

# L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : Les propositions de la HEP-VS

**Danièle Périsset Bagnoud, Marlyne Andrey,  
Edmund Steiner, Paul Ruppen,  
Haute Ecole Pédagogique du Valais**

[daniele.perisset@hepvs.ch](mailto:daniele.perisset@hepvs.ch), [marlyne.andrey@hepvs.ch](mailto:marlyne.andrey@hepvs.ch),  
[edmund.steiner@phvs.ch](mailto:edmund.steiner@phvs.ch), [paul.ruppen@phvs.ch](mailto:paul.ruppen@phvs.ch)

## CONTEXTUALISATION

L'accroissement des exigences en matière de formation des enseignants a produit en Suisse, à la suite des différents pays occidentaux, une mutation des instituts de formation des maîtres (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000) et a provoqué, notamment, la disparition des séculaires Ecoles normales dont plusieurs fonctionnaient encore au niveau secondaire (Périsset Bagnoud, 2003). Le rapport de la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique de Suisse (CDIP, 1993) qui oriente les projets helvétiques de réforme des institutions de formation met l'accent sur les transformations suivantes, donc certaines sont radicales : *les conditions d'admission, la durée de la formation, les contenus du plan d'étude, la durée des stages, la place de la recherche, les qualifications requises pour le personnel enseignant, l'articulation entre formation sur le terrain et formation en institution.*

La question de l'articulation de la formation en institution avec la formation sur le terrain et de la prééminence éventuelle de l'une sur l'autre n'est certes pas neuve. La discussion, voire controversée, est apparue de manière récurrente : déjà au 19<sup>ème</sup> lorsqu'il s'est agi, comme à Neuchâtel (Evard, 1994 ; Ecole normale, Neuchâtel, 1992 ; Ecole normale évangélique de Peseux, 1891), d'ouvrir ou non une Ecole normale en lieu et place des procédures usuelles de formation au métier par compagnonnage, ou encore à Genève, où les formations par compagnonnage ont cédé la place à une formation institutionnelle dans les années 1930 seulement (Hofstetter, 1998). Là où ont été ouvertes des Ecoles normales, c'est-à-dire dans presque tout le monde occidental et occidentalisé, se sont aussi ouvertes, directement associées, des classes dites d'application où les élèves-régents pouvaient voir à l'œuvre des maîtres-modèles et s'imprégner de leur exemple. Dès les premières décennies du 20<sup>ème</sup> siècle, afin d'ouvrir encore plus la formation des instituteurs à la réalité du terrain, des stages dans les classes de maîtres soigneusement choisis par les inspecteurs pour leur loyauté et leur conformité à la doxa institutionnelle (Périsset Bagnoud, 2004) ont été organisés. La

problématique de l'articulation entre théorie et pratique ne s'en est pas trouvée résolue pour autant. Les réformes généralisées des instituts de formation de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle ont offert une occasion d'y réfléchir à nouveau et de proposer de nouveaux instruments (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1994). Ce sont des dispositifs inspirés de ces travaux qu'a mis en place la Haute école pédagogique du Valais, institut de formation qui, suite à la fermeture de ses Ecoles normales de niveau secondaire en juin 2000, a reçu ses premiers étudiants en automne 2001. Le propos de notre contribution, relatif à l'alternance intégratrice entre formation en institution et formation sur le terrain, s'appuiera sur les résultats d'une évaluation interne conduite récemment autour du curriculum de la formation initiale proposé par la HEP-VS aux futurs enseignants du degré élémentaire et du degré moyen.

## **LE DISPOSITIF DE FORMATION DE LA HEP-VS : DU MANDAT INSTITUTIONNEL AUX INTENTIONS FORMATRICES**

La Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) a reçu, du parlement cantonal, la mission (loi 1996, art. 4) : « d'assurer la formation professionnelle initiale des candidats à l'enseignement pour les écoles infantine 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 ».

Le mandat est clair : il ne s'agit plus, comme du temps de l'Ecole normale, de faire cavalier seul. La nouvelle institution s'inscrit dans le cadre des réformes menées au niveau national. Les exigences posées par la CDIP (1999) sont prises en tant que critères permettant d'établir le curriculum de la HEP, son contenu et son organisation. Les responsables du projet se sont attelés à proposer et réaliser un programme de formation en phase avec les travaux contemporains de recherche en sciences de l'éducation (Farquet, Périsset Bagnoud & Schnidrig, 1999 ; Périsset Bagnoud, 1998 ; HEP-VS, 2003).

