

Rapport final de recherche

Suivi scientifique 2019-2020

Konzept Partnerschulen

Bernard Wentzel

Livia Sarbach

Hans Aschilier

Haute école pédagogique du Valais

Table des matières

Introduction générale	3
Chapitre I	
Une professionnalisation des futur.e.s enseignant.e.s renforcée grâce au <i>Konzept Partnerschulen</i>	
1. Responsabilités et engagement	4
2. Logique de formation vs logique de production	5
3. Une bonne introduction à la profession	5
Chapitre II	
Alternance, coopération et accompagnement	
1. Un projet commun entre la HEP et les écoles partenaires	7
2. Les étudiant.e.s au cœur de la coopération	8
3. Une problématique de l'accompagnement	8
Chapitre III	
Incidences sur le parcours de formation des étudiant.e.s	
1. Surcharge de travail et mémoire professionnel	10
2. L'articulation entre théorie et pratique : un bilan mitigé	12
Conclusion	
Recommandations et pistes de travail pour pérenniser le <i>Konzept Partnerschulen</i>	
1. La cohérence de l'organisation de l'ensemble de la formation	15
2. L'accompagnement à repenser	17
3. Une évolution possible de certaines évaluations	18
4. Vers la co-construction d'un modèle d'établissement-formateur	20
Annexe 1 : Rapport intermédiaire de recherche	
Dispositif de Suivi scientifique du <i>Konzept Partnerschulen</i> 2019-2020	
Annexe 2 : Projet de recherche	
Dispositif de Suivi scientifique du <i>Konzept Partnerschulen</i> 2019-2020	

Introduction générale

Ce rapport final du suivi scientifique du Konzept Partnerschulen complète le rapport intermédiaire (voir annexe 1) remis en avril 2020. En complément de l'analyse des entretiens menés auprès des étudiant.e.s impliqué.e.s dans cette troisième année de formation sur le site de Brig, le présent rapport rend compte de l'analyse thématique de nouvelles données recueillies entre mars et juin 2020 (voir annexe 2 pour une description de la méthodologie de recherche). Il s'agit d'entretiens individuels menés auprès d'autres acteurs impliqués dans le *Konzept Partnerschulen* :

- Quatre formateur/trice.s de la HEP (site de Brig)
- Quatre praticien.ne.s-formateur/trice.s
- Deux directeur/trice.s d'établissements partenaires
- Cinq expert.e.s impliqués dans les examens finaux

Un premier traitement de ces données (pré-analyse) a mis en évidence la pertinence d'analyser, en complément, les résultats aux examens finaux pour approfondir certaines questions de recherche. Les données reçues se présentaient de la manière suivante :

- Une base de données anonymisées regroupant les résultats aux examens finaux de 2017 à 2020 pour le site de Brig.

Ce rapport est structuré en quatre parties. Les trois premiers chapitres sont inspirés des questions de recherche qui servent de fil conducteur comme dans le rapport intermédiaire. Néanmoins, ces questions n'ont plus été reprises de manière explicite. Le premier chapitre aborde les effets positifs de ce nouveau concept de formation pour la professionnalisation des futur.e.s enseignant.e.s. Le second chapitre traite de la coopération entre la HEP et les écoles partenaires. De manière étroitement liée, il aborde également une problématique occupant une place centrale dans les entretiens analysés, l'accompagnement des étudiant.e.s.. Le troisième chapitre met en évidence d'autres effets, considérés comme positifs ou négatifs, du nouveau concept sur leur parcours de formation, et même sur l'organisation de l'ensemble du programme de Bachelor à l'enseignement primaire. Ces trois chapitres constituent autant de catégories issues de l'analyse thématique. La quatrième partie propose un certain nombre de recommandations identifiées dans les entretiens ou inférées à partir des analyses.

Les analyses des entretiens menés auprès des étudiant.e.s (constats, perceptions, tendances) sont reprises tout au long de ce rapport. Elles peuvent servir de cadre préalable pour l'analyse des nouvelles données ou de bases de comparaison, notamment pour confirmer des tendances ou identifier des divergences. Précisons d'emblée qu'une tendance générale se confirme pour l'ensemble des données analysées : des perceptions et un jugement largement positifs sur ce nouveau concept de formation même si des possibilités d'amélioration sont envisageables. C'est dans cet esprit, issu des entretiens, que les recommandations ont été rédigées.

Chapitre I

Une professionnalisation des futur.e.s enseignant.e.s renforcée

grâce au *Konzept Partnerschulen*

Tout d'abord, dans une vision globale du *Konzept Partnerschulen*, les perceptions très positives exprimées par les étudiants se sont retrouvées dans les discours des autres personnes interviewées. Les effets de professionnalisation sur les étudiant.e.s sont clairement visibles selon celles et ceux qui les ont formés, accompagnés et/ou évalués. Ces constats sont suffisants pour affirmer qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénients dans ce concept de formation.

1. Responsabilités et engagement

Parmi les catégories d'analyse les plus significatives pour illustrer ses effets positifs sur le développement professionnel des étudiants et des éléments de satisfaction partagés, nous retrouvons notamment : « le sens des responsabilités et l'engagement » ; « des compétences élevées en gestion de classe » ; « la capacité à soutenir une opinion et à argumenter, notamment face aux parents » ; « une autonomie très forte pour décider, agir et motiver ses actions », la prise en compte, la compréhension et l'accompagnement de la singularité des élèves, etc. Tout cela rejoint les discours des étudiants présentés dans le rapport intermédiaire.

Le constat est quasi-unanime, ils ont vécu de nombreuses expériences significatives permettant de découvrir toutes les facettes de la profession et toutes les missions de l'enseignant.e. Ils se sont positionnés en professionnels pour faire face à la pression et ils sont maintenant bien préparés pour débiter leur carrière. Les directeurs interviewés insistent sur cette prise de responsabilité et sur une relation de confiance réciproque entre les étudiants et eux. Ils se sont aussi positionnés comme des personnes-ressources pour soutenir, conseiller et donner confiance. Le positionnement choisi par ces « responsables hiérarchiques » semble jouer un rôle important dans le dispositif de formation. En croisant les différents discours, ils contribuent apparemment au développement d'un sentiment de compétence chez les futurs enseignants et à leur confiance en eux pour gérer des situations parfois complexes comme les relations avec les parents. La notion de « complexité » revient plusieurs fois dans les différents entretiens. Elle comporte différentes facettes à découvrir pour circonscrire la pratique professionnelle. Selon les praticiens-formateurs, le *Konzept Partnerschulen* permet cette découverte de la complexité : diversité et élèves en difficulté, défis de l'intégration ; coopération avec les parents, notamment en période d'école à la maison, etc. Comme le rappelle un directeur d'établissement, face à la complexité, les étudiant.e.s ont surmonté les épreuves, même les plus exceptionnelles comme le COVID. Ils ont résolu différents problèmes professionnels auxquels ils ont été confrontés.

Tous les discours convergent pour mettre en évidence un groupe d'étudiant.e.s ayant montré de grandes compétences pour gérer la complexité en tandem, mais aussi individuellement. Les deux premières années de formation ont sans doute contribué à la construction de ces compétences, tout autant que l'engagement, les caractéristiques individuelles des étudiant.e.s qui composent ce groupe. Indépendamment des variables liées aux caractéristiques des publics, il est important que certains effets positifs soient spécifiques au concept de formation pour sa possible pérennisation. En effet, il ne suffit pas de « mettre les étudiants dans le bain de la pratique » pour assurer l'efficacité d'une formation professionnalisante.

2. Logique de formation vs logique de production

Les discours des praticiens-formateurs expriment bien la possibilité d'une jonction entre la logique de formation et (ce qu'on appelle en sciences du travail) la logique de production. Il y a une nuance entre le discours des étudiants et celui des autres acteurs : les premiers insistent sur le sentiment de compétences pour assumer les responsabilités professionnelles et les pressions du quotidien (logique de production), alors que les seconds (praticiens-formateurs, directeurs et formateurs HEP) rappellent aussi le droit à l'erreur durant un parcours de formation.

Assumer des responsabilités de classe et agir professionnellement n'interdit pas, pour ces futurs enseignants, l'expérimentation, l'apprentissage professionnel par essai et erreur pour trouver son style d'enseignement : « ils ont grandi par eux-mêmes » ; « ils ont essayé des stratégies ». Comme le précise un praticien-formateur, il y a un rapport formatif à l'erreur. Plusieurs directeurs évoquent également une évolution au cours de l'année, au sens d'une progression. Les étudiants avaient eux-mêmes souligné un apprentissage progressif parce que tout ne fonctionne pas tout de suite (voir rapport intermédiaire). La troisième année, en responsabilité, intègre pleinement le parcours de formation et les différentes personnes interviewées le rappellent à leur manière, y compris les experts pour les examens finaux.

L'idée d'apprentissage professionnel (au sens d'une progression) durant cette année en responsabilité est importante. Elle permet tout d'abord de rappeler que cette troisième année s'inscrit dans un parcours de formation. Ensuite, elle permet d'identifier certains éléments précis du développement professionnel. Les personnes interviewées, notamment les directeurs, soulignent d'autres compétences que celles déjà mentionnées dans ce rapport comme le renforcement de la créativité ou l'évolution de la capacité à gérer la pression durant l'année.

3. Une bonne introduction à la profession

Le thème de l'insertion professionnelle avait déjà été analysé dans le rapport intermédiaire. La troisième année de Bachelor contribue clairement à une transition entre la formation et l'emploi selon les étudiant.e.s. Les stages 5 et 6 ne permettent pas de préparer aussi bien à l'insertion professionnelle. On retrouve dans les discours des différentes personnes

interrogées des arguments proches de ceux exprimés par les étudiants. En effet, les avis convergent totalement entre toutes les personnes interviewées : le *Konzept Partnerschulen* constitue une bonne préparation à l'insertion professionnelle, autant pour l'intégration dans un collectif de travail que pour le développement des compétences professionnelles.

Cette troisième année représente même une ouverture concrète vers l'emploi selon certains : être déjà inséré et reconnu dans une équipe ; acquérir une bonne réputation professionnelle, être identifié comme futur enseignant potentiel pour une école partenaire. Selon nos interprétations de leurs discours, plusieurs praticiens-formateurs considèrent qu'une partie de leur mission est justement de contribuer à faire de cette troisième année de formation, une première insertion professionnelle. Ils ont à faciliter un bon accueil et une intégration dans l'équipe. Les étudiants sont considérés comme des collègues. Les directeurs tiennent un discours similaire et considèrent aussi que leur rôle est de contribuer à l'accueil et à l'intégration des étudiants dans l'établissement. Il semble même que certain.e.s étudiant.e.s se soient vu proposer un engagement au sein de l'école partenaires pour l'année suivante.

Ainsi, l'intégration réussie dans une équipe d'enseignant.e.s joue un rôle prépondérant selon plusieurs praticiens-formateurs. Le fait d'être vus comme des collègues et non comme des étudiants a favorisé cette intégration en créant des relations de confiance réciproque, en favorisant les échanges et collaborations plus informels et spontanés, ou encore en renforçant la motivation des étudiant.e.s et leur sentiment de compétence pour assumer se positionner en tant que professionnels et assumer des responsabilités.

Chapitre II

Alternance, coopération et accompagnement

Pour traiter ces questions de recherche, les thématiques présentées dans le rapport intermédiaire ont pu être reprises et complétées à la lumière des nouvelles analyses. D'autres apports intéressants ont émergé des données. En effet, les différents acteurs interviewés avaient à partager certaines conceptions et interprétations précises concernant la coopération entre la HEP et l'école partenaire.

1. Un projet commun entre la HEP et les écoles partenaires

Il est un point sur lequel la plupart des personnes interrogées se sont exprimées dans une vision plus large que celle des étudiant.e.s. Il s'agit du partenariat entre la HEP et les établissements scolaires. Les discours se rejoignent sur un constat partagé unanimement : ce projet a renforcé le partenariat entre la HEP et les écoles. Le renforcement est illustré aussi par différents projets (camp de ski, etc.) et les directeurs insistent particulièrement sur le partenariat. Il était déjà de qualité avant et il s'est encore intensifié avec des échanges plus nombreux dans un état d'esprit positif et propice à la coopération.

Certains autres discours sont un peu plus nuancés et insistent sur le fait que le *Konzept Partnerschulen* ne doit pas être considéré exclusivement comme un « projet HEP ». Cette remarque n'est pas anecdotique. Pour certaines personnes interviewées, il est essentiel que tout le monde « parle d'une seule voie » afin d'avoir les mêmes arguments pour défendre le projet et sa crédibilité, y compris auprès des parents. Il faut que l'ensemble des parties prenantes se sentent impliquées et partenaires dans la réussite du projet. Pour plusieurs formateurs, la proximité entre la HEP (Brig) et le terrain scolaire, antérieure à la mise en œuvre du projet, a justement contribué à sa réussite. Un formateur considère que cette condition préalable n'est pas présente actuellement sur le site de St-Maurice.

