

# Éléments d'analyse des dispositifs de formation de dernière année du Bachelor Primaire 2024-2025

## Brig et St-Maurice

Sur mandat de la filière du Bachelor Primaire

Coordination du projet : Catherine Tobola Couchepin  
Avec Isabel Voirol-Rubido, Corinna Bumann et Alexane Meynet

Haute école Pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

St-Maurice, le 30 mars 2026

## Rapport

Destinataires : Direction HEP Valais par son Adjoint de direction Recherche  
Auteurs : Catherine Tobola Couchepin, Isabel Voirol-Rubido et Corinna Bumann  
Avec la collaboration d'Alexane Meynet et, pour le traitement statistique, le soutien de Paul Ruppen et Florian Dufour

Copie à : Caroline Rudaz Ebener, directrice adjointe Formations et  
Isabelle Capron Puozzo, responsable R&I

Date : 30 mars 2026

---

### Éléments d'analyse des dispositifs de formation de la dernière année du Bachelor Primaire 2024-2025

---

Haute école pédagogique du Valais

## Table des matières

Table des matières .....	3
1. Introduction .....	5
1.1. Éléments de contexte .....	5
1.2. Problématique étudiée .....	6
1.2.1 L'alternance .....	6
1.2.2 La professionnalisation .....	6
1.2.3 Le développement des compétences .....	7
2. Questions, méthodologie et étapes de réalisation .....	8
2.1 Questions et hypothèses .....	8
2.2 Collecte et analyse des données .....	9
2.1.1 Le questionnaire réflexif .....	9
2.1.2 Données qualitatives issues des questionnaires .....	11
2.1.3 Les rapports d'évaluation .....	11
2.1.4 Focus groups .....	11
3. Résultats .....	12
3.1. Considérations générales .....	12
3.2. Finalisation du parcours en 6 semestres .....	12
3.3. Le développement des compétences professionnelles durant la dernière année de formation ..	13
3.3.1 Auto-évaluation des compétences du référentiel par les formées et formés .....	13
3.3.2 Auto-évaluation des compétences socio-émotionnelles par les formées et formés .....	16
3.3.3 Evaluation selon les expertes et les experts (PF, Superviseurs, experts aux examens) .....	21
3.3.4 Comparaison des évaluations entre les différents protagonistes .....	23
3.4. Evaluation du dispositif selon les différents acteurs .....	24
3.4.1 Perception de la qualité de la formation et de l'insertion professionnelle .....	24
3.4.2 Statut .....	25
3.4.3 Alternance .....	27
3.4.4 Compétences développées et rythme .....	28
3.4.5 Evaluation .....	29
3.4.6 Atouts pour la gouvernance de l'école .....	30
3.4.7 Raisons d'entrer dans le dispositif .....	31

3.4.8	Points de vigilance.....	31
4.	Commentaires et perspectives .....	33
5.	Communications et prolongements .....	34
5.1.	Communications.....	34
5.2.	Prolongement du projet .....	35
6.	Références bibliographiques.....	35
7.	Table des figures .....	37

## 1. Introduction

Ce rapport contextualise tout d'abord très brièvement l'émergence du projet, la problématique, et quelques éléments liés à la procédure méthodologique de la recherche effectuée. Après cette introduction, des résultats de récoltes de données variées seront présentés : analyses statistiques de données anonymisées extraites de questionnaires, analyse des rapports de stages et d'examens, corrélations entre les différents résultats, analyses qualitatives issues des focus groups et, finalement, quelques recommandations pour la suite du déploiement des dispositifs.

### 1.1. Éléments de contexte

Les formations des enseignantes et enseignants en Suisse ont connu des transformations majeures au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, marquant un repositionnement profond des modèles afin de viser la professionnalisation. Dans ce contexte, le rapport *QuaPri* (2021) a récemment mis en lumière des questionnements structurants quant à l'évolution des dispositifs de formation et à leur adéquation avec les réalités du terrain. Arrivée aujourd'hui à un stade de maturité institutionnelle, la HEP Valais inscrit sa réflexion dans une dynamique concertée avec d'autres hautes écoles pédagogiques romandes, contribuant ainsi à l'échafaudage d'une pensée collective sur l'avenir de la formation enseignante.

À cet égard, le réseau Calliope constitue un levier stratégique important, en ouvrant des perspectives concrètes de refonte et d'adaptation des programmes de formation. Parallèlement, le contexte professionnel valaisan se caractérise par des enjeux spécifiques : une pénurie persistante d'enseignantes et enseignants, conjuguée à la nécessité de revaloriser l'image de la profession et de renforcer son attractivité auprès de jeunes issus d'horizons diversifiés. Ces constats appellent des réponses innovantes, tant sur le plan institutionnel que pédagogique.

C'est dans ce cadre qu'un projet pilote a été mené au printemps 2024 au sein de la filière BP. Ce projet pilote a été suivi scientifiquement<sup>1</sup> durant sa mise en place. Sur la base de cette expérimentation, deux semestres flexibles ont été introduits à l'automne 2024 pour une cohorte de vingt étudiantes et étudiants, répartis dans plusieurs dispositifs de formation novateurs articulant emploi et formation. En parallèle, la filière a maintenu une formation selon le modèle traditionnel pour le reste de la cohorte, permettant ainsi une coexistence et une comparaison des dispositifs. La mise en œuvre de ces parcours en emploi répond explicitement aux contraintes et aux besoins liés à la situation de pénurie que connaît actuellement le canton du Valais. Afin d'accompagner et d'étayer la mise en place des semestres 5 et 6 flexibles durant l'année académique 2024-25, une équipe de recherche a été mandatée pour documenter de manière systématique les transformations opérées. Ce travail vise à analyser leurs effets sur le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants, ainsi qu'à produire des éléments d'aide à la décision pour la poursuite, l'ajustement ou l'extension de ces dispositifs au sein de la filière BP.