Quatre grands axes, que nous commentons brièvement ci-dessous, fondent le cadre conceptuel à partir duquel a été rédigé le plan d'études de la HEP-VS et orienté ses intentions formatrices : *la professionnalisation et les caractéristiques d'une profession ; les compétences professionnelles ; la pratique réflexive ; l'alternance intégratrice.*

### **Les caractéristiques d'une profession**

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. Les trois premières caractéristiques, dites fonctionnelles (sur les quatre que décrivent notamment Bourdoncle, 1991, 2000 ; Carbonneau, 1993 ; Lang, 1999 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 2004) ont spécifiquement interpellé les concepteurs du plan d'études de la HEP-VS, à savoir :

- L'enseignant professionnel est au bénéfice d'une formation, longue et spécialisée
- Acquise au 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.

Suite à Herrmann (1999, p. 426), la HEP-VS se propose encore de définir l'enseignant professionnel comme *un expert* qui remplit les conditions suivantes<sup>1</sup> :

- il est capable de porter un jugement professionnel ; il est chargé d'identifier les situations et les contenus d'apprentissage, de planifier et de gérer leur mise en œuvre afin de permettre un apprentissage efficace des élèves ;
- il est responsable d'instaurer des conditions cadres sociales, émotionnelles et institutionnelles sereines ;
- il favorise son propre développement et celui de ses élèves. Ainsi, il travaille avec les intérêts et les motivations de ceux-ci et les persuade de leur propre efficacité.

### **La construction des compétences professionnelles**

La construction des compétences professionnelles<sup>2</sup> permet de répondre aux exigences d'un métier complexe et engagé dans un processus de professionnalisation. Pour baliser cette construction délicate, un portfolio a été conçu. Les étudiants y consignent et rassemblent les traces de leur évolution en formation initiale afin de constituer un bilan de compétences à soutenir lors de la procédure de l'examen final. Ce bilan de compétences s'articule autour des 15 compétences constitutives du référentiel de la HEP-VS et dont la construction s'est basée sur trois textes : les six paradigmes développés par Paquay (1994), le référentiel de compétences de la Licence mention enseignement de l'Université de Genève (*Objectifs généraux...*, 1994) et enfin sur les standards définis par Oser (1997).

### **La pratique réflexive**

Pour permettre la construction des compétences professionnelles, les travaux contemporains insistent sur les apports de la pratique réflexive, concept introduit par Schön (1983/1994), dans le domaine de la formation des enseignants et à partir duquel de nombreux travaux ont été réalisés (par ex. plusieurs contributions dans l'ouvrage collectif de Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 2004 ; Vanhulle & Schillings, 2004).

Parmi les nombreuses définitions proposées par la littérature, la HEP-VS a retenu celle-ci :

*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-ci;*
- *ne se fie pas seulement aux connaissances éprouvées. Il les met à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique;*

*La pratique réflexive est une posture qui prend sa pratique comme objet de réflexion, formation et de co-formation. Elle lui permet de réguler, de partager et d'innover dans l'action, sur l'action et ouvre à l'anticipation. La pratique réflexive se construit fortement avec les stages (alternance théorie-pratique) et à partir de l'apport des sciences humaines (la recherche au service de la pratique réflexive).*

Afin d'atteindre son but formatif, la HEP a développé plusieurs instruments<sup>3</sup> utilisés tant en institution que lors des stages : *le référentiel de compétences, la démarche portfolio et le bilan de compétences, le journal de bord de formation, les études de cas, la démarche d'écriture d'un « scénario », l'entretien de supervision de stage, le document « Suivi de stages ».*