Des formateurs HEP manifestent aussi leur inquiétude par rapport à de possibles discours dissonants qui pourraient influencer négativement certains étudiants. En effet, quelques enseignants (très minoritaires) ne devraient surtout pas utiliser la critique du *Konzept Partnerschulen* pour exprimer leur opposition à la HEP. Bien au contraire, pour les formateurs HEP, la mise en œuvre de ce projet est enfin l'occasion d'en finir avec un ancien clivage qui n'a plus lieu d'être, mais qui a perduré dans l'esprit de certains : l'opposition entre un ancien modèle dit « école normale » et un modèle HEP tertiaire. Toutes les parties prenantes doivent soutenir la collaboration. D'autres personnes interviewées ne perçoivent pas cette opposition et insistent sur la circulation d'informations claires et précises entre la HEP et les écoles. C'est la condition préalable à toute coopération et certains considèrent qu'elle n'est pas encore réalisée de manière optimale au moment des entretiens. À titre d'exemple : certains experts se sont plaints de ne pas avoir reçu davantage d'informations officielles sur cette troisième année de formation.

Si certaines personnes interviewées critiquent quelques lacunes dans la circulation de l'information, toutes et tous en font un enjeu majeur pour l'efficacité du système. Un formateur souligne l'importance d'une circulation d'information dans les deux sens. Un élément intéressant apparaît dans les entretiens : le partage du travail pour former et accompagner les futurs enseignant.e.s implique un renforcement du partage de connaissances, notamment théoriques. La circulation et le partage des théories qui fondent le travail des enseignants constituent un enjeu majeur pour la coopération, pour le développement d'une communauté apprenante et, plus globalement, pour la construction d'une culture commune de la tertiarisation. Ce partage existe déjà de différentes manières : formation des PF ; examens finaux qui regroupent différents acteurs, etc.

2. Les étudiant.e.s au cœur de la coopération

S'il y a bien des protagonistes pour qui la coopération a évolué, ce sont les étudiants eux-mêmes. Les relations qu'ils ont pu nouer au sein de l'établissement scolaire ont clairement influencé leur parcours de développement professionnel.

Tout d'abord, le tandem est une organisation saluée positivement par la plupart des acteurs. Les étudiants s'étaient beaucoup exprimés sur ce point et en avaient proposé une analyse intéressante. Pour les autres personnes interviewées, le tandem, c'est une démarche « géniale » pour s'initier à la collaboration et à la répartition du travail, pour apprendre à affirmer certaines positions, pour partager certaines visions ou encore pour entrer dans des pratiques réflexives : « réfléchir ensemble sur le terrain ». Enfin, il est important que les étudiants se sentent appartenir à une communauté apprenante au sein de laquelle chacun a un rôle à jouer. Le tandem en constitue le premier niveau. Pour qu'un tandem fonctionne, il est indispensable qu'il y ait une bonne entente. Pour certains, elle repose sur des visions proches, voire identiques, concernant l'enseignement. D'autres insistent sur le choix des tandems : il doit appartenir aux étudiants. Les perceptions partagées par les différents acteurs concernant les tandems ont également amorcé un autre thème de discussion essentiel : l'accompagnement. La redéfinition de certaines modalités d'accompagnement des tandems semble devenue une nécessité à prendre en compte.

3. Une problématique de l'accompagnement

La question de l'accompagnement fait l'objet de nombreuses prises de position prolongeant les besoins, dans ce domaine, exprimés par les étudiant.e.s. Ces derniers peuvent être confrontés à des problèmes variés personnels (par exemple : condition financière) ou professionnels (par exemple : surcharge de travail) et tout le monde s'accorde sur le fait qu'il est indispensable qu'ils aient un ou plusieurs interlocuteurs de référence pour les aider à surmonter ces problèmes impactant leur travail. Les rôles des uns et des autres, individuellement ou collectivement, doivent être explicités. Si les directions d'établissement semblent avoir pris la mesure des besoins de soutien des étudiant.e.s et se sont positionnées en conséquence dès le départ, les praticiens-formateurs évoquent une évolution de leur rôle

peu anticipée. Plusieurs personnes interviewées (PF et formateurs HEP) en appellent à une évolution du mandat des praticiens-formateurs pour l'adapter à la réalité de cette troisième année de formation. Il est d'abord indispensable qu'ils aient une connaissance très précise du concept de formation pour pouvoir y adhérer et le soutenir. Ensuite, le mandat confié aux Praticiens-formateurs, en tant qu'accompagnants, doit être adapté pour prendre en compte l'engagement des étudiant.e.s pour une année complète : « le travail est très différent ». Des termes comme « coach », « soutien », « compagnon de route » sont employés pour décrire l'évolution des missions du praticien-formateur. L'observation des pratiques et la dimension évaluative du mandat étaient importantes lorsqu'il s'agissait d'accueillir des étudiants en stage pour une durée limitée. Elle disparaît ici au profit d'autres formes d'accompagnement et une plus grande proximité selon les praticiens-formateurs : « tu peux te tourner vers moi si tu as un problème, je suis toujours là pour toi ». Il est avant tout question de disponibilité et de confiance réciproque.

Sans empiéter explicitement sur le mentorat, les différentes fonctions d'accompagnement méritent d'être mises en perspective afin d'assurer leur complémentarité. Rappelons deux éléments importants du discours des étudiants (rapport intermédiaire) qui doivent être pris en compte dans cette mise en perspective des fonctions d'accompagnement : l'absence de contact avec les mentors ; des relations parfois compliquées (constats minoritaires nuancant les discours des PF) avec des praticiens-formateurs. Dans la même logique, certains souhaiteraient une présence accrue des professeurs de la HEP sur le terrain pour renforcer l'accompagnement. Il pourrait y avoir davantage de supervisions et évaluations formatives, même plus rapidement après le début de l'année scolaire.

Concernant justement les professeurs de la HEP, les étudiant.e.s avaient une perception positive de leur soutien et des contenus d'enseignement proposés lors des cours. Ce bilan intermédiaire positif et les motifs de satisfaction se retrouvent dans le discours des professeurs de la HEP. Ils disent avoir adapté leurs contenus pour répondre aux besoins des étudiants et renforcer l'articulation entre théorie et pratique. Des liens avec les situations professionnelles vécues en classe ont pu être établis. Cette articulation entre les théories et les expériences renforce aussi la motivation et la participation des étudiants en cours selon un professeur de la HEP.

Chapitre III

Incidences sur le parcours de formation des étudiant.e.s

Dans la première partie du présent rapport, nous avons mis l'accent sur les effets positifs de la troisième année de formation pour le développement professionnel des futurs enseignants. Il est indéniable que le *Konzept Partnerschulen* a eu un impact sur leur parcours et ils sont probablement les mieux placés pour en parler. Dans le rapport intermédiaire, nous avons aussi pu mettre en évidence différentes contraintes, sources de stress pour ces mêmes étudiants. Leur discours nous rappelait que l'analyse et l'évaluation d'un modèle de formation ne peuvent pas s'arrêter à ses effets positifs avérés sur la professionnalisation des futurs enseignants.

1. Surcharge de travail et mémoire professionnel

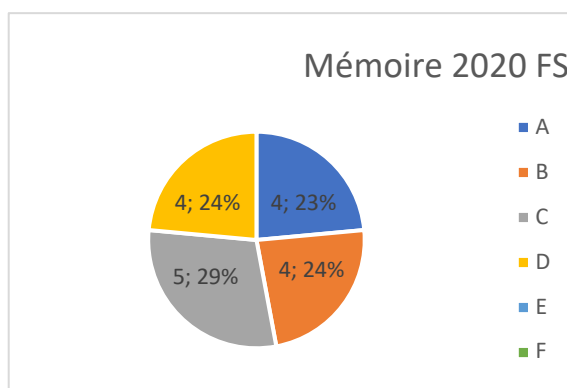
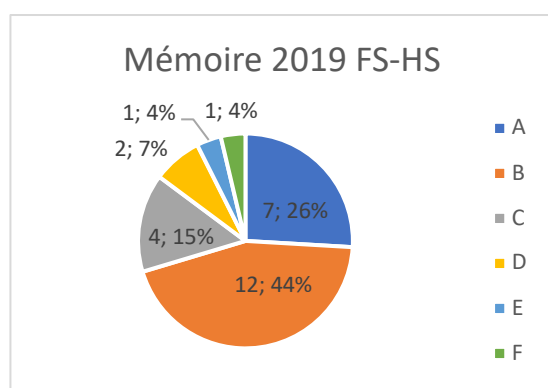
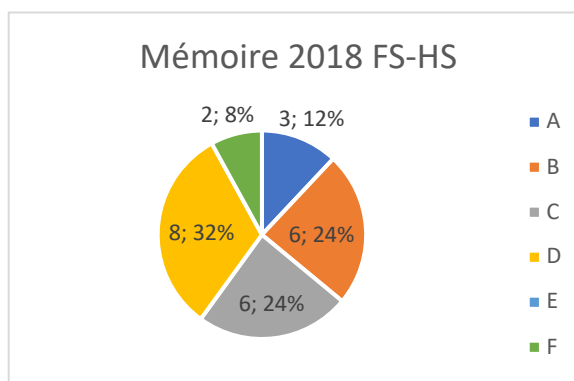
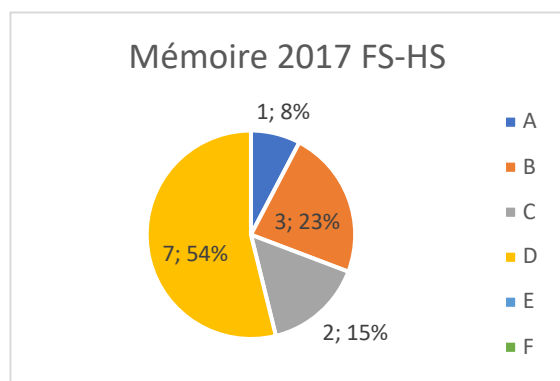
Pour une identifier des pistes d'amélioration du concept de formation, les effets positifs doivent être mis en tension avec les risques constatés ou les difficultés rencontrées par les acteurs concernés : la charge de travail et les exigences de la HEP très importantes ; un manque de temps pour tout assumer, même au détriment de la vie privée ; une difficile coordination entre les attentes considérables de la HEP (dont la présence sur le site de formation) et les activités professionnelles d'enseignant.e ; le mémoire de fin d'études devenu une source d'anxiété. Les exigences rappelées par les directeurs de mémoire ont pu provoquer des tensions avec les étudiants et accentuer la pression des évaluations finales. Nous avons déjà abordé ci-dessus, de manière plus globale, la problématique de l'accompagnement.

Même si le bilan de la première année de mise en œuvre du concept Partnerschule est positif, tout n'est donc pas encore idéal comme le soulignent aussi les professeurs de la HEP. Ils rejoignent les discours des étudiant.e.s sur certains constats : « les étudiant.e.s survivent quand ils rentrent à la maison » et il leur est difficile de trouver du temps pour assumer l'ensemble des tâches attendues. Ce constat fait même l'objet d'un consensus lors des entretiens. Les étudiants se trouvent souvent en situation d'urgence pour planifier et préparer leurs journées de travail.

Cette surcharge de travail pose la question d'une articulation cohérente entre la présence sur le site de la HEP et les possibilités de formation hybride. Cela apparaît dans les demandes des étudiant.e.s qui souhaitent davantage de cours à distance. Il peut y avoir une concertation avec les professeurs de la HEP concernés et les responsables de formation. Cette concertation s'annonce d'autant plus importante qu'il faudra apporter une réponse claire à une autre revendication des étudiant.e.s concernant la durée des périodes d'enseignement. Les praticiens-formateurs semblent d'ailleurs partager le point de vue des étudiant.e.s. Les périodes d'enseignement en classe devraient être plus longues. Certaines personnes interrogées évoquent deux à trois semaines.

Par ailleurs, il y a beaucoup de commandes de « petites productions » de la part de la HEP. Les modalités d'évaluation durant l'année, en lien avec les différents cours, n'ont pas été repensées en fonction du *Konzept Partnerschulen*. Cela dit, c'est le mémoire professionnel qui cristallise les critiques à l'encontre des exigences institutionnelles. Si les étudiants ont souligné les difficultés à pouvoir répondre aux attentes en raison de la surcharge globale de travail, les autres personnes interviewées développent diverses critiques à l'encontre du mémoire. Pour les partenaires de terrain de la HEP, ce mémoire est trop « académique » pour correspondre à un concept de formation comme *Partnerschulen*. De plus, les attentes en volume de production écrite paraissent trop ambitieuses dans ce cadre. Sans la crise sanitaire, les conditions n'auraient peut-être pas été réunies pour que les étudiants finissent leur mémoire, selon certains. Est-ce que le travail de mémoire devrait être débuté plus tôt dans la formation ? Faut-il renoncer à être « trop perfectionniste » par rapport à ce mémoire ? Ces questions ou propositions du même ordre sont apparues à plusieurs reprises lors des entretiens dans le prolongement des constats sur les difficultés rencontrées par les étudiants.e.

