

EVALUATION DE LA FORMATION INITIALE

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)

RAPPORT 1

LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS (y compris les différences intersites)

28 mars 2006

Danièle Périsset Bagnoud, Dr en Sciences de l'éducation
Edmund Steiner, Dr en Lettres/Pédagogie
Marlyne Andrey-Berclaz, Lic. en Sciences éducation
Paul Ruppen, Dr en Sociologie et anthropologie

St-Maurice et Brigue : HEP-VS

TABLE DES MATIÈRES

A. Cadre théorique de la recherche	4
A.I. Mandats	4
A.II. Cadre conceptuel	6
B. Questions de recherche et méthodologie	11
C. Résultats et brèves analyses	13
1. Caractéristiques des étudiant-es	14
2. Conditions d'accès et procédure de sélection	17
3. Organisation des semestres	18
4. Les semestres d'échange	22
5. Buts et finalités des enseignements	25
6. Formation sur le terrain : organisation du curriculum	31
7. Pratique réflexive : dispositifs et instruments	32
8. Evaluation : procédures	35
9. Information et accompagnement des étudiant-es	40
10. Profil et identité professionnelle	41
11. Qu'aimeriez-vous encore ajouter ?	47
NB Différences intersites, rapport étudiant-es : synthèse	48
D. Eléments de conclusion	50
Annexes	53

A. Cadre théorique de la recherche

A.I. Mandats

A.I.I. Mandat légal donné à la HEP-VS : loi 1996

Art. 4 Mission de l'école

¹ La HEP a la mission générale d'assurer la formation professionnelle initiale des candidats à l'enseignement pour les écoles enfantine et primaire; elle contribue à l'épanouissement de leur personnalité. Elle garantit un niveau d'exigences permettant les reconnaissances intercantonale et internationale des titres d'aptitudes à l'enseignement qu'elle délivre.

² Elle organise les formations complémentaire et continue du personnel enseignant des écoles enfantine et primaire.

³ Elle organise au besoin les formations complémentaire et continue du personnel enseignant du cycle d'orientation et du secondaire deuxième degré.

⁴ Elle peut collaborer à la formation de personnes engagées dans le secteur éducatif.

⁵ Elle développe des travaux de recherche en éducation, en collaboration avec les unités appropriées du département.

⁶ Elle collabore à l'animation et à l'encadrement pédagogiques.

Commentaire : la HEP-VS a rempli la mission dévolue à l'article 4 puisqu'elle a obtenu, après un audit externe mené par des pairs de Suisse et de Belgique, la reconnaissance CDIP en été 2004.

A.I.II. Mandat donné au groupe de recherche Evaluation de la formation initiale (mai 2004)

Titre de la recherche : Evaluation de la formation initiale HEP-VS

Chercheur-es concerné-es et % accordés :

D. Périsset Bagnoud (20%), M. Andrey-Berclaz (10%) et E. Steiner (10%). P. Ruppen en soutien statistique.

Remarques :

La HEP-VS a remis ses premiers diplômes d'enseignement (degrés élémentaire et moyen). Après 3 ans de fonctionnement, les attentes peuvent être clarifiées, qu'elles émanent des étudiant-es, des formateurs et formatrices, des responsables politiques de l'éducation et de l'instruction publique, des inspecteurs, des associations professionnelles, etc. L'institution elle-même doit évaluer les enseignements dispensés, leur pertinence, leur place, leur poids respectifs. Cette évaluation interne devrait permettre à la direction de prendre quelques décisions permettant la régulation du plan d'études notamment.

Premier rapport rendu fin août 2005.

A.II. Cadre conceptuel

Notre cadre théorique s'articule autour plusieurs concepts essentiels dans le domaine de la formation des enseignants : le concept principal de **professionnalisation** qui organise et donne du sens aux autres concepts, soit : **construction de compétences professionnelles, pratique réflexive, alternance intégratrice, le rapprochement entre culture.**

A.II.1. La professionnalisation

Fortement présente dans les discours et recherche depuis les années 1980, le processus de professionnalisation dans lequel est engagé le métier d'enseignant est largement repris et interprété par moult chercheurs et décideurs politiques. Dans le cadre de ce rapport, nous nous contenterons de rappeler les caractéristiques qui accompagnent ce processus (Bourdoncle, 1994, 2000; Carbonneau, 1993 ; Lang, 1999 ; Perrenoud, 2004b):

- L'enseignant professionnel est au bénéfice d'« une **formation, longue et spécialisée**, dont le degré exigé est de **niveau supérieur**, souvent académique ».
- Cette formation relève de savoirs **scientifiques**.
- Le professionnel réalise en **autonomie** des actes intellectuels et non routiniers qui engagent sa **responsabilité**, dans le court terme, mais aussi dans le long terme.
- Le corps professionnel est structuré en organisme (corporation) officiel auto-régulé et fort d'une reconnaissance sociale élevée.

Ce sont les trois premiers points (représentatifs du processus de professionnalisation dite *fonctionnelle*) qui intéressent la HEP-VS à travers le mandat qui lui a été donné par le législatif.

Suite à Herrmann (1999 p. 426), nous proposons de définir l'enseignant comme *un expert* qui remplit les conditions suivantes :

- (1) «Il est capable de porter un jugement *professionnel* et est *chargé* d'identifier les situations et les contenus d'apprentissage ainsi que de leur mise en œuvre sous forme d'arrangements d'apprentissage qui permettent un apprentissage automatique et efficace des élèves.
- (2) Il est psychologiquement parlant compétent et responsable du lancement, de l'encouragement et du contrôle/de la correction du travail d'apprentissage intrapsychique des élèves ainsi que des conditions cadre sociales, émotionnelles et institutionnelles. [...]
- (3) Il favorise son propre développement et le développement des élèves. Ainsi, il cherche à transformer les intérêts et les motivations des élèves pour que *ceux-ci* soient *persuadés* qu'ils peuvent être par eux-mêmes efficaces et avoir des motifs pour être performants ».

A.II.2. Construction de compétences professionnelles

La construction des compétences professionnelles nécessaires à un exercice du métier qui peut être qualifié de professionnel (voir ci-dessus) passe par plusieurs étapes.

Deux instruments ont été élaborés à la HEP-VS afin de baliser la construction des compétences professionnelles : le référentiel de compétences et le portfolio qui l'accompagne (à propos de ces instruments bien connus des acteurs de la HEP-VS, voir : Périsset Bagnoud, 2004a ; Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen, 2005 ; Vuagniaux & Zurbriggen, 2004 ; HEP-VS, 2002, 2004 ; Revaz, 2005).

Les compétences en didactique relèvent des compétences professionnelles essentielles. Il s'agit non pas de savoir appliquer scrupuleusement (tel qu'appris jadis dans les cours de méthodologie) des méthodes conçues par d'autres et proposées/imposées dans le cadre de la scolarité publique, mais bien d'être capable d'analyser les situations didactiques dans les interactions entre l'enseignant, l'élève et les savoirs afin de proposer aux élèves les dispositifs d'apprentissage les plus favorables. La compréhension et la prise en compte des règles du contrat didactique, des obstacles à l'apprentissage et des stratégies qui y sont propices relèvent d'un haut degré de conceptualisation et d'analyse des pratiques. Dans ce sens, n'importe quel moyen d'enseignement ou méthodologie est utilisable, puisqu'il relève de la responsabilité et de l'autonomie professionnelle de l'enseignant d'y sélectionner les éléments pertinents pour atteindre les objectifs fixés en fonction des compétences des élèves dont il a la charge. Construire, adapter, réguler et évaluer en fonction d'objectifs préalablement établis et à partir des moyens d'enseignement à disposition, mais aussi à partir de moyens spécifiquement élaborés et pensés dans leurs présupposés relèvent de compétences professionnelles de haut niveau et sont partie prenante d'une professionnalité experte (voir ci-dessus).

Nous signalerons encore le travail sur la construction d'une *identité professionnelle* qui échoit à la HEP. Les étudiant-es de la HEP peuvent, dans ce domaine, se retrouver bien involontairement au centre de conflits de loyauté parfois difficiles : la socialisation accomplie par l'Ecole normale ne s'appuyant assurément pas sur les critères fonctionnels de la professionnalisation et la HEP s'y employant, il est raisonnable de penser que la confrontation entre ces deux manières de concevoir le métier d'enseignant va, d'une manière ou d'une autre, peser sur la construction de l'identité professionnelle des étudiant-es en formation en HEP-VS et insérés d'autre part dans le terrain et une société issus des Ecoles normales qui méconnaissent encore la structure de la nouvelle formation d'enseignants.

D'autre part, les recherches récentes sur les caractéristiques des enseignants novices (Ria, 2002 ; Saujat, 2002, 2004) montrent comment les débutants essaient de produire un cadre qui permettent l'apprentissage des élèves, mais aussi le leur ; comment ils essaient de maîtriser la gestion des situations complexes, « prendre » et « faire » la classe au moyen de techniques rassurantes.

Dans ce cadre, deux dispositifs de formation ont une importance décisive : ceux qui appellent à la pratique réflexive et ceux qui relèvent de l'accompagnement sur le terrain des étudiant-es en stages. L'écueil principal de ce défi réside dans le problème que rappelle Paquay (1994) : comment intégrer l'expérience des stages et ne pas l'opposer à la « théorie » ? *Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels !*

II.3. La pratique réflexive

Pour répondre à cette question, Paquay (2004) et Perrenoud (2001, 2004b) notamment mettent l'accent sur la formation à la *pratique réflexive* en formation initiale et continue. L'enseignant est un professionnel qui, tout au long de sa carrière, est :

- capable d'autoréguler son action par une analyse critique de ses pratiques et des effets de celles-là.
- ne se fie pas seulement aux connaissances éprouvées : les met à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique.

Il est encore capable de « capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser ». En outre, « par une réflexion sur sa pratique et ses effets, le praticien se constitue un « savoir d'expérience » en évolution ».

Partie prenante du processus de professionnalisation, la pratique réflexive s'adosse aux sciences sociales, soit aux sciences contributives des sciences de l'éducation et non seulement au sens commun, au vécu passé et présent.

Le plan d'études HEP-VS laisse voir, explicitement, l'importance accordée à cette approche et à ses effets. Les conceptions sur lesquelles les enseignements du champ « praticien réflexif » ont été élaborés, et à travers lesquels les étudiant-es sont amenés à intégrer expérience professionnelle vécue en stages et enseignements en institution (bases théoriques notamment) sont les suivantes :

- La pratique réflexive est une posture qui prend sa pratique comme objet de réflexion, de formation et de co-formation afin de pouvoir renforcer, réguler, partager et innover. L'apprentissage de cette pratique réflexive se construit fortement avec les stages.
- Il s'agit de se regarder agir afin de comprendre comment on s'y prend et pourquoi on fait ce que l'on fait. Cette posture permet, au travers de l'analyse des actions professionnelles, d'identifier les effets produits sur l'autre et sur soi du point de vue des apprentissages.
- La pratique réflexive permet donc de rechercher les savoirs cachés de l'agir professionnels afin de les conscientiser, de les renforcer et de les réguler.
- Elle demande la réflexion dans l'action, sur l'action et ouvre à l'anticipation.
- La pratique réflexive ne se limite pas à l'analyse des pratiques. Elle aborde différents aspects et demande un aller retour constant entre la réalité du terrain et des modèles théoriques adéquats.

Plusieurs instruments de pratique réflexive ont ainsi notamment été développés à la HEP-VS :

- Un référentiel de compétences (en lien avec les HEP de Suisse romande) accompagné d'un portfolio de compétences
- Le journal de bord
- L'entretien de supervision pour chaque stage
- Le document de suivi des stages
- Le scénario
- Les études de cas.

L'utilité de ces instruments a fait l'objet d'une question précise dans le questionnaire soumis aux étudiant-es. Le dépouillement de cette question a en outre fait l'objet d'un article spécifique (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2005). En outre, le travail *collaboratif* (ou *collectif*) étant un aspect important du développement des compétences de pratique réflexive, le travail de groupe a été privilégié sous plusieurs formes (présentations et travaux collectifs, stages partagés dans une même classe, séances d'intervision, etc.)

II.4. L'alternance intégratrice

La perspective de professionnalisation du métier d'enseignant nécessite de considérer la pratique professionnelle comme un lieu d'apprentissage incontournable, mais aussi de valoriser les ressources de l'institution, comme autant de réponses à des problématiques du quotidien et du terrain. Un dispositif de formation à l'enseignement pense une alternance intégratrice entre les temps de formation en institution et sur le terrain, facilitatrice de la construction de compétences professionnelles.

La formation en alternance est classiquement définie comme l'interface entre pôle « école » et pôle « travail ». En formation professionnelle des enseignants, on parle d'une alternance et souvent d'une articulation « institution/terrain » (Perrenoud, 2004a), deux lieux institutionnels, partenaires de la formation. Notre vision de l'alternance, qualifiée *d'intégratrice* par opposition à *juxtaposée*, est celle d'une double intégration par la volonté de tirer parti en institution de l'expérience professionnelle et sur le terrain des concepts théoriques, ce que permet la collaboration des praticiens-formateurs formés (à ce propos, voir : Périsset Bagnoud, 2000, 2004b ; Truffer Moreau, 2001 ; Truffer Moreau & Périsset Bagnoud, 2006 ; Vuagniaux, 2001).

Cette alternance intégratrice existe réellement dans une formation professionnalisante par :

- la confrontation au milieu professionnel, évolutive en fonction de la progression de l'étudiant dans sa formation
- des outils privilégiés qui facilitent l'intégration et la construction des compétences sont initiés par l'institution de formation : le portfolio – bilan de compétences, le journal de bord de formation , les rapports écrits de stages, les entretiens personnalisés entre les différents acteurs de la formation, le référentiel de compétences,....
- des temps d'enseignement qui permettent une pratique réflexive et par là même la construction et l'intégration de compétences professionnelles en puisant dans le vécu de la pratique et leur mise en perspective à la lumière de théories spécifiques.

II.5. Le rapprochement entre cultures

Un enjeu essentiel de l'école publique du 21^{ème} siècle réside dans l'intégration et la socialisation des enfants issus de cultures et horizons les plus divers. De nombreux auteurs et chercheurs, d'horizons divers, s'accordent et sensibilisent le milieu politique et professionnel à la gageure y relative (Meirieu, Perregaux, Von Allemann). Le Valais, bien qu'ayant une population encore relativement homogène, n'échappe pas à la problématique, au moins d'un point de vue historique qui emprunte un chemin de traverse inédit, extrêmement intéressant.

Dans un souci politique de rapprochement entre ces deux cultures, le Conseiller d'Etat en place lors de l'élaboration du projet HEP-VS a souhaité, comme il le souhaitait pour l'école publique cantonale, que soit mise en place un dispositif contraignant l'échange et le rapprochement entre culture francophone et culture germanophone. L'obligation d'aller suivre deux semestres d'études dans l'autre région culturelle du canton fut dès lors inscrite dans la loi¹ puis réalisée dès l'ouverture de la Haute école, malgré les difficultés pragmatiques certaines soulevées par cette obligation légale pour les enseignant-es comme pour les étudiant-es. En outre, la possibilité d'obtenir un diplôme bilingue fut proposée aux étudiant-es prêts à soutenir leur mémoire et à être évalués, sur le terrain, dans la langue II. Le Service de la formation tertiaire (SFT), soucieux d'accompagner cette expérience nouvelle dans le paysage des écoles suisses, a mandaté le CURP pour accompagner les deux premières années d'échanges. Les résultats des deux premiers rapports sont connus et relèvent certaines difficultés mais aussi certaines forces du dispositif au niveau collectif et au niveau individuel (davantage acquis aux bénéficiaires de l'échange que lorsque le propos est collectif, et l'expérience achevée). Cependant, les questions posées n'ont pas abordé la question de la formation professionnelle proprement dite et des liens qu'il est possible de tirer entre les défis posés par la formation à l'interculturel et les échanges au niveau de la HEP-VS, liens prometteurs, qui demandent un encadrement particulier ainsi que le relève positivement Pascale Michellod (2004) dans son mémoire de fin d'études HEP-VS.

¹ Obligation qui vit un acteur d'une HEP alémanique demander non sans ironie, lors d'une réunion intercantonale CDIP relative à la question de la formation interculturelle dans les futures HEP de Suisse en 1999, si, en raison du dispositif d'échange entre Haut Valais et Valais romand, le Valais n'avait pas déjà payé son écot à l'objet « interculturel » ?

B. Questions de recherche et méthodologie

B.1. Problématique

Ce qu'on cherche à expliquer

Un plan d'études construit selon le cadre conceptuel explicité plus haut.

Ce avec quoi on le mettra en relation

- La perspective de professionnalisation du métier d'enseignants (référence principale : les six paradigmes décrits par Paquay, 1994)
- L'idéal d'une formation initiale pour l'enseignement (« processus de professionnalisation de l'enseignement ») : Formation au degré tertiaire et référence à des sources scientifiques ; l'orientation vers une pratique professionnelle réfléchie et adossée aux sciences de l'éducation (identité professionnelle, alternance intégratrice, la pratique réflexive et ses instruments, le travail collectif)

Les questions qui se posent :

1. *Quelles sont les attentes et constats en matière de formation professionnelle HEP-VS de la part des étudiant-es ?* (dépouillement des réponses des étudiant-es, délai : août 2005).

2. *Où se situe le dispositif de formation initiale par rapport*

- a. aux attentes du terrain, soit aux attentes du politique, du DECS (mandat politique légal), des associations professionnelles (y compris enseignants HEP) (dépouillement des entretiens ; délai : mai 2006).
- b. à l'analyse comparée des trois populations d'acteurs essentiels, soit les étudiant-es et les enseignants HEP en 2004-2005 et les PF actifs en 2005-2006, dépouillement des questionnaires enseignants et PF encore à réaliser ; délai : août 2006).

B.2. Méthodologie de recherche

Question 1 : Questionnaires construits d'après le cadre conceptuel et des hypothèses posées *a priori* dans les domaines suivants :

- 0) Le profil des étudiant-es
- 1) Les buts de formation
Liste de référence des compétences
Objectifs des champs professionnels
Naissance et développement des objectifs de formation / documentation et publication
- 2) Conditions et procédure d'admission
- 3) Organisation des semestres
Structuration du contenu de la filière d'études...
Alternance école - formation sur le terrain
Cours obligatoires / thèmes à option
- 4) Les semestres d'échange
- 5) Buts et finalités des enseignements
Objectifs / relation avec le monde pratique / contribution à la promotion des compétences professionnelles
- 6) La formation sur le terrain : curriculum
Organisation / succession / orientation du contenu /...
- 7) La pratique réflexive : dispositifs et instruments
- 8) Évaluation : procédures
Validation des thèmes et des stages / des examens finaux
- 9) Information et accompagnement des étudiant-es
Informations et prise en charge individuelle (mentorat)
- 10) Profil et identité professionnelle

Dépouillement SPSS et traitement statistique *ad hoc*. Questionnaires soumis aux populations concernées (étudiant-es HEP, enseignants et direction HEP, praticiens-formateurs), sur support informatique, à l'occasion de cours ou regroupement (contrôle d'un échantillon fiable que ne permet en aucun cas l'envoi individualisé d'un questionnaire, par trop soumis aux biais liés à l'humeur, aux attentes déçues ou pleinement comblées des acteurs interrogés).

Question 2 : entretiens réalisés avec divers partenaires de la HEP-VS du Haut-Valais et du Valais romand (SFT, SE et inspecteurs, Associations professionnelles, Députation, direction d'école primaire enseignants HEP). Les entretiens devaient servir à réguler les questionnaires en cours de construction. Ils sont dépouillés (analyse de contenu) dans un deuxième temps.

C. Résultats et brèves analyses

Avertissement

Sont proposés ici les résultats quantitatifs issus des questionnaires remplis par les étudiant-es. Quelques questions sensibles sont cependant approfondies par le dépouillement des questions ouvertes (analyse de contenu).

Pour l'analyse globale et comparative des résultats, se référer au rapport final (août 2006). Les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants HEP-VS et de la direction et des PF seront alors connus et y seront inclus.

Les entretiens, menés avec des représentants des partenaires principaux de la HEP-VS, seront dépouillés et feront l'objet d'un rapport différencié.

L'indication donnée par le calcul de l'intervalle de confiance permet de déterminer de manière statistique si les hypothèses posées sont, ou non, confirmées de manière significative ou seulement indicative. Pour chaque question dépouillée, nous proposons une brève analyse et quelques pistes de réflexion qui mettent en lien et questionnent les différents résultats obtenus.

Lorsque des *différences significatives* ont été constatées *entre les réponses données par les enseignants du Valais romand et ceux du Haut-Valais*, nous l'avons signalé. Lorsque le résultat n'en fait pas mention, c'est qu'aucune différence de ce type n'a été constatée par analyse statistique. Nous avons procédé à ces analyses afin d'affiner les résultats obtenus. Ces résultats n'entrent cependant pas dans notre cadre d'analyse proprement dit. Nous nous contentons donc de signaler les différences relevées entre les sites sans y apporter d'autre commentaire (*pour une synthèse de ces différences, voir pp. 48-49*).

Echantillon

199 questionnaires remplis

219 étudiant-es immatriculés à la HEP-VS au moment de la passation du questionnaire (juin 2005).

1. Caractéristiques des étudiant-es

Carte d'identité des étudiant-es de la HEP-VS

85% de personnes de sexe féminin
15% de personnes de sexe masculin

36.3% d'étudiant-es de première année
25.3% d'étudiant-es de deuxième année
37.4% d'étudiant-es de troisième année

55.7% des étudiant-es sont nés entre 1969 et 1982
44.3% des étudiant-es sont nés entre 1983 et 1986

75% des étudiant-es ont une maturité gymnasiale
13% des étudiant-es ont une maturité professionnelle
12% des étudiant-es ont un parcours autre (CFC ; passerelle ; etc. non détaillé)

69.5% des étudiant-es en sont à leur première expérience au degré tertiaire
23.7% des étudiant-es ont une expérience préalable au degré tertiaire/universitaire
6.8% des étudiant-es ont une expérience professionnelle préalable

Analyse brève

Les caractéristiques des étudiant-es de la HEP entre dans les normes attendues, tant du point de vue de la répartition des sexes (où le Valais se situe encore au-dessus des moyennes occidentales) que de l'origine scolaire des étudiant-es (majorité issue de la maturité gymnasiale).

La population de la HEP est une population qui a, dans une proportion non négligeable (~30%), choisi cette filière après avoir tenté d'autres formations. Cet indicateur n'est pas à considérer de manière négative (« voie de garage »), mais au contraire en tant que signe que le métier d'enseignant est un métier qui exige une certaine maturité personnelle.

La forte proportion d'étudiant-es en première année (le Valais est à nouveau entré dans une situation de pléthore au niveau de l'emploi) est un très bon signe de l'acceptation de la HEP auprès de la population estudiantine et de leur entourage.

1.1 Les représentations des étudiant-es : buts principaux de la HEP-VS

Sur 190 réponses données, 186 indiquent la formation initiale *comme but principal* de la HEP-VS. 16 mentionnent la formation continue, 7 la recherche.

Analyse brève

La *double mission* de la HEP par rapport à la formation initiale dispensée semble ici bien *méconnue* : former à la profession enseignante et offrir un titre HES permettant la poursuite des études dans d'autres domaines. Cet indicateur de confiance presque unique dans la formation initiale dans une optique d'exercice de la profession dès la fin des études doit *inciter les responsables politiques de l'éducation à soutenir l'extension des études* (p. ex. en soutenant la mise en synergie de la HEP-VS avec le CRED et ZUF afin de permettre aux étudiant-es d'obtenir un diplôme disciplinaire en branche et pouvoir ainsi étendre leur activité professionnelle au C.O ; ou encore en soutenant la création de Masters en formation continue permettant une orientation professionnelle dans d'autres domaines, telle la gestion des ressources humaines).

D'autre part, si la HEP-VS est reconnue pour son rôle dans le domaine de la formation initiale, *ceux qu'elle devrait jouer en formation continue et dans le domaine de la recherche*, en fonction de son mandat officiel d'école de niveau tertiaire, *restent encore à asseoir* auprès de la population, et notamment de la population estudiantine, le meilleur ambassadeur de l'institution auprès de la population valaisanne en particulier.

1.3 Les représentations des étudiant-es : les compétences essentielles

Toutes les compétences du référentiel sur lequel se base le bilan de compétences ont été énoncées, dans l'ordre suivant :

N° de la compétence	Intitulé de la compétence	Nbre de mentions	En % du total
2	Organiser et conduire des situations d'enseignement / apprentissage	52	17%
3	Faire des choix didactiques répondant aux objectifs et aux besoins réels des élèves	36	11%
4	Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage	36	11%
6	Gérer la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages	34	11%
7	Prendre sa pratique comme outil d'analyse et comme outil d'auto-formation	24	8%
11	Inscrire sa pratique dans un cadre éthique défini	15	5%
14	Travailler en équipes éducatives	15	5%
1	Penser son enseignement en lien avec le cadre légal	13	4%
9	Utiliser la réflexion sur sa pratique comme vecteur de changement et d'innovation	13	4%
5	Articuler les différents types d'évaluation	12	4%
13	Développer chez les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté	9	3%
12	Reconnaître les problèmes de société et en tenir compte dans son activité professionnelle	7	2%
8	Utiliser la réflexion sur la pratique comme élément de co-construction de l'identité professionnelle	5	2%
15	Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués	4	1%
10	Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique	2	1%
	Autres (communication, éduquer, enseigner, former)	20	6%
	Aucune	1	0%
	Ne sais pas	14	4%
	Ne veut pas choisir	2	1%
		314	100%

Les compétences avec *en lien avec les processus cognitifs et didactiques d'enseignement / apprentissage sont prioritaires* pour les étudiants : ils ont pleinement conscience de leur mission, qui est d'enseigner, mais aussi de la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves qui leur seront confiés et du travail d'accompagnement que cela leur demandera. Après les trois compétences liées directement aux apprentissages (2, 3, 4) et citées en priorité, ce sont les autres aspects qui soutiendront leur mission d'enseignement qui apparaissent (6, 7, 11) : analyser sa pratique, inscrire son enseignement dans un cadre éthique, travailler en équipes éducatives.

Analyse brève

Nous avons formulé l'hypothèse que si toutes les compétences étaient citées, la HEP aurait réussi son pari : le pari est donc *tenu*.

Ce sont bien les questions liées au « faire apprendre » qui intéressent les étudiant-es ayant répondu à notre enquête (très demandeurs en méthodologies, voir ci-dessous) et ceci en adéquation avec le processus de développement de leur carrière qui est, en formation initiale, au stade de « novice » (nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques de cet état).

2. Conditions d'accès et procédure de sélection

Hypothèse 2.1 :

Aux yeux des étudiant-es, toute personne intéressée par la profession enseignante peut accéder à la HEP, moyennant une formation générale achevée, le suivi des passerelles ad hoc et le respect des procédures administratives.

Hypothèse *confirmée de manière significative* :

Pour 87.3% des étudiant-es, l'accès à la HEP a été d'un abord facile à très facile (intervalle de confiance:]85.5; 89.1[²)

Pour 12.7% des étudiant-es, cet accès n'a pas, voire pas du tout (3.7) été d'un abord facile.

(rappel : 25% des étudiant-es n'ont pas de maturité gymnasiale et ont du se soumettre à des compléments de formation ou d'évaluation).

Le dispositif d'entrée a semblé *trop* ou *un peu* rigoureux à 22.3% des étudiant-es ; *normalement* ou *pas assez* rigoureux (23.4) à 77.7% des étudiant-es.

Différence intersites : la procédure d'accès à la HEP-VS est d'un abord administratif acceptable significativement davantage pour les étudiant-es du Valais romand que pour ceux d du Haut-Valais [Gamma = .625 ; P=.000]. Afin de comprendre cette différence, nous avons vérifié si les étudiant-es du Haut-Valais avaient davantage du se soumettre à la procédure d'admission destinées aux étudiant-es non porteurs de maturité (examen, année passerelle) : la différence intersites n'est pas significative. Cette hypothèse est invalidée.

Analyse brève

La procédure d'accès à la HEP donne satisfaction à la grande majorité des étudiant-es. Ce résultat couplé avec les données du profil des étudiant-es montre que, conformément à la volonté du législateur, il est possible à toute personne intéressée, moyennant le suivi des passerelles et procédures *ad hoc*, d'entrer à la HEP-VS.

² Rappel méthodologique relatif à l'intervalle de confiance: lorsqu'une question qui peut être analysée de manière quantitative est formulée, une hypothèse y relative est posée et un taux de réponses (exprimé en %) postulé. L'intervalle de confiance est calculé en fonction de la relation entre la population totale et le nombre de réponses données pour chaque question. Dans le cas de cette enquête, en raison du très fort taux de réponses aux questions, nous pouvons dire que l'hypothèse est statistiquement confirmée si la limite inférieure de l'intervalle de confiance (] limite inférieure ; limite supérieure[) est au moins égale à 50%. Si ce taux est inférieur à 50%, les effets dus au hasard quant au taux de réponses obtenues sont à prendre en considération.

3. Organisation des semestres

Hypothèse 3.2
**Aux yeux des étudiant-es, la progression des thèmes et stages
au fil des semestres est propice.**

Hypothèse confirmée de manière significative

82% des étudiant-es trouvent la répartition entre la formation en institution et la formation sur le terrain judicieuse (intervalle de confiance:] 80; 84 [).

Pour les améliorations à apporter relativement à la répartition entre formation en institution et formation sur le terrain : aucune ne retient significativement l'attention des étudiant-es. Les 236 propositions émises sont extrêmement diverses. Voir la liste proposée en **annexe** question 3.2.

Ceux qui estiment que la répartition est judicieuse invoquent

- l'entrée dans les études et l'acculturation aux enseignements donnés ainsi qu'au métier
- la vue d'ensemble offerte par la formation générale pédagogique de base en première année
- comprendre d'abord ce qu'est le métier d'enseignant, s'adapter au terrain pour s'assurer d'être réceptif aux questions didactiques
- les bases à construire sur lesquelles le reste de la formation (y compris didactique) se développe
- le choix qui intervient en fin de première année et oriente les didactiques
- l'importance de faire des expériences avant de recevoir de la théorie
- il est bien d'étudier le développement de l'enfant et de mettre en place d'autres concepts (psychosociologie, théorie de l'apprentissage, planification, etc.) avant d'aborder les didactiques

Les extraits ci-dessous sont représentatifs des arguments invoqués à propos des forces de la répartition entre enseignement en institution et formation en stages (3.2.2):

- Une vision du métier dans sa réalité.
- Les outils donnés en cours permettent de mener des expériences concrètes en stage.
- Bonne coordination et équilibre entre théorie et pratique.
- Zwischen den einzelnen Praktikumpausen erhält man an der PH neue Inputs, die man in einer zweiten Phase in die Praxis umsetzen kann. Dies ist sicher eine wertvolle Ressource.
- Freitag: Zeit um Arbeiten zu schreiben, sonst würde man mit den Arbeiten nicht fertig werden!!
- Mettre du sens à la théorie par le vécu ; un lien pas toujours évident.
- Comme il y a au moins un stage par semestre, nous pouvons progresser tout au long de notre formation et gardons un contact avec la pratique. Nous progressons de manière régulière.
- Les nombreux passages en stages doivent (devraient) permettre de remédier aux difficultés des étudiant-es avant l'échéance des examens finaux.
- Possibilité d'expérimenter, de voir des situations d'enseignement très diverses, rencontres avec plusieurs enseignants fonctionnant différemment.
- Se motiver pour continuer.
- Die Stärken sind die Abwechslung während der Ausbildung, die persönliche Zielsetzung und Weiterentwicklung sowie die Verbindung von Theorie und Praxis.

A la question des *améliorations à apporter*, pour la majorité des étudiant-es ayant émis des suggestions (soit 176 réponses), c'est la période choisie pour certains stages qui pose problème : les stages trop tôt dans le semestre (201 en particulier) ou pendant les examens scolaires, ou trop à la fin du semestre HEP, ou encore les stages filés sont mal aimés des étudiant-es. L'organisation des stages est parfois remise en question : le stage dans l'autre langue ou encore les travaux à rendre pendant les stages, la clarté des consignes, les stages en duo, le choix des PF, le choix des lieux de stages, la question des transports et du coût, le faible retour à l'institution, la coordination entre enseignements en institution et stages... Les étudiant-es réclament aussi moins de travail à rendre à la HEP pendant le stage "pour le plaisir d'enseigner". Peu de critiques de contenu; des critiques au niveau structurel plutôt. On est bien d'accord sur le fond des stages (question 3.2.2), un peu moins sur leur forme, et cela pour des raisons personnelles essentiellement.

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que la répartition entre enseignement en institution et formation sur le terrain est judicieuse [Gamma = -.302 ; P=.039].

D'autre part, (différence intersites), les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais que la coordination au sein de l'institution est suffisante [Gamma = .346 ; P=.008].

Question 3.3.1

La formation didactique intervient essentiellement en deuxième année. A votre avis, devrait-elle être présente dès le début de la formation ?

64.9% (intervalle de confiance:]62.3, 67.5 [*Résultat significatif*) des étudiant-es souhaiteraient *bénéficier d'une formation didactique dès le début de la formation*. Pour cela, ils avancent les raisons suivantes :

- afin de profiter des stages, de les rendre intéressants
- afin de faire le lien entre théorie et pratique
- parce que la didactique est un élément essentiel de la formation
- il y a une forte demande de méthodologie (le mot est parfois utilisé à la place de didactique). Demande de « trucs pratiques », du « concret » plutôt que de réflexion didactique
- pour être sûr de ne rien manquer pendant les échanges
- afin de donner du sens pratique, utile, concret à la formation entreprise qui, sinon, semble parfois trop théorique, voire inutile
- afin d'alléger une deuxième année trop dense en didactiques
- pour pouvoir les travailler sur du plus long terme (sur les trois ans)
- les cours d'introduction aux didactiques ne donnent pas vraiment satisfaction d'où demande de les transformer en cours de didactique à part entière

Différence intersites : les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais que la formation en didactique devrait être avancée dans le programme [Gamma = .503 ; P=.000].

**3.4. 1 Le diplôme que vous recevrez vous permettra d'enseigner de 1E à 6P.
Qu'avez-vous reçu qui justifie ce fait ?**

La moitié des étudiant-es (92) pense que la formation leur donne les outils utiles, notamment parce que le tronc commun est important, et que bien souvent les enseignants de didactiques faisaient des liens avec l'autre degré. Un ¼ des étudiant-es pense qu'ils n'ont rien reçu (42), et un autre quart répond hors sujet (41), en se référant aux promesses du directeur, à des rumeurs...

Les thèmes à option

Résultat significatif :

78.6% des étudiant-es sont d'accord avec la répartition « thèmes obligatoires / thèmes à option » (intervalle de confiance:]76.1; 81.1 [*Résultat significatif*).

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais sont significativement davantage d'accord que ceux du Valais romand de la manière dont est réparti le temps entre enseignements obligatoires et cours à option [Gamma = -.383 ; P=.007].

Les projets d'envergure : prudence

Certaines formations de l'enseignement supérieur prévoient, en sus du curriculum obligatoire (dont les options), la participation des étudiant-es à des projets de grande envergure.

42.1% sont d'accord avec cette idée ; 57.9% trouve l'idée peu (41%) ou pas convaincante.

Différence intersites : les étudiant-es du Valais romand entreraient significativement davantage que ceux Haut-Valais dans l'idée de participer à des projets d'envergure [Gamma = .335; P=.020].

Question 3.7 : Avez-vous une remarque générale à faire sur le programme global du curriculum d'études ?

Pour les remarques générales à faire sur le programme global du curriculum d'études : **aucune ne retient l'attention des étudiant-es en général**. Sur 199 questionnaires, 171 réponses dont 44 disent ne pas avoir de remarques à formuler. Les 127 propositions émises sont extrêmement diverses. Voir la liste proposée en **annexe** question 3.7.

Analyse brève

Les résultats obtenus montrent que les étudiant-es sont, dans leur grande majorité, satisfait du programme d'études de la HEP-VS, et notamment de la répartition entre formation en institution et formation sur le terrain.

Une discussion soutenue a cependant lieu à propos des didactiques. L'analyse du contenu des **justifications** et **arguments** avancés montre cependant les tendances relativement divergentes des étudiant-es :

- Ceux qui, relativement virulents, privilégient une idée de l'enseignement en tant qu'application de « trucs et recettes ». Ils confondent les concepts de didactique et de méthodologie, utilisant celui-ci comme synonyme, ou générique, de celui-là. A ce titre, ils réclament rapidement l'introduction de cours leur permettant d'enseigner clé en main, sans avoir à faire le détour de la conceptualisation et de la réflexion.
- Ceux qui conçoivent l'enseignement comme un acte intellectuel requérant des savoirs préalables sur lesquels se construira leur pratique professionnelle.