### **L'alternance intégratrice**

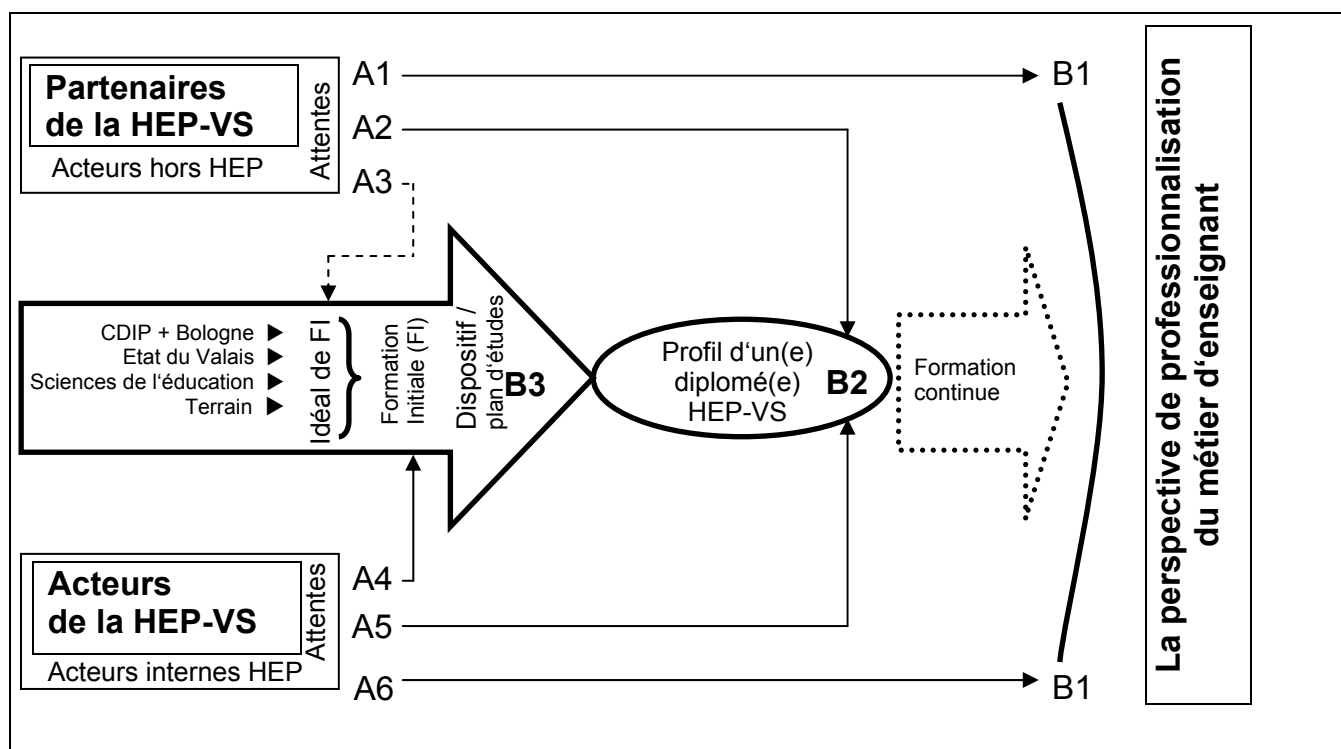
L'articulation entre la formation en institution et la formation sur le terrain est au centre du quatrième axe postulé par la HEP afin de permettre aux futurs enseignants de se former tout en s'inscrivant dans le processus de professionnalisation. La HEP-VS a posé le pari de l'alternance *intégratrice*, inscrite dans une dynamique édictée (Varela, 1988) où les deux lieux de formation (le terrain et l'institution) concourent à la construction des compétences professionnelles sans hiérarchie entre eux. Le dispositif formatif relève alors non pas de la présence alternée du futur enseignant en formation dans l'un ou l'autre lieu, avec l'importation ponctuelle, et nécessairement distante, des apports caractéristiques de l'autre lieu de formation. Il réside dans le processus métacognitif et réflexif constant suscité par les aller-retour entre les apports des deux terrains. L'alternance *intégratrice* propose ainsi, de manière circulaire et permanente,

- de considérer la pratique professionnelle comme un lieu d'apprentissage incontournable,
- de valoriser les ressources de l'institution et leur apport théorique et métacognitif,
- de tirer réciproquement parti en institution de l'expérience professionnelle et sur le terrain des concepts théoriques.