Il faut aussi intégrer dans la réflexion le rôle, voire la formation, des directeurs de mémoire. Pour certains, les critiques à l'encontre du mémoire concernent le contenu même de ce travail : « il doit être repensé » et adapté pour contribuer au développement professionnel de ces étudiants. La piste du mémoire de « terrain » est mentionnée. Il faudrait qu'il soit en mesure de constituer une alternative pertinente, mais pour l'instant, il n'est pas suffisamment clair pour tout le monde : « il y a un problème avec le mémoire terrain. Il doit être précisé, car les étudiants ne comprennent pas la différence » selon un praticien-formateur.

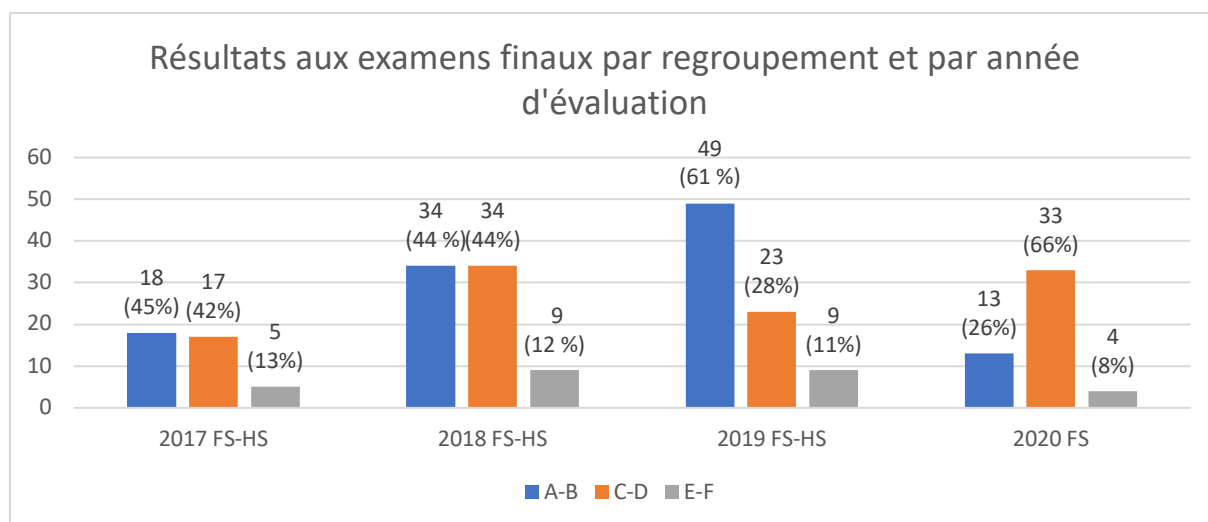


En comparant les notes obtenues au mémoire professionnel en 2020 par rapport aux années précédentes (figures 1 à 4), il est difficile de tirer de conclusions fermes. Certes, la répartition des notes montre que les résultats sont globalement moins bons qu'en 2019. Cela dit, il faut relativiser ce constat pour deux raisons. Tout d'abord, l'année 2019 s'est avérée excellente pour l'ensemble des résultats aux examens finaux et il est difficile d'en faire une année de référence pour des comparaisons. Les notes obtenues au mémoire professionnel en 2020 sont assez proches de celles obtenues en 2017 et 2018. Si nous mettons 2019 entre parenthèses, il n'y a donc pas de tendance à la baisse. Les notes de 2020 sont même globalement supérieures à 2017 et 2018 en se situant majoritairement entre B et C., d'autant plus que les experts interviewés considèrent que les exigences sont restées les mêmes malgré la surcharge de travail vécue par les étudiants.

2. L'articulation entre théorie et pratique : un bilan mitigé

Le programme de formation est né dans l'urgence. L'articulation entre la théorie et la pratique a dû aussi être mise en place dans cette urgence. Dans l'ensemble, les étudiant.e.s s'étaient exprimés positivement sur ce point, en saluant notamment le travail de certains professeurs de la HEP pour adapter leurs cours en fonctions des expériences vécues sur le terrain. Ainsi, selon les étudiant.e.s, les apports théoriques complémentaires sont pertinents pour répondre aux problèmes rencontrés dans la pratique. D'ailleurs, cette satisfaction rejoint les constats formulés par des praticiens-formateurs selon lesquels les étudiant.e.s ont démontré leurs capacités à construire des activités d'enseignement en utilisant efficacement les méthodes et modèles théoriques acquis à la HEP. Sous cet angle, les constats sont partagés : l'articulation entre théorie et pratique a bien fonctionné. Elle a même renforcé selon certains points de vue. Néanmoins, quelques nuances doivent être apportées. Selon les professeurs, c'est davantage au niveau de la réflexivité que les liens entre théorie et pratique ont été plus difficiles à mettre en œuvre.

Plusieurs constats et pistes de travail sont évoqués. Selon les expert.e.s, les examens finaux (notamment l'examen de terrain et la PCP) ont révélé quelques difficultés par rapport à la pratique réflexive et à l'utilisation de contenus théoriques pour construire un discours professionnel sur l'action. Les étudiants ont été efficaces dans la pratique professionnelle, mais ils explicitent moins que les autres années les connaissances théoriques sous-jacentes pour en rendre compte. Le rapport à la théorie a évolué durant cette année au sein des écoles partenaires. Il est difficile de l'interpréter comme une perte de repères théoriques ou un déficit de connaissances. Il peut s'agir d'une perte de sens conduisant à un éloignement des modèles théoriques pour légitimer ou questionner ses pratiques a posteriori, tout autant que pour définir son identité professionnelle. C'est le rapport aux savoirs (théoriques et d'expérience) de ces étudiants qui a probablement évolué durant cette année au sein des écoles partenaires. Cela a été perçu par les experts dans les processus réflexifs en jeu lors des examens finaux, avec un impact sur les notes obtenues.



Tout en restant correctes, les notes obtenues en 2020 aux examens finaux sont globalement un peu inférieures aux années précédentes (figure 5) avec une proportion plus importante de C et D. 75 % des étudiant.e.s ont obtenu la qualification C ou D en 2020 pour l'examen de terrain et aucun n'a obtenu la qualification A. En comparaison, 19 % des étudiant.e.s avaient obtenu un A et 27 % un B en 2018. Ils n'étaient que 42 % à être regroupés entre C et D.

Qualification	
A	Excellent : correspond aux critères de manière optimale.
B	Très bien : complet sans être optimal pour certains critères.
C	Bien : dépasse clairement le niveau minimal des critères, mais avec quelques lacunes dans certains critères.
D	Assez bien : dépasse légèrement le niveau minimal des critères.
E	Suffisant : correspond de manière minimale aux critères.
F	Insuffisant : ne correspond pas au niveau minimal des critères.

Il y a donc certaines nuances entre d'un côté, les discours positifs sur le terrain concernant l'articulation entre théorie et pratique, et de l'autre côté, les constats formulés par les experts à l'issue des examens finaux. Les étudiants ont démontré une aisance évidente pour parler de leur pratique durant les examens. Les références théoriques sont moins présentes que les autres années pour rendre compte de ses pratiques professionnelles et au final, les discours apparaissent plus descriptifs que réflexifs. Selon certains experts, il manque un étayage théorique pour donner de la profondeur à la réflexion. C'est davantage une articulation « pratique-théorie-pratique » (Altet, 2000) qui semble être problématique. Une question peut se poser : est-ce que le modèle du praticien réflexif a perdu de sa pertinence avec le *Konzept Partnerschulen* ?

Les formateurs HEP semblent s'en inquiéter et abordent cette question de la pertinence, même de manière indirecte. Ils considèrent que cela constituerait une dérive négative du *Konzept Partnerschulen* si les savoirs théoriques devenaient secondaires pour enseigner ou

analyser ses pratiques dans les perceptions des étudiants. Il est impératif de préserver le niveau universitaire de la formation et de ne pas négliger certains savoirs au profit de l'expérience pratique. Tout comme les experts, ils considèrent aussi qu'il est indispensable de préserver la valorisation de certaines démarches réflexives lors de ces examens.

Parmi les pistes évoquées, un renforcement possible de l'accompagnement est bien entendu associé à la pratique réflexive. La restructuration de certains cours consacrés au développement professionnel, dans le thème 8, pourrait également constituer une piste de travail à considérer pour s'adapter aux réalités du concept Partnerschule, tout autant qu'un renforcement de certains contenus durant les deux premières années de formation. Enfin, la forme des évaluations certificatives doit être abordée selon certaines personnes interviewées. Les experts considèrent qu'il est indispensable de préserver la valorisation de certaines démarches réflexives lors de ces examens : capacités à observer, recueillir des informations, mobiliser des connaissances, résoudre un problème, etc. Elles sont indispensables dans la pratique professionnelle. Nous reprendrons ces différents éléments dans la dernière partie.

Conclusion

Recommandations et pistes de travail pour pérenniser le *Konzept Partnerschulen*

L'emploi du terme de recommandations est toujours délicat et critiquable. Le passage des constats aux recommandations est davantage basé sur la synthèse des discours associée à une connaissance de la littérature scientifique.

Dans le rapport intermédiaire, nous avons proposé une synthèse conclusive pour mettre l'accent sur quelques éléments en particulier. À l'issue de l'analyse de l'ensemble des données, certains de ces éléments ont été confirmés comme primordiaux pour envisager des perspectives de développement du *Konzept Partnerschulen*. Nous les retrouvons ici. Cette dernière partie du rapport ne vise évidemment pas à être exhaustive par rapport aux perspectives d'amélioration. Quatre entrées thématiques sont retenues ici :

- La cohérence de l'organisation de l'ensemble de la formation
- L'accompagnement des étudiant.e.s
- Les évaluations et examens finaux
- Le modèle d'établissement-formateur

1. La cohérence de l'organisation de l'ensemble de la formation

La surcharge de travail, les contraintes liées aux modalités d'alternance ainsi les attentes institutionnelles en termes d'apprentissage professionnel ont été mentionnées par la plupart des personnes interviewées. Leurs constats incitent prioritairement à remettre en perspective les trois années de formation du Bachelor en enseignement primaire. Même si le concept a été développé dans une certaine urgence par un aménagement de la troisième année, suffisamment d'arguments exprimés par les acteurs nous amènent à une réalité indépassable : les modifications opérées en troisième année pour permettre d'assumer la responsabilité de classe ont un impact potentiel sur l'ensemble du programme de formation et sur le cheminement des étudiant.e.s. Plusieurs pistes concrètes ont pu émerger des entretiens, de manière explicite ou inférée. Elles ont en commun de viser un allègement de la charge de travail associé à d'autres objectifs pédagogiques.

- **Un ajustement du calendrier définissant l'alternance entre la HEP et les écoles partenaires**

Plusieurs personnes interviewées ont proposé une modification du calendrier qui permettrait aux étudiant.e.s de rester en classe pendant des périodes plus longues (2 à 3 semaines selon les propositions). Cet argument de la continuité sur le terrain, pour une organisation plus

efficace du travail et une limitation des déplacements entre l'école et la HEP, mérite d'être étudié par les responsables de la formation.

- **Acquisition anticipée de contenus théoriques pour une réorganisation sur 6 semestres**

Si l'organisation des crédits ECTS demeure bien évidemment fixe pour chaque année de formation, la répartition des contenus et de certaines tâches à réaliser pour la HEP peut être repensée partiellement. Ainsi, l'anticipation de l'acquisition de certains concepts et modèles théoriques, avant la troisième année de formation, pourrait être envisagée.

Selon certains, cette réorganisation partielle donnerait un nouvel élan à l'articulation entre théorie et pratique en favorisant un usage plus aisé et efficace des référents théoriques dans l'analyse de pratiques et lors des examens finaux. Selon les analyses, l'articulation entre théorie et pratique a moins été présente alors la troisième année devrait surtout permettre des réinvestir les concepts et modèles théoriques à la lumière de l'expérience dans le Konzept Partnerschulen.