- Ceux, enfin, qui, soucieux de l'ancrage des apprentissages dans le long terme, souhaitent voir mieux répartis les enseignements des didactiques (et non des méthodologies) au cours des trois ans d'études. L'intégration par l'alternance entre cours théoriques et didactiques pourrait ainsi être réalisée, moyennant un réaménagement des programmes. Est alors remis en question le moment du choix entre degré élémentaire ou moyen, jusqu'à présent établi en fin de première année.

Les étudiant-es montrent finalement assez peu de cohérence globale, de groupe, dans les critiques émises vis-à-vis du programme de formation et de ses aspects. A l'image de notre société, ces critiques sont celles d'acteurs individuels, aux stratégies visant des buts privés et spécifiques. Peu de remarques par rapport au plan d'étude en général (que quelqu'un dit même de jamais avoir vu passer...), un accord vis-à-vis de cours à option dont l'éventail est pourtant restreint (d'autant plus qu'à partir de 2005, une unité est obligatoirement attribuée à un cours de langue II; ne reste plus alors que le choix de suivre 2 cours à option) et de la frilosité par rapport à la participation à des projets d'envergure que pourraient mettre en route des enseignants de l'école : *un « tiens » vaut mieux que deux « tu l'auras »*. Ce qui est connu, malgré toutes ses faiblesses, rassure. En outre, il est permis de se demander, au vu de la forte demande en méthodologie dans le sens *applicatinniste* du terme, s'il n'y a pas, derrière cet appui à une formation monocolore, la peur de ne pas recevoir la même chose que son collègue et, par là, la peur de perdre, ou de manquer quelque chose.

Le dépouillement des questions relatives au semestre d'échange devrait permettre d'y voir un peu plus clair par rapport à cette hypothèse.

Pistes de réflexion

- Revoir la répartition du plan d'études et déplacer certains thèmes en fonction du dépouillement de l'ensemble des questionnaires. Cette étude sera donc possible dans le courant de l'année 2006-2007, avec entrée en vigueur possible du plan d'études modifié en 2007-2008 au plus tôt.
- Par rapport à l'objectif de formation dit de « professionnalisation », plusieurs aspects récurrents surgissent et reviendront dans des questions ultérieures, notamment à propos de l'acquisition souhaitée par les étudiant-es de savoir-faire immédiatement utilisables. *Une réflexion doit être menée avec les responsables et les enseignants HEP à propos du statut de la professionnalisation et de la formation au niveau tertiaire (et non plus Ecole normale).* Si ce besoin utilitaire et fonctionnel n'est pas à nier, il doit être entendu comme une *demande de survie immédiate*, et non un moyen pour durer et se développer à long terme au niveau professionnel.

4. Les semestres d'échange

En complément aux rapports CURP (février 2003 et décembre 2003) qui montraient une évolution positive des représentations des étudiant-es lorsqu'ils avaient vécu l'échange, nos questions ont visé l'adéquation de l'échange avec les objectifs politiques et professionnels définis (voir plus haut). Les réponses sont, dans ce sens, **plutôt favorables** à l'échange :

L'échange intersites a-t-il développé chez vous une meilleure compréhension des **phénomènes interculturels**? *Résultat significatif*

57.7% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:]53.9; 61.5 [)

42.3% Plutôt non / Non

Avez-vous perçu l'échange intersites sous l'aspect de la construction de compétences professionnelles à travers la **compréhension des phénomènes interculturels**?

Réponses non significatives

52.8% Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:]48.9; 56.7 [)

47.2% Plutôt non / Non

... à travers la compréhension des **problématiques linguistiques** ? *Résultat significatif*

78.9% Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:]75.6; 82.2 [)

21.1 % Plutôt non / Non

... à travers l'amélioration des **compétences linguistiques personnelles** ? *Résultat significatif*

73.6% Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:]70.1; 77.1 [)

2.4% Plutôt non / Non

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'échange de deux semestres améliore leurs compétences linguistiques personnelles [Gamma = -.591 ; P=.000].

L'objectif de la HEP-VS est de former des enseignants compétents. Qu'apportent les deux semestres d'échange a-t-elle sur la formation d'un enseignant professionnel ?

18.8% des étudiant-es pensent que l'échange **n'apporte rien du tout** en termes de compétences professionnelles.

81.2% pensent qu'il y a **un certain apport** (intervalle de confiance:]79; 83.4 [)

Résultat significatif : 9.1% pensent que cela leur apporte « beaucoup », 28.5% « un certain nombre de choses », 43.5% « peu ».

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'échange de deux semestres apporte quelque chose à leur formation professionnelle [Gamma = -.261 ; P=.050].

Hypothèses posées :

Aux yeux des étudiant-es, l'organisation des échanges intersites favorise la construction de compétences professionnelles en général, indépendamment de la langue utilisée dans la formation, ainsi que la construction de compétences linguistiques. Cependant, aux yeux des

étudiant-es, l'organisation des échanges intersites *ne favorise pas nécessairement la construction de compétences professionnelles dans le domaine de l'interculturel* (soit rapprochement entre les deux cultures cantonales + ouverture à la problématique interculturelle générale).

Les compétences concernant les *compétences liées à la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées dans les classes et à l'amélioration personnelle des compétences linguistiques* sont confirmées.

D'autre part, la majorité des étudiant-es reconnaît un développement de compétences professionnelles globales à travers l'échange, mais un très grand nombre d'entre eux trouve cet apport minime (43.5%). Ce dernier point demande cependant à être nuancé par l'analyse qualitative des **justifications** apportées.

Ces dernières peuvent être regroupées en trois catégories :

- Les principales difficultés relevées proviennent de la ***non maîtrise de la langue II et des pertes qui en découlent*** : ennui pendant les cours, manque de compréhension des concepts, la matière échappe, perte des détails, simplification des théories pour en faciliter la compréhension, perte de spontanéité, difficulté de gestion des stages. Pour certains mêmes, les difficultés linguistiques sont responsables de la mise à jour de lacunes dommageables pour la fin de la formation. Quelques étudiant-es signalent avoir, dans ce contexte, perdu confiance en eux, en leur compétence d'enseignant-e débutant-e.
- Les différences dans les méthodologies et les didactiques font perdre l'intérêt pour le cours dans l'autre site (confusion relevée plus haut entre didactique et méthodologie). Regret de ce qui est manqué au niveau des méthodologies.
- Ceux qui reconnaissent des apports professionnels relèvent l'amélioration de leurs compétences en langue II, l'approche d'une autre culture, d'une autre mentalité, d'autres manières d'enseigner, la « débrouillardise », l'autonomie, la collaboration, la communication en situation difficile et autre que la parole, dépassement des craintes et ouverture d'esprit, capacité d'adaptation, prise d'assurance, développement de nouvelles stratégies...

Quelques étudiant-es relèvent enfin un manque de coordination entre les deux sites. A relever encore que les étudiant-es n'ayant pas encore vécu l'échange ont répondu en répercutant ce qu'ils avaient entendu autour d'eux : les représentations sociales de l'échange ont une vraie vie au sein de la HEP-VS.

L'ensemble des **justifications** données par les étudiant-es à propos de leur réponse (4.1.2 ; 4.3 ; 4.4) reprend et confirme les données des analyses quantitatives : ***c'est la faible maîtrise de la langue et la peur d'avoir manqué le contenu théorique de certaines matières***, et d'avoir passé à côté de quelque chose d'important dans les stages qui sont les plus grands obstacles à la réussite de l'échange et à sa prise en compte en tant que facteur de plein développement professionnel, et qui sont aussi responsables de la chute de motivation de certains, du sentiment de perdre beaucoup trop de temps, d'argent, de voir arriver les échéances sommatives en étant mal préparés. Par contre, les stratégies de communication non-verbales ou en langue II, d'intégration, de découverte d'une autre culture, d'ouverture, de persévérance acquises sont vécues comme une plus-value, de même que l'expérience transposable dans le contexte professionnel de l'immersion dans un environnement de non maîtrise linguistique et culturelle.

Nos données ont permis un dépouillement statistique relatif à la position des étudiant-es qui a) ont fait, b) sont en train, c) n'ont pas fait l'échange. Contrairement aux résultats obtenus par le CURP, nos résultats n'indiquent aucun effet véritable lié au fait d'avoir vécu ou non cet

échange. Nos résultats montrent encore que les étudiant-es vivant ou ayant vécu l'échange tendent à *moins* voir l'échange comme un facteur permettant l'accroissement des compétences linguistiques que l'infèrent les étudiant-es n'ayant pas encore vécu l'échange.

Analyse brève

Les raisons qu'avancent ceux qui pensent que l'échange propose un apport, même minime, à la formation professionnelle (et ils sont la majorité à le penser, certes avec des réserves plus ou moins importantes) relèvent *d'un éventail de compétences plus large qui entrent en résonances avec, d'une part, les objectifs politiques et professionnels assignés à cet échange* (voir plus haut) et, d'autre part, avec les caractéristiques d'un professionnel expert (voir plus haut). Cependant, nous ne pouvons que souligner la *très forte discordance entre l'investissement consenti et la perception qu'ont les étudiants des effets et apports de cet investissement*. D'autre part, les compétences *acquises lors de l'échange ne sont pas reconnues en tant que compétences professionnelles*. **Un effort d'explicitation de ces propositions et objectifs poursuivis, de même que de l'explicitation des composantes multiples et complexes des compétences professionnelles mérite d'être fait.**

Le manque de coordination relevé par quelques étudiant-es nous renvoie à l'analyse posée à propos de la question précédente, à savoir ***la crainte de manquer quelque chose d'important qui se passerait ailleurs***. Des évaluations de cours menées par quelques enseignants montrent également *un désir très fort de recevoir des textes dans leur langue maternelle (qu'il s'agisse ou non de traductions)*. Dans le cadre des échanges, *si les enseignants ont l'obligation de poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage/formation et d'évaluation, une liberté leur est laissée quant à la manière de les atteindre*. Les différences culturelles mettent sans doute en lumière les différences interindividuelles ; mais celles-ci existent, sur le même site, même entre deux enseignements parfaitement coordonnés, mais donnés par deux enseignants différents. Nous pensons que cet indicateur renforce notre hypothèse qui voit les étudiant-es se révéler craintifs, anxieux, soucieux de recevoir une formation parfaitement égale, qui donnerait à chacun strictement exactement les mêmes objets conceptuels, les mêmes informations, expériences... Etudiants qui, sous l'emprise d'une utopie (ou idéologie) égalitaire (nous dirions même égalitariste), manquent, d'une certaine manière, de confiance en eux, de confiance dans leur niveau de maîtrise de la seconde langue, de confiance dans le dispositif de formation ? Cette hypothèse interroge le sens que peut prendre, pour eux, une formation professionnelle visant à l'autonomie et la responsabilité, puisque leur autonomie et leur responsabilité d'étudiant-es (qui doit atteindre, de manière différenciée dans son parcours, des objectifs de formation communs à tous) sont, en quelque sorte, rejetés en formation et qu'est exigée, à ce niveau décrit pourtant comme étant celui d'une école tertiaire, un haut degré d'uniformité.

Les raisons qui font douter de l'échange reposent finalement sur une principale raison : les **difficultés linguistiques**. La démotivation aux cours, le désintérêt, et même le rejet des méthodologies de l'autre région linguistique y participent. Ce résultat questionne, d'autant que **75% des étudiant-es** ayant répondu à cette enquête sont en possession d'une **maturité gymnasiale** et qu'ils ont, derrière eux, au moins 10 ans d'apprentissage de la langue II (soit depuis la 4^P). L'apprentissage de la seconde langue relève de la formation générale que les étudiant-es qui entrent à la HEP sont censés avoir terminée. L'obligation faite aux étudiant-es de première année en 2004-2005 d'obtenir un diplôme en langue **II mérite d'être reprise par le législatif afin de permettre à la HEP de se concentrer sur sa mission : la formation professionnelle**.

Pistes de réflexion

- L'échange **apprend certainement davantage aux étudiant-es que ce qu'ils croient**. Comprendre des concepts dans une autre langue, les traduire dans sa langue I puis y travailler produit des apprentissages évidents (voir à ce propos la contribution de Dr C

Serra lors de la journée de formation interne HEP-VS, *Brigue, le 3 mars 2005*). Ces concepts méritent d'être travaillé avec eux.

- En tenant compte du fait que notre enquête relève que les étudiant-es sont peu sensibles **aux caractéristiques de l'expérience dans le domaine de la construction de compétences professionnelles dans le domaine de l'interculturel**, les conclusions de Michellod (2004) (explicitation des objectifs de l'échange et notamment des objectifs interculturels, réflexions sur ce qui est vécu dans ce domaine, mise en lien et rappels permanents, ...) **méritent d'être reprises et travaillées au niveau des enseignants et formateurs en charge d'étudiant-es en échange.**
- Revient, de manière récurrente, la « crainte de manquer de quelque chose », de ne pas avoir reçu assez, ou différent de son collègue. Il revient ici aussi aux cadres et enseignants HEP de traiter cet aspect de la professionnalisation.
- Ces chiffres favorables contredisent les rumeurs défavorables à l'échange, alors que les entretiens individuels montrent une assez bonne acceptation de l'échange. Le questionnaire représente une forme d'entretien individuel augmenté d'une garantie d'anonymat. Cette hypothèse rejoint l'analyse psycho-sociologique relative à la dynamique des groupes et émise suite à la publication des rapports CURP, à savoir que pris dans une globalité et dans les discussions non formelles, les échanges intersites ont mauvaise presse alors que pour la majorité des acteurs pris isolément, ils ne sont pas si défavorables que cela.
- Un travail sur la coordination s'impose assez rapidement : le cadre de la coordination (ce qui est commun, ce qui reste laissé à la professionnalité des enseignants HEP), les libertés dont elle jouit et ses limites doivent être constamment réexplicités par les responsables comme par les enseignants HEP.

5. Buts et finalités des enseignements

Résultats

89.1% des étudiant-es pensent que **les thèmes proposés dans le cursus permettent-ils d'atteindre les finalités de la formation en HEP** (intervalle de confiance:]87.6; 90.6[**Résultats significatifs**

87.6% des étudiant-es pensent que HEP-VS **dispense une formation théorique utile** pour l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance:]86; 89.2[**Résultat significatif**

65.5% des étudiant-es pensent que les **enseignements dits théoriques permettent de mettre en évidence les compétences développées sur le terrain** ou de mettre des mots sur ces compétences. (intervalle de confiance:]63.2; 67.8[**Résultat significatif**

82% des étudiant-es **voient des liens entre les différents enseignements** (intervalle de confiance:]80.2; 83.8[**Résultat significatif**

78.4% des étudiant-es pensent que **les différents enseignements ont, entre eux, une valeur ajoutée** (intervalle de confiance:]75.5; 81.3[**Résultat significatif**

50.5% d'étudiant-es trouvent **certaines redites entre les différents enseignements**. (intervalle de confiance:]48; 53[**Résultats non significatives**)

Des **justifications** ont été demandées pour chacune de ces réponses.

a) Les cours indispensables

Tous les cours dispensés à la HEP sont indispensables.

20 étudiant-es les donnent *tous en bloc*. Le cours qui est le moins cité reçoit 9 mentions, celui qui l'est le plus en reçoit 96 (voir le détail en annexe).

Les thèmes relatifs aux *didactiques* / enseignements spécifiques aux degrés élémentaires et moyens (qui représentent aussi le champ 7, le plus fourni en cours, soit 11 cours) sont plébiscités : ils reçoivent, en tout, **1208** mentions.

Récapitulatif des indispensables

Le champ 7 (enseignements spécifiques aux degrés élémentaires et moyens)	11 thèmes	1208 mentions
Le champ 8 (le praticien réflexif)	9 thèmes	347 mentions
Le champ 4 (planification, réalisation et organisation)	6 thèmes	239 mentions
Le champ 6 (enseignement généraux et interdisciplinarité)	11 thèmes	198 mentions
Le champ 3 (organisation du travail et de la vie scolaire)	3 thèmes	124 mentions
Le champ 5 (développement de l'enfant et hétérogénéité)	5 thèmes	78 mentions
Le champ 1 (société et institutions)	3 thèmes	105 mentions
Le champ 2 (école et développement)	2 thèmes	25 mentions

b) Les cours inutiles

Ici encore, aucun cours en particulier ne fait l'objet d'un opprobre général. De 24 mentions (dans les deux langues) à aucune, la majorité des thèmes sont désignés, mais de manière éparpillée. *Les commentaires qui accompagnent ces mentions montrent à plusieurs reprises un désaccord avec la manière qu'a l'enseignant de faire passer la matière plutôt qu'avec la matière elle-même.*

Le champ 8 reçoit le plus de mentions d'inutilité : **109**

le champ 6 en reçoit **92**

le champ 1 reçoit **68** mentions

le champ 2 : **21** mentions

le champ 4 : **17** mentions

le champ 7: **6** mentions

le champ 5 : **5** mentions

le champ 3 : **2** mentions

c) Les redites

La **présence de redites** n'est, d'après l'analyse quantitative des résultats des étudiant-es, **statistiquement, pas significative**. Effectivement, relativement peu de thèmes sont désignés comme faisant l'objet de redites (5.4.4, voir en annexe). Ce sont plutôt des concepts qui apparaissent comme étant repris à plusieurs reprises sans considération de ce qui a déjà été vu par ailleurs :

Le **champ 4** est perçu comme un champ où ont lieu de nombreuses redites (26 mentions), notamment à propos des *théories de l'apprentissage* reprises souvent ailleurs, et de *l'évaluation* (2 cours).

Les concepts abordés dans les **didactiques / champ 7** semblent reprises de l'une à l'autre sans référence explicite à un travail effectué ailleurs (24 mentions): le triangle didactique, le constructivisme et le statut de l'erreur sont notamment désignés comme étant redondants.

Les concepts proposés dans le **champ 3** (communication et gestion et climat de classes) sont aussi repris ailleurs (notamment les modèles de communication) (20 mentions).

Les concepts proposés dans les **champs 6** (12 mentions) et **8** sont également pointés (15 mentions).

Deux champs semblent entrer particulièrement en redondance et sont ainsi désignés 7 fois : **les champs 6 et 7** pour lesquels les étudiant-es regrettent que *le premier ne soit pas déjà didactique*, c'est-à-dire ancré dans le « faire », dans le concret.

d) Les thèmes qui devraient être abordés plus tôt dans le cursus

Les résultats de cette question sont sans équivoques et concernent deux objets :

- **91** mentions des *thèmes de gestion et climat de classe*

- **48** mentions des *didactiques en général* / champ 7 (et accompagnées souvent d'un commentaire demandant à ce que ces thèmes remplacent ceux du champ 6).

Les thèmes relatifs au **champ 5** reçoivent également un nombre non négligeable de mentions (29 mentions).

Le thème relatif à la mise en place de groupes *d'intervision* (8.3) recueille **10 mentions**. (Pour les autres détails, se référer à l'annexe).

e) Les thèmes que la HEP n'aborde pas

A propos de cours qui, pour les étudiant-es, ne sont pas abordés en cours de formation, trois aspects retiennent particulièrement l'attention des étudiant-es qui ont émis des idées :

- les **relations avec les partenaires** (autorités et autres professionnels) et, surtout, avec les **parents** (communication et réunions de parents) (27 entrées)
- les **diverses tâches administratives liées à la gestion de la classe** (premier jour, planification annuelle, grille horaire, ...) (22 entrées)
- la **méthodologie et la fabrication de matériel scolaire** (10 entrées).

Divers autres thèmes sont cités :

- l'écriture au tableau noir (3 entrées)
- le self contrôle et le développement personnel (3 entrées)
- les aspects juridiques de l'enseignement (2 entrées)
- son positionnement par rapport à ses propres valeurs et son idéal (1 entrée)
- divers thèmes à option (relevés 10 fois)
- l'attitude face à la classe (1 entrée)
- la communication non-violente (1 entrée)
- santé (1 entrée)
- premiers secours (1 entrée)
- échec scolaire (1 entrée)
- guitare (1 entrée)
- logopédie (1 entrée)
- anthropologie (1 entrée)
- branches académiques (1 entrée)

La majorité pense cependant que le programme touche l'ensemble des thèmes utiles pour l'enseignement.

Les hypothèses que nous avons posées se trouvent bien confirmées.

Hypothèses

Aux yeux des étudiant-es, et de manière significative, les **enseignements sont cohérents avec le projet de formation** (89.1%) ; **les références théoriques amenées sont en phase avec les besoins du terrain** (87.6%) et permettent de développer des compétences professionnelles (65.5%); une **certaine qualité de coordination entre les enseignements** existe (82%) et ils **ont une valeur ajoutée** (78.4%).

Ce dernier résultat est cependant nuancé par la moitié des étudiant-es (50.5%) (non significatif, se référer aux intervalles de confiance indiqués ci-dessus) qui trouvent certaines redites et signalent lesquelles.

Analyse brève

Le curriculum de formation donne satisfaction aux étudiant-es de la HEP ; il leur paraît cohérent avec une formation professionnelle et va leur donner les outils utiles. S'il n'y a rien à jeter, il y aurait cependant **quelques améliorations à apporter pour coller encore plus près de leurs désirs et à leurs besoins**.

A propos des cours indispensables, relevons que **les didactiques occupent une place incontestable de leader**. Ce résultat est cependant à mettre en regard avec les autres résultats constatés à ce chapitre. Les cours d'introduction aux didactiques (champ 6) sont les plus mal aimés du curriculum. Que ce soit au niveau des cours inutiles ou des redites, les étudiant-es souhaitent voir ces cours, plus théoriques et posant les bases épistémologiques des disciplines scolaires, remplacés par de « vrais » cours de didactiques c'est-à-dire par **des cours orientés**

vers la pratique, vers le « faire », vers l'utilisation de méthodes prêtes à l'emploi, de manuels, bref, vers les cours dispensés à l'École normale sous le terme de cours de méthodologie. Ce résultat est sans conteste à mettre en relation avec d'autres résultats que nous décrivons plus bas et avec les caractéristiques de débutants (les demandes de « trucs » pour faire la classe) sur lesquelles nous reviendrons.

En outre, si l'utilité des didactiques est clairement mise en valeur, il existe *une demande certaine de coordination au niveau des concepts abordés en didactique et lors des cours traitant notamment de l'évaluation et des théories de l'apprentissage* : l'idée d'une formation aux didactiques est essentielle pour l'exercice du métier ; de la cohérence et une rationalisation du temps dévolu à cette formation n'est pas à négliger pour autant.

Les cours qui reçoivent le plus de mentions « inutiles » relèvent des champs 8, 6 et 1. Le champ 8 recueille en outre ce *paradoxe* d'être à la fois le 2^{ème} thème cité comme étant *essentiel*, mais aussi comme étant le plus *inutile*. A la différence des didactiques, orientées vers la pratique du métier choisi, *ces cours abordent des aspects plus difficiles* : soit (champ 8) *ils interpellent l'étudiant en tant que sujet en développement* et peuvent, à ce titre, se révéler fort *inconfortables*, soit (champs 1 et 6), ils abordent les problématiques de l'enseignement sous *des angles plus théoriques* et semblent déconnectés du métier, inutilisables dans un court terme étudiantin. Les thèmes abordés dans ces trois champs visent pourtant un **développement de l'enseignant à long terme** en le **dotant d'instruments** lui permettant de décoder et d'interagir de manière constructive, en tant que sujet lucide, avec son environnement social et professionnel.

Les travaux abordant les caractéristiques de l'enseignant novices montrent qu'il est naturel, pour un débutant, de chercher d'abord à « prendre », puis « tenir la classe » (Saujat, 2004) avant de pouvoir la « faire » et, dans une aisance que l'expérience seule peut apporter, se mettre à l'écoute d'autres problématiques et questions que celles liées à la gestion de classe et à ses problèmes immédiats (Huberman, 1989).

Les **thèmes qui sont mentionnés comme devant être avancés** dans le curriculum vont totalement dans ce sens : **gestion et climat de classe et didactiques** sont les préoccupations premières des débutants qui demandent du temps pour apprivoiser cet environnement professionnel. Les **demandes de formation** par rapport aux *relations avec les partenaires* (autorités et autres professionnels) et, surtout, avec les **parents** (communication et réunions de parents), par rapport aux *diverses tâches administratives liées à la gestion de la classe* (premier jour, planification annuelle, grille horaire, ...) et en *méthodologie et la fabrication de matériel scolaire* montrent bien ce souci de faire face, d'abord, aux difficultés concrètes du quotidien.

Le temps de la prise de distance que permet la conceptualisation n'entre pas dans les soucis des débutants ; *ce n'est pas pour autant qu'ils n'entreront jamais dans leurs préoccupations* (en témoignent les 10 mentions relatives aux groupes d'intervision que ne connaissent que le tiers des étudiant-es, en semestre 6).

La HEP-VS a fait le choix d'ouvrir des pistes dans un éventail de domaines que seule la formation initiale en institution permet d'aborder, de « semer » à court mais aussi à long terme; *il est certain qu'il est des récoltes qui ne se font parfois que bien plus tard.*

Pistes de réflexion

Quels sont les étudiant-es qui trouvent utiles/inutiles les thèmes du champ 8 ? Plusieurs hypothèses pourraient être formulées à partir de nos données, qui postulent sur a) des différences intersites, b) intersemestres, c) sur des différences dues à la formation préalable (Uni, professionnelle, gymnasiale), d) sur l'âge³. Mais pour y parvenir, il faudrait créer, à partir des variables qualitatives, une nouvelle variable (attitude envers le champ 8) : valeur 0 = inutile ; 1 = indifférent ; 2 = utile. Après analyse de ce qui est actuellement faisable, il s'avère que, si l'idée est intéressante et le travail possible, le facteur temps est questionné : *le dépouillement promet d'être long et fastidieux (plus de 1000 réponses à analyser et classer) et dépasse le cadre du mandat actuel*. L'analyse que nous avons portée à propos des instruments de pratique réflexive nous semble, pour l'instant, suffisamment pertinente pour que la réflexion pédagogique sur le champ 8 et la pratique réflexive (voir question 7) puisse avancer au sein de la HEP.

- Il y a, dans les redites, une demande certaine au niveau de la coordination des didactiques (entre elles ou entre les thèmes du champ 6 et ceux du champ 7). Le dispositif mis en place en 2005-2006 devrait permettre d'apporter certaines corrections à cet objet. Une coordination dans les autres domaines (transversal/Sciences de l'éducation et terrain) devrait permettre d'étendre cette amélioration à toute la formation initiale HEP-VS.
- Toujours à propos des didactiques, ***un positionnement clair du sens et de l'utilité des didactiques dans un cadre professionnalisant*** (que les méthodologies n'offrent pas) semble indispensable.

³ Hypothèses détaillées possibles:

- Les étudiants des deux sites trouvent utiles les thèmes du champ 8/les instruments de pratique réflexive dans une proportion égale.
- Les étudiants des deux sites trouvent inutiles les thèmes du champ 8/les instruments de pratique réflexive dans une proportion égale.
- Les étudiants de troisième année trouvent les thèmes du champ 8/les instruments de pratique réflexive davantage utiles que ceux de deuxième ou première année d'études.
- Les étudiants au bénéfice d'une formation professionnelle préalable trouvent les thèmes du champ 8/les instruments de pratique réflexive davantage utiles que les étudiants sans autre formation.
- Les étudiants plus âgés (la HEP n'est pas leur première formation) trouvent les thèmes du champ 8/les instruments de pratique réflexive davantage utiles que les étudiants sans autre formation.

6. Formation sur le terrain : organisation du curriculum

Questions

- La formation sur le terrain, et ses différents stages au fil des semestres, vous semble-t-elle cohérente avec l'exercice de la profession enseignante ?
- Trouvez-vous judicieux d'avoir des stages dès le début de la formation ?
- Préférez-vous les stages-blocs ? stages filés ? une autre forme de stage à mettre en place (tous les jeudis p. ex.) ?
- La progression des objectifs de chaque stage est-elle porteuse d'apprentissages professionnels sur le court, le moyen, le long terme ?

Hypothèses

Aux yeux des étudiant-es, les stages sur le terrain permettent le développement de compétences professionnelles utiles (concepts d'utilité et de valeur).

La progression des objectifs de chaque stage, tenant compte des semestres et des enseignements spécifiques, tout en plongeant à chaque stage dans la complexité de la situation de travail, est porteuse en terme d'apprentissages professionnels progressifs.

Nos hypothèses sont clairement **confirmées** (*résultats significatifs*):

Les **stages sur le terrain**, tels qu'organisés actuellement, **permettent de développer des compétences professionnelles utiles**.

Ils sont **96.4%** à trouver que la **formation sur le terrain et l'organisation des stages est cohérente** avec l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance:]95.5; 97.3[)

Différences intersites : les étudiant-es du Valais romand trouvent **significativement davantage** que ceux du Haut-Valais que la formation sur le terrain et l'organisation des stages est cohérente avec l'exercice de la profession enseignante [Gamma = .439; P=.006]

99% des étudiant-es trouvent **judicieux d'avoir des stages dès le début de la formation** (intervalle de confiance:]98.5; 99.5[)

80.5% des étudiant-es **préfèrent les stages-blocs** aux autres formes de stage possibles (intervalle de confiance:]78.7; 82.3[)

En outre, **89.3%** des étudiant-es pensent que la **progression des objectifs de stage est porteuse d'apprentissages professionnels sur le court terme** (intervalle de confiance:]87.3; 91.3[)

97.8% des étudiant-es pensent que la progression des objectifs de stage est porteuse d'apprentissages professionnels sur le **moyen terme** (intervalle de confiance:]96.9; 98.7[)

97.1% des étudiant-es pensent que la progression des objectifs de stage est porteuse d'apprentissages professionnels sur le **long terme** (intervalle de confiance:]96; 98.2[)

Analyse brève

La formation sur le terrain proposée par la HEP-VS **donne donc entière satisfaction aux étudiant-es** qui, par ailleurs, n'en trouvent majoritairement (152 sur 199, question 6.1.6) aucun d'inutile. Les difficultés qui apparaissent dans les items de **justification** (6.1.6 et 6.1.7) dénoncent, en ordre très dispersé, le stage en entreprise ou les stages dans l'autre partie linguistique du canton, ou encore le 100, 101, 01, 202, les stages en duos, les difficultés avec les PF.

Nous lisons cette satisfaction comme un indicateur de l'orientation clairement professionnalisante qui est donnée aux études entreprises auprès de la HEP (prééminence de l'aspect professionnel sur l'aspect de formation de niveau *Bachelor* permettant la poursuite d'études ultérieures) et mettons ce ***plébiscite en lien avec les fortes demandes méthodologiques relevées plus haut.***

7. Pratique réflexive : dispositifs et instruments

Questions

La HEP-VS met à votre disposition plusieurs outils de pratique réflexive (*référentiel, portfolio et bilan de compétences, journal de bord, études de cas, démarche d'écriture d'un « scénario », entretiens de supervision, document de suivi des stages*).

7.1.1 Classez-les (de 1 à 7) selon leur utilité à vos yeux. Mettez un (0) devant ceux que vous estimez inutiles ; un double (00) à ceux que vous n'avez pas abordé pendant vos études

7.1.2 Si vous l'avez fait, pouvez-vous succinctement donner la raison pour laquelle vous avez inscrit (0)?

7.1.3 Quel genre de situations vous ont-ils le plus aidé à réfléchir : didactique (situations d'apprentissage difficiles), relationnel avec les élèves (gestion des groupes, de la discipline, des relations entre élèves), relationnel avec les collègues (pair pendant le stage ; PF), relationnel avec les parents d'élèves, autre ?

7.1.4 Si vous deviez reprendre un ou deux instruments dans votre pratique professionnelle, le(s)quel(s) retiendriez-vous ? Pourquoi ?

Hypothèse

Aux yeux des étudiant-es, les outils mis à leur disposition leur ont permis de se construire une posture réflexive par rapport aux aspects didactiques (apprentissages) et pédagogiques (relations humaines) du quotidien.

Remarque

Cette question a fait l'objet d'une analyse particulière, en vue de la publication d'un article Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen (2005) joint en annexe) dans une revue intermédiaire (scientifique destinée à un public de professionnel et praticiens).

Nous nous contentons donc de reprendre ici les principaux résultats établis en citant quelques extraits de notre article.

192 étudiant-es sur 199 ont donné pour utiles un ou plusieurs instruments de la pratique réflexive.

L'ordre d'utilité est le suivant :

- l'entretien de supervision
- le document suivi de stage
- les études de cas
- le référentiel de compétences
- le portfolio
- le journal de bord
- le scénario.

Dès le début de leurs études, l'entretien de supervision, le document suivi de stage, le référentiel de compétences et le portfolio sont utilisés à différentes occasions de formation. Les

études de cas, le journal de bord ou encore le scénario sont par contre proposés lors de cours spécifiques et il est possible que des étudiant-es ayant répondu à notre enquête ne les ai pas encore rencontrés, voire qu'ils n'y auront jamais accès. Dans le cas du scénario en particulier, 72 étudiant-es, soit 36%, ne connaissent pas ce dispositif ce qui peut s'expliquer par le fait que la « démarche scénario » n'est pas nommée ainsi dans les différents cours de didactiques qui pourtant l'utilisent sous d'autres appellations. 7 % des étudiant-es déclarent ne pas connaître non plus le journal de bord et 8 % les études de cas.

Seuls 42 étudiant-es (soit 20%) ont mis une ou plusieurs notes 0 à l'un ou l'autre instrument proposé. Le journal de bord est le plus mal aimé de cette minorité d'étudiant-es (50% des notes '0' attribuées) ; le portfolio et le bilan de compétences suscitent aussi des réactions de rejet (respectivement 20% et 11% des notes '0' attribuées). Seul l'entretien de supervision ne récolte aucune note '0'.

La lecture de **commentaires justifiant** ces notes '0' laisse paraître une certaine virulence, voire des règlements de comptes avec certains enseignants, quand ce ne sont pas les *certitudes* ou les *craintes personnelles* qui ont empêché l'abord et l'appropriation des dispositifs proposés.

Les étudiant-es ont été **très peu nombreux à répondre à la question des situations qui aident à réfléchir** : 25 sur 199 (soit env. 13 %). Les situations qui les ont aidés à réfléchir relèvent pour la plupart de la *communication*. 48% l'ont fait à l'occasion de réflexions relatives à leur *développement personnel*, 29% pour des travaux à rendre dans le cadre de la formation, 12% à l'occasion de relations avec les pairs et 8% avec les PF. Ce sont les *conflits* en général qui ont poussé 4% des étudiant-es à utiliser les instruments de la pratique réflexive ; mais 8% d'étudiant-es répondent qu'ils ne savent pas quelles situations sont propices à l'utilisation de ces instruments.

La **projection dans la pratique professionnelle future** a par contre suscité l'intérêt des étudiant-es qui ont été **96%** à y répondre :

- le **journal de bord** obtient, ici, le meilleur score, soit 32% des projections d'utilisation.
- les **entretiens** avec d'autres professionnels seraient repris par 19% des étudiant-es, et dans un registre apparenté, 9% des étudiant-es⁴ envisagent de poursuivre le travail en groupes d'intervision.
- 22% envisagent d'utiliser **d'autres dispositifs** qu'ils relient à la pratique réflexive.
- Le **portfolio** comme le **scénario** sont plus rarement cités (respectivement 9% et 2%). 7% des répondants disent ne rien envisager dans ce domaine, ou « attendre d'être en situation pour savoir ce dont ils auront besoin ».

Les **arguments justificatifs** restent sobres et centrés sur les avantages apportés à la pratique professionnelle : c'est *l'efficacité des instruments*, notamment des *dispositifs d'écriture* qui convainc.

Différences intersites :

- *Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand le journal de bord [Gamma = -.212; P=.039].*
- *Les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais l'entretien de supervision [Gamma = .439; P=.006]*

⁴ Seuls les étudiants de dernière année, soit environ le tiers des répondants, connaissent ce dispositif qui n'a pas fait l'objet d'une question particulière dans notre recherche.

Analyse brève

La représentation de la pratique réflexive que donnent à voir les réponses des étudiant-es s'éloigne assez fortement des cadres théoriques posés par les concepteurs des dispositifs et instruments (didactique, psychosociologie, etc.) et de nos hypothèses (construction d'une posture réflexive par rapport aux aspects didactiques (apprentissages) et pédagogiques (relations humaines) du quotidien).

Les problèmes identifiés comme tels par les étudiant-es et pour lesquels une réflexion spontanée a été initiée sont, majoritairement, **des problèmes dictés par des besoins personnels** (conflits, etc.). Les problèmes *d'ordre professionnels ont été traités par obligation* (ce qui ne veut pas dire que leurs bénéfices soient moindres) dans le cadre formel de la formation.