### **EVALUER LE PARCOURS DE FORMATION : QUESTIONS DE RECHERCHE ET REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES**

La HEP-VS avait, lors du processus de reconnaissance CDIP, été soumise à une évaluation externe qui a abouti à l'obtention de la reconnaissance intercantonale en juillet 2004, avant que les premiers diplômes soient décernés (août 2004). Une première cohorte ayant achevé son parcours de formation, le temps était venu pour l'institution de procéder à une évaluation interne afin 1) de savoir où se situe le dispositif de formation initiale par rapport aux *attentes des partenaires de terrain*, soit le politique, le Département de l'Education, de la Culture et du Sport (DECS) (mandat politique légal), des associations professionnelles et 2) de vérifier si les *intentions énoncées à propos de la formation, de sa pertinence et de sa cohérence se retrouvent dans les dires et représentations de ses principaux acteurs* (les étudiants, les professeurs, les praticiens formateurs qui reçoivent les étudiants en stage) et de permettre aussi à la direction d'effectuer les premières régulations.

Figure 1 : les différents éléments de la problématique « Evaluation de la formation initiale »



Cette évaluation a été réalisée en deux temps. Nous avons d'abord mené douze entretiens avec des représentants des acteurs partenaires de terrain de la HEP-VS. Ces entretiens nous ont permis d'une part d'affiner le questionnaire, et, d'autre part, suite à une analyse de contenu, d'établir un paysage des représentations relatives à la mission et à la position de la HEP dans le canton. Puis un questionnaire *on-line*, spécifiquement adapté à chacune des catégories d'acteurs, a été proposé aux étudiants, aux enseignants et aux praticiens-formateurs. Les questionnaires ont ensuite été soumis à une analyse statistique (SPSS) et traités dans des rapports spécifiques<sup>4</sup> et dans un rapport final, comparatif.

Du vaste questionnaire de notre enquête, nous avons retenu et discuterons ici les questions se référant aux domaines relatifs à la problématique de l'alternance, à savoir :

- Les questions structurelles qui relèvent de l'organisation de la formation : alternance institution/terrain mais aussi du plan d'études et des enseignements proposés en institution.
- La formation sur le terrain qui relève de la cohérence de la formation globale avec l'exercice du métier, de l'organisation des stages (répartition et durée) et de leur pertinence.
- Les instruments de la pratique réflexive qui relèvent de leur utilité aux yeux des étudiants pendant leurs études et en se projetant dans leur vie professionnelle future et des situations « qui aident à réfléchir », ainsi que sur le rôle du référentiel de compétence et du mentorat, deux instruments liés dans lequel la HEP-VS a passablement investi.

- Les questions de l'identité et de la posture professionnelles qui relèvent de la représentation du métier et de son évolution en cours d'études, des justifications énoncées en termes de ruptures ou de concordance, et aussi de leur représentation de novice de la place de la didactique par rapport à la gestion de la classe.

## LES DONNÉES FOURNIES PAR LES ÉTUDIANTS : RÉSULTATS

### Les questions structurelles

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

Les arguments invoqués se retrouvent dans les libellés suivants :

- Une vision du métier dans sa réalité.
- Les outils donnés en cours permettent de mener des expériences concrètes en stage.
- 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 étudiants 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.

89.1% des étudiants pensent que les thèmes proposés dans le cursus permettent d'atteindre les finalités de la formation en HEP (intervalle de confiance : ]87.6; 90.6[)

87.6% des étudiants pensent que la HEP-VS dispense une formation théorique utile pour l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance : ]86; 89.2[ ).

65.5% des étudiants 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[)

Pour les étudiants, tous les cours dispensés à la HEP sont indispensables. 20 étudiants les donnent *tous en bloc*. Le cours qui est le moins cité reçoit 9 mentions (*l'école en tant qu'organisation apprenante*), celui qui l'est le plus en reçoit 96 (*didactique de la langue d'enseignement*).

Les thèmes relatifs aux *didactiques / enseignements spécifiques aux degrés élémentaires et moyens* (qui représentent aussi le champ le plus fourni en cours, soit 11 cours) sont plébiscités : ils reçoivent, en tout, 1208 mentions, suivis des thèmes relatifs à la *pratique réflexive* (347 mentions).