Deux voies (parmi d'autres possibles) semblent pouvoir être empruntées pour cette réorganisation partielle. Tout d'abord, sans incidence majeure sur l'organisation de la formation, il peut être demandé aux chargés d'enseignements/professeurs de se concerter pour organiser une progression des contenus de cours intégrant un renforcement des acquisitions théoriques durant quatre semestres. Ce renforcement anticipé aurait donc pour visée de mettre l'accent sur l'exploitation réflexive des expériences professionnelles durant les deux derniers semestres. Il est à noter que cette adaptation a déjà été faite, de manière informelle, par les chargés d'enseignement/professeurs. Les étudiant.e.s ont d'ailleurs apprécié cette évolution. Une deuxième voie, plus contraignante, consisterait à apporter des modifications structurelles au plan d'études en réorganisant le cheminement des étudiant.e.s, à la fois pour atténuer la surcharge de travail durant la troisième année et renforcer les acquisitions théoriques en amont.

Dans cette réorganisation possible, il est aussi question d'introduire ou renforcer certains contenus avant l'entrée en 3^e année de formation. Il est mentionné à ce titre une initiation au travail en tandem qui pourrait prendre la forme d'un module de formation au 4^e semestre.

- **Refonte du champ 8 et renforcement des espaces de pratique réflexive**

Dans le prolongement des modifications qui pourraient concerner la place de certains contenus théoriques, des formateurs interrogés considèrent que la pérennisation d'un Konzept partnerschulen serait également l'occasion de repenser intégralement le thème 8 (« Développement professionnel et portfolio »). Les cours dispensés dans ce thème ont un rôle essentiel à jouer pour que ce concept aboutisse à un renforcement de l'articulation entre théorie et pratique en accordant une place importante aux activités réflexives et aux retours analytiques sur les expériences vécues, y au sein des écoles partenaires. Des formateur/trice.s de la HEP sont prêts à s'engager dans la concertation et porter des propositions pour repenser le thème 8.

- **Repositionnement du mémoire professionnel**

Sans atténuer les exigences, un étalement de la réalisation du mémoire professionnel entre la deuxième année et la troisième année, afin qu'il ne représente plus une charge de travail difficile à assumer en fin de formation. Cette mesure serait également l'occasion de renforcer la place du mémoire « terrain », plus adapté au Konzept Partnerschulen selon certaines personnes interrogées.

2. L'accompagnement à repenser

Tout au long des analyses d'entretiens, l'accompagnement est apparu comme un thème récurrent, traversant la plupart des problématiques ouvertes par le Konzept Partnerschulen. Cela a permis d'identifier des pistes de travail assez précises.

- **Renforcement d'une présence de la HEP au sein des écoles partenaires**

Cette recommandation a prioritairement une portée pédagogique même si, en arrière-plan, elle concerne aussi la coopération globale entre la HEP et les écoles partenaires. La logique de supervisions associées à chacun des stages ne pouvant pas s'appliquer de la même manière dans le Konzept Partnerschulen, il est souhaité par plusieurs personnes interrogées un renforcement de la présence de formateur/trice.s de la HEP sur le terrain pour assurer des supervisions en classe et proposer davantage d'évaluations formatives aux étudiant.e.s, sans la pression d'une évaluation sommative. Ce renforcement pourrait être déterminé sur la base d'un calendrier établi ou selon les besoins.

- **Deux missions à consolider : praticien-formateur et mentor**

Il a été mis en évidence une absence de définition claire du positionnement des mentors dans ce concept de formation. Cette absence de repositionnement a peut-être contribué à une perte d'implication des mentors durant l'année. Une concertation mérite probablement d'être engagée à l'interne de la HEP pour adapter le mandat de mentor aux spécificités structurelles et aux besoins particuliers des étudiants dans le cadre de cette troisième année de formation.

Concernant les tâches du praticien-formateur, certaines revendications se sont fait entendre et elles semblent avoir réellement évolué dans ce contexte. D'un point de vue institutionnel, si la perspective de création d'un mandat spécifique de praticien-formateur pour le Konzept Partnerschulen semble difficilement envisageable, il y a néanmoins nécessaire de (re)préciser certains éléments relatifs aux modalités d'accompagnement. Conjointement à un renforcement de la présence de formateurs de la HEP sur le terrain (voir ci-dessus) pour des activités de supervision et évaluations formatives, les praticiens-formateurs pourraient davantage se consacrer dans la durée à des tâches pour lesquelles ils/elles ont été sollicités par les étudiant.e.s : personne-ressource ; coach, etc.

- **Mise en place d'équipes d'accompagnants**

Cette recommandation complète les deux précédentes et pourrait permettre d'apporter une réponse institutionnelle unique à l'ensemble des revendications autour de l'accompagnement. Cette idée est apparue dans plusieurs entretiens : attribuer à chaque

tandem une équipe composée d'un.e formateur/trice de la HEP et d'un.e praticien.ne-formateur/trice chargée de les accompagner de manière continue tout au long de l'année. Cette équipe aurait vocation à mettre en place une collaboration étroite, notamment en renforçant la circulation d'informations importantes entre la HEP et l'école partenaire pour un suivi optimal des étudiant.e.s. L'accompagnement pourrait aussi bien concerner les activités d'enseignement en classe, la charge globale de travail ou d'autres problèmes auxquels pourraient être confronté.e.s les étudiant.e.s. Des outils de suivi pourraient être mis à disposition des protagonistes.

3. Une évolution possible de certaines évaluations

Le thème des évaluations est apparu à de nombreuses reprises dans les entretiens, même avant de rencontrer les experts des examens finaux. L'analyse de l'ensemble des résultats aux examens finaux a mis en évidence un regroupement entre les notes C et D pour la session 2020. Concernant plus spécifiquement le mémoire professionnel, il n'y a pas eu de tendance à la baisse malgré les difficultés exprimées (voir le chapitre 3 du présent rapport). Une majorité de personnes interviewées, de différents profils, souhaitent une évolution de certaines formes d'évaluation. Il conviendra de déterminer par l'institution jusqu'à quel niveau peuvent aller ces évolutions : modifications réglementaires ou non ?

Plusieurs constats et propositions semblent faire l'objet d'un consensus global entre les personnes. Les recommandations s'en inspirent largement.

- **Trouver certains aménagements tout en préservant le niveau des exigences**

Plus qu'une recommandation, il s'agit d'abord d'un principe « fort » qui semble mettre tout le monde d'accord. Au-delà du consensus, certaines questions devront néanmoins être traitées. En voici deux exemples : est-ce que le fait que les étudiant.e.s aient davantage valorisé leur expérience pratique et moins leurs connaissances théoriques lors des examens finaux (PCP et terrain) constitue ou non une baisse des exigences ? Est-ce que les critères d'évaluation du mémoire professionnel (même ceux spécifiques au mémoire « terrain ») restent pertinents avec ce concept de formation Partnerschulen ?

- **Coordonner voire limiter le nombre de travaux écrits à rendre durant l'année**

Avant même de parler des examens finaux, il est souhaité certains aménagements par rapport aux travaux écrits à rendre pour valider différents cours. Selon certains, il y a trop de petits travaux commandés par la HEP. Plusieurs voies peuvent être explorées parmi lesquelles : la coordination voire la fusion de certains travaux sous la responsabilité directe des professeurs/chargés d'enseignement ; une place plus importante accordée aux récits d'expériences dans les travaux écrits : un rapprochement entre certains travaux à rendre et la préparation des examens finaux (exemple déjà existant : liens entre la validation du cours 8.1. et la préparation de la PCP)

- **Modifier certains critères d'évaluation pour les examens finaux**

Une évolution des critères d'évaluation a souvent été évoquée lors des entretiens, notamment pour accorder une place plus importante aux expériences vécues en classe et aux processus réflexifs pouvant en découler. Comme cela a été souligné, il faut prendre en compte le fait que les étudiant.e.s enseignent depuis un an et ont acquis une expérience professionnelle importante. Alors que la PCP met l'accent sur un trois compétences et performances, les critères de l'examen de terrain ne concernent que trois périodes d'enseignement.

Une nécessaire réflexion sur les critères ne concerne pas seulement la PCP et l'examen de terrain. Il est aussi question du mémoire professionnel dont une évolution potentielle des critères impliquerait un examen approfondi de ce travail de fin d'études sur le fond (objectifs, attentes, structure de ce travail, accompagnement).

- **Faire évoluer la forme de certaines évaluations**

Les suggestions dépassent des modifications de critères, sans pour autant que les idées soient toujours formulées en propositions précises. Néanmoins, elles méritent bien d'être mentionnées parmi les recommandations. Concernant la PCP, certains s'interrogent sur la pertinence de conserver un examen de 45 minutes sous la forme d'un exposé oral pour rendre compte de son parcours de développement professionnel. L'examen de terrain fait également l'objet de discussions. Les responsabilités assumées et les aspects du travail qui ont été installés tout au long de l'année ne sont pas assez pris en compte : organisation et gestion de la classe, collaborations, travail avec les parents, etc. Un jury composé de trois personnes qui ne connaissent pas ces aspects du travail développés en responsabilités est-il adéquat pour certifier un.e étudiant.e lors de l'examen de terrain. Il est proposé d'intégrer dans le jury une personne ayant suivi l'étudiant.e durant toute l'année scolaire.

Est-ce que les critères d'évaluation ne devraient pas évoluer pour ce concept. Les aspects du travail qui ont été installés durant l'année ne sont peut-être pas assez pris en compte : gestion de classe, organisation, le travail avec les parents, etc. Trois personnes qui n'ont jamais vu l'étudiant sont-elles à même d'évaluer ses compétences sur la base de ces critères. Pour aller plus loin, certaines personnes interviewées s'interrogent même sur la pertinence, voire la légitimité, de conserver un examen final basé sur une demi-journée d'observation en classe alors que les compétences ont été empiriquement validées au cours de l'année. L'argument est cohérent : si certaines compétences posent des problèmes durant l'année alors que les étudiants assument la responsabilité d'une classe, des régulations doivent être opérées sans attendre un examen final. C'est aussi pour cela que les supervisions doivent être renforcées.

Pour toutes ces raisons, plusieurs personnes interrogées plaident pour un contrôle continu durant l'année et un examen final davantage formatif que certificatif avec des commentaires constructifs et des conseils de la part du jury.

4. Vers la co-construction d'un modèle d'établissement-formateur

Les relations entre la HEP et les écoles partenaires ont fait l'objet de nombreuses discussions. La mise en place de ce concept de formation a ouvert divers champs d'action parmi lesquelles figure une modélisation de l'établissement-formateur adaptée aux réalités et enjeux locaux. En effet, si l'établissement-formateur semble devenir un concept très en vogue dans le domaine de la formation des enseignant.e.s, il reste peu documenté. L'ouverture à de nouvelles modalités d'accompagnement (voir ci-dessus) contribue à la construction d'un établissement-formateur associé à une institution tertiaire de formation. Il est un autre terme récurrent dans les entretiens pour définir cette association. Il s'agit de la coopération. Voici quelques autres caractéristiques mises en évidence par le suivi scientifique et constituant autant de perspectives de travail pour poursuivre la construction d'un modèle d'établissement-formateur et l'amélioration du concept *Partnerschulen* :

- Le renforcement de la circulation d'informations de différentes natures entre les partenaires est une des clés de la coopération. Lorsqu'elle fait défaut dans un sens ou dans l'autre le concept de formation se trouve affaibli. En effet, il ne s'agit pas d'un projet exclusivement « HEP ». Il est porté par la HEP et les écoles partenaires. À ce titre, la communication constitue une priorité. Certaines personnes interviewées souhaiteraient, en premier lieu, prendre connaissance d'un document de présentation du concept *Partnerschulen* qui pourrait aussi servir d'instrument de communication externe (médias, autorités scolaires, parents d'élèves, etc.). Des outils de communication continue entre la HEP et les écoles partenaires pourraient également être développés.
- Pour pérenniser un projet commun à la HEP et aux écoles partenaires, la communication semble aussi devoir dépasser une « simple » circulation d'informations. Il s'agit de construire un projet sur la base d'une culture commune, de conceptions, de référents théoriques et valeurs partagés. C'est ce sens que certains appellent à un renforcement des liens entre la HEP et les écoles. Comme cela a été souligné dans plusieurs entretiens, les bonnes relations entre les directions d'école et la HEP constituent un préalable essentiel, même si cela ne suffit pas à faire adhérer spontanément tout le personnel d'une école au projet. La formation des praticiens-formateurs n'est pas suffisante non plus pour faire d'une école partenaire un établissement-formateur. Il y a à mettre en place (inventer ?) des espaces de concertation, de partage et de construction d'une adhésion collective sans pour autant surcharger le temps de travail des uns et des autres consacré au Konzept *Partnerschulen*.
- L'intégration dans un collectif de travail et la transition vers l'emploi constituent deux caractéristiques incontournables d'un établissement-formateur. On les retrouve clairement, de manière positive, dans la mise en œuvre du Konzept *Partnerschulen*. Les étudiant.e.s sont intégré.e.s au sein d'une équipe. Ils/elles échangent, collaborent, sympathisent avec plusieurs enseignant.e.s qui les considèrent comme des collègues. Cela amorce leur insertion professionnelle. Il convient d'en faire un argument, un atout à long terme pour le développement du concept, puis d'envisager des perspectives de travail concrètes dans les écoles partenaires (y compris avec l'appui de la Recherche

et développement) autour de concepts comme « équipe-école », « projet d'établissement » ou « introduction à la profession ».