Les contraintes factuelles et immédiates l'emportent donc à court terme pour les étudiant-es ; les projections dans le long terme montrent une intention autre. Les étudiant-es ont donc apparemment donné des *réponses paradoxales*. L'analyse sociologique des logiques d'acteurs et des stratégies déployées à cet effet nous montrent la logique de cette contradiction apparente entre réponses sur le vécu et celle qui interviennent dans le contexte d'un projet. Dans le cadre de cette enquête, nous pouvons relever que les caractéristiques des débutants et novices identifiées ailleurs et qui relèvent avant tout des préoccupations personnelles, masquent, le temps des études, les plus-values professionnelles sous-tendues par les instruments. C'est qu'en formation et construction d'un avenir professionnel, les étudiant-es ont à la fois à assurer leurs besoins immédiats, à se construire une nouvelle identité, à asseoir une posture d'adulte véritablement autonome. La projection qu'ils se font de leurs besoins dans leur future vie professionnelle montre pourtant que leur registre va évoluer. Est postulé un investissement postérieur, en situation réelle, de dispositifs plus complexes demandant de grandes compétences d'autonomie et de décentrement, dispositifs dont l'utilité, ni le confort à court terme ne sont évidents.

Si la pratique réflexive est le fait de professionnels, la *formation à ses dispositifs se doit d'offrir un panel de possibles, en fonction de besoins et de stades d'évolution personnelle et professionnelle différents*. D'où l'utilité de mettre en place des *dispositifs destinés à répondre aux besoins immédiats*, mais aussi, malgré leur impopularité relative, de *proposer des instruments propres à favoriser un développement professionnel ultérieur*.

Piste de réflexion

- renforcer le travail sur le sens, à long terme, des instruments plus complexes (journal de bord notamment), parallèlement aux instruments immédiatement utilisables ;
- introduire plus tôt dans le curriculum la formation à l'intervision (cf plus haut, question 5 d).

8. Evaluation : procédures

La question de l'évaluation, qui touche aux intérêts mêmes des acteurs individuels que sont les étudiant-es HEP, est une question sensible. Nous l'avons abordée sous plusieurs aspects :

- 1) Le rôle du référentiel de compétences dans l'évaluation de sa propre progression en formation
- 2) Les modes d'évaluation pratiqués à la HEP : évaluation orale, examen sur table, travaux de groupe, rapports de mini-recherches.
- 3) Le mode d'évaluation des stages
- 4) Le mode d'évaluation des compétences en fin d'études.
- 5) L'évaluation des thèmes : les spécificités de chaque site.

8.1) A propos du référentiel de compétences et de son intérêt dans la mesure de sa propre progression en formation :

76.8% des étudiant-es le prennent **rarement** (57.7%) **voire jamais** (19.1%) en considération. (intervalle de confiance de 76.8%:]74.8; 78.8[).

Son rôle est très important pour 6.2% des étudiant-es, et seulement 17% des étudiant-es le prennent systématiquement en considération.

Ainsi, les résultats par rapport à notre hypothèse selon laquelle le référentiel de compétences est, aux yeux des étudiant-es, un instrument essentiel pour baliser le développement professionnel des étudiant-es sont *significativement infirmés*.

Analyse brève

Ce résultat confirme le résultat relativement médiocre noté lors du dépouillement de la question 7, où le référentiel de compétence et son corollaire, le bilan de compétences, sont relativement peu mis en valeur par les étudiant-es (d'une situation médiane dans le meilleur des cas, et qui reflète une situation d'obligation institutionnelle, à une quasi disparition des instruments dont l'utilisation est projetée dans l'avenir).

Piste de réflexion

- *Vu l'investissement consenti par la HEP-VS dans l'établissement d'un portfolio et dans son suivi, et vu l'importance du bilan de compétences lors de l'examen final, il serait important de **réfléchir à une meilleure intégration du dispositif et à une meilleure communication à son égard sur l'ensemble de la formation en institution***. Pour cela, il est essentiel que l'ensemble du corps enseignant se serve de l'instrument en formation en institution : le dépouillement des questionnaires des enseignants de la HEP à cet égard nous apprendra si les enseignants ont ou non adopté le dispositif.
- Nous avons vérifié le profil des étudiant-es (site d'immatriculation) par rapport à leur appréciation du référentiel de compétences. Si entre 65% et 66% des étudiant-es de chaque site ne le consultent que rarement, voire jamais (aucune différence intersite), et si nous tenons compte du 15% des étudiant-es de SM et du 9% des étudiant-es de Brig qui n'ont pas répondu à cette question (non-réponse interprétée comme indifférence), les étudiant-es de SM sont 81% (contre 74% à B) à avoir une idée négative du portfolio de compétences. Quant à ceux qui utilisent l'instrument, ils sont 26% à Brigue, et 19% à St-Maurice. Si la différence n'est pas significative (test de gamma; $p = 0.071$), elle l'est presque. L'hypothèse d'une différence intersites est ici à considérer et mérite peut-être d'être analysée au niveau des sites.

8.2) Les modes d'évaluation pratiqués à la HEP

Tous les résultats donnés sous ce point le sont de manière *significatifs*

8.2.1. Les présentations orales

77.3% des étudiant-es pense que les présentations orales **sont à même** de refléter le niveau des connaissances et des performances (intervalle de confiance:]75.3; 79.3[).

60.4% des étudiant-es a été **stimulés** par cette manière de présenter des connaissances et y ont effectué des apprentissages (intervalle de confiance:]58; 62.81[).

39.7% des étudiant-es pense que l'évaluation des présentations orales **est objective**.

59.4% des étudiant-es n'ont **pas trouvé confortable** ce mode d'évaluation (intervalle de confiance:]57; 61.8[).

8.2.2. Les examens écrits

88.2% des étudiant-es pense que les examens écrits **sont à même** de refléter le niveau des connaissances et des performances (intervalle de confiance:]86.7; 89.7[).

66.5% des étudiant-es a été **stimulés** par cette manière de présenter des connaissances et y ont effectué des apprentissages (intervalle de confiance:]64.1; 68.9[).

91.2% des étudiant-es pense l'évaluation des rapports écrits **est objective (intervalle de confiance:]89.8; 92.6[)**.

69.4% des étudiant-es n'ont **pas trouvé confortable** ce mode d'évaluation (intervalle de confiance:]67.2; 71.6[).

8.2.3. Les travaux écrits (à domicile)

81.4 % des étudiant-es pense que les travaux écrits (à domicile) **sont à même** de refléter le niveau des connaissances et des performances (intervalle de confiance:]79.5; 83.3[).

83.1 % des étudiant-es a été **stimulés** par cette manière de présenter des connaissances et y ont effectué des apprentissages (intervalle de confiance:]81.4; 84.8[).

77.9 % des étudiant-es pense l'évaluation des rapports écrits **est objective** (intervalle de confiance:]76; 79.8[).

73.3 % des étudiant-es n'ont **pas trouvé confortable** ce mode d'évaluation (intervalle de confiance:]71.2; 75.4[).

8.2.4. Les travaux pratiques – démonstrations

91.6 % des étudiant-es pense que les travaux pratiques – démonstrations **sont à même** de refléter le niveau des connaissances et des performances (intervalle de confiance:]90.2; 93[).

89.4 % des étudiant-es a été **stimulés** par cette manière de présenter des connaissances et y ont effectué des apprentissages (intervalle de confiance:]87.7; 91.1[).

70.7 % des étudiant-es pense l'évaluation des rapports écrits **est objective** (intervalle de confiance:]68.4; 73[).

78.2 % des étudiant-es n'ont **pas trouvé confortable** ce mode d'évaluation (intervalle de confiance:]76; 80.4[).

8.2.5. Les travaux de groupe

43 % des étudiant-es pense que les travaux de groupe **sont à même** de refléter le niveau des connaissances et des performances.

70.6 % des étudiant-es a été **stimulés** par cette manière de présenter des connaissances et y ont effectué des apprentissages (intervalle de confiance:]74; 78[).

45.4 % des étudiant-es pense l'évaluation des rapports écrits **est objective**.

56.3 % des étudiant-es n'ont **pas trouvé confortable** ce mode d'évaluation (intervalle de confiance:]53.8; 58.8[).

	<i>Présentations orales</i>	<i>Les examens écrits</i>	<i>Les travaux écrits (à domicile)</i>	<i>Travaux pratiques – démonstrations</i>	<i>Travaux de groupe</i>
<i>Niveau de connaissance</i>	77.3%	88.2%	81.4 %	91.6 %	43 %
<i>Stimulation des apprentissages</i>	60.4%	66.5%	83.1 %	89.4 %	70.6 %
<i>Evaluation objective</i>	39.7%	91.2%	77.9 %	70.7 %	45.4 %
<i>Confort personnel</i>	59.4%	69.4%	73.3 %	78.2 %	56.3 %

Analyse brève

Les travaux écrits à domicile et les travaux pratiques – démonstrations obtiennent une majorité absolue (plus de 70%) pour toutes les propositions de validation qui leur ont été faites.

Les examens et travaux **écrits** recueillent les suffrages par rapport à l'évaluation du niveau de connaissance et par rapport à l'objectivité de l'évaluation effectuée à partir de traces sur lesquelles l'évaluateur peut revenir (et l'étudiant discuter), bien que les réponses relatives à l'utilité des examens écrits en terme d'apprentissages soit plus nuancée.

Une question se pose à la lecture des résultats *concernant l'objectivité de l'évaluation de ces différents dispositifs* : de nombreuses recherches ont montré **combien les évaluations chiffrées, y compris pour les disciplines scientifiques, d'examens au niveau baccalauréat notamment sont subjectives** et requièrent, pour une évaluation statistiquement objective, un nombre important de correcteurs. Malgré leurs études en HEP, dans lesquelles les travaux scientifiques en sciences de l'éducation et en docimologie (évaluation) occupent une bonne place, les étudiant-es, fort de leurs études ultérieures, **font toujours davantage confiance dans les évaluations faites à partir d'examens écrits (même s'ils ne les trouvent pas « confortables ») qu'à partir de présentations orales**. Si les étudiant-es admettent être intellectuellement stimulés par les travaux de groupe, d'autres facteurs (dynamiques de groupes notamment), que nous ne pouvons évaluer ici, entrent sans doute en compte relativement à la faible popularité dont jouit ce dispositif.

Les deux dispositifs qui posent, globalement, **le plus de problèmes aux étudiant-es sont les présentations orales et les travaux de groupe**. Ils s'y sentent peu à l'aise (moins de 60%), doutent de l'objectivité de leur évaluation (en dessous de 50%, bien que rien ne permette d'attester de manière scientifique un déficit d'objectivité par rapport aux évaluations sur support écrit). La mesure d'un niveau de connaissances est sujette à caution (43%) pour les travaux de groupe, bien qu'une stimulation intellectuelle certaine leur soit reconnue (70.6%). Clairement, les étudiant-es sont moins à l'aise avec les présentations orales et les travaux de groupe. Il est évident que *ces deux dispositifs requièrent certaines qualités intersubjectives et mettent en jeu des personnes autant que des idées* : dans ces dispositifs, les étudiant-es sont **confrontés (ce qui n'est pas le cas avec les autres dispositifs) avec leurs pairs**, dans des situations de conflits cognitifs inhabituels, quand ce n'est pas dans des situations douloureuses de conflits personnels. Ils sont encore en relation directe avec les enseignants formateurs.

Ces réponses sont à mettre en relation avec les résultats observés dans la question 7 (dispositifs et instruments de pratique réflexive) : *ce sont les conflits interpersonnels qui ont, davantage*

que les situations professionnelles, déclenché des attitudes de réflexion et ont suscité l'utilisation des outils de pratique réflexive.

Nous pouvons ici encore mettre ces résultats en relation avec les *caractéristiques des enseignants novices*, soucieux d'abord d'ancrer leur personnalité dans une culture et une identité professionnelles à construire, par l'entrée dans un métier nouveau et complexe dont il faut rapidement s'approprier les codes et modes de conduite face à la classe, face aux élèves. En outre, lors de présentations orales, l'évaluation est reçue immédiatement, notamment par l'attitude non verbale de l'enseignant que tout étudiant cherche à décoder (ai-je réussi ? qu'en pense-t-il ?) et à laquelle il va lui aussi réagir. Les travaux écrits et leur évaluation, quant à eux, permettent à l'étudiant et d'élaborer le travail et de recevoir son évaluation dans un environnement choisi et protégé, à l'abri des regards qui le voient réagir à ce qu'il reçoit.

Cette attitude de repli est compréhensible dans une période sensible, celle de la formation, mais pour laquelle il convient, comme pour les instruments de pratique réflexive, de proposer des dispositifs permettant leur dépassement et la construction d'une culture professionnelle d'échange et de coopération cognitive, intellectuelle et professionnelle entre pairs.

Pistes de réflexion

- Ces deux dispositifs (présentations orales et travaux de groupe) sont bien utilisés à la HEP, seuls ou combinés à d'autres possibilités (à confirmer lors du dépouillement des questionnaires des enseignants HEP). **La manière distante, méfiante dont ils sont perçus et reçus par les étudiant-es gagnerait à être connue, travaillée et explicitée par les enseignants qui les utilisent.**
- **La coordination des différents dispositifs d'évaluation** en cours de semestre gagnerait à être renforcée.
- **Le statut de l'objectivité des évaluations** demande sans conteste à être travaillé dans le cours *ad hoc*, pour les étudiant-es en tant qu'étudiant-es et en tant que futurs enseignants.

8.3) Le mode d'évaluation des stages

72% des étudiant-es pensent que le **mode de validation des stages est adapté** pour évaluer la performance fournie pendant le stage (intervalle de confiance:]69.8; 74.2[**Résultat significatif**

Par rapport au poids des trois regards portés sur les étudiant-es en situation de stage (question à laquelle les étudiant-es ont répondu de manière successive, en leur donnant une note de 1 à 4, la 1 relevant le regard le plus important

49.7% des étudiant-es perçoivent le regard du PF comme étant le plus décisif

18.6% des étudiant-es perçoivent les trois regards croisés comme étant décisifs

12.1% des étudiant-es perçoivent le regard du superviseur HEP comme étant le plus décisif

4.1% des étudiant-es perçoivent leur propre comme étant le plus décisif

Différences intersites :

- Les étudiant-es du Valais romand donnent significativement davantage que ceux du Haut-Valais de l'importance au regard du PF [Gamma = .292; P=.026]

- Les étudiant-es du Valais romand donnent significativement davantage que ceux du Haut-Valais de l'importance au regard du superviseur [Gamma = .465; P=.002]

8.4) Le mode d'évaluation des compétences en fin d'études

85% des étudiant-es pensent que les **trois parties de l'examen final permettent ensemble, de juger de façon concluante si une personne est capable d'enseigner** (intervalle de confiance:]83.3; 86.7[**Résultat significatif**

Nos hypothèses (à savoir la pertinence des modes d'évaluation mis en place) se trouvent confirmées. **Les étudiantes, dans une majorité significative, sont d'accord avec les modes d'évaluation mis en place par la HEP.** Pendant les stages, cependant, c'est **l'évaluation donnée par le PF qui prend le plus d'importance.**

8.5) L'évaluation des thèmes : les spécificités de chaque site

Un principe de base stipule que pour valider un cours, **les critères applicables à l'évaluation finale et le niveau requis doivent être identiques pour les deux sites.**

53.2% des étudiant-es pensent que cette exigence **est actuellement remplie** (intervalle de confiance:]50.4; 56[**Résultat significatif**
Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais pensent significativement davantage que ceux du Valais romand de l'importance que cette exigence est remplie
[Gamma = -.306; P=.034]

70.9% des étudiant-es pensent pourtant qu'une **différenciation** entre les niveaux A à E (travaux répondant donc aux exigences minimales) **pourrait être introduite en fonction du site** (intervalle de confiance:]68.5; 73.3[**Résultat significatif**

Une **courte majorité, qui reste cependant significative**, pense que l'évaluation des thèmes est identique entre les sites. **Nous tenons à la disposition de la direction, si elle le souhaite, les justifications données par les étudiants pensant que cette exigence n'est pas remplie** (8.5.2).

Mais ils sont 70.9% à être **d'accord avec un principe de différenciation entre les sites pour les travaux répondant aux exigences minimales.**

Piste de réflexion

Ici encore, la question de la coordination, de son cadre, de ses libertés et de ses limites, demande à être retravaillée. Si une majorité, courte mais dont le résultat est significatif, pense que l'exigence d'équivalence des critères d'évaluation est appliquée entre les sites, une majorité plus importante (70.9%) pense qu'une **différenciation dans l'évaluation au-dessus du seuil minimal commun de réussite pourrait être introduite en fonction des sites.** Ceci aurait peut-être l'avantage de **clarifier une situation que les étudiant-es ressentent comme étant dissemblable entre les sites, mais qui nie l'être ?**

La question du **poids accordé au regard des PF pendant les stages**, qui compte bien davantage que celui du superviseur HEP ou de leur auto-évaluation, est aussi à **prendre en compte**, par rapport à la relation qu'entretiennent les étudiant-es/novices en enseignement entre théorie et pratique, mais aussi lorsque surgissent des divergences de vue entre les rapports des PF et ceux des superviseurs HEP, et que peuvent alors surgir, pour l'étudiant-e, des conflits de loyauté (principalement envers le PF).

9. Information et accompagnement des étudiant-es

L'information en général

Nous avons postulé que **l'information** (projet de formation, évaluation des stages et enseignements, procédures de formation, ...) concernant les études HEP était perçue, par les étudiant-es, comme étant lisible et transparente.

82.2% des étudiant-es estiment être bien informés sur le projet de formation HEP (institution et terrain) (intervalle de confiance:]80.3; 84.1[**Résultat significatif**

71.4% des étudiant-es estiment être bien informés sur les différents enseignements (intervalle de confiance:] 69.1; 73.7[**Résultat significatif**

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais disent significativement davantage que ceux du Valais romand être bien informés sur les différents enseignements [Gamma = -.445; P=.001]

76.6% des étudiant-es estiment être bien informés à propos des procédures d'évaluation (intervalle de confiance:]74.5; 78.7[**Résultat significatif**

83.3% des étudiant-es estiment être bien informés à propos des différents stages (intervalle de confiance:]81.4; 85.2[**Résultat significatif**

56.3% des étudiant-es estiment être bien informés à propos des procédures administratives (intervalle de confiance:]53.8; 58.8[**Résultat significatif**

Notre hypothèse est donc statistiquement **confirmée** en ce qui concerne **l'ensemble des informations relatives à la formation** (institution et terrain). Les procédures administratives, par contre, demandent peut-être à être quelque peu mieux exposées aux étudiant-es.

L'analyse des **justifications** données par les étudiant-es (9.1.2, 50 justifications données sur 199 questionnaires rentrés) révèle que la majorité des doléances ont trait à la diffusion des informations. D'autre part, le statut des rumeurs, qui semblent nombreuses, est extrêmement pris au sérieux par les étudiant-es. Les remarques des étudiant-es restent cependant à un niveau subjectif et très général. Relativement aux enseignements, ce sont la lisibilité des critères d'évaluation ou des objectifs de thèmes qui semblent faire défaut à certains étudiant-es (12 sur 199) ; id. pour les stages (7 sur 199).

Le mentorat

Relativement à l'accompagnement individualisé des étudiant-es, le **mentorat** est le dispositif privilégié du suivi personnel de l'étudiant tout au long de son cursus HEP-VS. Nous avons posé l'hypothèse que, aux yeux des étudiant-es, ses objectifs étaient en adéquation avec ce qui se pratique de manière ordinaire à la HEP.

59.4% des étudiant-es estiment que le mentorat a été bénéfique dans l'accompagnement de leur formation et de leur acculturation à la pratique réflexive (intervalle de confiance:]57; 61.8[**Résultat significatif.**

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que le mentorat a été bénéfique dans l'accompagnement de leur formation et de leur acculturation à la pratique réflexive [Gamma = -.526; P=.000].

60.5% des étudiant-es estiment que le mentorat est utile en formation (intervalle de confiance:]57.7; 63.3[**Résultat significatif**.

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que le mentorat leur a permis de bénéficier d'un suivi personnalisé et utile au cours de leur formation [*Gamma = -.498; P=.000*]

Les réponses données dans les questions de **justification** (9.2.1.1, 9.2.1.2, 9.2.3, voir en annexe) montrent que le dispositif est apprécié de la majorité des étudiant-es (60%), mais surtout en tant que lieu d'écoute personnelle, de ressourcement, de conseil, d'appui et de soutien moral en cas de difficultés, de problèmes personnels ou lors des examens finaux. Contrairement à l'intention de départ du dispositif, assez peu en tant qu'aide à la pratique réflexive. Le mentor est aussi perçu comme extérieur à la HEP et est ainsi curieusement dissocié de l'institution. Vécu par d'autres comme coercitif et personnellement intrusif, il est alors rejeté. D'autres fois encore, ce sont des conflits personnels avec le mentor qui ternissent l'image du dispositif.

Analyse brève et piste de réflexion

Là aussi, la majorité significative des réponses montre que le dispositif porte ses fruits et est apprécié des étudiant-es. Les **justifications** avancées peuvent être utiles cependant pour redonner au dispositif l'impulsion dans la direction qui était, initialement la sienne : une aide à la formation professionnelle et à l'exercice de la pensée réflexive, notamment dans le cadre du portfolio.

10. Profil et identité professionnelle

A) La question du profil attendu des étudiant-es en fin de formation et de l'identité professionnelle relève d'une problématique des plus complexes. Nos questions abordent le profil des enseignants issus de la HEP selon les caractéristiques de la profession, et à une pratique professionnelle responsable et autonome (et en référence aux travaux de Paquay (1994) et Oser (1997) à partir desquels a été construit le plan d'études HEP-VS). Nous postulons notamment sur la construction d'une **identité professionnelle compatible avec celle que possède actuellement les enseignants du terrain** (socialisés en majorité par les Ecoles normales).

Ainsi, pour **52.4%** des étudiant-es (intervalle de confiance:]49.8 ;55[**Résultat non significatif**, l'idée de l'enseignement qui passe dans les cours HEP ne correspond pas à ce qu'ils voient en stage, sur le terrain ; elle l'est pour **47.6%** (intervalle de confiance:]45; 50.2[**Résultat non significatif**. Les avis à ce propos sont donc bien partagés.

Différences intersites :

- Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'idée qu'ils avaient de l'enseignement avant d'entreprendre leurs études correspond à ce qu'ils voient en stage, sur le terrain [*P=.005*].
- Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'idée qui passe dans les enseignements HEP correspond à ce qu'ils voient en stage, sur le terrain [*P=.000*].

Par rapport aux *justifications* données par les étudiant-es, peu d'étudiant-es argumentent finalement : 53 réponses sur 199 questionnaires rentrés. Les *justifications* de la *rupture* entre l'idée proposée par la HEP et la réalité du terrain relèvent :

- l'incompatibilité entre théorie et pratique,
- l'inutilité de la théorie, ou de son abstraction, ou de l'incapacité à l'appliquer en stage,
- l'inexpérience de certains enseignants sur le terrain de l'enseignement primaire,
- la « vraie vie » que représentent les stages (à la HEP, ils ne savent pas ce que c'est),
- de l'incohérence entre l'enseignement frontale dispensé à la HEP et les méthodes en vigueur dans l'enseignement primaire,
- la difficulté de mettre en pratique le concept de « socio-constructivisme », ou de sa remise en question,
- que c'est selon le PF,
- trop de côtés négatifs abordés à la HEP,
- l'utopie de certaines théories enseignées,
- la variété des pratiques constatées chez les différents PF.

Ceux qui voient une *concordance* entre institution et terrain relèvent :

- l'expérience du terrain que possèdent certains enseignants HEP (qui font alors le lien entre terrain et institution, entre théorie et pratique),
- la préparation aux difficultés du métier, à la gestion de classe,
- la préparation aux planifications, aux didactiques, aux théories de l'apprentissage, à l'évaluation formative,
- la préparation au travail coopératif, à l'hétérogénéité, à la différenciation,
- la pratique réflexive présente aussi chez les enseignants expérimentés,
- que c'est selon le PF,
- que les pédagogies nouvelles proposées par la HEP qui se rencontrent de plus en plus sur le terrain

Analyse brève

Pour certain-es étudiant-es, la construction d'une identité professionnelle est déjà possible lors des études à la HEP parce qu'il y a adéquation, alors que pour d'autres, c'est le terrain qui la permettra. Aucune majorité significative ne se distingue ; les résultats sont à prendre avec précaution.

L'adéquation de ce que propose les contenus d'enseignement de la HEP par rapport à la réalité du terrain n'est donc pas confirmée ; elle n'est pas niée non plus. De ce côté, les acteurs de la formation initiale HEP-VS ont à s'interroger sur, d'une part, leur conception de l'adéquation entre formation en institution et terrain mais aussi sur les moyens d'explicitier la distance ressentie par bien des étudiant-es afin d'aller les chercher là où ils se trouvent pour pouvoir les amener là où sont les objectifs de formation, ceux dont la distance est justement dénoncée.

B) Par rapport à l'*identité professionnelle* encore, une question a été posée, qui permettait aux étudiants de se projeter dans le futur :

10.5.1.1 Avez-vous reçu en formation les moyens permettant de mettre à distance en vue d'analyser et de gérer de manière optimale les situations (relationnelles, apprentissages, discipline, échec scolaire...) difficiles ? Lesquels ?

La moitié des étudiant-es a répondu à cette question ouverte (84 réponses). La pratique réflexive est citée majoritairement.

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand avoir reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels [P=.005].

Analyse brève

Conformément à notre cadre théorique, nous comprenons sous pratique réflexive les apports théoriques. L'écriture et le journal de bord, que nous avons dissocié parce que plusieurs fois cités et afin d'analyser les résultats de la question 7, sont également des instruments de pratique réflexive. En tout, la pratique réflexive est donc citée 63 fois. Ce résultat conforte ce que nous avons relevé pour la question 7, à savoir que l'utilité de la formation à la pratique réflexive, parfois rejetée au moment des études, *était perçue comme bénéfique dans le cadre de la future pratique professionnelle car pouvant offrir des pistes de réflexion et de mise à distance en vue de résoudre les problèmes professionnels qui ne manqueront pas de se poser.*

C) Toujours par rapport à la **construction d'une identité professionnelle**, nous avons demandé aux étudiant-es comment ils avaient été accueillis dans le centre scolaire où ils ont fait leur dernier stage.

Ils sont **96.8%** à dire avoir été bien (ou plutôt bien) accueillis (intervalle de confiance:]95.8; 97.8[**Résultat significatif** . Sur le terrain, les enseignants témoignent d'une ouverture certaine face à ces étudiant-es issus d'une autre formation et exposés à d'autres formes d'acculturation conceptuelles et professionnelles.

Différence intersites : les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand être insérés dans un réseau d'enseignant-es [P=.000].

Le travail collaboratif entre professionnels est à l'heure actuelle un élément essentiel du fonctionnement professionnel. Par les modes de travail proposés (stages en duos, travaux de groupe, thèmes relevant de la psychosociologie et de l'intervision...) la HEP-VS espère susciter la **mise en réseau professionnel** des étudiant-es. Lorsque ceux-ci (toutes volées confondues) ont répondu à notre enquête, ils étaient **45.5%** à se dire insérés dans un réseau constitué essentiellement de pairs de la HEP-VS (24.1%), de collègues expérimentés (4%) ou des deux (16.6%). **Différence intersites** : les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais être insérés dans un réseau d'enseignant-es composé de collègues à la fois issus de la HEP et d'autres collègues expérimentés [P=.000].

Analyse brève

Si l'on considère que les étudiant-es de toutes les années ont répondu à ce questionnaire, le **résultat est encourageant**. Pendant le temps des études, les mises en réseau sont spontanées soit contraintes ; le dispositif y invite de toutes manières. La mise en réseau professionnelle relève d'une projection dans le monde du travail, hors de la protection de l'institution, de ses facilités et de ses contraintes. Que presque la moitié des étudiant-es se sentent déjà intégrés dans un réseau et, pour 20%, dans un réseau qui comprend aussi des enseignants chevronnés est tout à fait satisfaisant. La HEP a su favoriser ces relations indispensables et permettre aux étudiant-es qui se projettent le plus dans leur avenir de s'y engager. Ce résultat est de relativement bon augure quant à l'intégration des anciens étudiant-es HEP-VS dans les réseaux professionnels sur le terrain.

Piste de réflexion

Malgré la courte majorité à se dire non intégrée dans un réseau professionnel, la HEP doit continuer à miser sur l'incitation à leur création.

D) Les fonctions de l'enseignant

Nous avons interrogé, dans une question ouverte (10.6.2), les étudiant-es à propos des fonctions qui leur semblaient les plus difficiles à remplir pour un novice. 132 étudiant-es ont

répondu (sur 199 questionnaires retournés). Ce sont les *soucis de gestion globale de la classe* (didactique, discipline, différenciation, gestion de l'échec scolaire, de l'évaluation, du programme à tenir) qui sont les premiers soucis des nouveaux enseignants. Les *relations avec les parents* ("gérer les parents") viennent ensuite (42). Le *rapport à sa propre posture* vient ensuite avec 35 mentions qui indiquent la difficulté à "être juste", éduquer, gérer des conflits, être "parfaits", tout assurer simultanément, assurer un rôle autoritaire, gérer les conflits, y compris avec les parents, se sentir "au service des parents quant à l'éducation de leurs enfants" dans un rapport hiérarchique que nulle règle formelle dicte. Le *rapport à l'autorité* (3) et celui à *l'administration* (11) laissent aussi quelques étudiants dubitatifs. Encore une fois, est confirmé le "prendre" et "tenir" la classe, où la posture personnelle est questionnée dans le cadre désécurisant du regard (justifié mais redouté) des parents, des collègues, des autorités et de l'administratif.

E) Au chapitre des relations avec d'autres adultes :

Les résultats obtenus à cette question sont significatif et attestent du travail de qualité fourni par la HEP :

84.3% des étudiant-es disent avoir de bonnes relations avec les collègues (intervalle de confiance:]82.5; 86.1[**Résultat significatif**

66 % des étudiant-es se disent préparés à la gestion des conflits (intervalle de confiance:]63.4; 68.6[**Résultat significatif**

78.3% des étudiant-es se disent préparés à la gestion de leurs émotions (intervalle de confiance:]76.1; 80.5[**Résultat significatif**

74.6% des étudiant-es ne se sentent pas préparés à mener des relations avec les parents (intervalle de confiance:]72.3; 76.9[**Résultat significatif**

71.1% des étudiant-es ne se sentent pas préparés à mener des relations avec les autorités (intervalle de confiance:]68.7; 73.5[**Résultat significatif**

Analyse brève et piste de réflexion

La formation aux relations avec les parents et les autorités intervient au cours de la dernière année de formation – c'est une demande qui apparaît plus haut en tant que cours manquant à la HEP. Les étudiant-es (61.6%), qui n'ont pas suivi les formations ad hoc (thème à option et semestre 6), se sentent mal préparés. Ces résultats, issus des représentations des étudiant-es, seront cependant à mettre en relation avec le dépouillement des entretiens qui, *a priori*, ne nous semblent pas corroborer la tendance.

Pour les autres domaines relationnels (collègues, conflits et émotions), on peut estimer que la **HEP remplit son mandat de formation et prépare les étudiant-es à intégrer le terrain.**

F) La question de **la formation aux didactiques** est une question sensible. Nous avons posé une série de questions y relatives. Nous interpréterons cependant les réponses données en tant que discours d'étudiant-es encore en formation initiale, en tant qu'intentions dont la réalité ne peut être appréhendée par questionnaire.

88.8% des étudiant-es assurent *se référer aux finalités des savoirs en question lorsqu'ils construisent une séquence d'apprentissage* (intervalle de confiance:] 87.1 ;90.5 [**Résultat significatif**

Les moyens choisis en stage le sont en fonction :

Pour **58.8%**, en fonction des livres/manuels/jeux disponibles dans la classe (intervalle de confiance:]56.7; 60.9[**Résultat significatif**

Pour **67.3%**, en fonction des objectifs poursuivis (intervalle de confiance:]65.3; 69.3[**Résultat significatif**

Pour **60.8%**, en fonction de leur propre expérience (intervalle de confiance:]58.7; 62.9[**Résultat significatif**

Pour **43.2%**, en fonction de l'habitude et de l'expérience des enseignants de l'établissement (intervalle de confiance:]41.1; 45.3[**Résultats non significatif**)

Pour **22.1%**, en fonction des obstacles mis en évidence (intervalle de confiance:]20.4; 23.8[**Résultats non significatif**).

Analyse brève

D'un point de vue didactique, le premier résultat est rassurant : la grande majorité des étudiant-es assure se référer aux finalités des savoirs en question lorsqu'ils construisent une séquence d'apprentissage.

Les raisons qui président au choix des moyens d'enseignement sont moins tranchées. Le matériel à disposition dans les classes oriente ce choix, l'expérience personnelle aussi – deux facteurs exogènes par rapport à la formation en institution.

Atteindre les objectifs fixés est un souci pour 67.3% d'étudiant-es – il est légitime de se demander quel objet motive les choix des quelques 32% d'étudiant-es (le tiers) pour lesquels les objectifs n'influencent pas le choix des moyens d'enseignement.

Si une courte majorité (56%) d'étudiant-es pense ne pas tenir compte de la culture de l'établissement dans lequel il effectue son stage pour choisir ses moyens d'enseignement, ils ne sont plus que 22% à tenir compte des obstacles mis en évidence dans la discipline enseignée – résultat qui *contredit* quelque peu l'assurance de se référer aux finalités des savoirs enseignés lors de la construction d'une séquence d'apprentissage, les obstacles étant intrinsèquement intégrés dans l'analyse didactique *a priori* des finalités des disciplines d'enseignement.

Ces résultats montrent aussi le côté individualiste et fonctionnel, encore en recherche et construction d'identité, de l'activité déployée par les étudiant-es / enseignant-es novices.

Pistes de réflexion

- Il est nécessaire de **positionner clairement la formation aux diverses didactiques par rapport aux cours de méthodologie** que nombre d'étudiant-es réclament clairement (utilisation « clé en main » des manuels pédagogiques).
- La difficulté à faire entrer les étudiant-es dans une réflexion didactique ne doit pas favoriser une tendance à offrir des « méthodologies ».
- L'étalement de la formation aux didactiques sur les trois ans mérite d'être repensé.

G) La place de la gestion de la discipline par rapport à la gestion des situations didactiques

58.8% des étudiant-es pensent que ces deux domaines occupent une place équivalente (intervalle de confiance:]56.1; 61.5[**Résultat significatif**

30.5% des étudiant-es donnent une place plus importante à la gestion de la discipline (intervalle de confiance:]28; 33[

10.7% des étudiant-es donnent une place plus importante à la gestion des situations didactiques (intervalle de confiance:]9; 12.4[

Justifications des étudiant-es :

Si les résultats quantitatifs (question 10.5.4) indiquent un équilibre relatif entre les deux (58.8%), avec une priorité tout de même donnée à la gestion de la discipline (30.5) sur la gestion des didactiques à ceux qui n'ont pas donné comme réponse l'équilibre entre les deux, les 131 justifications données à cette question (10.5.4.1) montrent que, pour les enseignants stagiaires, "prendre la classe" et "la tenir" restent importants. Si certains pensent qu'une bonne gestion didactique peut avoir un impact sur la gestion de la discipline (14 sur 131), la majorité (85 réponses sur 131) pense tout de même prioritairement à asseoir la gestion didactique sur la gestion de la classe.

Analyse brève et pistes de réflexion

L'analyse des résultats donnés pour la question de la prépondérance entre la gestion didactique et la gestion de la discipline en classe va également dans le sens des préoccupations inhérentes aux débutants et susceptibles d'évoluer avec l'expérience professionnelle. La majorité (significative) des étudiants donne pour égale l'importance entre gestion didactique et gestion professionnelle. Cependant, lorsqu'ils marquent une préférence, ils sont 30.5% à privilégier la gestion de la discipline contre 10.7% à privilégier les didactiques. Et lorsqu'ils justifient leur réponse, la majorité (85 réponses sur 131) pense prioritairement à asseoir la gestion didactique sur la gestion de la classe, et ils ne sont plus que 24 à percevoir les deux gestions avec une égale importance, et 14 à privilégier les didactiques.