A propos de l'inutilité d'enseignements dispensés par la HEP-VS, aucun cours en particulier ne fait l'objet d'un opprobre général. De 24 mentions à aucune, quasi tous les thèmes sont désignés de manière éparpillée comme paraissant inutiles à certains étudiants. 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. A relever que le champ de la *pratique réflexive* reçoit le plus de mentions d'inutilité (109) ; le champ de la *didactique générale et introduction aux didactiques spécifiques* en reçoit 92 ; le champ de *l'organisation du travail et de la vie scolaire* en reçoit le moins (2).

### **La formation sur le terrain**

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

Une majorité tout aussi importante pense que les stages sont porteurs d'apprentissages à court, moyen et long terme. 80.5% des étudiants préfèrent les stages-blocs aux autres formes de stages possibles (intervalle de confiance : ]78.7; 82.3[).

152 étudiants sur 199 ne trouvent aucun stage inutile. Ceux qui en trouvent relèvent dans quasi chaque cas de préoccupations particulières ou de problèmes individuels.

### **Les instruments de la pratique réflexive<sup>5</sup>**

192 étudiants sur 199 ont donné pour utile(s) un ou plusieurs instruments de la pratique réflexive. L'ordre d'utilité est le suivant :

1. l'entretien de supervision
2. le document suivi de stage
3. les études de cas
4. le référentiel de compétences
5. le portfolio
6. le journal de bord
7. le scénario didactique.

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 étudiants ayant répondu à notre enquête ne les aient pas encore rencontrés, voire qu'ils n'y auront jamais accès. Dans le cas du scénario en particulier, 72 étudiants, 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 étudiants déclarent ne pas connaître non plus le journal de bord et 8 % les études de cas.

Les étudiants 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 ont aidé 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 des pairs et 8% avec les PF. Ce sont les conflits en général qui ont poussé 4% des étudiants à utiliser les instruments de la pratique réflexive ; mais 8% d'étudiants 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 étudiants qui ont été 96% à y répondre :

- le *journal de bord*<sup>6</sup> obtient, ici, le meilleur score, soit 32% des projections d'utilisation,
- les *entretiens* avec d'autres professionnels seraient repris par 19% des étudiants, et dans un registre apparenté, 9% des étudiants<sup>7</sup> 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.

A propos du référentiel de compétences, 76.8% des étudiants 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 étudiants, et seulement 17% des étudiants le prennent systématiquement en considération. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle le référentiel de compétences est, aux yeux des étudiants, un instrument essentiel pour baliser le développement professionnel des étudiants est *infirmée* de manière *statistiquement significative*.

A propos du *mentorat*, les réponses données montrent que le dispositif est apprécié de la majorité des étudiants (60%), mais surtout en tant que lieu d'écoute personnelle, de ressourcement, de conseil, d'appui et de soutien moral en cas de difficulté ou lors des examens finaux, mais, 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 : ce dispositif est ainsi parfois dissocié de l'institution. Vécu par d'autres comme coercitif et intrusif, il est alors rejeté.



### Les questions de l'identité et de la posture professionnelles

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

Les justifications de la *rupture* entre l'idée proposée par la HEP et la réalité du terrain relèvent :

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

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

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

Quant au rapport entre didactique et gestion de classe, 58.8% des étudiants pensent que ces deux domaines occupent une place équivalente (intervalle de confiance : ]56.1; 61.5[résultat), 30.5% des étudiants donnent une place plus importante à la gestion de la discipline (intervalle de confiance : ]28; 33[), 10.7% des étudiants donnent une place plus importante à la gestion des situations didactiques (intervalle de confiance : ]9; 12.4[). Les résultats quantitatifs indiquent donc un équilibre relatif entre les deux (58.8%). Ceux pour lesquels il y a un déséquilibre donnent la priorité à la gestion de la discipline avant la gestion didactique. Les

justifications données à ces réponses (131 items) 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.

## DISCUSSION

L'enjeu majeur, et historique, de la formation des enseignants réside dans les résonances que les enseignements en institution et la pratique sur le terrain installent et les apports mutuels et intégrés de l'un et de l'autre dispositif. Nous avons ici interrogé les représentations (avec toutes les limites liées à ce concept) des étudiants à travers quatre domaines (les questions structurelles, la formation sur le terrain, les instruments de la pratique réflexive et enfin les questions de l'identité et de la posture professionnelles) et pouvons à présent les interpréter à la lumière des cadres théoriques relatifs au processus de professionnalisation et de l'expertise professionnelle (pratique réflexive).