Annexe 1

Dispositif de Suivi scientifique du *Konzept Partnerschulen*

2019-2020

Rapport intermédiaire de recherche (avril 2020)

Remarques liminaires

Ce rapport intermédiaire destiné aux responsables de la filière de formation en enseignement primaire rend compte, de manière très synthétique, de quelques tendances suite à la mise en place du *Konzept Partnerschulen* sur le site de Brig de la HEPVS. Ces tendances constituent des ébauches de réponses aux questions de recherche énoncées dans le projet de suivi scientifique (voir annexe 1). Elles sont issues de l'analyse thématique de huit entretiens (voir annexe 2 : guide d'entretien) menés par Livia Sarbarch auprès des étudiants de la filière en février et mars 2020. Si ces tendances sont des indications à l'intention des responsables de la filière, dans une perspective d'aide à la décision, elles sont bien entendu à traiter avec précaution, comme l'indique le statut « intermédiaire » de ce rapport. D'autres sources de données et, par conséquent, d'autres analyses viendront préciser les réponses aux questions de recherche dans le rapport final remis en juillet 2020.

Pour l'heure, les tendances sont largement favorables au concept de formation. Pour le dire simplement, il est plébiscité par la plupart des étudiants. Cela dit, comme tout projet pilote, il est perfectible. Heureusement, l'adhésion des étudiants ne les empêche pas d'exprimer les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, des critiques et des propositions d'amélioration. Ce rapport intermédiaire rend aussi compte de cela.

Rappel du cadre d'analyse

Après avoir construit une base conceptuelle permettant de circuler entre les deux langues (français et allemand) pour l'analyse des données de recherche, nous avons opérationnalisé un certain nombre d'indicateurs rattachés à chacune des questions de recherche (voir annexe 1 : projet de suivi scientifique). À titre d'exemple, la question de recherche relative aux effets de professionnalisation a pu être déclinée en six indicateurs opérationnels. Cette démarche d'analyse thématique est appliquée pour chacune des questions de recherche. Dans ce rapport intermédiaire de tendance, les résultats sont présentés en réponse à chacune des questions de recherche à l'aide de catégories interprétatives¹.

Présentation des résultats

Question 1 : Le Konzept Partnerschulen permet-il d'accentuer certains effets de professionnalisation des futurs enseignants ?

Pour le dire simplement : les étudiants ont des perceptions très positives concernant les effets de professionnalisation grâce au concept de formation. Il y a bien entendu des nuances dont nous allons

¹ Pour aller à l'essentiel, chaque formulation de catégorie est bien plus qu'un découpage en rubriques : elle est unité de sens porteuse d'une idée précise en réponse à la question de recherche. Chaque catégorie décrit donc une tendance.

parler. Le traitement de cette première question recherche constituera la partie la plus importante de ce rapport intermédiaire. En effet, les catégories interprétatives proposées pour cette question sont révélatrices de l'ensemble des tendances identifiées dans les analyses.

1/ Une (re)découverte « réflexive » de la profession enseignante dans sa complexité et sa diversité

Cette catégorie interprétative est particulièrement importante. Elle apporte des réponses claires à la question de recherche et elle annonce (influence) toutes les catégories interprétatives suivantes. Le point de départ est une perception partagée par la plupart des étudiants : il y a une très grande différence avec les stages grâce à la découverte, en profondeur, de nombreuses facettes de la profession. Comme le dit un-e étudiant-e, cette année est différente parce qu'il ne faut pas seulement connaître toutes les compétences (elles étaient déjà connues), il faut les développer concrètement dans tous les domaines de la profession.

Parmi les facettes de la profession découvertes de manière plus approfondie grâce à cette 3^e année de formation, nous pouvons citer : les relations avec les parents ; l'hétérogénéité des élèves dans les classes et la nécessité de mettre en place des stratégies de différenciation ; l'élargissement des méthodes et pratiques pédagogiques en s'autorisant à être davantage créatif ; la complexité du jugement et de l'évaluation des élèves ; l'importance de prendre des décisions et de les assumer notamment pour résoudre des problèmes ; le détachement des planifications pour être plus spontané ; le travail en équipe (tandem, équipe enseignante) ; le travail administratif ; la gestion de la classe et de la discipline dans le temps en mettant en place des projets éducatifs ; résolution de problèmes de nature éthique.

Sans remettre en question la parole des étudiants, nous pouvons considérer que toutes ces facettes sont également abordées en stage. Pourtant, il y a bien une rencontre différente avec la profession durant cette troisième année à Brig, contribuant à la professionnalisation des futurs enseignants. Certaines raisons à cela peuvent être identifiées dans l'analyse du discours des étudiants.

Il y a tout d'abord l'approfondissement des compétences professionnelles. La durée de présence sur le terrain n'est pas un facteur suffisant. C'est la capacité à prendre des décisions, à la mettre en œuvre et à les assumer dans la durée qui devient importante. Expliquer et justifier ses choix professionnels auprès des parents, des praticiens-formateurs n'est pas la même chose que de répondre à une commande pour être évalué positivement et obtenir son diplôme. Par rapport à l'évaluation, notamment certaines exigences de la HEP, les étudiants mettent en avant une forme d'émancipation qui contribue à leur développement professionnel et constitue une étape importante pour se considérer comme un-e enseignant-e. Par exemple, la gestion des planifications sans la contrainte de devoir répondre à une attente précise est plus efficace, selon les étudiants, car elle facilite la spontanéité, la créativité et l'adaptabilité aux besoins de la classe. Pour les étudiants, cette émancipation n'est pas une rupture avec la formation, ni avec les théories. Bien au contraire, elle favorise le développement de compétences et une identité se rapprochant du modèle de profession valorisé par la HEP. La question de l'identité professionnelle est fondamentale ici. L'approfondissement et l'émancipation semblent apporter des réponses à la question : qui suis-je en tant qu'enseignant-e ?

Les étudiants expriment et revendiquent un positionnement professionnel durant la troisième année de formation. Il ne s'agit pas seulement de choix didactiques ou pédagogiques. C'est un positionnement plus large, intégrant des réflexions et des décisions éthiques. Certains étudiants s'approprient et mettent en avant ce concept d'« éthique » pour exprimer leur rapport au travail et

aux autres (élèves, parents, etc.), pour expliquer la complexité d'évaluer les élèves ou de les sanctionner. Les questions éthiques à traiter au quotidien nourrissent les réflexions des étudiants.

2/ Le sentiment de compétence : un continuum entre des responsabilités assumées et la confiance en soi

Cette catégorie interprétative est bien entendu étroitement liée à la précédente. Tout d'abord, il est important de noter que les étudiants se sentent globalement compétents à mi-chemin de la troisième année de formation. Il ne s'agit pas forcément d'un acquis définitif valable pour tous les contextes professionnels, comme le rappellent certains. Mais il est présent à ce moment de la formation et dans ce contexte car certaines conditions sont réunies. Le sentiment de compétence est associé à différents éléments comme par exemple le plaisir d'enseigner. Plusieurs étudiants y font référence. La capacité à assumer les responsabilités d'un enseignant diplômé apparaît également comme un facteur du sentiment de compétence. Se sentir compétent, c'est se sentir enseignant en prenant l'ensemble des responsabilités d'une conduite de classe. Ensuite, les expériences significatives semblent jouer un rôle important dans le développement d'un sentiment de compétence. Il y a bien entendu les performances pour résoudre des problèmes, pour gérer la classe, etc. Mais ce n'est pas tout. Le sentiment de compétences et la capacité à assumer des responsabilités se construisent progressivement, au fil des expériences, des incertitudes, des doutes et des réussites. La confiance en soi grandit également et contribue à se sentir compétent.

Un dernier élément important apparaît dans la construction d'un sentiment de compétence. Il s'agit de la reconnaissance, cette composante essentielle de l'identité professionnelle. Ce n'est pas la reconnaissance de la HEP (évaluation positive) qui importe le plus. Elle se gagne à travers l'engagement dans des projets collectifs, dans les relations avec les collègues et les parents, etc.

3/ L'autonomie professionnelle : entre satisfaction et expériences à consolider

L'autonomie professionnelle dépend bien évidemment de la capacité à assumer des responsabilités. Elle est aussi un motif de satisfaction pour les étudiants. Néanmoins, une nuance intéressante apparaît ici. Elle rejoint l'idée de progression. L'autonomie ne s'installe pas tout de suite comme une certitude. En effet, il ne suffit pas d'être placé en situation d'assumer des responsabilités et de faire des choix pour être autonome. Comme le disent certains étudiants, l'autonomie, c'est aussi un apprentissage parce que tout ne fonctionne pas tout de suite. Parfois on atteint ses limites alors il faut chercher des solutions, innover, trouver son style d'enseignement. En lien avec le concept d'autonomie, il y a l'idée qu'il est toujours possible de mieux faire.

L'autonomie, c'est à la fois : un motif de satisfaction ; des responsabilités assumées ; une posture de recherche et de créativité ; un processus de développement de ses compétences de son propre style d'enseignement sans devoir prendre le relais de ce qui correspond au style d'un autre enseignant.

4/ L'amorce d'une insertion professionnelle réussie

La troisième année de bachelor ne peut pas encore être totalement considérée comme une phase d'insertion professionnelle puisque nos répondants ont encore un statut d'étudiant. Néanmoins, leur discours permet de soutenir la thèse suivante : sous cette forme, la troisième année contribue à une transition entre la formation et l'emploi. Comme le disent les étudiants, cette année est une très bonne préparation pour commencer sa carrière professionnelle. L'argument est encore une fois basé sur une différenciation avec les stages. Voici les principaux indicateurs permettant de soutenir, dans le discours des étudiants, que cette année amorce de manière positive l'insertion professionnelle.

Il y a tout d'abord l'intégration dans une équipe et le sentiment d'être un membre à part entière dès le départ, lors de la première réunion d'école. La reconnaissance et le fait de se sentir enseignant passent aussi par une implication dans des projets (semaine du cirque, camp de ski, projet sportif, etc.). Ensuite, il y a le fait de vivre la profession à 100 % comme indiqué précédemment, notamment lors de la rentrée scolaire. Très majoritairement dans les discours des étudiants, il est mis en avant une très bonne collaboration avec l'ensemble des enseignants de l'école, notamment avec les jeunes enseignants eux-mêmes en situation d'insertion professionnelle.

Avant cela, l'accueil a joué un rôle important, notamment de la part des praticiens-formateurs pour planifier les activités (même avant la rentrée scolaire, pendant l'été), apprendre à connaître les élèves, etc. Un autre type d'accueil, plus proche d'une situation d'insertion professionnelle, est également mentionné par la plupart des étudiants. Il s'agit de la rencontre avec les directions d'école. C'est un moment important qui semble s'être bien déroulé pour la plupart des étudiants. L'un-e mentionne la présence du responsable de la formation HEP lors de cette conversation en début d'année scolaire. Cet accueil s'est prolongé ensuite avec une ouverture au dialogue de la part des directions, sous la forme d'échanges fréquents (même sous la forme d'e-mails), de bonnes relations et d'un soutien avéré selon les étudiants. Dans l'ensemble, l'atmosphère est donc bienveillante et les tandems se sentent soutenus.

Néanmoins, il est important de mentionner quelques discours dissonants, même si cela représente une minorité. Deux étudiant-e-s font part de réserve. Le premier considère que l'accueil n'a pas été chaleureux et que le tandem n'a pas été accueilli comme faisant partie de l'équipe d'enseignant même si, par la suite, l'intégration dans l'équipe semble s'être mieux passée. Le second répondant évoque le scepticisme exprimé par l'équipe enseignante sur le projet « Partnerschule » lors d'une soirée d'information en juin. Ensuite, même si la direction a eu une attitude d'ouverture et a apporté son soutien, les relations avec l'équipe enseignante s'avèrent plus compliquées : peu de collaboration, pas d'ouverture de la part des enseignants pour accueillir de nouvelles idées, selon ce répondant. Ce dernier considère néanmoins que cette expérience lui a permis de préparer son insertion professionnelle en accumulant beaucoup d'expérience. Il se réjouit de commencer sa carrière.

Question 2a : Les dispositifs mis en place favorisent-ils les interactions, la coopération et la collaboration entre les acteurs et espaces de la formation (alternance intégrative) ?

Question 2b : Les dispositifs de formation favorisent-ils une pratique réflexive (individuelle ou collective) au service du développement professionnel ?