Nous pouvons en inférer que **la gestion de la discipline** est, à ce stade de leur développement professionnel et de manière absolument normale, leur **souci principal**. Les études sur les caractéristiques des débutants (Saujat, 2004) montrent que les débutants sont *d'abord soucieux de « prendre la classe » et de la « tenir »* avant de pouvoir « faire la classe ». Poser un cadre clair dans lequel il peut apprendre son métier tout faisant apprendre des élèves est une *nécessité vitale* pour le novice qui doit s'affirmer, affirmer sa position d'enseignant et, dans le même temps, agir en professionnel. La différence entre les réponses quantitatives, qui donnent l'équilibre de manière significative, et les réponses qualitatives, qui donnent priorité à la gestion de la discipline, nous entre dans ce cadre. Nous estimons dès lors que les réponses que les étudiants ont données se situent entre ce qu'ils savent (sans l'avoir intégré) et ce qu'ils ressentent réellement. Qu'ils estiment, intellectuellement au moins, que la gestion des situations didactiques est aussi essentielle que la gestion de la discipline représente un acquis non négligeable de la formation en HEP. Que là où ils en étaient lorsqu'ils ont répondu à l'enquête, c'est-à-dire novices ayant connus certaines difficultés, parfois graves, pendant les stages, ils privilégient la gestion de la discipline n'est pas à proprement parler inquiétant. Une fois le cadre de travail établi, il leur sera possible de développer le cadre didactique et de rétablir l'équilibre qu'ils savent souhaitables.

D'où l'importance de la formation continue notamment dans les didactiques de branches.

H) Les contenus à enseigner : préparation et gestion des difficultés

72.7% des étudiant-es disent faire des recherches sur les contenus à enseigner (intervalle de confiance:]70.3; 75.1[**Résultat significatif**

65.1% disent s'interroger sur le cadre conceptuel (béhavioriste, constructiviste...) sur lequel ils fondent leurs séquences d'apprentissage (intervalle de confiance:]62.6; 67.6[**Résultat significatif**

66.5% disent se tourner vers la littérature de référence en cas de difficulté pendant un stage (intervalle de confiance:]64; 69[**Résultat significatif**

84.4% des étudiant-es avouent demander des savoir-faire immédiatement utilisables lorsqu'ils rencontrent une difficulté pendant un stage plutôt que de se tourner vers la littérature (intervalle de confiance:]82.4; 86.4[**Résultat significatif**

Analyse brève et pistes de réflexion

A nouveau, nous retrouvons ici les *caractéristiques des enseignants novices*, doublées de celle des *étudiant-es de métier*. Intellectuellement, ils connaissent les réponses attendues (faire des recherches, s'interroger sur le cadre conceptuel, se tourner vers la littérature de référence). La majorité des étudiant-es fonctionne selon ce contrat implicite. Leur bonne foi n'est aucunement mise en doute ; nous pensons cependant qu'il s'agit là d'une *connaissance toute intellectuelle, d'intentions qui demandent à être vérifiées dans les faits par observation et entretien d'explicitation*.

Le résultat obtenu à notre dernière question conforte cette hypothèse. Il nous semble que ce n'est plus l'intellect ou l'intention qui dicte la réponse, mais la spontanéité quasi émotionnelle que fait naître la difficulté. *84.4% des étudiant-es demandent des savoir-faire « clé en main »*, des recettes immédiates pour se sortir d'une situation difficile.

Etre en formation dans le cadre de l'institution ou devant une classe sont deux situations extrêmement différentes. Devant la difficulté, chaque débutant a besoin d'être rassuré, de pouvoir continuer à « tenir la classe » pour pouvoir « faire la classe ». Cependant, à *moyen terme*, les recettes « clé en main » montrent leurs limites. Que, en tant qu'étudiant-es, ils aient su qu'un questionnement sur le cadre conceptuel ou que des pistes de réponses puissent se trouver dans la littérature de référence peut leur apporter, à moyen terme, une aide que soutiendra, ou réveillera la *formation continue* dans laquelle ils seront engagés.

11. Qu'aimeriez-vous encore ajouter ?

Sur les 73 réponses enregistrées, 29 seulement apportent des éléments complémentaires. 14 étudiants se disent *satisfaits d'avoir pu répondre à ce type de questions et ils espèrent que les réponses seront « sérieusement » prises en compte*, plusieurs sont très positifs vis-à-vis de la HEP (« keis problem », « continuez comme ça » !); 15 abordent des problèmes divers (l'utilité du vendredi libre, la peur du *burn out* au 6^{ème} semestre, des jugements de valeur (positifs ou négatifs) sur la direction, sur les enseignants, la coordination intersites, la communication interne, sur les horaires, la lisibilité de Recman). Les 34 autres concernent la longueur du questionnaire ainsi que les problèmes informatiques qui ont effacé certaines données lors de la passation du questionnaire.

NB : Différences intersites, rapport étudiant-es : synthèse

Lorsque des *différences significatives* ont été constatées entre les réponses données par les enseignants du Valais romand et ceux du Haut-Valais, nous l'avons signalé. Lorsque le résultat n'en fait pas mention, c'est qu'aucune différence de ce type n'a été constatée par analyse statistique. Nous avons procédé à ces analyses afin d'affiner les résultats obtenus. Ces résultats n'entrent cependant pas dans notre cadre d'analyse proprement dit. Nous nous contentons donc d'énumérer ici les différences relevées entre les sites sans y apporter d'autre commentaire.

p. 17 : *la procédure d'accès à la HEP-VS est d'un abord administratif acceptable significativement davantage pour les étudiant-es du Valais romand que pour ceux d du Haut-Valais [Gamma = .625 ; P=.000]. Afin de comprendre cette différence, nous avons vérifié si les étudiant-es du Haut-Valais avaient davantage du se soumettre à la procédure d'admission destinées aux étudiant-es non porteurs de maturité (examen, année passerelle) : la différence intersites n'est pas significative. Cette hypothèse est invalidée.*

p. 19 : *les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais que la formation en didactique devrait être avancée dans le programme. [Gamma = .503 ; P=.000]*

p. 20 : *les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais que la coordination au sein de l'institution est suffisante. [Gamma = .346 ; P=.008]*

Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que la répartition entre enseignement en institution et formation sur le terrain est judicieuse. [Gamma = -.302 ; P=.039]

p. 21 : *les étudiant-es du Haut-Valais sont significativement davantage d'accord que ceux du Valais romand de la manière dont est réparti le temps entre enseignements obligatoires et cours à option. [Gamma = -.383 ; P=.007]*

Les étudiant-es du Valais romand entreraient significativement davantage que ceux Haut-Valais dans l'idée de participer à des projets d'envergure. [Gamma = .335; P=.020]

p. 23: *les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'échange de deux semestres améliore leurs compétences linguistiques personnelles. [Gamma = -.591 ; P=.000]*

Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'échange de deux semestres apporte quelque chose à leur formation professionnelle. [Gamma = -.261 ; P=.050]

p. 32 : *les étudiant-es du Valais romand trouvent significativement davantage que ceux du Haut-Valais que la formation sur le terrain et l'organisation des stages est cohérente avec l'exercice de la profession enseignante. [Gamma = .439; P=.006]*

p. 34 : *les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand le journal de bord. [Gamma = -.212; P=.039]*

Les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais l'entretien de supervision [Gamma = .439; P=.006]

p. 39 : *les étudiant-es du Valais romand donnent significativement davantage que ceux du Haut-Valais de l'importance au regard du PF. [Gamma = .292; P=.026]*

Les étudiant-es du Valais romand donnent significativement davantage que ceux du Haut-Valais de l'importance au regard du superviseur. [Gamma = .465; P=.002]

p. 40 : *les étudiant-es du Haut-Valais pensent significativement davantage que ceux du Valais romand de l'importance que cette exigence est remplie. [Gamma = -.306; P=.034]*

p. 41 : *les étudiant-es du Haut-Valais disent significativement davantage que ceux du Valais romand être bien informés sur les différents enseignements. [Gamma = -.445; P=.001]*

Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que le mentorat a été bénéfique dans l'accompagnement de leur formation et de leur acculturation à la pratique réflexive [Gamma = -.526; P=.000]

p. 42 : *les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que le mentorat leur a permis de bénéficier d'un suivi personnalisé et utile au cours de leur formation. [Gamma = -.498; P=.000]*

Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'idée qu'ils avaient de l'enseignement avant d'entreprendre leurs études correspond à ce qu'ils voient en stage, sur le terrain. [P=.005]

Les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand que l'idée qui passe dans les enseignements HEP correspond à ce qu'ils voient en stage, sur le terrain. [P=.000]

p. 43 : *les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand avoir reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels. [P=.005]*

p. 44 : *les étudiant-es du Haut-Valais estiment significativement davantage que ceux du Valais romand être insérés dans un réseau d'enseignant-es. [P=.000]*

Les étudiant-es du Valais romand estiment significativement davantage que ceux du Haut-Valais être insérés dans un réseau d'enseignant-es composé de collègues à la fois issus de la HEP et d'autres collègues expérimentés. [P=.000]

D. Eléments de conclusion

Les résultats obtenus lors du dépouillement des questionnaires remplis par les étudiant-es ont de quoi réjouir tous les acteurs de l'institution, de ses concepteurs à ses étudiant-es (les premiers acteurs directement concernés), en passant évidemment par l'équipe de direction de la HEP-VS, les autorités politiques et scolaires valaisannes ainsi que l'équipe des enseignants et formateurs HEP-VS.

Ces résultats **confortent l'avis de l'audit externe** réalisé au printemps 2004 par la **commission d'experts de la CDIP** et qui avait abouti à l'obtention, par la HEP-VS, de la reconnaissance intercantonale (première HEP de Suisse à recevoir ce label pour la formation des enseignants aux degrés élémentaires et moyens).

Dans l'ensemble, la formation proposés à la HEP peut être qualifiée de très satisfaisante du point de vue de ses usagers. Elle l'est aussi pour ses concepteurs et ses responsables qui voient, dans leur grande majorité, que les hypothèses posées par rapport à un cadre théorique scientifique sont généralement confirmées pour la population dont nous avons dépouillé et analysé les réponses.

Si les étudiant-es ont dit leur satisfaction globale, ils ont aussi su *poser leurs demandes*. Les données ont parlé d'une manière particulièrement lisible. Les chercheurs que nous sommes n'ont fait que les habiller de mots afin de leur donner du sens. Confrontées au cadre théorique dans lequel s'est inscrite cette recherche, ces propositions peuvent être *prises comme autant de pistes d'amélioration possibles*, ou encore comme *expressions de frustrations naturelles dans un processus de développement*.

Il n'appartient pas aux chercheurs d'imposer quelques ajustements que ce soit. Notre mandat s'arrête ici. En confiant ces résultats à la direction de la HEP-VS, nous lui laissons désormais le soin de réguler et de remédier si nécessaire, en accord avec les objectifs politiques et professionnels posés pour et par l'institution.

Bibliographie

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Education*, XIX, 1, 33-58.
- HEP-VS (2002). Glossaire du portfolio de compétences. Saint-Maurice et Brig : HEP.
- HEP-VS (2004). *Démarche portfolio-bilan de compétences. Directives pour les experts*. Saint-Maurice et Brig : HEP.
- Herrmann, U. (1999). Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der « Professionalität » und « Professionalisierbarkeit » des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgren & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. (évolution historique de la professionnalisation des métiers pédagogiques)* (pp. 408 – 428). Bad Heilbronn : Klinkhardt.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Michellod, P. (2004). *De l'utilité de l'expérience interculturelle aux futurs enseignants. Etude qualitative sur les compétences en langue, interculturelles et professionnelles développées par quatre étudiant-es de la HEP-VS*. Mémoire de fin d'études. St-Maurice : HEP-VS.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1. und 2. *Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1*.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Périsset Bagnoud, D. (octobre 2000). La formation des praticiens formateurs de la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*.
- Périsset Bagnoud, D. (2004b). Quarante-deux nouveaux praticiens-formateurs du Valais romand. La place de la formation des praticiens formateurs (PF) dans la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 10, 36-38.
- Périsset Bagnoud, D. (2004a). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In L. Talbot (Ed.), *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche*. Manuscrit soumis (sera édité en France).

- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2005). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiant-es. In P.-F. Coen & F. Leuenberger (Eds), *La réflexivité dans les pratiques d'enseignement et de formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Genève : FPSE.
- Perrenoud, Ph. (2004b). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, pp. 11-32
- Revaz, N. (2005). Portfolio de formation et bilan de compétences. Du côté de la HEP. *Résonances*, 5, 32-33.
- Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *EPS*, 305, 67-70.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat. Université de Provence, Aix-en-Provence, 13/12.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, pp. 97-106. Neuchâtel : IRDP et CDHEP.
- Truffer Moreau, I. (2001). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ? *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 3, 3-7.
- Truffer Moreau, I. & Périsset Bagnoud, D. (2006). Ecrire pour se former : le journal de bord des formateurs de terrain. Une contribution à l'auto-évaluation. *Mesure en évaluation et en éducation*, n° thématique coordonné par L. Paquay.
- Vuagniaux, J. (2001). Et si on parlait du dispositif de formation des praticiens-formateurs ? *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 3, 14-15.
- Vuagniaux, J. et Zurbriggen, E. (2004). *Présentation de la démarche portfolio-bilan de compétences*, Saint-Maurice : HEP

Annexes

Réponses

Réponses à la question 3.2 : La répartition entre enseignement en institution et formation sur le terrain / Qu'est-ce qui serait à améliorer ?

Réponses à la question 3.7 : Avez-vous une remarque générale à faire sur le programme global du curriculum d'études ?

Réponses aux questions concernant le mentorat : 9.2.1.1 ; 9.2.1.2 ; 9.2.3

Synthèse des cours indispensables

Synthèse des cours inutiles

Synthèse des redites

Synthèse des cours qui devraient être donnés plus tôt

Autres travaux issus de la présente recherche

Andrey-Berclaz, M., Périsset Bagnoud, D., Steiner, E. & Ruppen, P. (2005). *Evaluer la cohérence d'un dispositif nouveau de formation des enseignants : l'expérience de la HEP-VS.* Présentation PPT d'une communication dans le cadre du colloque annuel de l'ADMEE Europe, Champagne/Ardenne, 24-26 octobre.

Périsset Bagnoud, D., Steiner, E., Andrey-Berclaz, M. & Ruppen, P. (2005). *Evaluation de la formation initiale HEP-VS. Résumé du Rapport 1 : les étudiantes et les étudiants.* Saint-Maurice et Brigue : HEP-VS.

Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2005). *Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiant-es.* In P.-F. Coen & F. Leuenberger (Eds), *La réflexivité dans les pratiques d'enseignement et de formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3. (texte soumis à expertise pour publication en automne 2005).

Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2005). *L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS.* Contribution au Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2005.

EVALUATION DE LA FORMATION INITIALE

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)

RAPPORT 3

LES PRATICIENNES ET LES PRATICIENS FORMATEURS (PF)

15 mars 2006

Danièle Périsset Bagnoud, Dr en Sciences de l'éducation
Edmund Steiner, Dr en Lettres/Pédagogie
Marlyne Andrey-Berclaz, Lic. en Sciences éducation
Paul Ruppen, Dr en Sociologie et anthropologie

St-Maurice et Brigue : HEP-VS

TABLE DES MATIÈRES

A. Introduction / Avertissement	3
B. Résultats	3
1. Caractéristiques des PF	4
2. Conditions d'accès et procédure de sélection	5
3. Organisation des semestres	5
6. Formation sur le terrain : organisation du curriculum	11
7. Pratique réflexive : dispositifs et instruments	12
8. Evaluation : procédures	14
9. L'information	16
10. Profil et identité professionnelle	17
11. Qu'aimeriez-vous encore ajouter ?	21
NB : A propos des différences intersites	21
D. Eléments de conclusion	22

A. Introduction / Avertissement

Ce rapport complète les rapports sur les réponses des étudiants (rapport 1) et celui sur les résultats de l'enquête auprès des professeurs et de la direction de la HEP-VS (rapport 2).

Le mandat, les présupposés théoriques et le cadre méthodologique de ce rapport sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour le dépouillement des données des étudiant-es. Le lecteur intéressé se rapportera aux rapports *ad hoc*. Il trouvera des éléments complémentaires dans différents articles publiés à partir du rapport 1 (voir liste en annexe du rapport 1, août 2005).

Un dernier rapport donnera encore une vision comparative des représentations de la HEP-VS que les différents acteurs du système éducatif valaisan véhiculent (printemps 2006). Une synthèse comparative, rédigée en été 2006, offrira enfin au lecteur une vision globale des résultats de cette grande enquête.

B. Résultats

Sont proposés ici les résultats issus des questionnaires remplis par les praticiennes et praticiens formateurs (PF) au cours du semestre d'hiver 2005-2006. Les PF accueillant des stagiaires au cours de ce semestre-là ont été invités à y répondre lors d'une séance d'information.

L'indication donnée par le calcul de l'intervalle de confiance ***permet de déterminer de manière statistique si les hypothèses posées sont, ou non, confirmées de manière significative.*** Dans le cas où l'hypothèse n'est pas statistiquement confirmée, ***les données sont à interpréter comme étant des indicateurs de tendances.***

Lorsque des ***différences significatives*** ont été constatées ***entre les réponses données par les enseignants du Valais romand et ceux du Haut-Valais***, nous l'avons signalé. Lorsque le résultat n'en fait pas mention, c'est qu'aucune différence de ce type n'a été constatée par analyse statistique.

Note méthodologique : le questionnaire a été soumis aux PF présents dans les deux sites lors des séances d'information à propos des stages 101, 301 et 501 au semestre d'hiver (voir les taux de réponses différents de Brigue et de St. Maurice). Il ne s'agit donc pas d'un échantillon aléatoire proprement dit. Il faut cependant relever que les PF ayant participé aux réunions en question n'ont pas de caractéristiques spécifiques qui les distingueraient des autres PF. Comme toutes les personnes présentes ont répondu, le biais inhérent à tout échantillon aléatoire avec un taux de reflux s'éloignant passablement de 100% a ainsi pu être évité. Relevons encore que certains PF ont eu l'occasion d'encadrer des étudiant-es au cours des différents stages alors que d'autres, qui n'ont encadré que peu de stages, ont un aperçu partiel des exigences de la formation terrain.

	Nbre de PF (ensemble de base)	ensemble de base; en %	Questionnaires reçus	Questionnaires reçus en %
	258	100%	118	100%
site de St-Maurice	173	67.10	60	50.8
site de Brigue	85	32.9	58	49.2

1. Caractéristiques des PF

Carte d'identité des PF ayant répondu au questionnaire

69 % de praticiennes formatrices	(77 réponses, dont 43 du Valais romand et 34 du Haut Valais)
31 % de praticiens formateurs	(33 réponses, dont 59 du Valais romand et 51 du Haut Valais)
49 % dans le degré moyen	(52 réponses, dont 25 du Valais romand et 33 du Haut Valais)
51 % dans le degré élémentaire	(57 réponses, dont 33 du Valais romand et 24 du Haut Valais)

Les PF du Valais romand ont, en moyenne, 3.09 années d'expérience PF [écart-type : 1.163] et 18.54 années d'expérience professionnelle [écart-type : 8.427].

Les PF du Haut Valais ont, en moyenne, 3.44 années d'expérience PF [écart-type : 1.316] et 15.91 années d'expérience professionnelle [écart-type : 6.917].

58 % des PF avaient déjà reçu des étudiants en échange, dont 19 du Valais romand et 46 du Haut Valais

42% n'en avaient pas reçus, dont 41 du Valais romand et 6 du Haut Valais.

Analyse brève

La dispersion d'âge des PF du Valais romand est plus importante que celle des PF du Haut-Valais.

Les PF du Haut-Valais ont donc quasiment tous une expérience de l'échange, ce qui n'est pas le cas pour les PF du Valais romand (différence significative : test Chi-carré; p = .000).

Les représentations des PF : buts principaux de la HEP-VS

Sur **113** réponses données :

La majorité des réponses réduit les missions de la HEP à la formation initiale :

113 réponses donnent la mission de formation initiale

16 réponses y lient la formation continue et l'animation pédagogique (4 réponses font exclusivement allusion à la formation PF, une réponse spécifique la formation PF outre la formation continue ordinaire et 11 qui citent, outre la formation initiale, la formation continue en générale)

3 PF mettent la recherche dans les missions de la formation initiale

1 seule réponse donne les trois missions principales (formation initiale, formation continue, recherche)

2 réponses attribuent à la HEP, en sus des précédentes, à la mission d'inscrire la HEP dans le réseau des écoles tertiaires.

Analyse brève

Les PF ne reconnaissent à la HEP que les missions qu'ils lui connaissent : formation initiale, et, dans une moindre mesure, la formation continue. Cette dernière mission reste donc méconnue, quand bien même c'est la HEP qui assure la formation continue de tout le personnel enseignant valaisan depuis plusieurs années.

D'autre part, la recherche n'entre pas dans l'horizon des PF en tant que mission dévolue à la HEP-VS.

Les représentations des PF : les compétences essentielles

Les compétences énoncées par le PF ne se rapportent pas directement au référentiel de compétences de la HEP-VS. Elles se rapportent à un cadre plus large : didactique, évaluation, différenciation, planification, collaboration, gestion de classe, aide au développement des élèves, etc. Pour les PF-VSR, notamment à la pratique réflexive (présente dans 42 items sur 60 réponses). Pour les PF-OW, les PF se rapportent notamment aux compétences de base : « Sachkompetenz », « Sozialkompetenz » et « Selbstkompetenz » ou encore « Teamfähigkeit ».

2. Conditions d'accès et procédure de sélection

Aux yeux des PF, toute personne intéressée par la profession enseignante peut accéder à la HEP, moyennant une formation générale achevée, le suivi des passerelles ad hoc et le respect des procédures administratives.

Hypothèse *confirmée de manière significative* :

Le dispositif d'entrée semble *normalement rigoureux* à 73.5% des PF, *trop rigoureux* à 3.9% des PF, *un peu rigoureux* à 11.8 % des PF, *pas assez rigoureux* à 10.8 % des PF.

3. Organisation des semestres

Aux yeux des PF, la coordination au sein de l'institution (sites, enseignements, institution-terrain) est suffisante.

83.2 % pense que oui/plutôt oui ;
13.3 % que plutôt non ; 3.5 % que non.

Hypothèse *confirmée de manière significative* (intervalle de confiance]73.15 ; 93.24 [).

D'autre part, contrairement au résultat du dépouillement des réponses données par les enseignants, aucune *différence* n'est constatée lors de l'analyse des données *par sites*.

Aux yeux des PF, la progression des thèmes et stages au fil des semestres est propice.

Hypothèse *confirmée de manière significative*

97.4 % des PF trouve la répartition entre la formation en institution et la formation sur le terrain judicieuse (intervalle de confiance]85.62 ; 100[).

L'alternance et l'articulation entre formation en institution et formation sur le terrain, le nombre de stages sur le terrain, leur diversité, la variété des approches pédagogiques proposées par les PF et la répartition des stages tout au long de la formation, dès les débuts des études, sont les explications les plus souvent invoquées pour justifier cette satisfaction.

Pour les améliorations à apporter dans le cadre de la répartition entre formation en institution et formation sur le terrain (86 réponses), les éléments suivants reviennent fréquemment : la prise en charge globale de la classe (thème à proposer plus tôt dans le cursus de formation), les informations données dans des temps distincts aux PF et aux étudiants qu'il faudrait regrouper, les informations par rapport aux travaux que doivent rendre les étudiants, la planification en relation avec les horaires et exigences des classes primaires (temps inappropriés par ex. lors des examens de fin d'année ou juste avant les fêtes de fin d'année).

La formation didactique intervient essentiellement en deuxième année. A votre avis, devrait-elle être présente dès le début de la formation ?

73.7 % des PF souhaiteraient **une formation didactique dès le début de la formation** (oui/plutôt oui) (intervalle de confiance]64.80 ; 82.59[).

NB : Contrairement aux étudiants et aux enseignants, il n'a pas été demandé aux PF de justifier leur réponse¹.

Le diplôme permettra d'enseigner de 1E à 6P. Ou'ont reçu les étudiant-es qui justifie ce fait ?

90 réponses reçues.

La très grande majorité des réponses estime que le *bagage préalable (formation générale achevée), la formation théorique ainsi que le fait que les étudiants effectuent des stages dans plusieurs degrés, le fait d'avoir appris à travailler en équipe, d'avoir appris à chercher les renseignements nécessaires, d'avoir acquis des éléments de pratique réflexive, le tout étant complété par l'offre de formation continue*, leur permet d'enseigner dans les degrés élémentaire et moyen.

Les 15 réponses reçues proposant des améliorations à apporter afin de rendre les étudiants encore plus compétents pour enseigner dans tous les degrés relèvent essentiellement de l'élargissement des stages et de leur systématisation à tous les degrés ainsi que de la connaissance du développement de l'enfant (cours qui fait d'ailleurs déjà partie de l'offre de formation HEP pour tous) et un survol (au moins) du cursus complet en didactiques de branches.

¹ Afin de limiter le temps nécessaire pour remplir le questionnaire, nous avons dû trier les questions et effectuer des choix, dont celui d'éliminer certaines questions qualitatives.

4. Les semestres d'échange

La question de l'échange intersites est sensible à la HEP-VS. Elle a fait l'objet de deux recherches menées par le CURP (voir les rapports de février 2003 puis de décembre 2003). Les questions de la présente recherche se basent sur notre propre cadre théorique. Les résultats sont plutôt mitigés et, comme ce fut le cas pour le rapport des enseignants, des différences intersites significatives sont relevés.

Rappelons que les PF du Haut-Valais ont presque tous fait l'expérience de l'échange, ce qui n'est pas le cas de ceux du Valais romand (58 % des PF avaient déjà reçu des étudiants en échange, dont 19 du Valais romand et 46 du Haut Valais ; 42% n'en avaient pas reçus, dont 41 du Valais romand et 6 du Haut Valais).

L'objectif de la HEP-VS est de former des enseignants compétents. Ou'apportent les deux semestres par rapport à cet objectif ?

Résultat non significatif (intervalle de confiance prenant en compte les réponses « beaucoup ; un certain nombre de choses » regroupées :]45.91 ; 58.48[)

11.5 % : beaucoup

40.7 % : un certain nombre de choses

36.6 % : peu

11.5 % rien du tout

Les réponses des PF démontrent des avis mitigés, surtout chez ceux qui ont déjà eu des stagiaires :

- *peut-être un peu plus de sûreté pour parler ; voir la différence des théories ; sinon déstabilisation sur certaines matières*
- *une meilleure connaissance de la deuxième langue nationale ; des lacunes dans les thèmes d'enseignement HEP car cela n'est pas forcément vu de la même manière dans le Haut-Valais.*
- *dans les stages en langue allemande, le stagiaire est plus spectateur car il ne connaît pas la langue et ne peut pas gérer la classe.*
- *les programmes sont différents*
- *la langue handicape les étudiants devant une classe et ne leur permet peut-être pas de se soucier d'autres domaines plus importants liés à la vie de la classe*
- *les PF ne savent pas trop comment s'exprimer face à quelqu'un qui ne maîtrise pas la langue*
- *le bon allemand est appris dans les classes et les étudiants se retrouvent face au dialecte qu'ils ne comprennent pas*
- *Ils s'ouvrent sur d'autres façons d'enseigner qui ne correspondent pas à nos attentes. Ils ne progressent pas dans la gestion d'une classe et ont de la peine à prendre une place d'enseignant à leur retour, ils ont un véritable trou dans leur pratique on a l'impression d'avoir à nouveaux des débutants.*
- *Je n'ai pas encore eu d'étudiants qui ont fait ce genre d'échanges mais mis à part le fait que cela reste difficile pour eux au point de vue langue, je pense cette expérience très enrichissante, voir une autre école, côtoyer d'autres étudiants, d'une mentalité autre car le haut et le bas restent toujours différents même à l'heure actuelle...Je pense que cela doit permettre de progresser dans sa propre personnalité...*
- *Je n'ai jamais eu de stagiaires du Haut-Valais mais le fait de voir ce qui se passe dans les classes enfantines du haut-Valais me semble intéressant.*
- *Wenn ich sehe, dass viele Praktikantinnen/Praktikanten Mühe mit der 2. Sprache haben, so ist davon auszugehen, dass sie im eigenen "Land" mehr profitieren würden. Mitunter auch die Schüler.*
- *Es ist eine Chance, für diejenigen, die sie zu nutzen wissen. Für die anderen wäre ein Semester im anderssprachigen Teil wahrscheinlich genug*
- *Sich in neuen, schwierigen Situationen behaupten. Dies trifft man als Junglehrer auch an.*

- *Wie soll eine STU verantwortungsvoll unterrichten und auf die vielen Fragen und Wünsche der Kinder eingehen, wenn sie die Unterrichtssprache nicht beherrscht?*
- *Zudem wird die Unterrichtsorganisation und das Unterrichten im Unterwallis ganz anders gemacht als bei uns!*
- *Der Student muss beispielsweise ein hohes Mass an Flexibilität und Engagement in diesen Austauschsemestern aufbringen - welches er später auch als Lehrperson aufbringen muss...*

L'analyse statistique des différences intersites est significative ($\Gamma = -0.621$; $p = .000$), les PF du Haut-Valais ayant une meilleure perception des effets de l'échange en termes de construction de compétences professionnelles:

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
4.1.1 L'objectif de la HEP-VS est de former des enseignants compétents. Qu'apportent les deux semestres d'échange obligatoires par rapport à cet objectif ?	Beaucoup / Viel	Effectif	1	10	11
		Résidu	-4.8	4.8	
	Un certain nombre de choses / Einiges	Effectif	19	26	45
		Résidu	-4.7	4.7	
	Peu / Wenig	Effectif	27	14	41
		Résidu	5.4	-5.4	
	Rien du tout / Gar nichts	Effectif	11	2	13
		Résidu	4.1	-4.1	
Total	Effectif	58	52	110	

L'échange intersites développe-t-il une meilleure compréhension des phénomènes interculturels?

Résultat significatif (intervalle de confiance]54.62 ; 69.57[)

62.1% : Oui / Plutôt oui

37.8% Plutôt non / Non

Ici aussi, le résultat est à nuancer. Le détail entre les réponses données par les enseignant-es selon les sites montrent des différences significatives ($\Gamma = -0.449$; $p = .002$), Brigue montrant un avis plus favorable que Saint-Maurice :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
4.2.1 L'échange intersites a-t-il développé chez l'étudiant une meilleure compréhension des phénomènes interculturels?	Oui / Ja	Effectif	8	17	25
		Résidu	-4.0	4.0	
	Plutôt oui / Eher ja	Effectif	15	21	36
		Résidu	-2.3	2.3	
	Plutôt non / Eher nein	Effectif	19	14	33
		Résidu	3.2	-3.2	
	Non / Nein	Effectif	6	0	6
		Résidu	3.1	-3.1	
Total	Effectif	48	52	100	

Parmi les arguments évoqués, les positions sont bien souvent tranchées :

- *L'échange amène une autre vision de la culture germanophone et par là même un élément positif pour appréhender la venue d'élèves allophones. Mais cela est également dépendant de la personnalité et de l'ouverture d'esprit de l'enseignant !*
- *Se retrouver dans un milieu où l'on ne comprend pas tout est un bon moyen pour comprendre ce que ressent un enfant étranger qui arrive dans une classe.*
- *Les retours que j'en ai eus me font part non pas de compréhension mais d'incompréhensions quant aux différences de fonctionnement.*
- *Qu'est-ce que ça leur apporte de connaître une autre culture professionnelle très différente de ce qu'ils connaîtront dans leur métier?*
- *Wenigstens ein Versuch ist es wert. Sie müssen sich darum ein bisschen bemühen.*
- *Bleibt wenig Zeit um auf interkulturelle Phänome einzugehen.*
- *Ich glaube, dass jeder Student sich bei der Anmeldung in die PH bewusst ist, dass er zwei Semester im anderen Kantonsteil studiert. Das dadurch ein besseres Verständnis für interkulturelle Phänomene entwickelt wird bezweifle ich. Dieser Austausch gehört einfach zum Ausbildungslehrgang.*
- *Die Beschäftigung mit der "anderen" Sprachregion bringt sicher auch ein besseres Verständnis.*
- *Im Kindergarten sind die Unterschiede zwischen Ober- und Unterwallis sehr gross. Die Studenten können durch den Austausch beide Kulturen kennenlernen.*

L'échange intersites est-il perçu sous l'aspect de la construction de compétences professionnelles

... à travers la compréhension des phénomènes interculturels?

59.4% Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance] 52.24 ; 66.55[)

40.6 % Plutôt non / Non

Le résultat est relativement serré. Le détail entre les réponses données par les enseignant-es selon les sites montrent des différences significatives ($\Gamma = -0.351$; $p = .013$), les PF hauts-valaisans montrant un avis plus favorable que les romands :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
4.2.3 notamment à travers la compréhension des phénomènes interculturels?	Oui / Ja	Effectif	11	14	25
		Résidu	-1.9	1.9	
	Plutôt oui / Eher ja	Effectif	15	21	36
		Résidu	-3.5	3.5	
	Plutôt non / Eher nein	Effectif	15	14	29
		Résidu	.1	-.1	
	Non / Nein	Effectif	12	1	13
		Résidu	5.3	-5.3	
Total		Effectif	53	50	103

... à travers la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées dans une classe?

62 % Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance] 54.53 ;69.46[)
 38 % Plutôt non / Non

Le détail entre les réponses données par les enseignant-es selon les sites montrent des différences significatives ($\Gamma = -0.516$; $p = .000$), les PF hauts-valaisans montrant un avis plus favorable que les romands :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
4.2.4 notamment à travers la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées dans une classe ?	Oui / Ja	Effectif	12	21	33
		Résidu	-5.0	5.0	
	Plutôt oui / Eher ja	Effectif	12	19	31
		Résidu	-3.9	3.9	
	Plutôt non / Eher nein	Effectif	22	11	33
		Résidu	5.0	-5.0	
	Non / Nein	Effectif	8	0	8
		Résidu	3.9	-3.9	
Total	Effectif	54	51	105	

... à travers l'amélioration des compétences linguistiques personnelles ?

76.9 % Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance]67.62 ;86.17[)
 21.2 % Plutôt non / Non

Le détail entre les réponses données par les enseignant-es selon les sites montrent des différences significatives ($\Gamma = -.643$; $p = .000$), les PF hauts-valaisans montrant un avis plus favorable que les romands :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
4.2.5 notamment à travers l'amélioration des compétences linguistiques personnelles ?	Oui / Ja	Effectif	11	28	39
		Résidu	-9.1	9.1	
	Plutôt oui / Eher ja	Effectif	22	19	41
		Résidu	.9	-9	
	Plutôt non / Eher nein	Effectif	13	3	16
		Résidu	4.8	-4.8	
	Non / Nein	Effectif	8	1	9
		Résidu	3.4	-3.4	
Total	Effectif	54	51	105	

Analyse brève

Ce chapitre montre, comme lors du dépouillement de l'enquête à laquelle ont répondu les enseignants que les hauts-valaisans ont, en général, une attitude plus favorable à l'échange. Mais ce n'est pas le seul domaine où les avis divergent de manière significative entre les sites (voir en Nota bene, p. 20).

5. Buts et finalités des enseignements

99.1 % des PF pense que la HEP-VS dispense une **formation théorique utile (oui, plutôt oui)** pour l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance]87.12 ; 111.07]).

98.8 % des PF pensent que les enseignements dits théoriques **permettent d'atteindre les finalités de la formation** (intervalle de confiance]86.88 ; 100]).

Analyse brève

Le programme de formation de la HEP-VS reçoit donc l'approbation générale des PF.

6. Formation sur le terrain : organisation du curriculum

99.1 % des PF pense que la formation sur le terrain, et ses différents stages au fil des semestres, est cohérente avec l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance:]87.12 ; 100]).

99.1 % des PF pense qu'il est judicieux d'avoir des stages dès le début de la formation.

70.6 % des PF préfère les stages blocs (intervalle de confiance]62.08 ; 79.11])

23.7 % des PF préfère les stages filés (intervalle de confiance]22.63 ; 28.76])

3.4 % des PF préférerait une autre forme de stage (tous les jeudis par ex.) (intervalle de confiance]3.31 ; 4.08])

96.7 % des PF pense que la progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le court terme (intervalle de confiance]85.02 ; 100])

97.7 % des PF pense que la progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le moyen court (intervalle de confiance]85.90 ; 100])

96.8 % des PF pense que la progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le long terme (intervalle de confiance]85.11 ; 100])

Cependant, l'analyse intersites montre des différences significatives pour deux questions :

- 1) Les PF du Valais romand relèvent davantage le cohérence entre la formation sur le terrain et ses différents stages au fil des semestres et l'exercice de la profession enseignante. (*Gamma = .479; p = .010*).

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
6.1.1 La formation sur le terrain, et ses différents stages au fil des semestres, vous semble-t-elle cohérente avec l'exercice de la profession enseignante ?	Oui / Ja	Effectif	46	27	73
		Résidu	6.2	-6.2	
	Plutôt oui / Eher ja	Effectif	14	22	36
		Résidu	-5.6	5.6	
	Plutôt non / Eher nein	Effectif	0	1	1
		Résidu	-.5	.5	
Total	Effectif	60	50	110	

2) Les PF du Haut-Valais préfèrent les stages filés (*test Chi-carré; p = .000*).