Le projet HEP-VS et sa mise en œuvre ont été élaborés à partir d'un cadre théorique professionnel délimité. La structure de formation mise en place est assurément bien reçue par les étudiants, les désaveux significatifs étant rares. Le curriculum de formation donne donc satisfaction aux étudiants de la HEP ; il leur paraît cohérent avec une formation professionnelle et va leur donner les outils utiles. Ce fait a de quoi satisfaire les responsables institutionnels. Il serait cependant quelque peu hasardeux de s'y complaire et de ne pas interroger plus avant la récurrence des caractéristiques de certaines justifications généralement avancées par les étudiants et qui, toutes, ont trait à l'alternance entre la formation en institution qu'ils reçoivent et leur pratique professionnelle projetée ou vécue en stages.

Ainsi, la question de l'utilité / inutilité de certains cours apporte quelques réponses intéressantes. Dans le registre des cours indispensables, les *didactiques* occupent une place incontestable de leader. Mais pas *tous* les cours de didactique, car ceux consacrés à « l'introduction aux didactiques et didactiques générales » sont les plus mal aimés du curriculum. Que ce soit au niveau des cours inutiles ou des redites, les étudiants souhaiteraient voir ces cours, trop théoriques à leur goût, être 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 méthode, de manuels, bref, vers les cours que l'on a entendu dire que l'Ecole normale dispensait (la comparaison apparaît à plusieurs reprises) sous le terme de « cours de méthodologie » et qui sont perçus comme mettant à disposition des recettes éminemment utiles. Cette attente n'a cependant rien de surprenant : elle a notamment été vérifiée par Oelkers et Oser (2001) lors de leur recherche sur les formations d'enseignants en Suisse alémanique.

Les cours qui reçoivent le plus de mentions « inutiles » relèvent des champs « pratique réflexive », « introduction aux didactiques et des didactiques générales », « société et institutions ». Nous relevons encore que le champ « pratique réflexive » se distingue par ce paradoxe : il est à la fois le deuxième champ cité comme étant *essentiel* dans le curriculum de formation, 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 pour de futurs enseignants en formation initiale : soit ils les interpellent en tant que sujet en développement et peuvent, à ce titre, se révéler fort inconfortables, soit ils abordent les problématiques de l'enseignement sous des angles plus théoriques et généraux. Ils semblent alors déconnectés du métier, inutilisables dans le court terme étudiant. Les thèmes abordés dans ces trois champs visent effectivement à permettre un développement à long terme en dotant les futurs enseignants d'instruments leur permettant de décoder et d'interagir de manière constructive avec leur environnement social et professionnel. Le temps de la prise de distance que permet la conceptualisation semble n'entrer que peu dans les soucis des débutants que représentent les étudiants que nous avons interrogés.

Le listage des thèmes que, d'après les étudiants, la HEP devrait aborder de manière spécifique, indique aussi clairement l'orientation pragmatique et utilitaire des souhaits des étudiants et ce souci de faire face, d'abord, aux actions concrètes du quotidien: *comment entrer en relation avec les partenaires (autorités et autres professionnels) et, surtout, avec les parents (communication et réunions de parents), comment effectuer les diverses tâches administratives liées à une gestion programmée de la classe (premier jour, planification annuelle, grille horaire, ...), comment enseigner d'après des recettes préparées et, surtout, fabriquer du matériel scolaire.*

Dans ce contexte, nous avons été évidemment curieux d'analyser la position des étudiants par rapport aux instruments de la pratique réflexive que propose la HEP-VS. Premier constat : la représentation de la pratique réflexive que donnent à voir les réponses des étudiants 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) du quotidien). Les problèmes identifiés comme tels par les étudiants et pour lesquels une réflexion spontanée a été initiée sont, majoritairement, des problèmes dictés par des *besoins personnels* (conflits, etc.). Les problèmes *d'ordre professionnel* ont été traités par obligation (ce qui ne veut pas dire que leurs bénéfices sont moindres) dans le cadre formel de la formation.