1/ Un fort besoin d'accompagnement globalement assuré par les professeurs de la HEP et les praticiens-formateurs

Nous avons jugé utile, pour les analyses, d'approfondir la question du soutien au-delà du terrain professionnel en intégrant aussi l'institution HEP. Dans l'ensemble, les étudiants établissent un parallèle positif entre les professeurs de la HEP et les praticiens-formateurs. Certains vont mettre l'accent sur l'accompagnement des praticiens-formateurs alors que d'autres vont insister prioritairement sur le grand soutien des professeurs de la HEP. Il est également intéressant de constater que les mêmes nuances apparaissent pour les deux types de soutien. En effet, tout en respectant le principe d'anonymat, les étudiants sont particulièrement satisfaits du suivi et du soutien de certains professeurs de la HEP et se disent déçus du manque de réactivité et de disponibilité d'autres lorsqu'ils ont un problème. Le même type de discours est tenu pour les praticiens-formateurs.

Selon un-e étudiant-e, le soutien des praticiens-formateurs n'est pas égal pour tout le monde. Un autre évoque une situation difficile entre le tandem et le praticien-formateur, ayant nécessité une intervention de deux professeurs de la HEP. Un troisième s'étonne de l'absence totale de contact avec son praticien-formateur parti à l'étranger depuis 3 mois.

La tendance positive par rapport aux professeurs de la HEP se poursuit globalement dans les discours des étudiants sur les cours qui sont également perçus positivement dans cette dynamique d'accompagnement : prise en compte de questions en lien avec les expériences et problèmes rencontrés sur le terrain ; de nombreuses références directes à la pratique ; des apports théoriques complémentaires intéressants et une meilleure articulation avec la pratique (même si cela n'est pas toujours possible par manque de temps). Cela dit, un point de vigilance doit être mentionné par rapport à quelques critiques, même si elles sont formulées par une minorité d'étudiants. Ils établissent une sorte de rapport coût/bénéfice pour évaluer la pertinence et l'utilité des cours. De plus, ils très attentifs au fait que les professeurs de la HEP adaptent leurs contenus de cours par rapport aux années précédentes, surtout si cela a été annoncé ainsi.

Dans l'ensemble, les étudiants ont également une perception positive des supervisions. Elles donnent lieu à des feedbacks constructifs, des conseils utiles et complémentaires (de « nouvelles perspectives ») par rapport aux praticiens-formateurs. Deux étudiants mettent néanmoins en avant la dimension évaluative : la supervision crée une situation de stress qui ne permet pas d'enseigner comme tous les autres jours ; les conseils des professeurs HEP sont utiles surtout pour l'obtention du diplôme.

Pour conclure ce thème de l'accompagnement, nous devons mentionner un élément important : le mentorat est totalement absent du dispositif. Sept étudiants sur huit disent n'avoir eu aucun contact avec leur mentor. Il ne semble pas y avoir de besoin particulier par rapport au mentorat comme le signale un-e étudiant-e. Ce point devra sans doute faire l'objet d'une clarification au niveau de l'organisation de la formation.

2/ Une bonne coopération en tandem mais pas vraiment une communauté d'apprentissage

Lorsque nous abordons le thème de la coopération avec les étudiants, ils mettent avant le tandem. C'est un élément très important de cette troisième année de formation. Tout est dit sur le tandem et les étudiants ont pris le temps d'analyser leur fonctionnement. Cela montre l'importance de ce dispositif à leurs yeux.

Pour une minorité d'étudiants, il a fallu un temps d'adaptation, pour mettre en place les outils et les formes de collaboration, pour dépasser le risque d'un rapport de domination ou tout simplement pour apprendre à mieux se connaître (professionnellement et personnellement). Il était primordial d'écarter d'emblée les risques de conflit au sein du tandem. Pour cela, la possibilité de pouvoir choisir son tandem est un élément déterminant sur lequel les étudiants insistent. Il y a de l'amitié dans les tandems. Plusieurs soulignent aussi la nécessité de bien se connaître (même bien avant la formation HEP), de s'apprécier mutuellement, de partager des conceptions communes de l'enseignement, d'avoir des intérêts similaires voire des loisirs en commun. Les tandems passent beaucoup de temps ensemble (même du « temps libre »), communiquent, s'informent quotidiennement, échangent des idées et partagent des ressources en utilisant tous les outils numériques à disposition (Google, WhatsApp, etc.) en plus du téléphone. Ils négocient des compromis pour établir des règles communes de fonctionnement de la classe.

Un des objectifs annoncés du concept « Partnershule » est de renforcer l'apprentissage professionnel collectif, sous la forme d'une communauté apprenante regroupant les étudiants, les praticiens et les

professeurs de la HEP. Comme nous l'avons vu, la collaboration au sein des écoles partenaires s'est bien développée avec l'équipe enseignante, et la coopération au sein des tandems semble fonctionner. En revanche, une autre organisation apprenante semble moins présente en raison de ce nouveau modèle de formation, il s'agit du groupe-classe des étudiants. Un esprit de solidarité existe entre les étudiants, tout comme une attitude favorable au partage de ressources pour enseigner. Pourtant, plusieurs étudiants soulignent qu'en dehors du tandem, la collaboration entre étudiants et la cohésion de la classe ne se sont pas renforcées. C'est même l'effet inverse, car chacun est confronté à ses propres problèmes, ses urgences et il y a trop peu de temps pour pouvoir s'intéresser aux problèmes des autres. Certains étudiants se demandent même si la HEP ne devrait pas intervenir et innover pour renforcer la coopération et les échanges entre les étudiants. Cela ne signifie pas, dans leur esprit, de proposer la réalisation de travaux en duo qu'ils perçoivent comme une contrainte supplémentaire et pas comme un espace de collaboration.

3/ Les outils de la pratique réflexive doivent sans doute évoluer

Les sujets de réflexion ne manquent pas, notamment en lien avec des questions éthiques, comme nous l'avons vu précédemment. Nous nous limitons ici à l'analyse des perceptions des étudiants sur les espaces de pratiques réflexives.

Un premier élément mérite d'être noté : ces espaces peuvent être virtuels. Le travail à distance semble plébiscité par les étudiants pour développer une pratique réflexive. Moodle est un outil permettant de réaliser cela selon certains. Les échanges entre les étudiants et les professeurs de la HEP sont intéressants lorsqu'ils partent de situations concrètes. Les étudiants ne veulent surtout pas être infantilisés. Il semble se dessiner dans leur esprit l'idée d'échanges entre professionnels, chacun apportant ses connaissances et ses compétences. Sous cet angle, les apports théoriques des professeurs de la HEP sont très bien perçus.

Un autre élément est à relever : l'écriture réflexive qui occupe une place importante dans le cursus de formation habituel, peut difficilement trouver sa place dans le nouveau concept de formation. Les étudiants disent ne pas avoir le temps pour cela.

Enfin, l'analyse du discours des étudiants pose une question fondamentale : faut-il des séminaires d'analyse de pratiques pour résoudre des problèmes rencontrés et recevoir des conseils pratiques par rapport aux expériences d'enseignement vécues dans les écoles ? On serait tenté de dire que les responsables de ces séminaires n'ont pas d'autre choix. Ils doivent être très proches des préoccupations, questions et besoins des étudiants en apportant peut-être des éléments de réponse.

Les étudiants semblent nous dire autre chose : il n'y a pas besoin de venir à la HEP pour trouver des réponses aux problèmes rencontrés. Le cadre collaboratif des écoles partenaires suffit pour cela. Si nous allons plus loin dans cette logique, les séminaires de réflexion sur les pratiques doivent donc remplir d'autres fonctions.

Question 3 : Quelles sont les incidences de la nouvelle structure de formation (organisation de l'alternance en 3^e année de Bachelor) sur le parcours de formation des étudiants ?

1/ un parcours de formation stressant et un engagement total

Lorsque nous abordons ce thème, certains termes reviennent souvent dans les discours des étudiants : « stress » ; « épuisement » ; « angoisse » et d'autres dans ce registre. Différentes raisons sont évoquées pour préciser ces ressentis.

Il y a tout d'abord la charge de travail que les étudiants jugent trop importante, tout comme les exigences de la HEP. Il est même évoqué l'idée que cette année de formation devrait s'étirer sur deux années. Cette charge de travail empiète sur la vie privée selon certains. D'ailleurs, le report de certaines échéances (délais pour la restitution de travaux) montre qu'il y a trop de travail. Il faut être très bien organisé pour suivre cette année de formation et sans doute renoncer au perfectionnisme selon un-e étudiant-e.

La deuxième source de stress concerne les conditions financières. Selon certains étudiants, le sacrifice ne concerne pas seulement l'empiètement du travail sur la vie privée. Il y a aussi des difficultés financières. Quelques exemples concrets sont mentionnés comme le fait de devoir louer un appartement à proximité du lieu de travail, ou de devoir financer de nombreux déplacements, notamment jusqu'à la HEP. Ces situations ont été vécues de manière angoissante en début d'année. Les étudiants concernés en appellent à une intervention de la HEP pour clarifier, dès le début d'année, certaines situations personnelles qu'ils jugent inéquitable. Plusieurs étudiants revendiquent clairement une compensation financière pour cette année de formation.

Le troisième élément concerne la coordination entre les exigences de la HEP et les activités professionnelles au sein de l'école. Plusieurs étudiants soulignent que l'engagement à 100 % sur le terrain professionnel ne permet pas de répondre à des attentes de la HEP. Les exigences de la formation ne concernent pas seulement des travaux à rendre. Il y a aussi un temps de présence à Brig, sur le site de la HEP. Il n'est pas surprenant de faire le constat suivant : les étudiants considèrent que leur engagement dans cette année de formation est beaucoup plus important (de l'ordre du « sacrifice »), alors ils se montrent intransigeants vis-à-vis de la HEP. Le moindre couac dans l'organisation est immédiatement pointé du doigt par les étudiants. D'ailleurs, ils en parlent ouvertement durant les entretiens. Ils font surtout référence à des problèmes de communication ou des changements de dates et d'horaires qui impactent le rythme de travail habituel et qui deviennent anxiogènes. Selon certains étudiants, la planification des cours a souvent été modifiée.

Il y a encore un élément qui cristallise l'anxiété des étudiants. Il s'agit du mémoire de fin d'études. C'est la « panique » et une « pression supplémentaire » comme disent certains. Le rappel légitime des attentes par les directeurs de mémoire peut devenir source de tension avec l'étudiant. Il n'y a jamais assez de disponibilité pour travailler sur ce mémoire. Les étudiants y consacrent du temps durant le week-end et les jours de congé. Ceux qui disent s'en sortir le mieux mettent en avant une anticipation du travail jusqu'à l'été, avant la rentrée scolaire. D'autres considèrent que s'ils avaient connu plus tôt l'organisation de cette troisième année, ils se seraient orientés vers un mémoire de Bachelor moins ambitieux. D'ailleurs, un étudiant mentionne un conseil qui lui a été donné : ne pas viser un A ou un B pour ce travail.

Globalement, c'est le concept de ce travail qui est interrogé par les étudiants. Ne faudrait-il pas l'adapter pour qu'il corresponde mieux à ce nouveau modèle de formation ? Évidemment, il est évoqué une baisse des exigences qui peut sembler cohérente avec le conseil de ne pas viser à A ou un B². Les étudiants insistent surtout sur l'articulation avec les activités en classe. Néanmoins, un étudiant insiste sur les efforts et la charge de travail plus importants que demande un mémoire de terrain, selon lui.

2/ un concept de formation adéquat mais perfectible pour apprendre à exercer le métier d'enseignant

² La parole de l'étudiant est considérée comme véridique

Malgré l'expression d'un stress certain, de difficultés matérielles (financement du logement et des transports, etc.) et de quelques critiques concernant l'organisation de la formation, les étudiants sont unanimes : ce concept est « excellent » et il s'agit d'une grande année de formation. Les expressions positives pour décrire la formation ne manquent pas dans les discours. Le concept n'est pas encore totalement mature, mais les étudiants ont le sentiment que chacun (responsables FI, professeurs HEP, enseignants, étudiants) donne le meilleur de lui-même pour faire fonctionner la formation. C'est sans doute un signal positif pour la suite. Il y a beaucoup de pratique et le début d'une insertion dans le monde professionnel. Cela semble très motivant pour les étudiants même si la formation implique un engagement très important et des situations de stress.

Différentes propositions d'améliorations sont formulées par les étudiants. Le premier point concerne l'organisation hebdomadaire de l'alternance. Certains étudiants considèrent qu'un changement chaque semaine n'est pas adapté pour eux et pour les élèves de la classe. Ils souhaiteraient que les blocs soient plus longs pour ne pas devoir changer toutes les semaines. En complément, ils demandent que les ressources numériques soient davantage utilisées, notamment pour favoriser certains cours en ligne ou la réalisation de travaux à distance. Les étudiants souhaitent ensuite une amélioration de la coordination entre les activités à la HEP et la pratique professionnelle. Comme nous l'avons précédemment, la communication, les exigences de la HEP, les échéances, les déplacements (notamment le mercredi après-midi) ont été évoqués.