Tableau croisé 0.5 Région d'enseignement / * 6.1.3 Préférez-vous ...

			6.1.3 Préférez-vous ...			Total
			les stages-blocs ? / Blockpraktika?	stages filés ? / Langzeitpraktika ?	une autre forme de stage à mettre en place (tous les jeudis)	
0.5 Région d'enseignement /	Valais Romand	Effectif	50	6	1	57
		Résidu	8.6	-7.4	-1.2	
	Oberwallis	Effectif	27	19	3	49
		Résidu	-8.6	7.4	1.2	
Total		Effectif	77	25	4	106

7. Pratique réflexive : dispositifs et instruments

La HEP-VS met à la disposition des étudiant-es plusieurs outils de pratique réflexive (référentiel, portfolio et bilan de compétences, journal de bord, études de cas, démarche d'écriture d'un « scénario », entretiens de supervision, document de suivi des stages). Les PF les ont classés selon leur utilité présumée pour les étudiant-es.

Les résultats des étudiant-es et des enseignant-es sont rappelés afin de mettre de mettre en relief les réponses des PF.

Préférence	Etudiant-es	Enseignant-es HEP	PF
1	<i>L'entretien de supervision</i>	<i>Le référentiel</i>	Le scénario
2	<i>Le doc. suivi de stage</i>	<i>Le journal de bord</i>	Le référentiel
3	<i>Les études de cas</i>	<i>Le doc. de suivi des stages</i>	Le portfolio et le bilan de compétences
4	<i>Le référentiel de compétences</i>	<i>L'entretien de supervision</i>	le journal de bord
5	<i>Le portfolio et bilan de compétences</i>	<i>Le portfolio et le bilan de compétences</i>	Le document de suivi des stages
6	<i>Le journal de bord</i>	<i>Les études de cas</i>	Les études de cas
7	<i>Le scénario</i>	<i>Le scénario</i>	L'entretien de supervision

Analyse brève

Alors que les étudiant-es et les enseignant-es HEP ne voient pas beaucoup d'utilité au *scénario didactique*, les PF le placent en premier dans l'ordre de leurs préférences. Le scénario didactique, qui permet d'anticiper la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, semble, pour les PF, un bon moyen pour maîtriser des situations pour lesquelles les étudiants sont encore novices.

Le *référentiel*, deuxième instrument le plus apprécié des PF, l'est aussi des enseignants HEP, mais pas vraiment des étudiants (en saisissent-ils l'utilité au quotidien ?). Ils apprécient davantage le *portfolio* que les étudiants et les enseignants ; ce résultat est cohérent avec la position occupée par le référentiel qui lui est lié.

Le *journal de bord* occupe une position distincte dans chaque catégorie d'acteurs, de même que le document de suivi des stages et les entretiens de supervision, les préférés des étudiant-es, les moins utiles pour les PF. Le *peu d'importance* attribué par les PF à *l'entretien de supervision* interpelle. La question interrogeait la représentation des PF par rapport à l'utilité *pour les étudiants* des différents dispositifs. Or, nous savons que ceux-ci privilégient l'entretien de supervision. Les PF se sentiraient-ils en situation de concurrence avec le superviseur ?

Les *études de cas* sont moins prisées des PF et des enseignant-es, mais le sont par les étudiant-es. Sont-ils sensibles au transfert possible des difficultés rencontrées dans leur pratique et exemplifiées par ce moyen ? Sont-ils mieux préparés et formés l'utilisation de cet instrument de pratique réflexive que les PF et les enseignant-es HEP ?

Cette analyse comparative rend sensible aux différents investissements des acteurs, selon leur position, dans les instruments de pratique réflexive proposés par la HEP-VS.

Dispositifs et instruments de pratique réflexive : différences intersites

Les réponses données par les PF montrent des différences intersites significatives à propos de trois instruments :

- Le journal de bord (*test Chi-carré; p = .001*)
- Le scénario didactique (*test Chi-carré; p = .004*)
- L'entretien de supervision (*test Chi-carré; p = .008*)

Les situations qui aident les étudiant-es à réfléchir :

7.1.3 *Quel genre de situations aide le plus à réfléchir : didactique (situations d'apprentissage difficiles), relationnel avec les élèves (gestion des groupes, de la discipline, des relations entre élèves), relationnel avec les collègues (pair pendant le stage ; PF), relationnel avec les parents d'élèves, autre ?*

Pour les PF, ce sont les questions relationnelles avec les élèves qui favorisent le plus la réflexion (39%), suivies des situations didactiques et situations d'apprentissages difficiles (37.3%), des problèmes relationnels avec les parents d'élèves (18.6%) et enfin des problèmes relationnels avec les collègues (8.5%).

A la question ouverte demandant quelles autres situations aident à réfléchir, les PF ne signalent aucune autre situation qui pourrait aider les étudiant-es.

Analyse brève

La question des relations avec les élèves semble être la question la plus problématique, suivie de près par la gestion des situations didactiques : le couple « gestion de la discipline » et « gestion didactique » se retrouve ici au premier plan des situations qui poussent à réfléchir, à se remettre en question.

8. Evaluation : procédures

La question de l'évaluation, qui touche aux intérêts mêmes des acteurs individuels que sont les étudiant-es HEP, est une question sensible. Nous l'avons abordée avec le PF sous les aspects suivants :

- 1) Le mode d'évaluation des stages
- 2) Le mode d'évaluation des compétences en fin d'études.

8.3) Le mode d'évaluation des stages

59.8 % des PF pense que le **mode de validation des stages est adapté** pour évaluer la performance fournie pendant le stage

Par rapport **au poids des trois regards portés sur les étudiant-es en situation de stage** (note de 1 à 4, la « 1 » relevant le regard le plus important), nous obtenons deux classements différents, selon la priorité mise sur le *plus* ou le *moins* décisif :

- 53.4 %** des PF perçoit les trois regards croisés comme étant **le plus** décisif
- 22.9 %** des PF perçoit celui de étudiant-es, autoévaluatif, comme étant **le plus** décisif
- 15.3 %** des PF perçoit leur propre regard comme étant **le plus** décisif
- 3.4 %** des PF perçoit le regard du superviseur HEP comme étant le plus décisif

D'autre part,

- 54.2 %** des PF perçoit le regard du superviseur HEP comme étant **le moins** décisif
- 11.9 %** des PF perçoit les trois regards croisés comme étant **le moins** décisif
- 13.6 %** des PF perçoit celui de étudiant-es, autoévaluatif, comme étant **le moins** décisif
- 6.8 %** des PF perçoit leur propre regard comme étant **le moins** décisif

Le *peu d'importance* mis sur le *regard du superviseur HEP*, présent dans les deux classements, confirme le résultat énoncé ci-dessus, à savoir le peu d'importance que donnent les PF à l'entretien de supervision et au travail du superviseur HEP dans le processus de formation sur le terrain.

L'analyse croisée entre cette question et les sites n'engendre aucune différence significative (les résultats des étudiant-es sont rappelés afin de mettre en relief et de donner du sens aux réponses des enseignant-es) :

<i>Le regard</i>	<i>Etudiant-es : le plus décisif</i>	<i>Enseignant-es : le plus décisif</i>	PF : le plus décisif
Les regards croisés	18.6%	55%	52.5 %
Etudiant-e	14.1%	10%	13.6 %
PF	49.7%	22.5%	22.0 %
Superviseur HEP	12.1%	2.5%	4.2 %

La différence entre les regards est significative (test de comparaison Gamma) dans quelques cas :

A propos du regard des étudiant-es : les PF et les étudiant-es y accordent significativement davantage d'importance que les enseignant-es HEP.

A propos du regard des PF : les étudiant-es y accordent significativement plus d'importance que les enseignant-es HEP, les PF moins d'importance que ce que lui en accordent les étudiant-es.

A propos du regard du superviseur HEP : les PF y accordent significativement moins d'importance que les étudiant-es.

A propos du regard croisé des acteurs : Les PF et les enseignant-es HEP y accordent plus d'importance que les étudiant-es.

Analyse brève

Les regards sont différents d'une catégorie d'acteurs à l'autre et ils sont évidemment empreints des enjeux spécifiques aux rôles respectifs. Les PF et les enseignant-es HEP se rejoignent par rapport à l'importance formative des regards croisés des différents acteurs (importance maximale), regards croisés auxquels ne semblent pas être sensibles les étudiant-es. L'importance du regard des PF pour les étudiant-es se rapporte sans doute à la relation privilégiée qu'entretiennent ceux-ci avec eux, mais, en retour, les PF semblent sous-estimer l'importance de leur regard pour les étudiant-es.

Le regard du superviseur HEP est important pour les étudiant-es, davantage que pour les PF : ici également, la proximité institutionnelle entre les étudiant-es et leurs professeurs pourrait jouer son rôle.

Quant aux regards croisés, constitutifs d'une évaluation formative qui prend en compte la complexité et la multiplicité des points de vue et dans le sens de laquelle abondent les acteurs déjà professionnels (les PF et les enseignant-es HEP), elle semble encore échapper quelque peu aux étudiant-es.

Le mode d'évaluation des compétences en fin d'études

93.5 % des PF pensent que les **trois parties de l'examen final permettent ensemble, de juger de façon concluante si une personne est capable d'enseigner** (intervalle de confiance]82.20 ; 100[).

9. L'information

Nous avons postulé que **l'information** (projet de formation, évaluation des stages et enseignements, procédures de formation, ...) concernant les études HEP était perçue comme étant lisible.

Dans l'ensemble, les **informations semblent bien circuler** (résultats significatifs) :

72.6 % des PF estime être bien informés sur le projet de formation HEP (institution et terrain) (intervalle de confiance]76.37 ; 97.28[

85.7 % des PF estime être bien informés à propos des procédures d'évaluation (intervalle de confiance]75.35 ; 96.04[

99.1% des PF estime être bien informés à propos des différents stages (intervalle de confiance:]87.12 ; 111.07[

74.8 % des PF estime être bien informés à propos des procédures administratives (intervalle de confiance]65.77 ; 83.82[

Pas de différence intersites, sinon à propos de l'information sur les différents stages ($\Gamma = -0.399$; $p = .029$) où les enseignants du Valais romand semblent plus réservés, sans être pour autant insatisfaits.

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
Sur les différents stages ? /	Oui / Ja	Effectif	27	33	60
		Résidu	-5.3	5.3	
	Plutôt Oui / Eher Ja	Effectif	29	16	45
		Résidu	4.8	-4.8	
	Plutôt Non / Eher Nein	Effectif	1	0	1
		Résidu	.5	-.5	
Total		Effectif	57	49	106

10. Profil et identité professionnelle

Cette question relève d'une problématique des plus complexes. Nos questions abordent le profil des enseignants issus de la HEP selon les caractéristiques de la profession, et à une pratique professionnelle responsable et autonome (et en référence aux travaux de Paquay (1994) et Oser (1997) à partir desquels a été construit le plan d'études HEP-VS). Nous postulons notamment sur la construction d'une **identité professionnelle compatible avec celle que possède actuellement les enseignants du terrain** (socialisés en majorité par les Ecoles normales). Les résultats ci-dessous de plus de 50% sont à considérer comme étant significatifs.

100 % des PF dit que les étudiant-es sont bien reçus dans le centre scolaire où ils sont en stage (intervalle de confiance]87.91 ; 100[).

83.7 % des PF estime que l'idée de l'enseignement qui passe dans les cours HEP correspond à ce que les étudiant-es voient en stage (intervalle de confiance]73.60 ; 93.79[).

Une différence **significative est relevée** entre les sites. Alors que les enseignant-es HEP du Haut-Valais étaient plus prudents par rapport à l'adéquation institution-terrain, ce sont ici les **PF du Valais romand** qui sont davantage réservés que leurs collègues du Haut-Valais (*test exact de Fisher, $p = .009$*) quant à la convergence entre l'idée qui passe en institution et la réalité du terrain:

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
10.1.3 L'idée de l'enseignement qui passe dans les cours HEP correspond-elle à ce que les étudiants voient en stage, sur le terrain (convergence entre représentations et expérience vécue en stage) ?	Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Effectif	35	39	74
		Résidu	-4.9	4.9	
	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	Effectif	13	2	15
		Résidu	4.9	-4.9	
Total		Effectif	48	41	89

56.7 % des PF pense que les étudiants sont bien préparés à entrer dans un **réseau** d'enseignant-es, que ce soit un réseau composé de PF, collègues expérimentés ou d'anciens de la HEP ; (préparation, intervision) (intervalle de confiance]49.88 ; 63.51[, **résultat non significatif**).

19.5 % (soit 23 sur 118) pense que la HEP prépare les étudiants à s'insérer dans des projets d'établissements.

79.5 % des PF pense que les étudiant-es ont reçu *les moyens permettant de mettre à distance en vue d'analyser et de gérer de manière optimale les situations (relationnelles, apprentissages, discipline, échec scolaire...) difficiles* (intervalle de confiance]69.91 ; 89.08).

Les fonctions de l'enseignant

D'après les PF, les *fonctions les plus difficiles à remplir pour un novice* relèvent :

- de la gestion globale (et coordination) de la classe et des élèves : discipline, déplacements, tâches à domicile, administration, etc.
- de la construction d'une posture professionnelle et personnelle adaptée,
- de la gestion des apprentissages, de la différenciation pédagogique,
- de la planification sur le long terme,
- de la gestion relationnelle avec les différents acteurs du système scolaire, les parents et les autorités en particulier,
- de l'autonomie professionnelle.

Les relations avec d'autres adultes et intervenants dans le système scolaire :

81.2 % des PF pense que les étudiants sont bien préparés à avoir de bonnes relations avec les collègues (intervalle de confiance]71.40 ; 90.99[),

59.8 % des PF pense que les étudiants sont bien préparés à gérer les conflits (intervalle de confiance]52.60 ; 66.99[),

69.1 % des PF pense que les étudiants sont bien préparés à gérer leurs émotions (intervalle de confiance]60.77 ; 77.42[),

22.3 % des PF pense que les étudiants sont bien préparés à avoir de bonnes relations avec les parents (intervalle de confiance]19.65 ; 24.94[),

30.9 % des PF pense que les étudiants sont bien préparés à avoir de bonnes relations avec les autorités (intervalle de confiance]27.21 ; 34.58[),

Une différence *significative est relevée* entre les sites sur la question de la **gestion des émotions** (*test exact de Fisher; p = .007*), les PF du Valais romand estimant les étudiant-es moins bien préparés que leurs collègues du Haut :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
Gestion de ses émotions /	Oui (y compris plutôt oui) /	Effectif	25	37	62
	Ja (einschliesslich eher ja)	Résidu	-6.3	6.3	
	Non (y compris plutôt non)	Effectif	21	8	29
	Nein (einschliesslich eher nein)	Résidu	6.3	-6.3	
Total		Effectif	46	45	91

Analyse brève

La formation aux *relations avec les parents et les autorités* demande, de l'avis des PF comme de celui que nous avons relevé du côté des enseignants HEP, à **être renforcée** tout au long de la formation. Pour le reste, les PF ont le sentiment que les étudiant-es sont relativement bien armés.

La formation aux didactiques

71.4 % des PF pense que les étudiant-es ont reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels (intervalle de confiance]62.80 ; 79.99).

Une différence intersites est constatée à cette question (*test exact de Fisher; p = .014*), les PF du Valais romand étant plus sceptiques quant à la réalité de cette préparation :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
10.5.2 Ont-ils reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels ?	Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Effectif Résidu	22 -5.4	35 5.4	57
	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	Effectif Résidu	17 5.4	7 -5.4	24
Total		Effectif	39	42	81

Pour les PF, les moyens d'enseignement choisis en stage par les étudiant-es le sont :

- Pour **58.5%**, en fonction des objectifs poursuivis
- Pour **46.6%**, en fonction les livres/manuels/jeux disponibles dans la classe
- Pour **34.7%**, en fonction de leur propre expérience
- Pour **22.9%**, en fonction de l'habitude et de l'expérience des enseignants de l'établissement
- Pour **6.8 %**, en fonction des obstacles mis en évidence

Une différence significative entre les sites :

La prégnance de la culture d'établissement, soit l'habitude et l'expérience des enseignants de l'établissement (*test exact de Fisher; p = .013*) semble davantage marquer les PF du Haut-Valais (0 = non ; 1 = oui) :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
De l'habitude et de l'expérience des enseignants de l'établissement /	0	Effectif Résidu	52 5.9	34 -5.9	86
	1	Effectif Résidu	8 -5.9	18 5.9	26
Total		Effectif	60	52	112

Analyse brève

Les effets de la formation en didactique sont, d'une part, essentiels par rapport à l'exercice de l'activité professionnelle et, d'autre part, leur réalité est extrêmement difficile à évaluer. Les représentations des PF par rapport à l'intégration de la formation en didactiques montrent cette difficulté :

- une grande majorité des PF pense que les étudiant-es se **réfèrent aux objectifs poursuivis et aux livres et manuels disponibles en classe**,
- l'expérience des étudiants et celle des PF a une certaine importance, de même que le matériel présent et les habitudes de l'établissement : **le pragmatisme l'emporte**.
- une minorité pense que les étudiant-es se **réfèrent aux obstacles mis en évidence**, et donc à leur formation en didactique.

Les contenus à enseigner : préparation et gestion des difficultés

54.6% des PF pense que les étudiant-es effectuent des recherches sur les contenus à enseigner, (intervalle de confiance]48.03 ; 61.16[; **résultat non significatif**).

58.4 % des PF pense que les étudiant-es s’interrogent sur le cadre conceptuel (constructiviste, béhavioriste) sur lequel s’appuie leur séquence (intervalle de confiance]51.37 ; 65.42[).

93.1% des PF (pour rappel : 81.6 % des enseignants HEP) dit que les étudiant-es, lors d’une difficulté pendant un stage, viennent demander des conseils directement utilisables au lieu de se tourner vers la littérature de référence (intervalle de confiance]81.85 ; 104.34[).

60.4 % des PF (pour rappel : 44.4% des enseignants HEP) dit que les étudiant-es, lors d’une difficulté pendant un stage, viennent leur demander conseil dans le but de se tourner vers la littérature de référence (intervalle de confiance]53.12 ; 67.67[).

Pour cette question la *différence intersites est significative (test exact de Fisher; p = .001)*, les PF du Haut-Valais estimant davantage que leurs collègues du Valais romand que les étudiant-es leur demandent conseil dans le but de se tourner vers la littérature de référence utilisables :

Tableau croisé

			0.5 Région d'enseignement /		Total
			Valais Romand	Oberwallis	
10.7.3 Lorsque les étudiants se trouvent devant une difficulté pendant leur stage, viennent-ils vous demander conseil pour se tourner vers la littérature de référence ?	Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Effectif	20	38	58
		Résidu	-8.4	8.4	
	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	Effectif	28	12	40
		Résidu	8.4	-8.4	
Total		Effectif	48	50	98

La place de la gestion de la discipline par rapport à la gestion des situations didactiques

Nous avons posé l’hypothèse que les PF pensaient que les étudiant-es donnent une place plus importante à la gestion de la discipline par rapport à la gestion des situations didactiques.

20.8 % des PF pense que la place donnée est la gestion de la discipline est plus importante que la place donnée à la gestion didactique (intervalle de confiance]18.33 ; 23.26[).

39.6 % des PF pense que la place donnée à la gestion de ces deux domaines est équivalente (intervalle de confiance]34.85 ; 44.34[).

39.6 % des PF pense que la place donnée est la gestion de la discipline est moins importante que la place donnée à la gestion didactique (intervalle de confiance]34.85 ; 44.34[).

La première limite des intervalles de confiance étant inférieure à 50%, montre que **notre hypothèse est invalidée**.

Pourtant, à l’analyse qualitative, les PF des deux sites mettent généralement en avant la nécessité de maîtriser la gestion de classe pour mener à bien des activités didactiques, tout en reconnaissant l’importance et la complémentarité des deux dispositifs.

11. Qu'aimeriez-vous encore ajouter ?

Les commentaires sont peu nombreux (29 sur 118 questionnaires reçus) et divers. Plusieurs font allusion à l'importance des stages, se réjouissent de lire les résultats de la recherche et en félicitent les initiateurs, d'autres disent encore leur difficulté à répondre à certaines questions.

NB : A propos des différences intersites

Nous avons abordé, tout au long de ce rapport, les éventuelles différences de résultats que l'analyse intersites pouvait révéler. Nous avons procédé à ces analyses afin d'affiner les résultats obtenus. Ces résultats n'entrent cependant pas dans notre cadre d'analyse proprement dit (cadre théorique de référence, voir rapport 1 et ses annexes). Nous nous contentons donc d'énumérer ici les différences relevées entre les sites sans y apporter d'autre commentaire.

- p. 4 : Les PF du Haut-Valais ont significativement plus d'expérience de l'échange intersites que les PF du Valais romand.
- p. 8 : Les PF du Haut-Valais ont une meilleure perception des effets de l'échange en termes de construction de compétences professionnelles.
- p. 8 : Les PF du Haut-Valais ont une meilleure perception des effets de l'échange sur la compréhension des phénomènes interculturels.
- p. 9 : Les PF du Haut-Valais ont une meilleure perception des effets de l'échange en termes de construction de compétences professionnelles à travers la compréhension des phénomènes interculturels.
- p. 10 : Les PF du Haut-Valais ont une meilleure perception des effets de l'échange en termes de construction de compétences professionnelles à travers la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées dans une classe.
- p. 10 : Les PF du Haut-Valais ont une meilleure perception des effets de l'échange en termes de construction de compétences professionnelles à travers l'amélioration des compétences linguistiques personnelles.
- p. 11 : Les PF du Valais romand relèvent davantage la cohérence entre la formation sur le terrain et ses différents stages au fil des semestres et l'exercice de la profession enseignante.
- p. 12 : Les PF du Haut-Valais préfèrent les stages filés.
- p. 13 : Trois dispositifs et instruments de la pratique réflexive : le journal de bord, le scénario didactique et l'entretien de supervision.
- p. 15 : Les PF du Valais romand sont plus réservés concernant l'information données à l'occasion des différents stages.
- p. 16 : Les PF du Valais romand sont davantage réservés que leurs collègues du Haut-Valais quant à la convergence entre l'idée qui passe en institution et la réalité du terrain.
- p. 17 : Les PF du Valais romand trouvant les étudiant-es moins bien préparés que leurs collègues du Haut à gérer leurs émotions.
- p. 18 : Les PF du Valais romand sont plus sceptiques quant à préparation des étudiant-es à lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels.
- p. 18 : Les PF du Haut-Valais énoncent davantage la prégnance de la culture d'établissement (l'habitude et de l'expérience des enseignants de l'établissement) par rapport aux moyens d'enseignement choisis en stage par les étudiant-es.
- p. 19 : Les PF du Haut-Valais estiment davantage que leurs collègues du Valais romand que les étudiant-es leur demandent conseil dans le but de se tourner vers la littérature de référence utilisables.

D. Eléments de conclusion

Par rapport aux autres enseignant-es valaisan-nes, les praticiens formateurs sont une *catégorie d'acteurs privilégiés* dans ses relations avec la HEP, notamment parce qu'ils y ont suivi, ou y suivent encore, une formation les mettant en contact direct avec l'institution, ses dispositifs et concepts de formation. Dans l'ensemble, la *représentation* des PF des deux régions linguistiques dans cette enquête est *équilibrée*. Les PF du Haut-Valais et du Valais romand se distinguent par le fait que les premiers ont *quasi tous eu des étudiant-es de l'autre région linguistique en stage*, alors que ce n'est pas le cas pour les francophones. Pourtant, les PF du Haut-Valais ont globalement une meilleure perception des bénéfices de l'échange en termes de construction de compétences professionnelles.

Les PF donnent pour *prioritaire la fonction « formation initiale »* de la HEP-VS. Quelques-uns y lient la formation continue (qui leur est pourtant destinée en tant qu'enseignants et en tant que PF) ; très peu attribuent la recherche aux missions de la HEP-VS.

Les *conditions d'accès semblent normales* pour l'ensemble des PF. *L'organisation des semestres, la coordination au sein de l'institution ainsi que la progression des thèmes et des stages au fil des semestres donnent largement satisfaction*. Le fait que les étudiant-es puissent enseigner dans tous les degrés enfantines et primaires à l'issue de leurs études HEP semble convenir aux PF. Ils estiment que les jeunes diplômés HEP reçoivent un *bagage préalable satisfaisant* pour ce faire. Comme pour les enseignant-es HEP et les étudiant-es, les PF estiment que des enseignements de didactique dès la première année seraient utiles.

L'apport de l'échange intersites par rapport à la formation d'enseignants compétents convainc une petite majorité de PF (sous réserve cependant des différences intersites énoncées plus haut). La majorité des PF admet cependant que l'expérience apporte une meilleure compréhension des phénomènes interculturels et des problématiques linguistiques tout en permettant aux étudiant-es d'améliorer leurs propres compétences linguistiques.

Les PF sont unanimes : la HEP-VS dispense une *formation théorique utile pour l'exercice de la pratique enseignante* et les enseignements théoriques permettent d'atteindre les finalités de l'institution. En outre, les stages dès le début de la formation, sont perçus comme étant très satisfaisants et la formation sur le terrain en cohérence avec la formation en institution. La progression des objectifs est ressentie comme étant porteuse d'apprentissage sur les court, moyen et long termes.

L'analyse des réponses données au chapitre de la pratique réflexive montre que les *trois catégories d'acteurs interrogés* (étudiant-es, enseignant-es HEP, PF) *n'ont pas la même perception de l'importance, pour les étudiants, des divers instruments et dispositifs de formation*. Ces différences peuvent notamment générer des malentendus entre les responsables de formation en institution, sur le terrain et les étudiants. A nos yeux, cette information est essentielle dans le cadre de la régulation du dispositif de formation en institution dans le champ de la pratique réflexive notamment. Les données issues de la comparaisons des réponses qualitatives des trois catégories d'acteurs et les questions soulevées par ces analyses font d'autre part l'objet d'un rapport spécifique.

Ces différences entre les catégories d'acteurs se retrouvent à propos de *l'importance du regard évaluatif* porté sur les étudiant-es à l'occasion des stages. Elles sont évidemment à traiter avec la même attention.

Les PF estiment que les étudiant-es sont *bien préparés à entretenir des relations professionnelles* avec leurs collègues, bien préparés à gérer les conflits et leurs émotions. Ils le seraient *moins par rapport aux relations avec les parents et les autorités*.

La *formation en didactique* donne satisfaction aux PF : les étudiant-es ont reçu les instruments leur permettant de lire de manière critique les programmes et les manuels et, pour la majorité, ils choisissent les moyens d'enseignement d'abord en fonction des objectifs posés. Mais l'addition des justifications intermédiaires au *choix* des moyens d'enseignement (soit le matériel disponible, leur propre expérience et la culture de l'établissement) sont *largement pragmatiques* et guidés par un désir d'atteindre les objectifs donnés tout en utilisant d'abord les moyens facilement accessibles. Cette interprétation est confirmée par le fait que la grande majorité des étudiant-es demandent aux PF d'abord des conseils directement utilisables avant de se tourner vers la littérature de référence. D'autre part, si les étudiant-es se soucient du cadre de référence des cours qu'ils préparent et il n'est pas certain qu'ils effectuent des recherches sur les contenus à enseigner.

Enfin, la place de la *gestion de la discipline* par rapport à la gestion des situations didactiques est, comme pour les étudiant-es, *difficile à situer*, entre l'équivalence postulée et la réalité de la complexité de la gestion d'une classe pour un novice dont l'identité doit encore s'affirmer.

Dans l'ensemble, les PF se montrent satisfaits de la formation qu'offre la HEP aux futurs enseignant-es.

EVALUATION DE LA FORMATION INITIALE

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)

RAPPORT 4 ET RAPPORT FINAL

ETUDIANT-ES, ENSEIGNANT-ES HEP ET PF : COMPARAISONS ET CONCLUSION FINALE

17 juillet 2006

Danièle Périsset Bagnoud, Dr en Sciences de l'éducation
Edmund Steiner, Dr en Lettres/Pédagogie
Marlyne Andrey-Berclaz, Lic. en Sciences éducation
Paul Ruppen, Dr en Sociologie et anthropologie

St-Maurice et Brigue : HEP-VS

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction / Avertissement</i>	3
<i>1. Remarques concernant la présentation des résultats</i>	3
<i>2. Conditions d'accès et procédure de sélection</i>	5
<i>3. Organisation des semestres</i>	8
<i>4. Les semestres d'échange</i>	13
<i>5. Buts et finalités des enseignements</i>	19
<i>6. Formation sur le terrain : organisation du curriculum</i>	24
<i>7. Pratique réflexive : dispositifs et instruments</i>	28
<i>8. Evaluation : procédures</i>	31
<i>9. L'information</i>	39
<i>10. Profil et identité professionnelle</i>	46
<i>Conclusion</i>	62
L'enquête par questionnaire auprès des acteurs de la HEP : synthèse	62
Eléments de synthèse : les entretiens	65
Conclusion générale	66

Introduction / Avertissement

Ce rapport complète les rapports sur les réponses des étudiants (rapport 1), celui sur les résultats de l'enquête auprès des professeurs et de la direction de la HEP-VS (rapport 2) et celui relatif aux questionnaires que les praticiens formateurs (PF) ont retournés (rapport 3). Il offre un panorama global et comparatif des résultats de l'enquête.

Le mandat, les présupposés théoriques et le cadre méthodologique de ce rapport sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour le dépouillement des données des étudiant-es. Le lecteur intéressé se rapportera aux rapports *ad hoc*. Il trouvera des éléments complémentaires dans différents articles publiés à partir du rapport 1 (voir la liste en annexe du rapport 1, août 2005).

1. Remarques concernant la présentation des résultats

Sont proposés ici les résultats issus de la comparaison globale des données quantitatives récoltées lors de la passation au cours du semestre d'hiver 2005-2006 de l'enquête « Evaluation de la formation initiale » par les trois catégories d'acteurs engagés dans le fonctionnement de la HEP-VS (étudiant-es, enseignant-es HEP et PF). Nous rendons le lecteur attentif au fait que tous ces acteurs n'ont pas la même connaissance de la structure, du fonctionnement de l'institution et des contenus de formation. Les étudiant-es et les PF en début et en fin de formation ont été notamment interrogés au même titre et les résultats ne les distinguent pas.

La description des données est structurée ainsi, selon trois niveaux pour chaque item :

- a) Résultats globaux (acteurs et régions confondus),
- b) Résultats régionaux (Haut-Valais/OW et Valais romand/VSR),
- c) Résultats par catégories d'acteurs.

La numérotation de chaque item renvoie à la **numérotation des questionnaires**, ce qui explique que la suite soit parfois discontinuée ou lacunaire.

Nous n'avons pas détaillé les résultats des catégories d'acteurs par région, toutes les indications utiles étant explicitées dans les rapports 1 à 3. Une brève analyse et synthèse reprend les résultats à la fin de chaque chapitre.

Notre échantillon est ainsi constitué :

	<i>Total</i>	<i>Etudiant-es</i>	<i>professeurs HEP</i>	<i>PF</i>
échantillons effectifs	357 (100%)	199 (55.7%)	40 (11.2%)	118 (33.0%)
échantillons pondérés *	365 (100%)	147 (40.3%)	36 (9.9%)	182 (49.7%)
taille des ensembles de base	531 (100%)	219 (41.24%)	54 (10.16%)	258 (41.24%)

*Les fréquences pondérées utilisées pour le calcul ont permis de tenir compte du poids différencié des différentes catégories et de la taille proportionnelle inégale des trois catégories (échantillons) d'acteurs. Pour les PF, les échantillons étant proportionnellement très différents selon les sites, un calcul différencié a été établi selon le Valais romand et le Haut Valais.

Relevons encore qu'il y a plus de femmes que d'hommes (tous acteurs de la HEP) qui ont répondu à notre enquête (soit 72.2% de femmes et 27.8% d'hommes) et que c'est la catégorie des étudiant-es qui comprend la plus grande proportion de femmes.

Tableau croisé

			0.1. Genre /		Total
			Féminin / Weiblich	Masculin / Männlich	
catégorie	étudiants	Effectif	120	21	141
		Effectif théorique	102.2	38.8	141.0
		Résidu	17.8	-17.8	
	pfs	Effectif	116	56	172
		Effectif théorique	124.6	47.4	172.0
		Résidu	-8.6	8.6	
	professeurs	Effectif	14	18	32
		Effectif théorique	23.2	8.8	32.0
		Résidu	-9.2	9.2	
Total	Effectif	250	95	345	
	Effectif théorique	250.0	95.0	345.0	

2. Conditions d'accès et procédure de sélection

2.1.1 Acceptabilité de la procédure d'admission à la HEP

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la procédure d'admission à la HEP est *administrativement acceptable* :

85.2% : oui/plutôt oui (intervalle de confiance¹ :] 83.1; 87.3[)

14.8% : plutôt non/non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage *oui/plutôt oui* à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

			2.1.1 Dans votre cas, l'accès à la HEP-VS a-t-il été d'un abord administrativement acceptable (titres et formation requis ; procédure de sélection) ?				
			Oui, très / Ja, sehr	Oui / Ja	Plus ou moins / mehr oder weniger	Pas du tout / Gar nicht	Total
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	69	43	11	5	128
		Effectif théorique	57.3	50.6	15.6	4.5	128.0
		Résidu	11.7	-7.6	-4.6	.5	
	Brig	Effectif	8	25	10	1	44
		Effectif théorique	19.7	17.4	5.4	1.5	44.0
		Résidu	-11.7	7.6	4.6	-5	
Total		Effectif	77	68	21	6	172
		Effectif théorique	77.0	68.0	21.0	6.0	172.0

Différence significative (Gamma² = 0.526 ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es (sites confondus) disent que l'accès a été d'un abord administratif *plus difficile* (« *plutôt non* » « *non* ») que les autres catégories d'acteurs (enseignant-es HEP et PF).

Tableau croisé

			2.1.1 Dans votre cas, l'accès à la HEP-VS a-t-il été d'un abord administrativement acceptable (titres et formation requis ; procédure de sélection) ? (Oui / Non / Plus ou moins : cocher une réponse)				
			2.1.1 War der Verwaltungsaufwand beim Zugang zur PH-				
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	Total
catégorie	étudiants	Effectif	27	76	35	5	143
		Effectif théorique	42.5	79.1	19.3	2.1	143.0
		Résidu	-15.5	-3.1	15.7	2.9	
pfs		Effectif	59	97	7	0	163
		Effectif théorique	48.4	90.1	22.1	2.4	163.0
		Résidu	10.6	6.9	-15.1	-2.4	
professeurs		Effectif	15	15	4	0	34
		Effectif théorique	10.1	18.8	4.6	.5	34.0
		Résidu	4.9	-3.8	-6	-5	
Total		Effectif	101	188	46	5	340
		Effectif théorique	101.0	188.0	46.0	5.0	340.0

¹ Lire les intervalles de confiance : dans le cas présent, *l'estimation* de la valeur effective est de 82,5%. Il y a donc une chance de 95% que la valeur effective des réponses se situe dans cet intervalle.

² A propos de l'interprétation des tests Gamma et Chi2, se référer à AGRESTI, A. (1990). *Categorical data and analysis*. New York : Wiley.

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

2.1.2 Dispositif de sélection

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la procédure d'admission semble être *satisfaisante* dans son ensemble :

4.3% : trop rigoureux

11.8% : un peu rigoureux

55.9% : normalement rigoureux

15.4% : pas assez rigoureux

b) Comparaison intersites

Les acteurs romands (toutes catégories confondues) trouvent significativement davantage la procédure « *pas assez rigoureuse* » que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			2.1.2 Le dispositif de sélection d'entrée vous semble-t-il				Total
			Trop rigoureux/Zu streng	Un peu rigoureux/Eher zu streng	Normalement rigoureux/Angemessen en streng	Pas assez rigoureux/Nicht streng genug	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	8	19	113	37	177
		Effectif théorique	8.3	23.9	113.5	31.2	177.0
		Résidu	-.3	-4.9	-.5	5.8	
	Brig	Effectif	7	24	91	19	141
		Effectif théorique	6.7	19.1	90.5	24.8	141.0
		Résidu	.3	4.9	.5	-5.8	
Total	Effectif	15	43	204	56	318	
	Effectif théorique	15.0	43.0	204.0	56.0	318.0	

Différence significative (Gamma = -0.211 ; p = .038)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF (sites confondus) disent davantage que les étudiant-es que le dispositif d'entrée semble « *normalement rigoureux* ».

Les étudiant-es et les professeurs HEP (sites confondus) expriment davantage que les PF que le dispositif d'entrée ne semble « *pas assez rigoureux* ».