Les contraintes factuelles et immédiates l'emportent donc à court terme pour les étudiants ; les projections dans le long terme montrent une intention autre. Les étudiants ont donc apparemment donné des *réponses paradoxales*. Les logiques d'acteurs et les stratégies déployées à cet effet nous montrent la logique de cette contradiction apparente entre réponses sur le vécu et celles qui interviennent dans le contexte d'un projet personnel à long terme. Dans le cadre des résultats de cette enquête, nous avons le sentiment que les préoccupations personnelles, masquent, le temps des études au moins, les plus-values professionnelles sous-

tendues par les instruments. C'est qu'en formation et construction d'un avenir professionnel, les étudiants ont à la fois à assurer leur sécurité immédiate, à se construire une nouvelle identité et à asseoir rapidement une posture d'adulte autonome.

Les projections sur leur vie professionnelle future montrent pourtant que leur registre va évoluer. Est postulé un investissement ultérieur, en situation réelle, de dispositifs plus complexes demandant de grandes compétences de décentrement, dispositifs dont l'utilité ni le confort ne sont évidents à court terme. Si la pratique réflexive est le fait de professionnels, la formation à cette posture de décentrement et de réflexion instrumentée se doit d'offrir un panel de possibles, en fonction des besoins et des stades différents d'évolution personnelle et professionnelle. D'où l'utilité de mettre en place des dispositifs destinés à répondre aux besoins immédiats des étudiants, mais aussi, malgré leur impopularité relative, de proposer des instruments propres à favoriser un développement professionnel ultérieur.

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 susceptibles d'évoluer avec l'expérience professionnelle. La majorité (significative) des étudiants donne pour égale l'importance entre gestion didactique et gestion de la discipline, de la classe. Cependant, 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 celle des didactiques.

Nous pouvons en inférer que la gestion de la discipline est réellement, à ce stade de leur développement professionnel et sans surprise, leur souci principal. Les réponses données se situent entre ce que les étudiantes et les étudiants savent (sans l'avoir encore intégré) et ce qu'ils ressentent d'après leur expérience. 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 sont 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 souhaitable.

## OUVERTURES

L'analyse des résultats montre la prégnance de caractéristiques récurrentes et tourne autour des demandes réitérées en outils *pratico-pratiques*, prêts à l'usage et prêts à calmer les angoisses les plus soigneusement refoulées. La recherche de confort n'est pas nécessairement une recherche de facilité. Nous la lisons plutôt comme la quête d'un espace vital permettant de progresser vers une posture de jeunes enseignants ayant confiance en eux, condition nécessaire au « lâcher prise », à la prise de distance par rapport à la classe, à la discipline, aux relations avec les autorités, les parents et les autres adultes avec lesquels ils traiteront dès le début de leur carrière.

Tout au long du dépouillement de nos nombreuses données, deux types de travaux se sont imposés à notre réflexion, qui pourraient apporter un espace de compréhension des phénomènes constatés. D'abord ceux de Huberman (1989), sur les étapes de la carrière des enseignants. Huberman relève qu'il faut environ six ans à un jeune enseignant avant de se sentir stabilisé dans le métier, à l'aise vis-à-vis des autorités, et de pouvoir éprouver une certaine maîtrise pédagogique avec une confiance en soi qui donne de l'aisance dans les relations d'autorité face à la classe et de la souplesse dans son style d'enseignement. D'autre part, les travaux plus actuels de Ria (2004) et Saujat (2002, 2004) notamment nous ont paru essentiels. Ces travaux identifient notamment les caractéristiques de novices, pour lesquels il s'agit d'abord de « prendre », puis « tenir la classe », c'est-à-dire apprendre le métier tout en faisant apprendre les élèves, avant de pouvoir « faire » la classe dans une aisance professionnelle que l'expérience seule peut apporter et qui permet de se mettre à l'écoute d'autres problématiques et questions que celles liées à la gestion de classe et à ses problèmes immédiats.