Pour finir, les étudiants ont saisi l'importance de la collaboration, particulièrement grâce au tandem. Ils demandent que les exigences, les modalités et les outils du travail en tandem soient abordés en amont, à la HEP, afin de se préparer au mieux.

Synthèse et réflexions à l'intention des responsables de la formation initiale

1. Évaluation et accompagnement

Sans reprendre l'intégralité des éléments présentés dans ce rapport intermédiaire, et sans avoir la prétention de formuler des recommandations à l'intention des responsables de la formation (ils connaissent leur travail mieux que quiconque), nous proposons ici quelques pistes de réflexion issues des analyses.

Les concepts d'émancipation, d'autonomie, de responsabilité et d'identité professionnelle sont très intéressants. Dans une période de réflexions nationales sur un possible allongement de la formation des enseignants du primaire, ces étudiants nous disent qu'ils se sentent compétents pour assumer la responsabilité d'une classe dès la troisième année de Bachelor. Bien entendu, ils sont confrontés à des problèmes pratiques et même des questions éthiques. Si la HEP fait ce pari (soutenu par les étudiants) de la responsabilité professionnelle dès la 3^e année du Bachelor, nous proposons ici deux pistes de réflexion importantes (parmi d'autres) issues des analyses :

- Les fonctions de l'évaluation évoluent nécessairement un concept de formation comme celui-ci. D'abord durant les deux premières années de formation pour aboutir en dernière année à un groupe d'étudiants en capacité d'assumer les responsabilités professionnelles d'un enseignant. Ensuite, les formes d'évaluation durant cette dernière année sont discutées et méritent peut-être de faire l'objet d'un examen critique, d'autant plus que la fonction finale est ici la certification.
- L'accompagnement est essentiel. Si les étudiants se disent en capacité d'assumer des responsabilités professionnelles, l'institution de formation a bien entendu la responsabilité de créer les conditions d'un accompagnement efficace. Cela semble plutôt bien fonctionner,

au cas par cas, en fonction de l'engagement des praticiens-formateurs et de la disponibilité des professeurs de la HEP. La fonction de mentor semble absente ici. Il convient de déterminer si elle est assumée par d'autres acteurs, de manière informelle ou alors si elle devient inutile dans ce dispositif, ce qui paraîtrait surprenant.

2. Les acteurs-clés de la transition professionnelle

Les étudiants considèrent que cette année de formation est adéquate pour amorcer leur insertion professionnelle. D'ailleurs, on retrouve dans les entretiens des similitudes avec les discours de jeunes diplômés en situation d'insertion professionnelle. Deux éléments en particulier attirent notre attention.

Tout d'abord, nous savons que les directions d'école jouent un rôle très important dans l'insertion professionnelle des enseignants. C'est aussi le cas dans le concept *Partnershule*. Le travail de coordination avec les directions d'école mérite d'être poursuivi dans ce sens. Le fait qu'un étudiant mentionne sa première rencontre avec la direction d'école en présence du responsable HEP de la formation n'est pas anecdotique. Les étudiants ont besoin de ce partenariat avéré (pas seulement un concept théorique) entre la HEP et l'école partenaire. Dans ce concept, la fonction du directeur d'école ne s'arrête d'ailleurs pas à l'accueil. Il est aussi un acteur important du soutien et de l'accompagnement aux yeux des étudiants.

Ensuite, l'intégration dans un collectif de travail (une équipe enseignante) est aussi un élément important de l'insertion professionnelle. Deux constats sont à noter : les discours dissonants au sein de l'école partenaire (des enseignants exprimant ouvertement leurs doutes sur le concept) sont contre-productifs ; une arrivée anticipée à l'école (même avant l'été) et une proximité avec certains enseignants titulaires (par exemple : des diplômés eux-mêmes en situation d'insertion professionnelle) favorisent l'insertion des étudiants.

3. Des ajustements à trouver en formation

Il y a un autre constat important : le désir d'émancipation ne signifie pas une rupture avec l'institution de formation HEP. Bien au contraire, les étudiants ont plutôt un discours positif sur la HEP même s'ils pointent quelques couacs (c'est le « jeu habituel » comme dans toute formation, accentué ici par des exigences exacerbées de part et d'autre).

Il est indéniable que ce concept de troisième année renforce l'engagement des étudiants. Néanmoins, il faut veiller à préserver un équilibre entre l'engagement dans la pratique professionnelle et l'engagement à la HEP. C'est dans ce sens que les étudiants formulent quelques recommandations. Logiquement, ils sont dans leur rôle d'étudiants et orientent les réflexions vers un allègement de la charge de travail (notamment par rapport aux planifications) et un abaissement de certaines exigences (par exemple : mémoire de fin d'études). Sans entrer pleinement dans ces revendications d'étudiants, les responsables de la formation auront sans doute quelques arbitrages à faire et aménagements à trouver pour préserver cette répartition équilibrée de l'engagement des étudiants. La piste d'un renforcement des cours à distance semble intéressante.

Concernant le mémoire professionnel et les séminaires de réflexion sur les pratiques, il existe aujourd'hui dans la littérature en sciences de l'éducation, suffisamment de travaux et de modèles pour ajuster les fonctions et les formes de ces outils de formation, si cela s'avère nécessaire.

C'est une école partenaire. Cela implique tous les enseignants et cela est positif.

Pour les questions financières assez présentes dans le discours des étudiants, l'institution HEP apporte déjà des réponses (favorables ou non) aux revendications des uns et des autres. Notons simplement que l'équité de traitement est un critère que mettent en avant les étudiants.

Annexe 2

Dispositif de Suivi scientifique du *Konzept Partnerschulen*

2019-2020

Équipe de recherche HEP Valais

Bernard Wentzel

Livia Sarbach

Hans Aschilier

1. Contexte de l'étude

A la rentrée scolaire 2019, le site de Brigue de la HEP Valais a opérationnalisé, sous forme de projet pilote, un nouveau modèle de formation en alternance (désigné ci-après par « *Konzept Partnerschulen* ») pour les étudiants en troisième année de Bachelor en enseignement primaire. Les principales évolutions par rapport aux caractéristiques du modèle de formation actuellement en vigueur (désigné ci-après par « parcours normal » en référence au document « Introduction à la formation initiale ») sur les deux sites de la HEP Valais se précisent ainsi dans le nouveau dispositif :

- Une alternance durant toute l'année entre des activités d'enseignement en tandem (réparties à différentes périodes de l'année : 4 semaines à la rentrée, 4 semaines en novembre, 1 semaine en janvier, 1 semaine en mars, 2 semaines en avril, 5 semaines en mai et juin), des activités d'enseignement en solo (par périodes d'une semaine) alternées avec des cours en institutions de formation
- Des séminaires de réflexions sur les pratiques et de planification, en principe par périodes d'une semaine durant les vacances scolaires (Brig), en août, en février et en mai
- Un renforcement du rôle de l'école partenaire en tant que structure de formation puisque les étudiants sont intégrés au sein d'une équipe pédagogique durant toute l'année scolaire
- Un renforcement du rôle de la communauté apprenante comme composante institutionnalisée du parcours de formation
- Une rémunération pour les étudiants impliqués dans le dispositif

Les exigences en termes de contenus et crédits de formation demeurent identiques au parcours normal. De même, les acteurs de l'accompagnement individualisé restent présents (praticien-formateur ; mentor, superviseur) même si leur cahier des charges peut être amené à varier par rapport au parcours normal.

Les finalités et objectifs de la formation restent également les mêmes par rapport au parcours normal, à savoir : le développement des compétences nécessaires à l'exercice de la profession, la formation d'enseignants autonomes et responsables, notamment de leur développement professionnel tout au long de la vie. Par contre, le *Konzept Partnerschulen* semble vouloir accentuer certains éléments spécifiques de la professionnalisation des individus et du parcours de formation. Nous pouvons notamment mentionner une intention d'accentuation :

- **Pour les individus**

- Du processus d'autonomisation et de responsabilisation professionnelle
- De la socialisation professionnelle (intégration dans un collectif de travail, coopération, etc.)
- De l'expérience concernant l'ensemble de facettes de l'exercice de la profession
- De la préparation à la transition vers l'emploi et à l'insertion professionnelle
- **Pour la formation**
 - De l'articulation entre théorie et pratique
 - De la coordination entre les différents espaces de formation
 - De la coopération entre l'ensemble des acteurs (PH et terrain) impliqués dans la formation
 - Du développement d'environnements d'apprentissage collectif (communauté apprenante)

Selon la direction de l'institution (directeur adjoint en charge de la formation) et les responsables (Responsables FI) de la mise en œuvre du « *Konzept Partnerschulen* », il s'agit donc d'un projet pilote et non d'une mesure temporaire visant à anticiper un éventuel risque de pénurie d'enseignants dans le Haut Valais. Il est déjà prévu pour 2020-2021 d Le suivi scientifique est donc structuré et orienté à partir de sur la base d'une contingence : la possible pérennisation et l'extension du *Konzept Partnerschulen*.

2. Concepts clés sous-jacents au modèle de formation

Le modèle de formation a été réfléchi et opérationnalisé sur une période relativement courte. Les contraintes du calendrier n'ont pas empêché ses concepteurs de le fonder sur des référents théoriques denses, riches et assez complexes. Cela relève d'une ingénierie de la formation dont nous envisageons d'abord de décrypter la cohérence d'ensemble à partir d'une identification et d'une clarification des concepts clés sous-jacents. La plupart de ces concepts sont tirés d'une littérature germanophone ou anglophone. L'analyse des données recueillies sera réalisée principalement en français et traduite en allemand. Afin de faciliter la circulation entre les deux langues, nous avons tenté d'établir une correspondance entre les concepts clés en allemand et leur équivalent (dans la mesure du possible) en français. La plupart de ces concepts sont repris dans la formulation des questions/objectifs de recherche puis dans les guides d'entretien.

La démarche de traduction nous a conduit à conserver différents concepts clés dans la langue française déjà éprouvés par la littérature scientifique. Il ne s'agit donc pas forcément d'une traduction mots à mots. En voici quelques exemples :

Wissenschaftliches Wissen empirische Wissensbasis	• Connaissances scientifiques et savoirs d'expérience
Empowerment durch Schulpraktika	• Autonomisation à travers la pratique en stage
Wirksamkeit und Entfaltung	• Efficacité et développement
<i>Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Kompetenzen</i>	• Sentiment de compétences
das zuversichtliche Gefühl,	• Sentiment de confiance
Selbst-Regulationsprozess	• Processus d'auto-régulation
Kooperation zum Theorie-Praxis-Bezug	• Articulation entre théorie et pratique
Professionelles Lernen auf handlungstheoretischer Kompetente Berufsanfänger*innen zu werden	• Apprentissage professionnel basé sur la théorie de l'activité

«Lehrpersonen in Ausbildung sollen in den Partnerschulen Gelegenheit erhalten, in den Lehrberuf mit all seinen Facetten einzutauchen: Sie lernen die aktuellen Herausforderungen an Lehrpersonen eins zu eins kennen.	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir toutes les facettes et défis de la profession enseignante • Préparer l'insertion professionnelle
übernehmen Verantwortung.	<ul style="list-style-type: none"> • Assumer des responsabilités
Unterrichtsteams Praktikumslehrpersonen Schulteam	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe pédagogique ; équipe école
Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen in Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération entre les enseignants en formation
Empowerment für die Bildung von Lehrpersonen Werden Lernziele wie Selbstbestimmung, Kompetenzerleben, Eigenverantwortlichkeit etc. in der Ausbildung von Lehrpersonen ernst genommenso sind dazu Konzepte für individuelles Lernen bzw.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilisation • Autonomie • Individualisation du parcours de formation des enseignants
Offene und flexible Ausbildungsarchitektur mit hoher Mitbestimmung der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de formation ouverte et flexible avec une forte participation des étudiants
Ausgangspunkt von jedem Lernprozess ist das Individuum mit seinen spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen - Auf individueller Diagnostik basierende Lernprozesse werden gegenüber programmatisch vorgegebenen Lernangeboten favorisiert (Konsequente Orientierung an der Kompetenzentwicklung)	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des besoins individuels pour l'apprentissage et le développement. • Processus d'apprentissage basé sur un diagnostic individuel • Orientation cohérente vers le développement des compétences
Kontinuierliche Beratung und Begleitung der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement, conseil et soutien
beruflichen Identitätsbildung eine besonders hohe Motivation der angehenden Lehrpersonen nach Kompetenzentwicklung, Autonomie und sozialer Einbindung vorliegt	<ul style="list-style-type: none"> • Identité professionnelle • Autonomie • intégration sociale /dans le collectif de travail
Praktika werden immer von mehreren Personen betreut und begleitet, welche die verschiedenen Zugänge zum Lehrberuf vertreten (Universitäre Ausbildung, Schule und Unterricht) - Regelmässige Besprechungen mit den Begleitpersonen, welche von den Studierenden initiiert und gestaltet werden - Im Sinne einer « <u>Community of Learners</u> » kommen die Studierenden regelmässig zusammen und besprechen relevante Fragestellungen. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung generiert die Studiengruppe.	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement et encadrement basé sur des approches complémentaires par plusieurs personnes qui représentent les différentes approches du métier d'enseignant (enseignement universitaire, scolaire et pédagogique) – • Communauté d'apprentissage : Des rencontres régulières avec les accompagnateurs et les étudiants se réunissent régulièrement et discutent des questions pertinentes
Werden Praktika auch im Kontext der Schulentwicklung gedacht (Schule als lernende Organisation in dem auch die Lehrpersonen in Ausbildung Protagonisten sind)?	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation apprenante

3. Questions de recherche et objectifs du suivi scientifique

3.1. Choix et positionnements et de recherche

Comme pour toute démarche scientifique, il serait impossible d'appréhender la réalité dans sa totalité. Cela s'avérerait illusoire et contre-productif. Il a donc fallu faire des choix épistémologiques et méthodologiques pour définir notre positionnement scientifique et établir un design de recherche.