Tableau croisé

			2.1.2 Le dispositif de sélection d'entrée vous semble-t-il				Total
			Trop rigoureux/Zu streng	Un peu rigoureux/Eher zu streng	Normalement rigoureux/Angemessen en streng	Pas assez rigoureux/Nicht streng genug	
catégorie	étudiants	Effectif	10	21	75	33	139
		Effectif théorique	7.0	18.7	88.9	24.4	139.0
		Résidu	3.0	2.3	-13.9	8.6	
	pfs	Effectif	6	20	106	16	148
		Effectif théorique	7.4	19.9	94.6	26.0	148.0
		Résidu	-1.4	.1	11.4	-10.0	
	professeurs	Effectif	0	2	23	7	32
		Effectif théorique	1.6	4.3	20.5	5.6	32.0
		Résidu	-1.6	-2.3	2.5	1.4	
Total	Effectif	16	43	204	56	319	
	Effectif théorique	16.0	43.0	204.0	56.0	319.0	

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .015$)

Brève analyse

Les Haut-Valaisans (catégories confondues) et les étudiant-es (sites confondus) trouvent la procédure difficile. Les données consignées dans le rapport 1 (p. 17) nous montrent que les étudiant-es du Haut-Valais (OW) disent que, pour eux, la procédure est difficile, leur qualification initiale (et donc la procédure complémentaire pour les étudiant-es non porteurs de maturité) ne pouvant être mise en cause. La proportion des étudiant-es OW est d'autre part trop faible pour justifier l'entier de cette position.

Il conviendrait d'interroger, par rapport à cette double différence, les représentations des acteurs du OW par rapport à l'admission à la HEP. Des comparaisons peuvent être établies par les acteurs intéressés avec les procédures en vigueur d'une part dans l'ancienne Ecole normale mais surtout avec les procédures permettant d'accéder à l'Université où l'admission ne se fonde que sur les titres gymnasiaux validés. La HEP-VS exige, en sus, un stage probatoire, un rapport et un entretien.

On peut imaginer d'autre part la tension que vivent les étudiant-es engagés dans cette procédure qui ne prend fin qu'en septembre, d'où sans doute cette réserve par rapport à la procédure d'admission que ne partagent pas les autres acteurs (PF et professeurs HEP).

Le fait que les étudiant-es et les professeurs estiment, d'autre part, que la procédure « n'est pas assez rigoureuse » tient sans doute, mais l'hypothèse serait à vérifier, aux expériences personnellement vécues (échecs, difficultés spécifiques, résistances, etc.).

3. Organisation des semestres

3.1 La question de la coordination au sein de l'institution

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la *coordination* au sein de l'institution (sites, enseignements, institution-terrain) est *suffisante* aux yeux des acteurs concernés.

58.6% : oui/plutôt oui (intervalle de confiance:] 55.6, 61.6[)

39.2% : plutôt non/ non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « *non* » « *plutôt non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			3.1 La coordination au sein de l'institution (sites, enseignements, institution-terrain,...) vous semble-t-elle suffisante?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	14	70	51	44	179
		Effectif théorique	22.4	82.7	42.1	31.7	179.0
		Résidu	-8.4	-12.7	8.9	12.3	
	Brig	Effectif	29	89	30	17	165
		Effectif théorique	20.6	76.3	38.9	29.3	165.0
		Résidu	8.4	12.7	-8.9	-12.3	
Total		Effectif	43	159	81	61	344
		Effectif théorique	43.0	159.0	81.0	61.0	344.0

Différence significative (Gamma = -0.412 ; p = .000)

C) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es et les professeurs (tous sites confondus) disent davantage que les PF que la *coordination au sein de l'institution est insuffisante* (« *plutôt non* » « *non* »).

Tableau croisé

			3.1 La coordination au sein de l'institution (sites, enseignements, institution-terrain,...) vous semble-t-elle suffisante?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	4	35	50	50	139
		Effectif théorique	16.9	64.5	33.0	24.6	139.0
		Résidu	-12.9	-29.5	17.0	25.4	
	pfs	Effectif	33	111	23	5	172
		Effectif théorique	20.9	79.8	40.9	30.4	172.0
		Résidu	12.1	31.2	-17.9	-25.4	
	professeurs	Effectif	5	14	9	6	34
		Effectif théorique	4.1	15.8	8.1	6.0	34.0
		Résidu	.9	-1.8	.9	.0	
Total		Effectif	42	160	82	61	345
		Effectif théorique	42.0	160.0	82.0	61.0	345.0

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

3.2.1 La répartition des thèmes et des stages

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la répartition des thèmes et des stages est judicieuse.

90.6% : oui/plutôt oui (intervalle de confiance:]89.2; 92.0])

9.3% : plutôt non/ non

b) Comparaison intersites

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) répondent significativement davantage « oui » que les acteurs (toutes catégories confondues) romands à cette question.

Tableau croisé

			3.2.1 La répartition entre enseignement en institution et formation sur le terrain vous semble-t-elle judicieuse ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	67	87	19	8	181
		Effectif théorique	82.5	81.4	13.0	4.1	181.0
		Résidu	-15.5	5.6	6.0	3.9	
	Brig	Effectif	92	70	6	0	168
		Effectif théorique	76.5	75.6	12.0	3.9	168.0
		Résidu	15.5	-5.6	-6.0	-3.9	
Total	Effectif	159	157	25	8	349	
	Effectif théorique	159.0	157.0	25.0	8.0	349.0	

Différence significative (Gamma = -0.378 ; p = .000)

C) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF et les professeurs (tous sites confondus) disent plus que les étudiant-es que la répartition de la formation semble judicieuse (« oui »).

Les étudiant-es (tous sites confondus) disent plus que les autres que la répartition de la formation est partiellement judicieuse (« plutôt oui ») ou ne l'est pas (« non »).

Tableau croisé

			3.2.1 La répartition entre enseignement en institution et formation sur le terrain vous semble-t-elle judicieuse ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	41	73	17	8	139
		Effectif théorique	62.9	62.9	10.0	3.2	139.0
		Résidu	-21.9	10.1	7.0	4.8	
	pfs	Effectif	100	71	4	0	175
		Effectif théorique	79.2	79.2	12.5	4.0	175.0
		Résidu	20.8	-8.2	-8.5	-4.0	
	professeurs	Effectif	17	14	4	0	35
		Effectif théorique	15.8	15.8	2.5	.8	35.0
		Résidu	1.2	-1.8	1.5	-.8	
Total	Effectif	158	158	25	8	349	
	Effectif théorique	158.0	158.0	25.0	8.0	349.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

3.3.1 La place de formation didactique dans le curriculum

a) Résultats globaux

La formation didactique intervient essentiellement en deuxième année. A votre avis, devrait-elle être présente dès le début de la formation ? Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), cette formation devrait *intervenir plus tôt dans la formation*.

67.1% : oui/plutôt oui (intervalle de confiance:] 63.4; 70.8[)

22.9% : plutôt non/ non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « oui » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			3.3.1 La formation didactique intervient essentiellement en deuxième année. A votre avis, devrait-elle être présente dès le début de la formation ?				Total
			Oui/ Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	78	50	39	11	178
		Effectif théorique	70.5	48.9	42.2	16.5	178.0
		Résidu	7.5	1.1	-3.2	-5.5	
	Brig	Effectif	59	45	43	21	168
		Effectif théorique	66.5	46.1	39.8	15.5	168.0
		Résidu	-7.5	-1.1	3.2	5.5	
Total		Effectif	137	95	82	32	346
		Effectif théorique	137.0	95.0	82.0	32.0	346.0

Différence significative (Gamma = 0.184 ; p = .026)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de différence significative entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

3.6.1 La répartition des thèmes obligatoires et des thèmes à option

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la répartition des thèmes obligatoires et des thèmes à option est *judicieuse*.

75.7% : oui/plutôt oui (intervalle de confiance:]73.0; 78.4 [

24.3% : plutôt non/ non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de *différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

3.6.4 La participation à des projets de grande envergure

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la participation à des projets de grande envergure n'est pas nécessairement *judicieuse*. Les *avis sont globalement partagés*

48.2% : oui/plutôt oui (intervalle de confiance:]45.3; 51.1[

51.8% : plutôt non/ non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs (tous sites confondus) sont davantage « *tout à fait d'accord* » avec cette idée que les étudiant-es.

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .000)

Tableau croisé

		3.6.4 Certaines formations de l'enseignement supérieur prévoient, en sus du curriculum obligatoire (dont les options), la participation des étudiants à des projets de grande envergure. Que pensez-vous de cette idée ?				Total	
		Je suis tout à fait d'accord / Stimme dem vorbehaltlos zu	Plutôt d'accord / Stimme eher zu	Je trouve l'idée peu convaincante / Finde die Idee weniger g	Je rejette cette idée / Lehne diese Idee ab		
catégorie	étudiants	Effectif	10	47	55	23	135
		Effectif théorique	20.3	44.7	49.6	20.3	
		Résidu	-10.3	2.3	5.4	2.7	
professeurs		Effectif	15	8	6	2	31
		Effectif théorique	4.7	10.3	11.4	4.7	
		Résidu	10.3	-2.3	-5.4	-2.7	
Total		Effectif	25	55	61	25	166
		Effectif théorique	25.0	55.0	61.0	25.0	

Brève analyse

Les acteurs du VSR (Valais romand, toutes catégories confondues) comme les étudiant-es et les professeurs (sites confondus) estiment que la coordination au sein de l'institution est insuffisante. La répartition entre thèmes et stage est judicieuse pour la grande majorité des acteurs interrogés. Les acteurs du OW (catégories confondues) y adhèrent cependant davantage ; les étudiant-es (sites confondus) sont un peu plus partagés : « plutôt oui », mais aussi « plutôt non ».

A propos de la formation en didactique, tous les acteurs pensent qu'elle devrait être donnée dès le début de la formation, les acteurs du VRS (catégories confondues), plus que ceux du OW, vont dans ce sens.

Tous les acteurs et les sites sont d'accord avec la répartition entre thèmes à option et thèmes obligatoires. La participation à des projets d'envergure laisse sceptique : aucune majorité significative ne se dégage. Ce sont les professeurs (sites confondus) qui adhèrent davantage à cette idée.

L'organisation du plan d'études de la formation initiale donne donc satisfaction aux sites comme aux acteurs. Quelques régulations seraient cependant à prévoir :

- Mettre en évidence les didactiques dès le début de la formation (notamment en renforçant la communication des objectifs du champ 6 et l'organisation des thèmes dans le sens attendu des étudiant-es mais sans pour autant tomber dans le travers des « méthodologies ». Voir le rapport 1, pp. 19-21).
- Renforcer la communication au sein de l'institution et, si le maximum est déjà fait, sa visibilité.

4. Les semestres d'échange

4.1.1 L'apport de l'échange intersites par rapport à la formation d'enseignants compétents

a) Résultats globaux

L'objectif de la HEP-VS étant de former des enseignants compétents, qu'apportent les deux semestres par rapport à cet objectif ?

Les acteurs concernés (trois catégories) *ne partagent pas tous la même vision des choses*.

14.3% : beaucoup

37.3% : un certain nombre de choses

(cumulé : 51.6; intervalle de confiance :]47.9; 55.3[)

36.1% : peu

12.3% : rien du tout

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « *peu* » « *rien du tout* » à cette question.

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent significativement davantage « *beaucoup* » « *un certain nombre de choses* ».

Tableau croisé

			4.1.1 L'objectif de la HEP-VS est de former des enseignants compétents. Qu'apportent les deux semestres d'échange obligatoires par rapport à cet objectif ?				Total
			Beaucoup / Viel	Un certain nombre de choses / Einiges	Peu / Wenig	Rien du tout / Gar nichts	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	11	52	77	35	175
		Effectif théorique	25.0	65.8	62.8	21.4	175.0
		Résidu	-14.0	-13.8	14.2	13.6	
	Brig	Effectif	38	77	46	7	168
		Effectif théorique	24.0	63.2	60.2	20.6	168.0
		Résidu	14.0	13.8	-14.2	-13.6	
Total	Effectif	49	129	123	42	343	
	Effectif théorique	49.0	129.0	123.0	42.0	343.0	

Différence significative (Gamma = -0.554 ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es* (tous sites confondus) trouvent davantage que les autres catégories d'acteurs que les « deux semestres d'échange n'apportent peu ou rien » quant à la formation d'enseignants compétents.

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) trouvent davantage que les étudiant-es que les deux semestres d'échange apportent « beaucoup » ou « un certain nombre » de choses quant à la formation d'enseignants compétents.

Tableau croisé

			4.1.1 L'objectif de la HEP-VS est de former des enseignants compétents. Qu'apportent les deux semestres d'échange obligatoires par rapport à cet objectif ?				
			Beaucoup / Viel	Un certain nombre de choses / Einiges	Peu / Wenig	Rien du tout / Gar nichts	Total
catégorie	étudiants	Effectif	13	39	60	26	138
		Effectif théorique	19.9	51.3	49.7	17.1	138.0
		Résidu	-6.9	-12.3	10.3	8.9	
pfs		Effectif	28	77	55	14	174
		Effectif théorique	25.1	64.7	62.7	21.6	174.0
		Résidu	2.9	12.3	-7.7	-7.6	
professeurs		Effectif	9	13	10	3	35
		Effectif théorique	5.0	13.0	12.6	4.3	35.0
		Résidu	4.0	.0	-2.6	-1.3	
Total		Effectif	50	129	125	43	347
		Effectif théorique	50.0	129.0	125.0	43.0	347.0

Différence significative (test Chi-carré; p = .001)

(*y compris ceux qui ne sont pas encore impliqués dans l'échange)

4.2.1 Favoriser, par l'échange, une meilleure compréhension des phénomènes interculturels

a) Résultats globaux

L'échange intersites développe-t-il une meilleure compréhension des phénomènes interculturels?
L'ensemble des acteurs concernés acquiesce.

65.9% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 62.0; 69.7[

29.7% : Plutôt non /Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « non » « plutôt non » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			4.2.1 L'échange intersites a-t-il développé chez vous une meilleure compréhension des phénomènes interculturels?				
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	Total
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	31	54	46	20	151
		Effectif théorique	41.8	57.5	39.9	11.9	151.0
		Résidu	-10.8	-3.5	6.1	8.1	
	Brig	Effectif	57	67	38	5	167
		Effectif théorique	46.2	63.5	44.1	13.1	167.0
		Résidu	10.8	3.5	-6.1	-8.1	
Total		Effectif	88	121	84	25	318
		Effectif théorique	88.0	121.0	84.0	25.0	318.0

Différence significative (Gamma = -0.337 ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs (tous sites confondus) estiment davantage que les étudiant-es que « *l'échange favorise une meilleure compréhension des phénomènes interculturels* ».

Les étudiants* (tous sites confondus) sont *plus sceptiques* à ce sujet que les professeurs.

Tableau croisé

			4.2.1 L'échange intersites a-t-il développé chez vous une meilleure compréhension des phénomènes interculturels?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	26	44	35	16	121
		Effectif théorique	33.4	46.3	32.2	9.1	121.0
		Résidu	-7.4	-2.3	2.8	6.9	
pfs		Effectif	49	62	48	5	164
		Effectif théorique	45.2	62.7	43.7	12.3	164.0
		Résidu	3.8	-.7	4.3	-7.3	
professeurs		Effectif	13	16	2	3	34
		Effectif théorique	9.4	13.0	9.1	2.6	34.0
		Résidu	3.6	3.0	-7.1	.4	
Total		Effectif	88	122	85	24	319
		Effectif théorique	88.0	122.0	85.0	24.0	319.0

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .003$)

(*y compris ceux qui ne sont pas encore impliqués dans l'échange)

Les apports de l'échange intersites sous l'aspect de la construction de compétences professionnelles...

4.2.3 ... à travers la compréhension des phénomènes interculturels

a) Résultats globaux

L'ensemble des acteurs concernés pense que l'échange favorise la construction de compétences professionnelles à travers la compréhension des phénomènes interculturels .

61.3% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance] 57.3; 65.3[)

38.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs romands (toutes catégories confondues) répondent significativement davantage « non » « *plutôt non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			4.2.3 notamment à travers la compréhension des phénomènes interculturels?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	28	54	48	25	155
		Effectif théorique	35.6	60.0	44.4	15.1	155.0
		Résidu	-7.6	-6.0	3.6	9.9	
	Brig	Effectif	45	69	43	6	163
		Effectif théorique	37.4	63.0	46.6	15.9	163.0
		Résidu	7.6	6.0	-3.6	-9.9	
Total		Effectif	73	123	91	31	318
		Effectif théorique	73.0	123.0	91.0	31.0	318.0

Différence significative (Gamma = -0.309 ; $p = .000$)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es* (tous sites confondus) estiment davantage que les autres catégories que *l'échange ne favorise pas la construction des compétences professionnelles à travers une meilleure compréhension des phénomènes interculturels.*

Tableau croisé

			4.2.3 notamment à travers la compréhension des phénomènes interculturels?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	18	46	41	16	121
		Effectif théorique	27.6	46.5	35.2	11.7	121.0
		Résidu	-9.6	-5	5.8	4.3	
pfs		Effectif	43	62	47	13	165
		Effectif théorique	37.6	63.4	48.0	16.0	165.0
		Résidu	5.4	-1.4	-1.0	-3.0	
professeurs		Effectif	12	15	5	2	34
		Effectif théorique	7.8	13.1	9.9	3.3	34.0
		Résidu	4.2	1.9	-4.9	-1.3	
Total		Effectif	73	123	93	31	320
		Effectif théorique	73.0	123.0	93.0	31.0	320.0

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .047$)

(*y compris ceux qui ne sont pas encore impliqués dans l'échange)

4.2.4 ... à travers la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées dans une classe

a) Résultats globaux

L'ensemble des acteurs concernés *acquiesce*.

73.2% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 69.6; 76.8[

26.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent « non » « *plutôt non* » à cette question ;

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent « *oui* » « *plutôt oui* ».

Tableau croisé

			4.2.4 notamment à travers la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées dans une classe ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	48	57	35	14	154
		Effectif théorique	55.5	57.0	33.3	8.2	154.0
		Résidu	-7.5	.0	1.7	5.8	
	Brig	Effectif	67	61	34	3	165
		Effectif théorique	59.5	61.0	35.7	8.8	165.0
		Résidu	7.5	.0	-1.7	-5.8	
Total		Effectif	115	118	69	17	319
		Effectif théorique	115.0	118.0	69.0	17.0	319.0

Différence significative (Gamma = -0.209 ; $p = .017$)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

4.2.5 ... à travers l'amélioration des compétences linguistiques personnelles

a) Résultats globaux

L'ensemble des acteurs concernés *acquiesce*.

79.4% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:]76.6; 82.2[

20.6% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs romands (toutes catégories confondues) répondent significativement davantage « *non* » « *plutôt non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			4.2.5 notamment à travers l'amélioration des compétences linguistiques personnelles ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	37	67	30	22	156
		Effectif théorique	64.6	59.3	19.4	12.6	156.0
		Résidu	-27.6	7.7	10.6	9.4	
	Brig	Effectif	96	55	10	4	165
		Effectif théorique	68.4	62.7	20.6	13.4	165.0
		Résidu	27.6	-7.7	-10.6	-9.4	
Total	Effectif	133	122	40	26	321	
	Effectif théorique	133.0	122.0	40.0	26.0	321.0	

Différence significative (Gamma = -0.601 ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

Brève analyse

Les semestres d'échange ont fait (et font encore) l'objet de maintes controverses à la HEP-VS, que ce soit en institution, au sein du DECS, dans le grand public ou dans le monde politique. La « photographie » que nous avons prise nous permet d'avancer que :

- Les avis sont partagés (aucune majorité significative ne se dégage) par rapport à l'apport de l'échange de deux semestres par rapport à l'objectif de la HEP qui est de former des enseignants compétents. Cependant, l'analyse intersites montre que, sur cette question globale, les acteurs du OW (catégories confondues) pensent que les échanges apportent « beaucoup/un certain nombre de choses » significativement davantage que ceux du VSR. La comparaison entre les catégories d'acteurs montre que les étudiant-es (sites confondus) sont les plus sceptiques ; les professeurs et les PF se montrant par ailleurs plus positifs.

Les questions subséquentes confirment l'analyse globale de la question :

- Si, globalement, il semble que l'échange intersites permet de développer une compréhension des phénomènes interculturels, l'analyse par site (catégories confondues) montre que les Romands sont plus sceptiques, de même que les étudiants (sites confondus).

- Si globalement et en prenant les acteurs (sites confondus), l'échange développe des compétences professionnelles à travers la compréhension des problématiques linguistiques rencontrées en classe, l'analyse par site (catégories confondues) montre que les Romands sont plus sceptiques.

- Si globalement et en prenant les acteurs (sites confondus), l'échange développe des compétences professionnelles à travers l'amélioration des compétences linguistiques personnelles, l'analyse par site (catégories confondues) montre que les Romands sont plus sceptiques.

La problématique de l'échange et de ses apports montre une césure assez claire entre les représentations du OW et celles du VSR, et non entre les différentes catégories d'acteurs. Le problème, dès lors, ainsi que nous l'avons relevé dans les précédents rapports (1, 2 et 3) nous semble culturel et politique avant d'être professionnel. Dans ce sens, nous ne pouvons qu'encourager les instances responsables de la HEP d'en tenir compte afin de réguler et d'améliorer le dispositif légal mis en place et de le rendre acceptable, sinon performant, aux yeux des acteurs des deux régions concernées.

5. Buts et finalités des enseignements

5.1.1 La relation entre les enseignements proposés par la HEP-VS et les finalités de la formation

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), les enseignements proposés par la HEP-VS permettent d'atteindre les finalités de la formation HEP.

93.3% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:]91.3; 95.3[)

6.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiants (tous sites confondus) pensent davantage que les autres catégories d'acteurs que les thèmes proposés dans le cursus ne permettent pas d'atteindre les finalités de la formation HEP-VS.

Tableau croisé

			5.1.1 En vous référant au plan d'études, les thèmes proposés dans le cursus permettent-ils d'atteindre les finalités de la formation en HEP ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie	étudiants	Effectif	121	15	136
		Effectif théorique	126.9	9.1	136.0
		Résidu	-5.9	5.9	
pfs		Effectif	110	2	112
		Effectif théorique	104.5	7.5	112.0
		Résidu	5.5	-5.5	
professeurs		Effectif	33	2	35
		Effectif théorique	32.7	2.3	35.0
		Résidu	.3	-.3	
Total		Effectif	264	19	283
		Effectif théorique	264.0	19.0	283.0

Différence significative (test Chi-carré; $p = .015$)

5.4.3 Les cours redondants

a) Résultats globaux

A propos des redites dans les cours, les acteurs concernés (trois catégories) *ne partagent pas tous la même vision.*

49.4% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 46.9; 51.9[)

50.6% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

5.2.6 L'utilité de la formation théorique

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la HEP-VS dispense *une formation théorique utile pour la profession enseignante.*

94.2% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 93.0; 95.4 [)

5.8% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiants (tous sites confondus) doutent davantage (de « *plutôt oui* » à « *non* ») que les autres catégories d'acteurs que la HEP-VS dispense une *formation théorique utile pour l'exercice de la profession enseignante.*

Tableau croisé

			5.2.6 La HEP-VS dispense-t-elle une formation théorique utile pour l'exercice de la profession enseignante?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	34	92	14	4	144
		Effectif théorique	55.3	80.4	6.7	1.7	144.0
		Résidu	-21.3	11.6	7.3	2.3	
pfs		Effectif	79	85	2	0	166
		Effectif théorique	63.7	92.7	7.7	1.9	166.0
		Résidu	15.3	-7.7	-5.7	-1.9	
professeurs		Effectif	19	15	0	0	34
		Effectif théorique	13.0	19.0	1.6	.4	34.0
		Résidu	6.0	-4.0	-1.6	-.4	
Total		Effectif	132	192	16	4	344
		Effectif théorique	132.0	192.0	16.0	4.0	344.0

Différence significative
(test Chi-carré; p = .000)

5.3 Les compétences professionnelles mises en évidence par les enseignements théoriques

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), les enseignements théoriques permettent de mettre en évidence les compétences à développer sur le terrain.

69.3% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 67.1; 71.5[)

30.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *plutôt non* » « *plutôt oui* » à cette question ;

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent davantage « *oui* » « *non* ».

Tableau croisé

			5.3 Les enseignements théoriques permettent-ils de mettre en évidence les compétences à développer sur le terrain?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	19	73	32	4	128
		Effectif théorique	21.7	67.4	30.7	8.2	128.0
		Résidu	-2.7	5.6	1.3	-4.2	
	Brig	Effectif	10	17	9	7	43
		Effectif théorique	7.3	22.6	10.3	2.8	43.0
		Résidu	2.7	-5.6	-1.3	4.2	
Total	Effectif	29	90	41	11	171	
	Effectif théorique	29.0	90.0	41.0	11.0	171.0	

Différence significative (test Chi-carré; p = .007)

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les professeurs (tous sites confondus) disent davantage que les étudiant-es « *oui* » au fait que les enseignements théoriques permettent de mettre en évidence les compétences à développer sur le terrain.

Tableau croisé

			5.3 Les enseignements théoriques permettent-ils de mettre en évidence les compétences à développer sur le terrain?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	16	78	38	11	143
		Effectif théorique	24.2	75.1	33.9	9.7	143.0
		Résidu	-8.2	2.9	4.1	1.3	
	professeurs	Effectif	14	15	4	1	34
		Effectif théorique	5.8	17.9	8.1	2.3	34.0
		Résidu	8.2	-2.9	-4.1	-1.3	
Total	Effectif	30	93	42	12	177	
	Effectif théorique	30.0	93.0	42.0	12.0	177.0	

Différence significative (test Chi-carré; p = .000)

5.4.1 Les liens entre les différents enseignements

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), des *liens sont perceptibles* entre les différents enseignements.

80.3% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 78.1; 82.5 [)

19.8% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* » « *non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			5.4.1 Avez-vous observé des liens entre les différents enseignements ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	36	73	17	2	128
		Effectif théorique	35.0	68.5	23.1	1.5	128.0
		Résidu	1.0	4.5	-6.1	.5	
	Brig	Effectif	11	19	14	0	44
		Effectif théorique	12.0	23.5	7.9	.5	44.0
		Résidu	-1.0	-4.5	6.1	-.5	
Total	Effectif	47	92	31	2	172	
	Effectif théorique	47.0	92.0	31.0	2.0	172.0	

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .042$)

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

5.4.2 La valeur ajoutée des différents enseignements

a) Résultats globaux

Les enseignements ont, entre eux, ont une *valeur ajoutée*.

81.9% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 79.5; 84.3 [)

18.1% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les professeurs (tous sites confondus) disent davantage que les étudiant-es que les *différents enseignements ont, entre eux, une valeur ajoutée*.

Tableau croisé

			5.4.2 Ont-ils une valeur ajoutée?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	23	76	22	5	126
		Effectif théorique	34.7	68.7	18.6	4.0	126.0
		Résidu	-11.7	7.3	3.4	1.0	
	professeurs	Effectif	20	9	1	0	30
		Effectif théorique	8.3	16.3	4.4	1.0	30.0
		Résidu	11.7	-7.3	-3.4	-1.0	
Total		Effectif	43	85	23	5	156
		Effectif théorique	43.0	85.0	23.0	5.0	156.0

Différence significative (test Chi-carré; p = .000)

Brève analyse

Aux yeux des acteurs concernés (que l'analyse intersites confirme), les enseignements proposés à la HEP permettent bien d'atteindre les finalités visées et la HEP dispense une formation théorique utile pour la profession enseignante. Les étudiant-es (sites confondus) sont un peu plus réservés sur ces questions.

A propos de la mise en évidence par les enseignements théoriques des compétences à développer sur le terrain, les acteurs du OW (catégories confondues) et les professeurs (sites confondus) pensent davantage que ce processus peut avoir lieu.

A propos de redites dans les cours, les avis sont partagés : aucune majorité significative ne se dégage globalement, ni dans les comparaisons intersites ou entre les catégories d'acteurs.

Les liens entre les enseignements et leur valeur ajoutée sont perceptibles par tous les acteurs globalement, sans différence entre les sites en ce qui concerne leur valeur ajoutée. Ces liens sont plus spécifiquement perçus par les romands (catégories confondues), et ce sont les professeurs (sites confondus) qui perçoivent le mieux leur valeur ajoutée.

Dans l'ensemble, le plan d'études de la HEP-VS est bien perçu des acteurs, globalement et régionalement. Les étudiant-es ont encore à éprouver le but des enseignements théoriques, à construire un sens qui leur échappe : il serait sans doute possible de les y aider en explicitant et visibilisant les fondements professionnels des différents thèmes abordés en institution.

Dans ce sens, un travail permettant une meilleure appropriation du plan d'études par les étudiants favoriserait la mise en sens et la visibilisation des liens entre les différents enseignements et stages : par ex. présentation de l'ensemble du plan d'études : tableau croisé champs/domaines et listes des cours/enseignements, de sa structure lors de la semaine d'introduction ou à d'autres moments institutionnels à définir, son rappel systématique par les professeurs à chaque enseignement et lors de l'introduction des stages ainsi que sa mise à disposition dans le portfolio afin de permettre la construction d'une vision plus large du cursus d'études.

6. Formation sur le terrain : organisation du curriculum

6.1.1 La cohérence de la formation sur le terrain par rapport à l'exercice de la profession enseignante.

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), la formation sur le terrain et ses différents stages au fil des semestres est cohérente avec l'exercice de la profession enseignante.

97.6% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 94.6; 100 [)

2.4% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « oui » « plutôt non » « non » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			6.1.1 La formation sur le terrain, et ses différents stages au fil des semestres, vous semble-t-elle cohérente avec l'exercice de la profession enseignante ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	124	54	4	1	183
		Effectif théorique	111.1	68.2	3.2	.5	183.0
		Résidu	12.9	-14.2	.8	.5	
	Brig	Effectif	86	75	2	0	163
		Effectif théorique	98.9	60.8	2.8	.5	163.0
		Résidu	-12.9	14.2	-.8	-.5	
Total	Effectif	210	129	6	1	346	
	Effectif théorique	210.0	129.0	6.0	1.0	346.0	

Différence significative (Gamma = 0.278 ; p = .007)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de différence significative entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

6.1.2 La place des stages dans le plan d'études

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), il est *judicieux d'avoir des stages dès le début de la formation*.

98.9% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 97.9; 99.9 [)

1.1% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

6.1.3 La forme des stages

a) Résultats globaux

Aux yeux des acteurs concernés (trois catégories), les *stages blocs* ont la préférence.

71.9% pour les stages-blocs (intervalle de confiance:]67.9; 75.9[)

23.2% pour les stages filés (intervalle de confiance:] 19.3; 27.1[)

4.9% pour une autre forme de stage (p. ex. stages hebdomadaires)
(intervalle de confiance:] 3.0; 6.8[)

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands préfèrent davantage les *stages-blocs* que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			6.1.3 Préférez-vous ...			Total
			les stages-blocs ? / Blockpraktika?	stages filés ? / Langzeitpraktika?	une autre forme de stage à mettre en place (tous les jeudis)	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	153	15	8	176
		Effectif théorique	126.1	41.5	8.4	176.0
	Brig	Résidu	26.9	-26.5	-.4	
		Effectif	87	64	8	159
		Effectif théorique	113.9	37.5	7.6	159.0
		Résidu	-26.9	26.5	.4	
Total		Effectif	240	79	16	335
		Effectif théorique	240.0	79.0	16.0	335.0

Différence significative (test Chi-carré, $p = .000$)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF (tous sites confondus) – tout en préférant les stages blocs - acceptent davantage les stages filés que les autres acteurs (étudiant-es et professeurs).

Tableau croisé

			6.1.3 Préférez-vous ...			
			les stages-blocs ? / Blockpraktika?	stages filés ? / Langzeitpraktika ?	une autre forme de stage à mettre en place (tous les jeudis)	Total
catégorie	étudiants	Effectif	116	20	8	144
		Effectif théorique	103.5	33.4	7.2	144.0
		Résidu	12.5	-13.4	.8	
pfs		Effectif	104	54	8	166
		Effectif théorique	119.3	38.5	8.3	166.0
		Résidu	-15.3	15.5	-.3	
professeurs		Effectif	25	5	1	31
		Effectif théorique	22.3	7.2	1.5	31.0
		Résidu	2.7	-2.2	-.5	
Total		Effectif	245	79	17	341
		Effectif théorique	245.0	79.0	17.0	341.0

Différence significative (test Chi-carré; $p = .003$)

6.2.1 Les apprentissages suscités par la progression des objectifs

a) Résultats globaux

Les acteurs concernés (trois catégories), pensent que la *progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le court terme, sur le moyen terme et sur le long terme.*

92.6% pense que la progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le court terme (intervalle de confiance:] 90.6; 94.5[)

97.3% pense que la progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le moyen terme (intervalle de confiance:] 95.0; 99.5 [)

95.6% pense que la progression des objectifs est porteuse d'apprentissage sur le long terme (intervalle de confiance:] 93.3; 97.9[).

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

Brève analyse

L'évaluation de la formation sur le terrain est globalement très positive.

Sa cohérence est relevée par quasiment tous les répondants à l'enquête, tous sites confondus et avec un accent plus fort du côté des acteurs romands (catégories confondues). Les stages dès le début de la formation font l'unanimité des acteurs et des régions, de même que tous pensent que leur progression est porteuse d'apprentissage à court comme à moyen terme.

L'appréciation de l'organisation des stages laisse voir quelques nuances : les acteurs (catégories confondues) romands, comme les professeurs et les étudiant-es (sites confondus) préfèrent davantage les stages-blocs tandis que les PF (sites confondus) préfèrent davantage les stages filés.

Nous avons vu précédemment que le plan d'études était bien perçu des acteurs en général, l'organisation de la formation terrain (stages) l'est encore davantage.

7. Pratique réflexive : dispositifs et instruments

7.1 Les instruments de la pratique réflexive : préférences

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) *privilégient l'entretien de supervision et le document de suivi des stages* en tant qu'instrument de pratique réflexive.

Dans l'ordre *croissant* de préférence (mesure de comparaison Gamma, le nombre le plus élevé indiquant l'instrument préféré) :

-0.33718562	Scénario didactique	7
-0.11360132	études de cas	6
0	référentiel	5
0.00151041	Journal de bord	4
0.06283568	portfolio	3
0.10087314	document suivi de stages	2
0.31387776	entretien de supervision	1

b) Comparaison intersites

Dans l'ordre *croissant* de préférence (mesure de comparaison Gamma, le nombre le plus élevé indiquant l'instrument préféré) :

St. Maurice			Brig		
scénario	-0.19841764	7	scénario	-0.51337419	
études de cas	-0.00747953	6	études de cas	-0.26392407	
suivi de stage	-0.0009094	5	portfolio	-0.21251975	
référentiel	0	4	référentiel	0	
journal de bord	0.12512961	3	journal de bord	0.1835996	
supervision	0.12516168	2	suivi de stage	0.21583621	
portfolio	0.20549059	1	supervision	0.56173708	

Les acteurs des deux sites (catégories confondues) classent à la même position : le *journal de bord* (3°), le *référentiel de compétences* (4°), les *études de cas* (6°) et le *scénario didactique* (7°).

Des différences apparaissent, assez ténues, par rapport à *l'entretien de supervision* (1° dans le OW, 2° dans le VSR), et plus marquées par rapport au *portfolio*, préféré dans le VSR (1°) (5° dans la OW) et au *suivi de stage*, préféré dans le OW (2°) (5° dans le VSR).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Des différences apparaissent selon les différentes catégories d'acteurs :

Préférence	Etudiant-es	Professeurs HEP	PF
1	L'entretien de supervision	Le référentiel	Le scénario
2	Le doc. suivi de stage	Le journal de bord	Le référentiel
3	Les études de cas	Le doc. de suivi des stages	Le portfolio et le bilan de compétences
4	Le référentiel de compétences	L'entretien de supervision	le journal de bord
5	Le portfolio et bilan de compétences	Le portfolio et le bilan de compétences	Le document de suivi des stages
6	Le journal de bord	Les études de cas	Les études de cas
7	Le scénario	Le scénario	L'entretien de supervision

Brève analyse

L'analyse globale des résultats montre que les **entretiens de supervision** et le **document de suivi des stages** sont les instruments préférés de l'ensemble des acteurs. Les entretiens de supervision font l'unanimité des sites mais sont vus de manières très diverses par les différents acteurs.

Ce résultat corrobore ceux que nous avons déjà établis dans le rapport 1 (Etudiant-es). Il nous semble essentiel de revenir ici sur notre analyse à propos de la position des étudiant-es, premiers concernés par la mise en place du dispositif de pratique réflexive et de ses instruments.