La présente recherche, si elle satisfait la vérification de la cohérence recherchée entre formation en institution et formation sur le terrain et du processus d'alternance postulé et soutenu, ouvre cependant une porte prometteuse pour développer le curriculum de formation de la HEP-VS : celle de la *prise en compte, dans les contenus d'enseignement et dans la manière de les présenter, des caractéristiques des enseignants novices et de leur influence sur leur perception et leur réception des enseignements en formation initiale*. Loin de l'idée de réintroduire les méthodologies/recettes dont les limites sont bien connues de celles et ceux qui y ont été formés, il s'agit plutôt d'identifier les traits caractéristiques de la population estudiantine, de les prendre en compte dans les différents enseignements en institution de manière à accroître le sens de la formation théorique sur le difficile chemin de la professionnalisation et de la construction des compétences professionnelles. Cela passe donc par l'intégration dans le dispositif d'enseignement de cette variable relativement nouvelle dans la culture HEP qu'est ce concept du « novice », avec ses spécificités, et le nouvel effort de transposition qui s'impose aux formateurs, ouvrant ici un nouveau champ de recherche sur les dispositifs de formation.

## Notes

---

<sup>1</sup> Traduit et adapté par nous.

<sup>2</sup> Champ conceptuel pour lequel la HEP-VS doit beaucoup aux travaux de Philippe Perrenoud, notamment Perrenoud, 1994, 1996, 1999, 2000.

<sup>3</sup> Pour une brève description de ces instruments et l'évaluation de leur appropriation par les étudiants, voir Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2005

<sup>4</sup> Pour les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants, se référer à Périsset Bagnoud, Steiner, Andrey-Berclaz & Ruppen, 2005.

<sup>5</sup> Cette partie de l'enquête a fait l'objet d'un article particulier. Voir Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2005.

<sup>6</sup> A propos du journal de bord comme instrument de pratique réflexive en formation continue d'enseignants chevronnés, voir Truffer Moreau & Périsset Bagnoud, 2006.

<sup>7</sup> 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.

## Références

- 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.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*, dossier 24. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Eds.). (2000). *La formation des enseignant(e)s : Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne : Peter Lang, collection Exploration.
- Ecole normale évangélique de Peseux (1891). *Souvenir du XXVème anniversaire de l'École normale évangélique de Peseux, le 15 octobre 1891*. Peseux : École normale évangélique.
- Ecole normale, Neuchâtel. (1992). *Ecole normale de Neuchâtel : 125<sup>ème</sup> anniversaire. 1867 – 1992*. Neuchâtel : Ecole normale cantonale.
- Evard, M. (1994). La République et l'école primaire : la formation des maîtres et la mise en place de l'École normale dans la seconde moitié du XIXème siècle (1850-1900). *Musée neuchâtelois*, 121-132.
- Farquet, E., Périsset Bagnoud, D. & Schnidrig, B. (1999). *Haute école pédagogique valaisanne : rapport final HEP-VS du groupe de direction et de la commission élargie à l'intention de Serge Siervo, Chef du DECS. (y.c. rapport intermédiaire et annexes)*. Sion : Département de l'Education, de la Culture et du Sport.
- HEP-VS (2003). *Demande de reconnaissance des diplômes de la Haute école pédagogique du canton du Valais pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire. Dossier*. Brigue et Saint-Maurice : HEP-VS.
- 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 Heilbrunn : Klinkhardt.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19e siècle*. Berne : Lang/Collection Exploration.
- 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.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2001). Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (pp. 577 – 595). Chur : Rüegger.
- 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.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

- Périsset Bagnoud, D. (1998). *Haute école pédagogique du Valais. Groupe de travail Domaines et champs de formation. Formation initiale des enseignants des degrés élémentaires et moyens. Annexe (jaune) au Rapport intermédiaire*. Sion : Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Périsset Bagnoud, D. (2004). La formation des enseignants, entre histoire politique, légitimité sociale et légitimité scientifique. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (eds), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : de Boeck université. (pp 53-67).
- Périsset Bagnoud, D., Steiner, E. Andrey-Berclaz, M. & Ruppen, P. (2005). *Evaluation de la formation initiale. Rapport 1, les étudiantes et les étudiants. 31 août 2005*. St-Maurice et Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, vol. XXVI, 3, 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. Dans L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Éds), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-370). Paris-Berne : Lang.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- 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.
- Schön, D. A. (1983/1994 pour la trad. fr.), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques, coll. Formation des maîtres.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture: portfolio, interactions sociales et écriture réflexive*. Bruxelles : Labor.
- Varela, F.J. (1988). Le cercle créatif. In P. Watzlawick (Ed.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 329-345). Paris : Seuil.