Ces choix ont d'abord été faits à partir de ce qui fonde les spécificités de ce modèle de formation : conceptions, objectifs, dispositifs.

Notre deuxième élément de choix est lié à ce que nous visons à travers le suivi scientifique : l'analyse d'effets et de contraintes inhérentes à la mise en œuvre de ce modèle pour l'ensemble des parties prenantes

Le troisième élément est lié aux types d'informations les plus pertinentes pour rendre compte des effets et contraintes liées à la mise en œuvre du modèle : le discours des acteurs ; les pratiques et interactions dans des situations de formation très spécifiques ; des traces écrites

Enfin, même si le calendrier du suivi scientifique est très serré, il était nécessaire de déterminer si les savoirs d'intelligibilité produits seraient de nature « photographique » ou s'ils permettraient de rendre compte d'une évolution sur une période donnée. Sans pouvoir réellement parler ici d'approche longitudinale, nous faisons néanmoins le choix de rendre compte d'une possible évolution durant la période étudiée.

3.2. Questions et objectifs de recherche ?

1/ Nous nous intéressons tout d'abord aux effets de la formation sur le développement professionnel des futurs enseignants avec une attention particulière, bien entendu, sur certains enjeux spécifiques exprimés dans l'intention d'accentuation.

Le Konzept Partnerschulen permet-il d'accentuer certains effets de professionnalisation des futurs enseignants ?

Pour traiter cette question de recherche, nous précisons trois objectifs :

- Recueillir et analyser les perceptions des acteurs et certaines traces écrites pour identifier des marqueurs de construction d'une professionnalité (savoirs et compétences) et/ou d'un sentiment de compétences
- Recueillir et analyser les perceptions des acteurs sur la responsabilisation et l'autonomie professionnelle favorisés (ou non) par la formation
- Recueillir et analyser les perceptions des acteurs sur la socialisation professionnelle, l'intégration dans un collectif de travail et la transition vers l'emploi

2/ Comme annoncé précédemment, nous avons pu faire le constat d'un cadre conceptuel robuste pour fonder le modèle de formation, les dispositifs et les objectifs qui lui sont assignés. L'intention d'accentuation porte notamment sur différentes dimensions de l'alternance intégrative, le développement de la réflexivité et l'accompagnement. Nous formulons ici deux questions de recherche.

Les dispositifs mis en place favorisent-ils les interactions, la coopération et la collaboration entre les acteurs et espaces de la formation (alternance intégrative) ?

Les dispositifs de formation favorisent-ils une pratique réflexive (individuelle ou collective) au service du développement professionnel ?

Pour traiter ces questions de recherche, nous formulons trois objectifs :

- Recueillir et analyser les perceptions des acteurs concernés sur la collaboration et l'accompagnement des étudiants au sein de l'établissement formateur ?
- Recueillir et analyser les perceptions des acteurs sur le développement (formel/informel) d'une communauté d'apprentissage/organisation apprenante ?
- Observer et analyser certaines pratiques (séminaires d'analyse de pratique) et traces (mémoires professionnels) de formation à la réflexivité ?

3/ Le troisième axe de travail concerne l'impact du Konzept Partnershule sur le parcours de formation. Là encore, des choix thématiques s'imposent car il est impossible d'appréhender la réalité de manière exhaustive. La question de recherche est la suivante :

Quelles sont les incidences de la nouvelle structure de formation (organisation de l'alternance en 3^e année de Bachelor) sur le parcours de formation des étudiants ?

Pour traiter cette question de recherche, nous formulons quatre objectifs :

- Recueillir et analyser les perceptions des acteurs sur l'articulation entre les différents espaces-temps de formation et sur les apports spécifiques de certains dispositifs (mentorat, supervision, analyse de pratiques, etc.) ?
- Recueillir et analyser les discours des étudiants sur la prise en compte individualisée de leurs besoins et difficultés éventuelles par rapport aux exigences et échéances de la formation
- Recueillir et analyser les perceptions générales des acteurs sur la pertinence (viabilité, qualité, etc.) du parcours de formation proposé dans le cadre de la nouvelle organisation de l'alternance

4. Méthodologie de recueil de données

Afin de mesurer la pertinence et la qualité du *Konzept Partnershule*, nous priorisons donc le point de vue et l'expérience des acteurs concernés. Pour cela, nous organisons le recueil de discours sous la forme d'entretiens individuels :

- Deux entretiens individuels avec huit étudiants en troisième année de formation sur le site de Brig (fin du premier semestre et fin du second semestre)
- Un entretien individuel avec quatre formateurs HEP impliqués dans la troisième année de formation
- Un entretien individuel avec trois praticiens-formateurs impliqués dans la troisième année de formation
- Un entretien individuel avec un directeur d'école

La sélection des personnes interviewées sera réalisée sur la base du volontariat suite à un appel à participation lancé par le co-responsable germanophone de la filière de formation primaire.

Les guides d'entretien sont structurés avec l'appui de Hans Aschilier

Afin de couvrir l'ensemble des questions et objectifs de recherche, deux autres types de données complètent les entretiens :

- Deux Observations filmées de séminaires de réflexions sur les pratiques (février et mai 2020)
- Des données documentaires : 2 rapports superviseurs/étudiants/PF ; texte présentation PCP ; mémoires professionnels

Organisation du recueil de données			
Données	Période	Chercheur-e concerné-e	Outil
Entretiens (1) pour huit étudiants	Février-mars 2020	Livia Sarbach	Guide d'entretien S-D 1
Observation filmée (1) d'un séminaire d'analyse de pratiques	Février 2020	Livia Sarbach	Caméra sur trépied
Entretien pour quatre formateurs HEP	Mars 2020	Bernard Wentzel	Guide d'entretien S-D 2
Entretien pour trois PF	Mai 2020	Livia Sarbach	Guide d'entretien S-D 3
Entretien avec un directeur d'école	Mai 2020	Bernard Wentzel (si francophone)	Guide d'entretien non directif
Entretiens (2) pour huit étudiants	Mai-juin 2020	Livia Sarbach	Guide d'entretien S-D 4
Observation filmée d'un séminaire d'analyse de pratiques	Mai 2020	Livia Sarbach	Caméra sur trépied
Recueil de données documentaires (2 MP, 4 introductions PCP, 4 rapports superviseurs)	Mai 2020	Hans Aschilier	

5. Calendrier du suivi scientifique

Tâche	Période	Personnes concernées
Conception du design de recherche et des outils de recueil de données	Nov 2019 - janv 2020	Bernard Wentzel (avec l'appui de Hans Aschilier)
Traduction allemand des guides d'entretien / Recueil de données phase 1	Février – mars 2020	Livia Sarbach Bernard Wentzel
Transcription entretiens 1	Février – mars 2020	Externe
Analyse entretiens et vidéos et rédaction rapport intermédiaire	Mars – avril 2020	Bernard Wentzel (avec l'appui de Livia Sarbach et de Hans Aschilier)
Remise du rapport intermédiaire (8 pages)	Lundi 4 mai 2020	Bernard Wentzel
Recueil de données phase 2	Mai-juin 2020	Livia Sarbach Bernard Wentzel Hans Aschilier (pour données documentaires)
Transcription entretiens 2	Mai – juin 2020	Externe
Analyse entretiens, vidéos, données documentaires et rédaction du rapport final	Juin – juillet 2020	Bernard Wentzel (avec l'appui de Livia Sarbach et de Hans Aschilier)
Remise du rapport final de recherche (25 pages)	Lundi 3 août 2020	Bernard Wentzel

Organisation des activités de Livia Sarbach

Février - mars	Préparation et passation d'entretiens (8 étudiants) Recueil d'observations filmées (caméra) Transmission des données pour transcription Dépôt des données sur la plateforme de partage	40 heures
Avril	Participation à l'analyse des données et relecture du rapport intermédiaire	20 heures
Mai	Préparation et passation d'entretiens 3 PF Recueil d'observations filmées (caméra) Transmission des données pour transcription Dépôt des données sur la plateforme de partage	15 heures
Mai – début juin	Préparation et passation d'entretiens (8 étudiants) Recueil d'observations filmées (caméra) Transmission des données pour transcription Dépôt des données sur la plateforme de partage	40 heures
Juin – début juillet	Participation à l'analyse et à l'écriture du rapport final	35 heures
	Total	150 heures

Annexe 2

Guide d'entretien 1 – Etudiants HEP	
Durée : 30 à 45 minutes	
Introduction : Expliquer le cadre de l'entretien (suivi scientifique de la nouvelle organisation de la formation), l'objectif principal (identifier les forces et les faiblesses de ce modèle de formation et d'éventuels besoins exprimés par les étudiants), la forme et la durée de l'entretien (discussion ouverte de type semi-dirigée, en confiance (anonymat), etc.)	
Thème 1 Intégration dans l'école et insertion professionnelle	<p>1/ De manière générale, que pouvez-vous dire de votre intégration dans l'école partenaire ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueil • Relations avec la direction • points forts et/ou point faibles <p>2/ Avez-vous le sentiment de faire partie d'une équipe enseignante ou d'être considéré comme un-e stagiaire HEP ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pourquoi ? • décrivez vos relations avec les collègues • décrivez les collaborations • Échanges d'outils et de pratiques • Participation à des projets • Responsabilités assumées • Autres partages ? <p>3/Avez-vous l'impression d'être soutenu et accompagné sur le terrain ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui sont vos principaux soutiens (PF, mentors, superviseurs, autres collègues) ? • Explicitez la nature des soutiens <p>4/ Avez-vous l'impression que cette année vous prépare bien à votre insertion professionnelle ?</p> <p><i>Relance :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi ?
Thème 2 Activités d'enseignement et développement professionnel	<p>1/ Est-ce que vous êtes satisfait-e de vos activités d'enseignement ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi ? • Sentiment d'être compétent/enseignant-e • Travail en tandem ? • Difficultés éventuelles ? <p>2/ Est-ce qu'il y a des différences avec les stages selon vous ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie et responsabilité • Tâches d'enseignement et différentes facettes du métier

	<ul style="list-style-type: none"> • Développement professionnel <p>3/ si on vous demande quelles sont les savoirs d'expérience et compétences professionnelles que vous avez l'impression de développer particulièrement cette année, que pouvez-vous dire (en lien avec le référentiel ou non) ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de classe • Différenciation • Relations avec les parents • Etc.
Thème 3 Organisation de la formation en alternance et parcours individuel	<p>1/De manière générale, comment percevez-vous cette dernière année de formation à la HEP ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenus de formation (notamment les connaissances scientifiques) • Articulation entre théorie et pratique • Coordination entre la HEP et le terrain • Soutien individualisé de la part de formateurs HEP • Autres ? <p>2/Est-ce que vous arrivez à concilier les exigences de la formation et les exigences de la pratique professionnelle ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Échéances et travaux à rendre • Mémoire professionnel (en dire quelques mots) • Difficultés éventuelles durant ce parcours • <p>3/Que pensez-vous des séminaires d'analyse de pratique ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles fonctions remplissent-ils ? • Permettent-ils d'analyser des situations et des actions professionnelles ? • De résoudre des problèmes ? • Sont-ils utiles pour vous ? • Autre commentaire ? <p>4/ Avez l'impression qu'il existe une solidarité renforcée entre les étudiants durant cette dernière année ?</p> <p><i>Relances :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partage d'expérience, de ressources, etc. • Soutien entre étudiants • Apprentissage collectif (communauté d'apprentissage)