Dans le rapport 1 (les étudiant-es, p. 34), nous avons relevé que la représentation de la pratique réflexive que donnent à voir les réponses des étudiant-es s'éloigne assez fortement des cadres théoriques posés par les concepteurs des dispositifs et instruments (didactique, psychosociologie, etc.) et de nos hypothèses (construction d'une posture réflexive par rapport aux aspects didactiques (apprentissage) et pédagogiques (relations humaines au quotidien). Nous avons vu que les problèmes identifiés comme tels par les étudiant-es et pour lesquels une réflexion spontanée a été initiée sont, majoritairement, des problèmes dictés par des besoins personnels immédiats et la « survie » dans la classe (conflits, gestion des élèves difficiles, place devant la classe, etc.). Les questions d'ordre professionnel, liées aux différents cadres théoriques développés en institution semblent davantage avoir été traités par obligation (ce qui ne veut pas dire que leurs bénéfices soient moindres) dans le cadre de la formation. Les contraintes factuelles et immédiates l'emportent donc à court terme pour les étudiant-es ; les projections dans le long terme montrent une intention autre, à savoir un emploi plus actif du journal de bord (voir le rapport Etudiants, l'article Forum BEJUNE et l'article rédigé pour la revue CDHEP n° 3 sur cette question). En formation et construction d'un avenir professionnel, les étudiant-es ont à la fois à assurer leurs besoins immédiats, à se construire une nouvelle identité, à asseoir une posture de professionnel véritablement autonome.

L'analyse détaillée, par catégories d'acteurs, a déjà été proposée dans le rapport 3 (les PF, pp. 12-13). Alors que les étudiant-es et les professeurs HEP ne voient pas beaucoup d'utilité au **scénario didactique (le connaissent-ils sous cette appellation ?)**, les PF le placent en premier dans l'ordre de leurs préférences. Le scénario didactique, inspiré du triangle didactique, qui permet d'anticiper la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, semble, pour les PF, un bon moyen pour maîtriser des situations pour lesquelles les étudiant-es sont encore novices.

*Le référentiel, deuxième instrument le plus apprécié des PF, l'est aussi des professeurs HEP, mais pas vraiment des étudiant-es. Ils apprécient davantage le **portfolio** que les étudiants et les enseignants ; ce résultat est cohérent avec la position occupée par le référentiel qui lui est lié.*

*Le **journal de bord** occupe une position distincte dans chaque catégorie d'acteurs, de même que le document de suivi des stages et les entretiens de supervision, les préférés des étudiant-es, les moins utiles pour les PF. Le **peu d'importance** attribué par les PF à l'**entretien de supervision** interpelle. La question interrogeait la représentation des PF par rapport à l'utilité **pour les étudiant-es** des différents dispositifs. Or, nous savons que ceux-ci privilégient l'entretien de supervision. Les PF se sentiraient-ils en situation de concurrence avec le superviseur ?*

*Les **études de cas** sont moins prisées des PF et des professeurs, mais le sont par les étudiant-es. Sont-ils sensibles au transfert possible des difficultés rencontrées dans leur pratique et exemplifiées par ce moyen ? Sont-ils mieux préparés et formés l'utilisation de cet instrument de pratique réflexive que les PF et les professeurs HEP ?*

Quelques questions, qui pourraient inspirer certaines régulations institutionnelles, se posent dès lors :

- Comment les professeurs de la HEP perçoivent-ils eux-mêmes la pratique réflexive, les concepts qui le sous-tendent et dirigent sa mise en œuvre ?

- Connaissent-ils, font-ils référence comment utilisent-ils les divers instruments de la pratique réflexive (étude de cas, journal de bord, référentiel notamment) en encourageant les étudiant-es à les utiliser, en les valorisant, en y reliant les objets abordés en enseignement, etc. dans leurs cours ?

- Comment les caractéristiques des débutants que la recherche a mises en évidence (centration sur « prendre » et « tenir » la classe avant de pouvoir la « faire ») sont-elles prises en compte dans les enseignements et sont-elles intégrées à de l'utilisation des instruments de pratique réflexive ? Le double défi est bien, à ce stade, de proposer une formation à même de répondre d'une part aux besoins immédiats des jeunes enseignant-es et de les doter d'un outillage minimum « prêt-à-emploi » tout en ouvrant d'autres perspectives à moyen terme dans le cadre du développement professionnel initié dès que le jeune enseignant a terminé sa formation initiale.

- *L'entretien de supervision* est l'instrument de pratique réflexive que les acteurs préfèrent généralement (résultats globaux). C'est aussi l'instrument que préfèrent les étudiant-es (comparaison entre les acteurs), alors que les PF le mettent en dernière position et les professeurs en position médiane (4°). Est à interroger la représentation de ce dispositif de pratique réflexive, mais aussi de celle du *document de suivi des stages*, mieux apprécié des étudiant-es que des professeurs et des PF surtout : les étudiant-es sont guidés de manière assez directive avec ces deux dispositifs, ils sont dans l'attente de réponses et dans la réaction. Ils y jouent un rôle plutôt passif, contrairement à l'attitude exigée par les autres instruments de pratique réflexive (journal de bord, étude de cas). Ce résultat est à mettre en perspective avec le poids donné aux différents regards (PF, superviseur, étudiant) lors des évaluations, où le superviseur HEP joue un rôle essentiel et sur lequel nous reviendrons au chapitre 8.

8. Evaluation : procédures

8.2.3 L'importance des regards des évaluateurs lors des entretiens de supervision

a) Résultats globaux

Dans l'ensemble (toutes catégories d'acteurs confondues), c'est le *regard du PF* qui est le plus important.

(ordre croissant de préférence (mesure de comparaison Gamma, le nombre le plus petit indiquant le regard qui a le plus d'importance)

-0.26623072	PF
-0.188357	regards croisés
0	auto
0.50415388	Superviseur / prof HEP

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Des différences apparaissent selon les différentes catégories d'acteurs :

<i>Le regard</i>	<i>Etudiant-es : le plus décisif</i>	<i>Professeurs : le plus décisif</i>	<i>PF : le plus décisif</i>
Les regards croisés	18.6%	55%	52.5 %
Etudiant-e	14.1%	10%	13.6 %
PF	49.7%	22.5%	22.0 %
Superviseur HEP	12.1%	2.5%	4.2 %

A propos du regard des étudiant-es : les PF et les étudiant-es y accordent davantage d'importance que les professeurs HEP.

A propos du regard des PF : les étudiant-es y accordent plus d'importance que les professeurs HEP, les PF moins d'importance que ce que lui en accordent les étudiant-es.

A propos du regard du superviseur/professeur HEP : les PF y accordent moins d'importance que les étudiant-es.

A propos du regard croisé des acteurs : Les PF et les professeurs HEP y accordent plus d'importance que les étudiant-es.

8.1.1 L'importance du référentiel de compétences pour les étudiant-es

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que le *référentiel de compétences (RC) est rarement pris en considération* quand il s'agit d'évaluer une séquence d'enseignement/apprentissage

15.6% : le RC n'est aucunement pris en considération

72.2% : il est rarement pris en considération

18.6% : il est systématiquement pris en considération

9.2% : son rôle est très important

(cumulé systématiquement et important: 18.6+9.2; intervalle de confiance:] 25.2; 30.4 [

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage que le RC n'est « *aucunement pris en considération* » que les acteurs du Haut-valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			8.1.1. Quel rôle le référentiel des compétences joue-t-il pour vous quand vous désirez évaluer ce qu'une séquence d'apprentissage /				
			Aucun / Keine	Rarement pris en considération / Wird selten einbezogen	Systématiquement pris en considération / Wird oft benutzt	Rôle très important / Sehr bedeutsame Rolle	Total
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	24	71	21	11	127
		Effectif théorique	19.4	72.5	23.2	12.0	127.0
		Résidu	4.6	-1.5	-2.2	-1.0	
	Brig	Effectif	2	26	10	5	43
		Effectif théorique	6.6	24.5	7.8	4.0	43.0
		Résidu	-4.6	1.5	2.2	1.0	
Total	Effectif	26	97	31	16	170	
	Effectif théorique	26.0	97.0	31.0	16.0	170.0	

Différence significative (Gamma = 0.305 ; p = .031)

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les étudiant-es (tous sites confondus) disent qu'ils prennent *rarement* ou *jamais* en considération le référentiel de compétence. Les professeurs répondent davantage que les étudiant-es que ces derniers le prennent en compte.

Tableau croisé

			8.1.1. Quel rôle le référentiel des compétences joue-t-il pour vous quand vous désirez évaluer ce qu'une séquence d'apprentissage /				
			Aucun / Keine	Rarement pris en considération / Wird selten einbezogen	Systématiquement pris en considération / Wird oft benutzt	Rôle très important / Sehr bedeutsame Rolle	Total
catégorie	étudiants	Effectif	27	83	24	9	143
		Effectif théorique	22.2	81.4	26.3	13.1	143.0
		Résidu	4.8	1.6	-2.3	-4.1	
	professeurs	Effectif	0	16	8	7	31
		Effectif théorique	4.8	17.6	5.7	2.9	31.0
		Résidu	-4.8	-1.6	2.3	4.1	
Total	Effectif	27	99	32	16	174	
	Effectif théorique	27.0	99.0	32.0	16.0	174.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .002)

8.2.1 L'organisation des travaux des étudiant-es

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les travaux de groupe et les évaluations orales posent le plus de problèmes.

Oui/plutôt oui	Présentations orales	Les examens écrits	Les travaux écrits (à domicile)	Travaux pratiques – démonstrations	Travaux de groupe
Niveau de connaissance	80.4%	89.2%	82.2 %	92.1 %	46.3%
Stimulation des apprentissages	65.4%	66%	85.5 %	90.2 %	74.6 %
Evaluation objective	47%	91.7%	78.8 %	73.8 %	44.1 %
Confort personnel	43.5%	69.3%	74.8 %	79.4 %	61.6 %

Ces résultats sont proches de ceux identifiés chez les étudiant-es (Rapport 1, 28 mars 2006, p. 33). La manière classique de rendre compte du travail de chaque étudiant (examen écrit) fait l'unanimité (89.2% du niveau de connaissance et 91.7% pour son objectivité), même si ce moyen d'évaluer sommativement les apprentissages est de ceux qui les stimulent le moins (66%).

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

Sauf en ce qui concerne le confort personnel éprouvé par les étudiant-es lors de la réalisation de travaux de groupe. *Différence significative* (test Gamma; $p = .043$) : les acteurs (toutes catégories confondues) romands les trouvent significativement davantage « *peu confortables* » que les acteurs du Haut-Valais.

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les professeurs (tous sites confondus) pensent davantage que les étudiant-es que *les évaluations orales* reflète le niveau de connaissances.

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .001$)

Tableau croisé

			Ce mode de validation peut refléter de façon appropriée le niveau de connaissances et de performances /				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher Ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	27	84	32	1	144
		Effectif théorique	34.4	81.0	27.0	1.6	144.0
		Résidu	-7.4	3.0	5.0	-.6	
	professeurs	Effectif	15	15	1	1	32
		Effectif théorique	7.6	18.0	6.0	.4	32.0
		Résidu	7.4	-3.0	-5.0	.6	
Total	Effectif	42	99	33	2	176	
	Effectif théorique	42.0	99.0	33.0	2.0	176.0	

Les professeurs (tous sites confondus) pensent significativement davantage que les étudiant-es que les *évaluations orales* sont objectives.

Tableau croisé

			L'évaluation est objective /				Total
			Oui /	Plutôt oui /	Plutôt non /	Non /	
			Ja	Eher Ja	Eher nein	Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	5	52	73	13	143
		Effectif théorique	7.4	60.5	63.7	11.4	143.0
		Résidu	-2.4	-8.5	9.3	1.6	
professeurs	Effectif	4	22	5	1	32	
	Effectif théorique	1.6	13.5	14.3	2.6	32.0	
	Résidu	2.4	8.5	-9.3	-1.6		
Total	Effectif	9	74	78	14	175	
	Effectif théorique	9.0	74.0	78.0	14.0	175.0	

*Différence
significative (test
Chi-carré ; p = .000)*

Les professeurs (tous sites confondus) pensent davantage que les étudiant-es que *les évaluations orales* stimulent les apprentissages.

Tableau croisé

			Ce mode de validation vous a stimulé intellectuellement et vous avez appris quelque chose de nouveau /				Total
			Oui /	Plutôt oui /	Plutôt non /	Non /	
			Ja	Eher Ja	Eher nein	Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	18	68	47	10	143
		Effectif théorique	27.9	64.9	41.9	8.2	143.0
		Résidu	-9.9	3.1	5.1	1.8	
professeurs	Effectif	16	11	4	0	31	
	Effectif théorique	6.1	14.1	9.1	1.8	31.0	
	Résidu	9.9	-3.1	-5.1	-1.8		
Total	Effectif	34	79	51	10	174	
	Effectif théorique	34.0	79.0	51.0	10.0	174.0	

*Différence
significative (test
Chi-carré ; p = .000)*

8.3.1 Les modalités d'évaluation en fin d'études

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) disent que *le mode d'évaluation des compétences en fin d'études permet de juger de façon concluante si une personne est capable d'enseigner*.

91% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 89.2; 92.8 [)

9 % : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « *plutôt oui* » « *plutôt non* » « *non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			8.3.1 L'examen final est constitué de trois parties (examen sur le terrain / bilan de compétences / mémoire). Ces trois procédés permettent-ils, ensemble, de juger de façon concluante si une personne est capable d'enseigner ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	53	98	21	3	175
		Effectif théorique	61.6	97.5	14.4	1.5	175.0
		Résidu	-8.6	.5	6.6	1.5	
	Brig	Effectif	67	92	7	0	166
		Effectif théorique	58.4	92.5	13.6	1.5	166.0
		Résidu	8.6	-5	-6.6	-1.5	
Total		Effectif	120	190	28	3	341
		Effectif théorique	120.0	190.0	28.0	3.0	341.0

Différence significative (Gamma = -0.274 ; p = .005)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) répondent davantage « oui » que les étudiants à la question « *l'examen final permet de juger des compétences d'un candidat à l'enseignement ?* ».

Tableau croisé

			8.3.1 L'examen final est constitué de trois parties (examen sur le terrain / bilan de compétences / mémoire). Ces trois procédés permettent-ils, ensemble, de juger de façon concluante si une personne est capable d'enseigner ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	29	92	19	2	142
		Effectif théorique	49.9	79.3	11.6	1.2	142.0
		Résidu	-20.9	12.7	7.4	.8	
	pfs	Effectif	75	84	8	1	168
		Effectif théorique	59.1	93.8	13.7	1.5	168.0
		Résidu	15.9	-9.8	-5.7	-5	
	professeurs	Effectif	17	16	1	0	34
		Effectif théorique	12.0	19.0	2.8	.3	34.0
		Résidu	5.0	-3.0	-1.8	-3	
Total		Effectif	121	192	28	3	344
		Effectif théorique	121.0	192.0	28.0	3.0	344.0

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

8.5.1 L'équivalence des modes d'évaluation selon les sites

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que l'équivalence du mode d'évaluation des cours entre les sites est réalisée.

56.3% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 53.5; 59.1[)

47.3% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « *plutôt non* » « *non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			8.5.1 Pensez-vous que cette exigence soit remplie ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	8	56	39	22	125
		Effectif théorique	11.9	58.0	37.2	17.9	125.0
		Résidu	-3.9	-2.0	1.8	4.1	
	Brig	Effectif	8	22	11	2	43
		Effectif théorique	4.1	20.0	12.8	6.1	43.0
		Résidu	3.9	2.0	-1.8	-4.1	
Total	Effectif	16	78	50	24	168	
	Effectif théorique	16.0	78.0	50.0	24.0	168.0	

Différence significative (Gamma = -0.398 ; p = .004)

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les étudiants (tous sites confondus) répondent davantage « *non* » que les professeurs par rapport à l'équivalence des modes d'évaluation entre les sites.

Tableau croisé

			8.5.1 Pensez-vous que cette exigence soit remplie ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	10	63	40	24	137
		Effectif théorique	12.0	64.9	40.9	19.2	137.0
		Résidu	-2.0	-1.9	-.9	4.8	
	professeurs	Effectif	5	18	11	0	34
		Effectif théorique	3.0	16.1	10.1	4.8	34.0
		Résidu	2.0	1.9	.9	-4.8	
Total	Effectif	15	81	51	24	171	
	Effectif théorique	15.0	81.0	51.0	24.0	171.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .045)

8.5.3 La différenciation des évaluations en fonction des sites

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) seraient *ouverts à différencier les niveaux A à E entre les sites*.

66.6% : tout à fait/plutôt d'accord (intervalle de confiance:] 63.9; 69.3 [)

33.4% : idée peu convaincante/idée rejetée

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage « *oui, tout à fait* » que les étudiant-es, mais ils trouvent surtout davantage l'idée « *peu convaincante* ».

Tableau croisé

			8.5.3 Le niveau minimal requis est fixé pour les deux sites d'une manière absolument identique (différenciation entre E et F). La différenciation entre les niveaux, de A à E, peut s'effectuer en fonction du site.				
			Je suis tout à fait d'accord / Ich bin mit diesem Vorschlag	Plutôt d'accord / Ich finde den Vorschlag überlegenswert.	Je trouve l'idée peu convaincante / Ich finde diesen Vorschlag	Je rejette cette idée / Ich lehne diesen Vorschlag ab	Total
catégorie	étudiants	Effectif	20	79	17	24	140
		Effectif théorique	22.5	70.0	24.1	23.3	140.0
		Résidu	-2.5	9.0	-7.1	.7	
professeurs		Effectif	8	8	13	5	34
		Effectif théorique	5.5	17.0	5.9	5.7	34.0
		Résidu	2.5	-9.0	7.1	-.7	
Total		Effectif	28	87	30	29	174
		Effectif théorique	28.0	87.0	30.0	29.0	174.0

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

Brève analyse

*Les premiers résultats globaux obtenus dans le domaine de l'évaluation institutionnelle renvoient à notre analyse de la pratique réflexive et à l'instrument globalement privilégié, qui est aussi celui auquel les étudiant-es attribuent le plus de d'importance: **l'entretien de supervision**. Et dans cet entretien, c'est le **regard du PF**, celui qui connaît le mieux le stagiaire et qui peut dès lors témoigner de son évolution – ce que ne permet pas l'heure d'observation du superviseur HEP – qui a le plus d'importance.*

*Par rapport au faible résultat obtenu par le **référentiel de compétences** dans le cadre de la pratique réflexive (5^{ème} rang sur 7 instruments), les acteurs romands (catégories confondues) pensent que cet instrument est peu pris en considération par les étudiant-es, ce que confirme l'analyse entre les catégories où les étudiant-es répondent (contrairement à ce que croient les professeurs) qu'ils le prennent rarement, voire jamais en considération lorsqu'ils évaluent une séquence d'enseignement/apprentissage.*

*Par rapport aux **formes d'évaluation** des cours/enseignements, les résultats globaux (pas de différences entre sites ni entre acteurs) confirment la bonne presse des moyens traditionnels (notamment les examens écrits quand bien même ils stimulent de manière moindre les apprentissages). Les modalités de contrôle du niveau des connaissances lors des présentations orales sont appréciées des professeurs ; de même, les travaux de groupes sont davantage prisés par les acteurs du VSR (catégories confondues).*

*Les modalités de **l'examen final** (en trois étapes) sont appréciées par la grande majorité des répondants à l'enquête, davantage par les romands (catégories confondues) ainsi que par les professeurs et PF (sites confondus).*

***L'équivalence du mode d'évaluation** entre sites est globalement jugée réalisée ; les acteurs romands (catégories confondues) et les étudiant-es (sites confondus) étant par ailleurs plus sceptiques par rapport à cette question. La différenciation des niveaux A à E (tous acquis) obtient l'approbation de tous les acteurs (pas de différence intersites). L'analyse des catégories d'acteurs montrent des différences à l'intérieur même des catégories (certains adhèrent et d'autres, de la même catégorie, rejettent).*

Les réponses données à cette série de questions concernant l'évaluation de la formation montrent un attachement aux formes traditionnelles d'examen (que ce soit l'évaluation des enseignements ou de l'examen final) et un sens de la justice cher aux étudiants en particulier. Ce sentiment de justice (ou d'injustice) se retrouve dans la question du poids accordé au regard du superviseur HEP : ce dernier, à l'issue de sa visite ponctuelle (1h), établit un rapport dont il est tenu compte au même titre que celui du PF pour valider ou non le stage.

Nous pourrions faire deux liens à propos de l'attachement des étudiant-es aux instruments traditionnels d'évaluation (notamment les examens écrits) et la méfiance vis-à-vis des travaux de groupe et évaluations orales : la préférence mise au aux entretiens de supervision, où ils guidés dans leur réflexion (voir plus haut), et le peu d'attention qu'ils portent au référentiel de compétences pour mesurer leur progression.. Il est certain ce dernier instrument fait partie des innovations imposées par l'institution et que les différents acteurs (professeurs et étudiant-es) doivent l'approprier. La HEP doit donc encore travailler sur les moyens à donner aux étudiant-es pour l'approprier, en soutenant les professeurs dans leur effort d'intégration et d'explicitation des compétences du référentiel liées à leurs enseignements.

9. L'information

9.1.1 L'information sur le projet de formation

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) estiment avoir été *bien informés sur le projet de formation en institution et sur le terrain*.

84.9% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 82.0; 87.8 [)

15.1% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF et les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage *qu'ils ont été bien informés* (« oui ») sur le projet de formation HEP-VS.

Tableau croisé

			Sur le projet de formation HEP (Plan d'études) en institution et sur le terrain ? /				Total
			Oui / Ja	Plutôt Oui / Eher Ja	Plutôt Non / Eher Nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	24	92	21	4	141
		Effectif théorique	34.1	85.6	19.2	2.1	141.0
		Résidu	-10.1	6.4	1.8	1.9	
pfs		Effectif	41	97	20	0	158
		Effectif théorique	38.2	95.9	21.5	2.4	158.0
		Résidu	2.8	1.1	-1.5	-2.4	
professeurs		Effectif	15	12	4	1	32
		Effectif théorique	7.7	19.4	4.4	.5	32.0
		Résidu	7.3	-7.4	-4	.5	
Total		Effectif	80	201	45	5	331
		Effectif théorique	80.0	201.0	45.0	5.0	331.0

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .006$)

9.1.1 L'information à propos des différents enseignements

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) estiment avoir été *bien informés sur les différents enseignements*.

69.7% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 65.7; 73.7 [)

30.4% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF (tous sites confondus) répondent davantage *qu'ils ont été bien informés* (« oui ») sur les différents enseignements que les étudiants.

Les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *insuffisamment informés* (« non ») sur les différents enseignements.

Tableau croisé

			Sur les différents enseignements ? /				Total
			Oui / Ja	Plutôt Oui / Eher Ja	Plutôt Non / Eher Nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	21	81	36	5	143
		Effectif théorique	26.5	73.2	37.7	5.6	143.0
		Résidu	-5.5	7.8	-1.7	-6	
pfs		Effectif	35	78	45	2	160
		Effectif théorique	29.7	81.9	42.2	6.2	160.0
		Résidu	5.3	-3.9	2.8	-4.2	
professeurs		Effectif	6	12	7	6	31
		Effectif théorique	5.8	15.9	8.2	1.2	31.0
		Résidu	.2	-3.9	-1.2	4.8	
Total		Effectif	62	171	88	13	334
		Effectif théorique	62.0	171.0	88.0	13.0	334.0

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

9.1.1 L'information à propos des stages

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) estiment avoir été *bien informés sur les différents stages*.

91.4% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 90.3; 92.5 [)

8.6% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent significativement davantage « *plutôt non* » « *non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Différence significative
(Gamma = -0.472 ;
p = .000)

Tableau croisé

			Sur les différents stages ? /				Total
			Oui / Ja	Plutôt Oui / Eher Ja	Plutôt Non / Eher Nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	56	97	18	3	174
		Effectif théorique	77.4	82.6	11.9	2.1	174.0
		Résidu	-21.4	14.4	6.1	.9	
	Brig	Effectif	93	62	5	1	161
		Effectif théorique	71.6	76.4	11.1	1.9	161.0
		Résidu	21.4	-14.4	-6.1	-.9	
Total	Effectif	149	159	23	4	335	
	Effectif théorique	149.0	159.0	23.0	4.0	335.0	

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF et les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *bien informés* (« *oui* ») sur les différents stages.

Les étudiants (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *relativement bien informés* (« *plutôt oui* ») sur les différents stages.

Les professeurs et les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *insuffisamment informés* (« *plutôt non* » « *non* ») sur les différents stages.

Tableau croisé

			Sur les différents stages ? /				Total
			Oui / Ja	Plutôt Oui / Eher Ja	Plutôt Non / Eher Nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	30	88	21	3	142
		Effectif théorique	62.2	67.2	10.4	2.1	142.0
		Résidu	-32.2	20.8	10.6	.9	
	pfs	Effectif	104	61	1	0	166
		Effectif théorique	72.7	78.6	12.2	2.4	166.0
		Résidu	31.3	-17.6	-11.2	-2.4	
	professeurs	Effectif	15	12	3	2	32
		Effectif théorique	14.0	15.2	2.4	.5	32.0
		Résidu	1.0	-3.2	.6	1.5	
Total	Effectif	149	161	25	5	340	
	Effectif théorique	149.0	161.0	25.0	5.0	340.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

9.1.1 L'information à propos des procédures administratives

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) estiment avoir été *bien informés sur les procédures administratives*.

66.6% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 62.9; 70.3 [)

33.4% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF et les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *bien informés* (« oui ») sur les procédures administratives.

Les professeurs et les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *insuffisamment informés* (« non ») sur les procédures administratives.

Tableau croisé

			Sur les procédures administratives? /				Total
			Oui / Ja	Plutôt Oui / Eher Ja	Plutôt Non / Eher Nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	13	67	47	16	143
		Effectif théorique	26.7	68.3	38.6	9.3	143.0
		Résidu	-13.7	-1.3	8.4	6.7	
pfs	pfs	Effectif	42	81	36	4	163
		Effectif théorique	30.5	77.9	44.0	10.6	163.0
		Résidu	11.5	3.1	-8.0	-6.6	
professeurs	professeurs	Effectif	8	13	8	2	31
		Effectif théorique	5.8	14.8	8.4	2.0	31.0
		Résidu	2.2	-1.8	-4	.0	
Total	Total	Effectif	63	161	91	22	337
		Effectif théorique	63.0	161.0	91.0	22.0	337.0

Différence significative
(test Chi-carré ;
p = .000)

9.1.1 L'information à propos des modes d'évaluation

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) estiment avoir été bien informés sur les modes d'évaluation.

80% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 76.7; 83.3 [)

20% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF et les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *bien informés* (« oui ») sur les modes d'évaluation.

Les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage qu'ils ont été *insuffisamment informés* (« plutôt non » « non ») sur les modes d'évaluation.

Tableau croisé

			Sur les modes d'évaluation ? /				Total
			Oui / Ja	Plutôt Oui / Eher Ja	Plutôt Non / Eher Nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	13	95	27	7	142
		Effectif théorique	23.5	89.8	24.0	4.7	142.0
		Résidu	-10.5	5.2	3.0	2.3	
pfs		Effectif	31	104	23	1	159
		Effectif théorique	26.3	100.6	26.8	5.3	159.0
		Résidu	4.7	3.4	-3.8	-4.3	
professeurs		Effectif	11	11	6	3	31
		Effectif théorique	5.1	19.6	5.2	1.0	31.0
		Résidu	5.9	-8.6	.8	2.0	
Total		Effectif	55	210	56	11	332
		Effectif théorique	55.0	210.0	56.0	11.0	332.0

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

9.2.2 Le mentorat

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que le *mentorat est bénéfique à la pratique réflexive*.

65.1% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 62.8; 67.4 [)

35% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) répondent significativement davantage « oui » à cette question que les acteurs (toutes catégories confondues) romands.

Tableau croisé

			9.2.2 L'accompagnement par le mentorat a-t-il été bénéfique à votre pratique réflexive ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	21	55	29	20	125
		Effectif théorique	30.3	51.8	26.6	16.3	125.0
		Résidu	-9.3	3.2	2.4	3.7	
	Brig	Effectif	20	15	7	2	44
		Effectif théorique	10.7	18.2	9.4	5.7	44.0
		Résidu	9.3	-3.2	-2.4	-3.7	
Total		Effectif	41	70	36	22	169
		Effectif théorique	41.0	70.0	36.0	22.0	169.0

Différence significative (Gamma = -0.473 ; p = .000)

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage « oui » « plutôt oui » que les étudiant-es (qui répondent davantage « non » « plutôt non ») à la question de savoir *si le mentorat est bénéfique pour la pratique réflexive*.

Tableau croisé

			9.2.2 L'accompagnement par le mentorat a-t-il été bénéfique à votre pratique réflexive ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
catégorie	étudiants	Effectif	27	57	35	23	142
		Effectif théorique	32.8	59.1	31.2	18.9	142.0
		Résidu	-5.8	-2.1	3.8	4.1	
	professeurs	Effectif	13	15	3	0	31
		Effectif théorique	7.2	12.9	6.8	4.1	31.0
		Résidu	5.8	2.1	-3.8	-4.1	
Total	Effectif	40	72	38	23	173	
	Effectif théorique	40.0	72.0	38.0	23.0	173.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .003)

9.2.4 Le suivi personnalisé en cours de formation

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les étudiant-es ont bénéficié d'un suivi personnalisé et utile.

66.7% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 64.2; 69.2 [)

33.3% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) répondent significativement davantage « oui » à cette question que les acteurs (toutes catégories confondues) romands.

Tableau croisé

			9.2.4 Avez-vous bénéficié, grâce au mentorat d'un suivi personnalisé et utile au fil du cursus de formation ?				Total
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	28	47	26	20	121
		Effectif théorique	34.3	46.7	23.3	16.8	121.0
		Résidu	-6.3	.3	2.7	3.2	
	Brig	Effectif	19	17	6	3	45
		Effectif théorique	12.7	17.3	8.7	6.2	45.0
		Résidu	6.3	-.3	-2.7	-3.2	
Total	Effectif	47	64	32	23	166	
	Effectif théorique	47.0	64.0	32.0	23.0	166.0	

Différence significative (Gamma = -0.369 ; p = .004)

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les professeurs (tous sites confondus) répondent davantage « oui » « plutôt oui » que les étudiant-es (qui répondent davantage « non » « plutôt non ») à la question de savoir *si le mentorat permet un suivi personnalisé et utile au fil de la formation.*

Tableau croisé

			9.2.4 Avez-vous bénéficié, grâce au mentorat d'un suivi personnalisé et utile au fil du cursus de formation ?				
			Oui / Ja	Plutôt oui / Eher ja	Plutôt non / Eher nein	Non / Nein	Total
catégorie	étudiants	Effectif	36	47	31	23	137
		Effectif théorique	39.3	52.1	26.4	19.2	137.0
		Résidu	-3.3	-5.1	4.6	3.8	
professeurs		Effectif	13	18	2	1	34
		Effectif théorique	9.7	12.9	6.6	4.8	34.0
		Résidu	3.3	5.1	-4.6	-3.8	
Total		Effectif	49	65	33	24	171
		Effectif théorique	49.0	65.0	33.0	24.0	171.0

Différence significative (Gamma = -0.431; p = .001)

Brève analyse

Dans l'ensemble, les acteurs estiment avoir été bien informés par la HEP sur le projet de formation (institution et terrain) (pas de différence intersites), sur les différents stages (les acteurs du OW, toutes catégories confondues, davantage que les autres), sur les procédures administratives (pas de différence intersites), sur les modes d'évaluation (pas de différence intersites). Pour toutes ces questions, les différences entre catégories d'acteurs montrent que ces derniers s'estiment plus ou moins bien informés selon les objets, mais aussi selon les expériences personnellement vécues (notamment les professeurs qui répondent à la fois « oui » et « non » aux questions des procédures administratives, à propos des différents stages et sur les différents modes d'évaluation).

Par rapport au mentorat et au suivi personnalisé que ce dispositif offre aux étudiant-es, l'analyse des résultats confirme ce que nous avons relevé au chapitre 7, à savoir celui de la pratique réflexive : si la majorité pense que ce dispositif est favorable à la pratique réflexive, la comparaison intersites (catégories confondues) montre que c'est davantage le cas dans le OW que dans le VSR et que les étudiant-es (sites confondus) ne sont pas convaincus par le dispositif pour bénéficier d'un suivi personnalisé tout au long de la formation. Nous renvoyons en outre le lecteur à l'analyse qualitative des données dans le rapport 1, p. 41, où nous relevons que le dispositif est apprécié en tant que lieu d'écoute personnelle et non réellement en tant que lieu favorisant la réflexion instrumentée et l'alternance (pratique réflexive et intégration théorie/pratique).

L'information semble avoir relativement bien circulé à l'intérieur de la HEP, quoique, selon les dossiers, c'est l'une ou/et l'autre catégorie d'acteurs qui se sente plus ou moins lésée. Dans ce sens, l'accompagnement des étudiant-es est réalisé.

Par contre, le dispositif du mentorat peut être ré-interrogé afin qu'il remplisse son rôle : offrir un lieu de pratique réflexive, autant (sinon plus) cognitive qu'affective, et d'accompagnement au fil de la formation.

10. Profil et identité professionnelle

L'enseignement : terrain et institution, représentations

10.1.1 Les représentations des étudiants avant la formation

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que *l'idée qu'avaient les étudiant-es avant d'entreprendre leurs études correspond à ce qu'ils voient en stage.*

85.1% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 82.6; 87.6 [)

14.9% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les catégories d'acteurs concernés

Les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* » que les professeurs à la question de savoir *si l'idée qu'ils avaient de l'enseignement avant d'entreprendre leurs études correspond à ce qu'ils voient en stage.*

Tableau croisé

			10.1.1 L'idée que vous aviez de l'enseignement avant d'entreprendre vos études correspond-elle à ce que vous voyez actuellement en stage, sur le terrain (convergence entre représentations et expérience vécue en stage) ?		Total
			10.1.1 Entspricht die Vorstellung		
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie	étudiants	Effectif	123	16	139
		Effectif théorique	118.1	20.9	139.0
		Résidu	4.9	-4.9	
	professeurs	Effectif	18	9	27
		Effectif théorique	22.9	4.1	27.0
		Résidu	-4.9	4.9	
Total		Effectif	141	25	166
		Effectif théorique	141.0	25.0	166.0

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .007$)

10.1.3 La cohérence entre l'enseignement HEP et le terrain

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) estiment que *l'idée de l'enseignement qui passe dans les cours HEP correspond à ce que les étudiant-es voient en stage.*

68.8% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 66.1; 71.5 [)

31.2% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *plutôt non* » « *non* » à cette question ;

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* ».

Tableau croisé

			10.1.3 L'idée de l'enseignement qui passe dans les cours à la HEP correspond-elle à ce que vous voyez en stage, sur le terrain ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	89	77	166
		Effectif théorique	114.8	51.2	166.0
		Résidu	-25.8	25.8	
	Brig	Effectif	122	17	139
		Effectif théorique	96.2	42.8	139.0
		Résidu	25.8	-25.8	
Total	Effectif	211	94	305	
	Effectif théorique	211.0	94.0	305.0	

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .000$)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* » que les étudiant-es (qui répondent davantage « *non* » « *plutôt non* ») à la question de savoir si *l'idée de l'enseignement qui passe dans les cours HEP correspond à ce qu'ils voient en stage.*

Tableau croisé

			10.1.3 L'idée de l'enseignement qui passe dans les cours à la HEP correspond-elle à ce que vous voyez en stage, sur le terrain ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie	étudiants	Effectif	67	73	140
		Effectif théorique	96.5	43.5	140.0
		Résidu	-29.5	29.5	
	pfs	Effectif	124	16	140
		Effectif théorique	96.5	43.5	140.0
		Résidu	27.5	-27.5	
	professeurs	Effectif	22	7	29
		Effectif théorique	20.0	9.0	29.0
		Résidu	2.0	-2.0	
Total	Effectif	213	96	309	
	Effectif théorique	213.0	96.0	309.0	

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .000$)

10.1.5 Les étudiant-es dans les centres scolaires

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es ont été bien reçus dans les centres scolaires où ils ont fait leurs stages*.

98.7% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 98.2; 99.2 [)

1.3% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de *différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

Relations et réseaux

10.2 La préparation à la collaboration entre collègues

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es sont bien préparés à avoir de bonnes relations avec les collègues*.

83.4% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 80.1; 86.7 [)

16.6% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de *différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

10.2 La préparation à la collaboration avec les parents

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es ne sont pas bien préparés à avoir de bonnes relations avec les parents*.

25.8% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 22.1; 29.5 [)

74.2% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF (tous sites confondus) répondent davantage « non » « *plutôt non* » que les professeurs à la question de savoir si les étudiant-es sont *préparés aux relations avec les parents*.

Tableau croisé

			Relations avec les parents /		Total
			Oui (y compris plutôt oui) /	Non (y compris plutôt non)	
			Ja (einschliesslich eher ja)	Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie	étudiants	Effectif	36	104	140
		Effectif théorique	36.5	103.5	140.0
		Résidu	-.5	.5	
pfs		Effectif	35	123	158
		Effectif théorique	41.2	116.8	158.0
		Résidu	-6.2	6.2	
professeurs		Effectif	15	17	32
		Effectif théorique	8.3	23.7	32.0
		Résidu	6.7	-6.7	
Total		Effectif	86	244	330
		Effectif théorique	86.0	244.0	330.0

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .015$)

10.2 La préparation à la collaboration avec les autorités

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es ne sont pas bien préparés à avoir de bonnes relations avec les autorités*.

31.4% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 27.2; 35.6 [)

68.6% : Plutôt non / Non

Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de *différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

10.2 La préparation à la gestion des conflits

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es sont bien préparés à gérer les conflits*.

63.8% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 59.4; 68.2 [)

36.2% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

10.2 La préparation à la gestion des émotions

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es sont bien préparés à gérer leurs émotions*.

76.2% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 72.6; 79.8 [)

23.8% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *plutôt non* » « *non* » à cette question ;

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* ».

Tableau croisé

			Gestion de ses émotions /		Total
			Oui (y compris plutôt oui) /	Non (y compris plutôt non)	
			Ja (einschliesslich eher ja)	Nein (einschliesslich eher nein)	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	116	47	163
		Effectif théorique	124.3	38.7	163.0
		Résidu	-8.3	8.3	
	Brig	Effectif	122	27	149
		Effectif théorique	113.7	35.3	149.0
		Résidu	8.3	-8.3	
Total	Effectif	238	74	312	
	Effectif théorique	238.0	74.0	312.0	

Différence significative (test Chi-carré ; $p = .018$)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

10.4.1 L'insertion des étudiant-es dans un réseau professionnel

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les *étudiant-es* sont *insérés dans un réseau professionnel*.

54.8% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 50.3; 59.3 [).

45.2% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *plutôt non* » « *non* » à cette question ;

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* ».

Tableau croisé

			10.4.1 Êtes-vous inséré dans un réseau d'enseignants/PF/étudiants/ (préparation, intervention) ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	72	87	159
		Effectif théorique	87.6	71.4	159.0
		Résidu	-15.6	15.6	
	Brig	Effectif	96	50	146
		Effectif théorique	80.4	65.6	146.0
		Résidu	15.6	-15.6	
Total		Effectif	168	137	305
		Effectif théorique	168.0	137.0	305.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) répondent davantage que les étudiant-es « *oui* » à la question de savoir si ceux-ci sont *insérés dans un réseau*.

Les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage que les autres « *non* » à la question de savoir s'ils sont *eux-mêmes insérés dans un réseau*.

Tableau croisé

			10.4.1 Êtes-vous inséré dans un réseau d'enseignants/PF/étudiants/ (préparation, intervention) ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie	étudiants	Effectif	63	75	138
		Effectif théorique	75.7	62.3	138.0
		Résidu	-12.7	12.7	
pfs		Effectif	81	61	142
		Effectif théorique	77.9	64.1	142.0
		Résidu	3.1	-3.1	
professeurs		Effectif	26	4	30
		Effectif théorique	16.5	13.5	30.0
		Résidu	9.5	-9.5	
Total		Effectif	170	140	310
		Effectif théorique	170.0	140.0	310.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .000)

10.4.1 L'insertion des étudiant-es dans un réseau professionnel composé de collègues anciens étudiant-es HEP

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les étudiant-es sont *insérés dans un réseau professionnel de collègues anciens étudiant-es HEP*.

90.3% : Oui / Plutôt oui

9.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *oui* » « *plutôt oui* » à cette question ;

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) y répondent davantage « *plutôt non* » « *non* ».

Tableau croisé

			de collègues issus de la HEP /		Total
			0	1	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	158	24	182
		Effectif théorique	164.7	17.3	182.0
		Résidu	-6.7	6.7	
	Brig	Effectif	165	10	175
		Effectif théorique	158.3	16.7	175.0
		Résidu	6.7	-6.7	
Total	Effectif	323	34	357	
	Effectif théorique	323.0	34.0	357.0	

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .012)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) répondent davantage que les étudiant-es que *ceux-ci sont insérés dans un réseau tissé entre collègues issus de la HEP*.

Tableau croisé

			de collègues issus de la HEP /		Total
			0	1	
catégorie	étudiants	Effectif	112	36	148
		Effectif théorique	133.4	14.6	148.0
		Résidu	-21.4	21.4	
	pfs	Effectif	182	0	182
		Effectif théorique	164.1	17.9	182.0
		Résidu	17.9	-17.9	
	professeurs	Effectif	36	0	36
		Effectif théorique	32.5	3.5	36.0
		Résidu	3.5	-3.5	
Total	Effectif	330	36	366	
	Effectif théorique	330.0	36.0	366.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

10.4.1 L'insertion des étudiant-es dans un réseau professionnel composé de collègues expérimentés

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les étudiant-es sont *insérés dans un réseau professionnel de collègues expérimentés*.

98.4% : Oui / Plutôt oui

1.6% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) répondent davantage que les étudiant-es que *ceux-ci sont insérés dans un réseau tissé avec des collègues expérimentés* (anciens PF par ex.).

Tableau croisé

			De collègues expérimentés /		Total
			0	1	
catégorie	étudiants	Effectif	141	6	147
		Effectif théorique	144.6	2.4	147.0
		Résidu	-3.6	3.6	
pfs		Effectif	182	0	182
		Effectif théorique	179.0	3.0	182.0
		Résidu	3.0	-3.0	
professeurs		Effectif	36	0	36
		Effectif théorique	35.4	.6	36.0
		Résidu	.6	-.6	
Total		Effectif	359	6	365
		Effectif théorique	359.0	6.0	365.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .011)

10.4.1 L'insertion des étudiant-es dans un réseau professionnel composé de de collègues expérimentés et de collègues anciens étudiant-es HEP

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que les étudiant-es sont *insérés dans un réseau professionnel composé de collègues expérimentés et de collègues anciens étudiant-es HEP*.

93.3% : Oui / Plutôt oui

6.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les professeurs et les PF (tous sites confondus) répondent davantage que les étudiant-es que *ceux-ci sont insérés* dans un réseau tissé avec des collègues issus de la HEP et des collègues expérimentés.

Tableau croisé

			Des deux /		Total
			0	1	
catégorie	étudiants	Effectif	123	24	147
		Effectif théorique	137.3	9.7	147.0
		Résidu	-14.3	14.3	
pfs		Effectif	182	0	182
		Effectif théorique	170.0	12.0	182.0
		Résidu	12.0	-12.0	
professeurs		Effectif	36	0	36
		Effectif théorique	33.6	2.4	36.0
		Résidu	2.4	-2.4	
Total		Effectif	341	24	365
		Effectif théorique	341.0	24.0	365.0

Différence significative
(test Chi-carré ; $p = .000$)

Gestion de classe et gestion des situations didactiques

10.5.1 Mettre à distance les situations difficiles pour les analyser

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) disent que étudiant-es ont *reçu les instruments permettant de mettre à distance les situations difficiles en vue d'une analyse et d'une gestion optimale*.

75.2% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 71.5; 78.9 [)

24.8% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent « *plutôt non* » « *non* » à cette question davantage que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			10.5.1 Avez-vous reçu en formation les moyens permettant de mettre à distance les situations (relationnelles, apprentissages, discipline, échec scolaire...) difficiles en vue d'une analyse et d'une gestion optimale?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	107	45	152
		Effectif théorique	115.4	36.6	152.0
		Résidu	-8.4	8.4	
	Brig	Effectif	114	25	139
		Effectif théorique	105.6	33.4	139.0
		Résidu	8.4	-8.4	
Total		Effectif	221	70	291
		Effectif théorique	221.0	70.0	291.0

Différence significative
(test Chi-carré ; $p = .014$)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage « non » « plutôt non » que les professeurs et les PF à la question de savoir *s'ils ont reçu en formation les moyens de mettre à distance les situations difficiles*.

Tableau croisé catégorie eigentlich * 10.5.1 Avez-vous reçu en formation les moyens permettant de mettre à distance les situations (relationnelles, apprentissages, discipline, échec scolaire...) difficiles en vue d'une analyse et d'une gestion optimale?

			10.5.1 Avez-vous reçu en formation les moyens permettant de mettre à distance les situations (relationnelles, apprentissages, discipline, échec scolaire...) difficiles en vue d'une analyse et d'une gestion optimale?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie eigentlich	étudiants	Effectif	82	44	126
		Effectif théorique	94.7	31.3	126.0
		Résidu	-12.7	12.7	
	pfs	Effectif	111	25	136
		Effectif théorique	102.2	33.8	136.0
		Résidu	8.8	-8.8	
professeurs	Effectif	28	4	32	
	Effectif théorique	24.1	7.9	32.0	
	Résidu	3.9	-3.9		
Total		Effectif	221	73	294
		Effectif théorique	221.0	73.0	294.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = 0.002)

10.5.2 Lire de manière critique les moyens d'enseignement

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) disent que les étudiant-es *ont reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels*.

68.2% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 64.4; 72.0 [)

31.8% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent « plutôt non » « non » davantage que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			10.5.2 Avez-vous reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	83	69	152
		Effectif théorique	105.0	47.0	152.0
		Résidu	-22.0	22.0	
	Brig	Effectif	120	22	142
		Effectif théorique	98.0	44.0	142.0
		Résidu	22.0	-22.0	
Total		Effectif	203	91	294
		Effectif théorique	203.0	91.0	294.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es (tous sites confondus) répondent davantage « non » « plutôt non » que les professeurs et les PF à la question de savoir s'ils ont été dotés d'instruments leur permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement.

Tableau croisé

			10.5.2 Avez-vous reçu en formation les procédures et instruments permettant de lire de manière critique les moyens d'enseignement officiels et non officiels ?		Total
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	
catégorie	étudiants	Effectif	72	63	135
		Effectif théorique	92.1	42.9	135.0
		Résidu	-20.1	20.1	
pfs		Effectif	104	30	134
		Effectif théorique	91.4	42.6	134.0
		Résidu	12.6	-12.6	
professeurs		Effectif	28	2	30
		Effectif théorique	20.5	9.5	30.0
		Résidu	7.5	-7.5	
Total		Effectif	204	95	299
		Effectif théorique	204.0	95.0	299.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .000)

10.5.4 Le rapport entre gestion de la discipline et gestion des situations didactiques

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) disent que, pour les étudiant-es, la *gestion de la discipline en classe est équivalente à la gestion des didactiques*.

28.3% : gestion de la discipline plus importante que la gestion de la discipline
(intervalle de confiance:]24.7; 31.9[)

47.5% : gestion de la discipline équivalente à la gestion de la discipline
(intervalle de confiance:]43.3; 51.7 [)

24.2% : gestion de la discipline moins importante que la gestion de la discipline
(intervalle de confiance:]20.2; 28.2[

b) Comparaison intersites

Les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues) donnent significativement davantage une place moins importante à la question de la gestion de la discipline par rapport à la gestion des situation didactique que les acteurs (toutes catégories confondues) romands.

Tableau croisé

			10.5.4 Quelle est la place de la gestion de la discipline en classe par rapport à la gestion des situations didactiques ?			Total
			Plus importante / Einen höheren	Equivalente / Einen gleich grossen	Moins importante / Einen geringeren Stellenwert	
0.5. Site d'immatriculation /	St. Maurice	Effectif	50	88	28	166
		Effectif théorique	46.8	79.4	39.7	166.0
		Résidu	3.2	8.6	-11.7	
	Brig	Effectif	42	68	50	160
		Effectif théorique	45.2	76.6	38.3	160.0
		Résidu	-3.2	-8.6	11.7	
Total		Effectif	92	156	78	326
		Effectif théorique	92.0	156.0	78.0	326.0

Différence significative
(Gamma = 0.206 ; p = .024)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es (tous sites confondus) disent donner une place *plus importante ou équivalente* à la gestion de la discipline par rapport à celle des situations didactiques.

Les PF (tous sites confondus) disent que *les étudiant-es donnent une place moins importante* à la gestion de la discipline qu'à la gestion des situations didactiques.

Les professeurs HEP (tous sites confondus) disent que *les étudiant-es donnent une place plus importante* à la gestion de la discipline qu'à la gestion des situations didactiques.

Tableau croisé

		10.5.4 Quelle est la place de la gestion de la discipline en classe par rapport à la gestion des situations didactiques ?				
		Plus importante / Einen höheren	Equivalente / Einen gleich grossen	Moins importante / Einen geringeren Stellenwert	Total	
catégorie	étudiants	Effectif	42	81	15	138
		Effectif théorique	38.9	65.7	33.5	138.0
		Résidu	3.1	15.3	-18.5	
	pfs	Effectif	33	62	63	158
		Effectif théorique	44.5	75.2	38.3	158.0
		Résidu	-11.5	-13.2	24.7	
	professeurs	Effectif	18	14	2	34
		Effectif théorique	9.6	16.2	8.2	34.0
		Résidu	8.4	-2.2	-6.2	
Total		Effectif	93	157	80	330
		Effectif théorique	93.0	157.0	80.0	330.0

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .000)

10.7.1 Recherches à propos des contenus à enseigner

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) pensent que *les étudiant-es effectuent des recherches sur les disciplines à enseigner*.

64.2% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 59.8; 68.6 [)

35.8% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les étudiant-es (tous sites confondus) disent davantage que les PF qu'ils effectuent des recherches sur les contenus à enseigner.

Différence significative
(test Chi-carré ; p = .021)

Tableau croisé

		10.7.1 Effectuez-vous des recherches sur les contenus à enseigner ?			
		Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	Total	
catégorie	étudiants	Effectif	101	38	139
		Effectif théorique	89.2	49.8	139.0
		Résidu	11.8	-11.8	
	pfs	Effectif	87	64	151
		Effectif théorique	96.9	54.1	151.0
		Résidu	-9.9	9.9	
	professeurs	Effectif	18	13	31
		Effectif théorique	19.9	11.1	31.0
		Résidu	-1.9	1.9	
Total		Effectif	206	115	321
		Effectif théorique	206.0	115.0	321.0

10.7.2 S'interroger sur le cadre conceptuel sur lequel s'appuie la séquence préparée

a) Résultats globaux

Les acteurs disent que les *étudiant-es s'interrogent sur le cadre conceptuel sur lequel s'appuie la séquence préparée*.

62.3% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 57.7; 66.9 [)

37.7% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a *pas de différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

10.7.3 Se référer aux propositions théoriques de la HEP

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) disent que les *étudiant-es en difficulté se réfèrent à des propositions théoriques reçues lors d'un enseignement à la HEP*.

65.1% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 61.4; 68.8 [)

34.9% : Plutôt non / Non

b) Comparaison intersites

Les acteurs (toutes catégories confondues) romands répondent davantage « *plutôt non* » « *non* » à cette question que les acteurs du Haut-Valais (toutes catégories confondues).

Tableau croisé

			0.5. Site d'immatriculation /		Total
			St. Maurice	Brig	
10.7.3 Lorsque vous vous trouvez devant une difficulté pendant vos stages/votre pratique professionnelle, vous arrive-t-il de ressortir un cours, un article, une référence, etc. reçus lors d'un enseignement à la HEP?	Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Effectif	93	121	214
		Effectif théorique	107.7	106.3	214.0
		Résidu	-14.7	14.7	
	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	Effectif	72	42	114
		Effectif théorique	57.3	56.7	114.0
		Résidu	14.7	-14.7	
Total	Effectif	165	163	328	
	Effectif théorique	165.0	163.0	328.0	

Différence significative (test Chi-carré ; p = .000)

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Les PF (tous sites confondus) répondent davantage « oui » que les professeurs à la question de savoir s'il arrive aux étudiant-es de se référer à la théorie reçue en institution lors de difficultés rencontrées en stage.

Tableau croisé

			10.7.3 Lorsque vous vous trouvez devant une difficulté pendant vos stages/votre pratique professionnelle, vous arrive-t-il de ressortir un cours, un article, une référence, etc. reçus lors d'un enseignement à la HEP?		
			Oui (y compris plutôt oui) / Ja (einschliesslich eher ja)	Non (y compris plutôt non) / Nein (einschliesslich eher nein)	Total
catégorie	étudiants	Effectif	92	47	139
		Effectif théorique	90.4	48.6	139.0
		Résidu	1.6	-1.6	
pfs		Effectif	109	51	160
		Effectif théorique	104.1	55.9	160.0
		Résidu	4.9	-4.9	
professeurs		Effectif	15	18	33
		Effectif théorique	21.5	11.5	33.0
		Résidu	-6.5	6.5	
Total		Effectif	216	116	332
		Effectif théorique	216.0	116.0	332.0

Différence significative
(test Chi-carré ; $p = .042$)

10.7.4 Demander des conseils ou se référer à la littérature

a) Résultats globaux

Dans leur ensemble, les acteurs concernés (trois catégories) disent que les étudiant-es, lors d'une difficulté pendant un stage, *viennent demander des conseils directement utilisables au lieu de se tourner vers la littérature de référence.*

87.7% : Oui / Plutôt oui (intervalle de confiance:] 85.1; 90.3 [)

12.3% : Plutôt non / Non

Les résultats à ces deux dernières questions peuvent être interprétés comme étant soit complémentaires, soit contradictoires. Nous les interprétons plutôt comme faisant partie des stratégies des novices : les conseils directement utilisables sont recherchés, mais leur absence, la non satisfaction des réponses obtenues ou leur incomplétude par rapport à celles qui sont attendues poussent les étudiant-es à se tourner du côté de la littérature de référence.

b) Comparaison intersites

Pas de différence significative dans les réponses des acteurs romands et haut-valaisans (toutes catégories confondues).

c) Comparaison entre les trois catégories d'acteurs

Il n'y a pas de *différence significative* entre les réponses données par les différentes catégories d'acteurs (tous sites confondus).

Brève analyse

*Par rapport aux questions liées à l'**identité professionnelle**, globalement, les acteurs pensent que l'idée qu'avaient les étudiant-es de l'enseignement avant d'entreprendre leurs études correspond à ce qu'ils voient en stage. Le disent plus particulièrement les acteurs du OW (catégories confondues) et les étudiant-es (sites confondus). Les romands et les professeurs sont plus sceptiques à ce propos.*

L'idée de l'enseignement qui passe dans les cours à la HEP correspond bien à ce qui se passe sur le terrain : les réponses données montrent que les acteurs du OW (catégories confondues) acquiescent, de même que les professeurs et les PF (sites confondus). Par contre, les étudiant-es sont plus sceptiques.

Tous les acteurs, des deux sites sont par contre unanimes : les étudiant-es sont bien reçus dans les centres scolaires où ils vont en stage.

*Par rapport à la préparation des étudiant-es à la **gestion des relations**, l'ensemble des acteurs (sites et catégories confondus) estime que la préparation est en général bonne par rapport aux relations avec les collègues et à la gestion des conflits. Relativement à la gestion des émotions, l'ensemble des acteurs (catégories confondues) pense que les étudiant-es y sont bien préparés, les acteurs du OW (catégories confondues) en étant davantage convaincus. Par contre, l'ensemble des acteurs pense que les étudiant-es ne sont pas aussi bien préparés par rapport aux relations avec les autorités et les parents.*

*La majorité des acteurs pense que les étudiant-es sont insérés dans un **réseau professionnel** composé à la fois d'anciens collègues de la HEP et d'enseignants expérimentés. Les acteurs OW le pensent davantage que les romands, les PF et professeurs aussi – alors que les étudiant-es estiment moins qu'ils sont insérés dans un réseau.*

*Par rapport à la **gestion des situations didactiques**, les acteurs en général pensent que les étudiant-es ont reçu de quoi mettre à distance les situations difficiles et les gérer au mieux, de même qu'ils peuvent lire et interpréter de manière critique les manuels d'enseignements. Les acteurs du OW (catégories confondues) le pensent davantage, de même que les professeurs et PF (sites confondus) alors que les étudiant-es pensent qu'ils n'ont pas assez reçu à ce propos.*

La place de la gestion des situations didactiques est différente selon la région et selon la catégorie à laquelle appartient celui qui répond. En fait, chacun y introduit ses représentations ou son interprétation de ce qu'il fait (s'il est étudiant), ce qu'il observe, infère ou espère (PF et professeurs).

*Par rapport à l'**aide demandée en cas de difficulté**, les acteurs de notre enquête disent que les étudiant-es se réfèrent aux propositions théoriques de la HEP. Les acteurs du OW (catégories confondues) ou encore les étudiant-es (sites confondus) l'affirment davantage. Pourtant, les étudiant-es se tournent, naturellement, vers des conseils directement utilisables : les acteurs (en général, sites et catégories confondus) sont d'accord à ce sujet.*

Les étudiant-es de la HEP sont en train d'apprendre leur métier. Les réponses données en témoignent. Ils disent adopter certaines attitudes dont les autres acteurs déplorent l'absence ; les PF et les professeurs assurent que les étudiant-es possèdent instruments et réseaux, ce dont doutent ces derniers.

Cette série de questions, davantage que les précédentes, met en évidence l'importance des stratégies d'acteurs, des représentations de chacun par rapport à son propre rôle mais aussi par rapport à l'état de développement et de construction des compétences et attitudes professionnelles des étudiant-es.

Au niveau des régulations potentielles, il y a sans doute, nous l'avons déjà relevé, pour les responsables de formation à prendre en compte la nature des caractéristiques des novices, à les intégrer dans leur dispositif et à travailler à partir de cette donnée assurément incontournable.

Conclusion

A partir du cadre théorique reprenant les concepts suivants (*voir rapport 1, étudiant-es*) : la professionnalisation, la construction des compétences professionnelles (identité professionnelle, gestion de classe et didactiques, etc.), la pratique réflexive, l'alternance intégratrice et le rapprochement entre les cultures (échange intersites), notre recherche a posé les questions suivantes :

1. *Quelles sont les attentes et constats en matière de formation professionnelle HEP-VS de la part des étudiant-es ?*

2. *Où se situe le dispositif de formation initiale par rapport*

- a. *aux attentes du terrain, soit aux attentes du politique, du DECS (mandat politique légal), des associations professionnelles (y compris enseignants HEP).*
- b. *à l'analyse comparée des trois populations d'acteurs essentiels, soit les étudiant-es et les enseignants HEP en 2004-2005 et les PF actifs en 2005-2006.*

Le rapport « Etudiant-es » s'est attaché à la question 1 : nous y renvoyons le lecteur.

Le présent rapport a répondu à la question 2.b ; le rapport 5 (entretiens) permis de percevoir les attentes du terrain (2a).

Les éléments de conclusion que nous présentons ici reprennent l'ensemble de ces travaux.

1. L'enquête par questionnaire auprès des acteurs de la HEP : synthèse

Pour ce rapport, nous avons dépouillé et comparé, analyse statistique à l'appui, 55 questions issues du questionnaire « Evaluation de la formation initiale de la HEP-VS, enquête auprès des acteurs : les étudiant-es, les PF, les professeurs ».

Sur ces 55 questions, 33 (soit plus de la moitié) révèlent, à l'analyse statistique, une différence significative entre les sites (la région d'origine de celle ou de celui qui a répondu au questionnaire a donc une importance) ; 39 (soit environ les 2/3) montrent une différence statistique selon la position occupée par les acteurs (étudiant-es, PF, professeurs) dans le champ HEP. Finalement, nous n'avons trouvé *que 10 questions (moins du cinquième) pour lesquels ni la région, ni la catégorie sociologique n'ont joué de rôle.*

C'est dire *l'importance que jouent à la fois, dans l'institution HEP-VS, l'origine culturelle et la position des acteurs* ayant participé à notre enquête, chacun étant investi d'un rôle spécifique, acteur social qui obéit à des stratégies et enjeux personnels ou catégoriels selon une perception et des représentations spécifiques aux buts et finalités poursuivis par lui-même, mais aussi partagés par ses pairs. L'importance d'une enquête de cette ampleur et la validation statistique de ses résultats est indéniable : *les résultats que nous publions comme étant significatifs ont une portée objective* qui dépasse l'interprétation personnelle, souvent menée sur le registre affectif, qui empreint trop fréquemment les jugements individuels portés sur l'institution et dictés par des expériences plus ou moins agréables partagées par un nombre plus ou moins grand nombre de pairs (dont la trace se retrouve cependant dans certains items de notre recherche où certains groupes d'acteurs offrent des réponses étonnamment hétérogènes).

Dans la configuration formée par la position des différents acteurs, il en est une qui nous semble essentielle : c'est celle des étudiant-es. La mission de la HEP-VS étant d'assurer une formation de qualité pour les futurs enseignant-es, *une évaluation telle que celle-ci a pour but d'améliorer les dispositifs mis en œuvre sans pour autant céder à la facilité (ou à la démagogie), sans perdre de vue les standards professionnels visés (objectifs de formation professionnelle et scientifique, dans une visée professionnalisante, au sens sociologique du terme) mais en allant chercher étudiant-es là où ils sont, c'est-à-dire en se donnant des chances et les moyens de les amener là où il appartient à l'institution de les mener.*

Les éléments de conclusion que nous offrons ici s'inscrivent donc sur cet arrière-fond : *les résultats de notre recherche montrent que l'origine régionale, sinon culturelle des différents acteurs joue un rôle indéniable de même que la position sociale et professionnelle occupée par les acteurs dans l'institution HEP-VS.*

Globalement, les résultats de notre enquête sont tout à fait satisfaisants : que ce soit au niveau des conditions d'accès et de la procédure de sélection, de l'organisation des semestres et de la formation sur le terrain, des procédures d'évaluation, de l'information et du suivi des étudiant-es, les *acteurs* (sans négliger les nuances que nous avons détaillées plus haut de ce rapport mais aussi dans les rapports précédents relatifs à chacune des catégories) *trouvent le dispositif de formation adéquat, bien organisé, cohérent et susceptible de permettre aux étudiant-es de construire les compétences professionnelles requises.*

Quelques chapitres posent des questions spécifiques qui peuvent être prises comme autant de pistes de réflexion et régulation possibles.

1. A propos de la **construction de l'identité professionnelle**. Les différences relevées entre les acteurs pour presque toutes les questions de ce chapitre met particulièrement en évidence les disparités des représentations de chacune des catégories sollicitées, notamment à propos de ce que disent les étudiant-es et de ce que pensent à leur propos les PF et les professeurs sur leur manière d'appréhender la gestion des didactiques, la question de la discipline, la quête de ressources théoriques ou pragmatiques et leur insertion dans un réseau de professionnels. Les étudiant-es sont en train de construire une identité professionnelle que les PF et les professeurs trouvent évidente, incorporée par eux depuis longtemps. D'autre part, la littérature scientifique (par les travaux de F. Saujat et L. Ria notamment, voir le rapport « Etudiant-es ») nous rappelle à ce propos les caractéristiques des novices : survivre, c'est-à-dire « prendre » et « tenir » la classe avant de pouvoir la « faire », donc apprendre son métier d'abord et l'apprendre en faisant apprendre aux élèves : tels sont la double difficulté et le double défi auxquels les nouveaux enseignants sont confrontés. La difficulté est aussi pour les professeurs de montrer à la fois le sens des enseignements, de l'explicitier sans cesse, d'y revenir, de vérifier le sens construit par les étudiant-es et de les aider à faire des liens entre les différents enseignements et de les accompagner au mieux dans la construction de leur identité professionnelle, dans leur introduction à la culture professionnelle (dans le sens de l'entrée dans le processus de professionnalisation). Cela passe sans aucun doute aussi par un meilleur échange entre professeurs : partage des contenus de cours, certes, mais aussi des représentations et conceptions théoriques sous-jacentes aux dispositifs mis en place à l'occasion, par exemple, de journées de formation continue communes aux formateurs en institution (professeurs) et aux formateurs de terrain (PF).
2. La question de « **faire avancer les didactiques** » dans le programme d'études est liée à la question précédente. En effet, nous avons vu dans le rapport 1 sur les étudiant-es que ces derniers réclament, en fait, des méthodes, des savoir-faire immédiatement utilisables, des outils qui leur permettent de « prendre » et « tenir » la classe afin de pouvoir « apprendre le

métier » le plus rapidement possible. Il ne s'agit dès lors pas de bousculer tout le plan d'études dans le sens réclamé (la mesure divise d'ailleurs selon les régions), mais de réfléchir aux contenus des cours actuellement dispensés : ceux du champ 6, au programme de la première année de formation, ne sont-ils pas des cours de didactique que les étudiant-es ne reconnaissent d'ailleurs pas comme tels et qu'ils qualifient d' « inutiles » ? La prise en compte des caractéristiques des novices dans la régulation des contenus d'enseignement et de formation, quels qu'ils soient, semble incontournable afin notamment de réconcilier les étudiant-es avec la « théorie ».

3. La question de la **pratique réflexive** est, elle aussi, essentielle et liée aux questions précédentes. Le rôle de la HEP est, dans ce domaine, à revisiter pour tous les acteurs, prioritairement pour les professeurs : comment ces derniers prennent-ils connaissance des instruments proposés et se les approprient-ils, comment les comprennent-ils, les transposent-ils, les proposent-ils dans leurs cours/enseignements et encouragent-ils les étudiant-es à s'en servir ? quels instruments privilégier pour doter les novices d'outils utiles sans céder à la tentation méthodologique et en proposant, simultanément, des ouvertures sur le développement professionnel à moyen et long terme ? sur quel plan (affectif, cognitif) les situent-ils ? L'importance pour les étudiant-es des *entretiens de supervision*, où ceux-ci, moins actifs, reçoivent des informations, des conseils, des propositions de régulation dans une posture qui peut rester passive, interpelle. Interpelle aussi la manière dont est utilisé le temps de *mentorat*, pris comme un espace de régulation affective plutôt que comme une occasion individuelle de développer sa réflexion d'un point de vue cognitif. Il est vrai que les dispositifs de pratique réflexive sont nouveaux, issus des conceptions récentes de la formation à l'expertise professionnelle (selon les travaux de D. Schön essentiellement). Dans le contexte actuel de la transformation de notre système éducatif (notamment avec la mise en œuvre du projet HarmoS) et des défis posés aux enseignants (autonomie, responsabilité et rendre compte), la formation à une pratique réflexive instrumentée et située dans le domaine cognitif (qui n'exclut pas le domaine affectif) est essentielle.
4. La dernière question sensible est celle des **semestres d'échange**. Notre enquête a mis en évidence les différences régionales à propos de ce dispositif légal, de même que la part non négligeable jouée par les différences entre la perception qu'en ont les différents acteurs selon leur position dans le système. La cohérence globale d'une institution tient au partage de ce qui constitue son identité, et le biculturalisme valaisan en fait partie. Ce fait n'est certainement pas un fait scientifique ; c'est une donnée politique fondée sur un article de loi qui vise le développement d'une meilleure compréhension entre les deux régions linguistiques du canton et que l'institution doit assumer en lui redonnant du sens par l'explicitation de la vision sociale qui la sous-tend. L'institution doit en outre mieux accompagner les étudiant-es dans la construction des compétences professionnelles indéniables que permet le dispositif (ouverture à une autre culture, compréhension des difficultés liées aux compétences linguistiques des élèves, etc.). A nouveau, les bénéfices de la communication, du partage, de la clairvoyance assumée par rapport aux buts visés par le dispositif et la confiance mise dans les capacités des étudiant-es, notamment, à tirer parti de cette donnée incontournable devraient aider tous les acteurs à le comprendre et, peut-être, y adhérer au moins minimalement. Le projet est ici politique, et non scientifique. Il n'en reste pas moins que sa réalisation revient de toute évidence à l'institut de formation qui doit trouver des solutions aux problèmes posés.

2. *Eléments de synthèse : les entretiens*

L'ensemble des acteurs de système scolaire valaisan que nous avons interrogés sont d'avis que les changements sociaux et économiques des 20 dernières années (hétérogénéité, mission de substitution à d'autres instances éducatives) ont eu pour conséquence d'augmenter les exigences au niveau professionnel, et, partant, celles de la formation. Les acteurs « extramuros » sont d'avis que l'image négative de l'enseignant justifie aussi l'augmentation des exigences de formation.

Par rapport aux missions dévolues à la HEP, la formation initiale est le souci principal de nos interlocuteurs : la formation continue est parfois citée, la recherche est inexistante, voire remise en question. A relever que nous avons trouvé un résultat comparable dans le dépouillement des questionnaires où seuls les professeurs HEP donnent à l'institution une mission « recherche ».

La procédure et les conditions d'admission donnent dans l'ensemble satisfaction aux acteurs avec lesquels nous avons mené des entretiens ; un regret peut-être sur le fait que la motivation à l'enseignement et le profil psychologique des candidat-es ne sont pas assez évalués, sinon à travers les stages et l'entretien d'admission qui, à ce titre, sont importants.

Vu de l'extérieur (acteurs « extramuros »), l'échange intersites est vu comme une richesse : il est plébiscité. Les « intramuros » sont plus réservés, notamment à cause de l'équilibre numérique des étudiant-es dans le site du Haut-Valais.

La structure de la formation : les deux catégories d'acteurs perçoivent l'importance des liens entre théorie et pratique. Ils soulignent le bien-fondé des nombreux stages et le rôle du PF dans le développement professionnel.

Relativement au plan d'études, les « extra-muros » souhaiteraient que les méthodologies soient bien travaillées ; l'image des « extra-muros » qui se sont exprimés et celle des « intra-muros » à propos du plan d'études est assez convergente.

Tous les acteurs interrogés trouvent incontournables la formation sur le terrain. Les « extra-muros » soulignent l'importance de la gestion de classe, de la connaissance des disciplines scolaires ; les « intra-muros » convoquent le concept de la *professionnalité*.

Par rapport à la communication / information, le dépouillement des entretiens confirme les résultats de l'enquête par questionnaire : les acteurs se disent satisfaits de la communication de la HEP. S'ils avouent ne pas être au courant de tout, ils affirment savoir où aller chercher l'information.

Par rapport aux domaines à développer, les « extramuros » proposent de travailler la capacité à réfléchir et à communiquer (capacité relationnelle) et d'acquérir une posture d'enseignant.

Tous les acteurs interrogés sont satisfaits du meilleur niveau offert par la HEP par rapport à l'Ecole normale, notamment en raison de la maturité (plus de 20 ans) des étudiant-es. Est regrettée la diminution des aspects de formation artistique et musicale.

Les acteurs interrogés interrogés sont d'avis que la formation dispensée par la HEP permet de travailler de l'école enfantine jusqu'en 6^o primaire.

Les acteurs interrogés pensent que la HEP est un élément indispensable et important dans le paysage scolaire du Valais et sa mission (formation initiale) répond à un mandat politique incontournable (héritage de l'Ecole normale). Nous retrouvons ici la remarque que nous avons

évoquée ci-dessus à propos de la place discutée de la recherche au sein de l'institution de formation.

Dans l'ensemble, l'analyse des entretiens et les résultats du dépouillement des questionnaires sont complémentaires et ne se contredisent pas. Nous avons constaté, tout au long de cette recherche-enquête, que plus les acteurs interrogés connaissent la HEP, plus ils sont en mesure de donner leur avis à propos du dispositif et de la structure de la formation et des régulations éventuelles à proposer. Dans le même sens, plus ils sont extérieurs et plus leur discours touche les missions politiques et sociales de l'institution. Chaque acteur répond bien selon la logique de sa catégorie sociologique et de ses enjeux propres.

3. Conclusion générale

Cette enquête aura notamment permis de mettre à jour de manière objective les différences régionales, mais aussi les méconnaissances réciproques des différents rôles, stratégies, représentations et enjeux d'acteurs. Cette nouvelle connaissance devrait permettre un apprivoisement mutuel permettant de mieux faire alliance et de poursuivre sereinement la construction toujours difficile d'un partenariat. Elle devrait permettre aussi, de la part de chacun des acteurs, un décentrement conceptuel susceptible de donner du sens à la quête permanente de la mise en sens du projet institutionnel auprès des différents acteurs directement concernés, c'est-à-dire tous les partenaires impliqués.

Pour résumer, nous insistons sur le fait que toutes les discussions et régulations que la publication des données de cette enquête en cinq rapports pourraient provoquer n'ont d'autre visée que de permettre à l'institution d'atteindre son but, à **savoir offrir aux candidat-es à l'enseignement qui confient à notre institution leur formation professionnelle un dispositif de qualité propre à leur permettre de devenir des professionnels autonomes, responsables et compétents.**