Cette recherche a pris en considération les différents acteurs de la formation impliqués soit, les étudiantes et étudiants, les formatrices et formateurs, les superviseurs, les directions des écoles partenaires, les enseignantes et enseignants accompagnant les étudiantes et étudiants sur le terrain et les inspectrices et inspecteurs.

---

<sup>1</sup> **Rapport : Projet pilote du semestre 6 en emploi.** C. Tobola Couchepin avec la collaboration de I. Betrisey, N. Carrupt et F. Massy, 2 juillet 2024.

## 1.2. Problématique étudiée

La question principale justifiant ce mandat de recherche était à l'origine formulée ainsi : montrer en quoi les dispositifs en emploi favorisent une insertion professionnelle avancée et apportent une plus-value au développement des compétences professionnelles des formées et formés.

Ce questionnement soulève plusieurs concepts théoriques : l'alternance, la professionnalisation et le développement des compétences, issues du référentiel professionnel et, également, les compétences socio-émotionnelles. Chacun de ces concepts a été qualifié et soutient les réflexions, la méthodologie choisie et les analyses effectuées. Nous les qualifions ici de manière succincte.

### 1.2.1 L'alternance

Le modèle d'alternance dans lequel tend à s'inscrire la HEP Valais depuis ses débuts correspond à l'alternance qualifiée d'intégratrice (Périsset et al., 2006 ; Tobola Couchepin & Périsset, 2021, Tobola Couchepin et al., 2024). Au-delà de la collaboration active entre les deux espaces de la formation (l'espace pratique et l'espace académique), avec la construction d'une cohérence au niveau des objectifs et de l'organisation du programme qui caractérisent l'alternance intégrative (par ex. Bluteau, 2024 ; Gremion, 2021), l'alternance intégratrice vise à dépasser la juxtaposition des formations dans les différents espaces pour favoriser de manière active, proactive et interactive l'imbrication de ces deux espaces distincts mais inextricablement complémentaires. Chaque partenaire, représentant des deux espaces, serait ainsi actif et pourrait construire cette alternance sans hiérarchie. Afin de faire vivre pleinement l'alternance intégratrice et de soutenir l'accompagnement du développement professionnel des formées et des formés par un jugement professionnel en évaluation, il s'agit dès lors de veiller à la définition des attentes et des critères de l'évaluation professionnelle de même qu'à une communication transparente. Il s'agit également d'assumer et de rendre explicites les actions des différents acteurs de l'accompagnement et de l'évaluation (Laveault, 2005) relatives à la multiréférentialité inhérente à chaque acteur (Mottier Lopez & Allal, 2010).

### 1.2.2 La professionnalisation

La professionnalisation est un processus complexe et dynamique (Lang, 1999) qui vise à préparer un individu à l'exercice d'une profession (Perrenoud, 1994). Selon Lang, la professionnalisation s'inscrit dans un double processus articulant des dimensions individuelles et collectives. D'une part, elle agit sur le développement professionnel des individus, à travers l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, la construction d'une expertise reconnue, ainsi que la capacité à produire des résultats à la fois efficaces et efficients. D'autre part, elle relève d'un processus collectif, fondé sur l'intégration à un groupe professionnel structuré, l'existence de savoirs objectivés et transmissibles disposant d'une reconnaissance sociale, et l'affirmation d'un statut social propre à la profession.

Cette approche est enrichie par les travaux de Wittorski (2008), qui distingue trois sens complémentaires de la professionnalisation. La professionnalisation-formation renvoie aux dispositifs visant le développement des savoirs et des compétences des personnes en formation. La professionnalisation-profession concerne le processus par lequel un collectif se constitue, se structure et se reconnaît comme profession. Enfin, la professionnalisation-travail met l'accent sur l'évolution des pratiques et sur le développement d'une flexibilité professionnelle permettant d'accroître l'efficacité de l'action dans des contextes de travail variés et changeants.

Dans le prolongement de ces apports, le cadre conceptuel proposé par Bélisle et al. (2021) souligne que la professionnalisation touche simultanément trois dimensions interdépendantes : la culture professionnelle, l'identité et les compétences. Ces dimensions se construisent et se transforment au gré des rôles endossés, des situations rencontrées et des contextes institutionnels et professionnels dans lesquels les acteurs évoluent. Le versant des compétences recouvre ainsi des compétences personnelles, relationnelles, méthodologiques et disciplinaires, mobilisées de manière intégrée dans l'exercice du métier.

### 1.2.3 Le développement des compétences

## Les compétences professionnelles issues du référentiel institutionnel

La formation professionnelle du corps enseignant du BP est régie par le référentiel de compétences de la HEP Valais. Ce dernier se décline en quatre champs de compétences : enseigner et former, réfléchir sur sa pratique, éduquer et former, et travailler en équipe. Comme l'indique l'illustration qui suit, chaque champ est composé de plusieurs compétences. Ces dernières sont toutes accompagnées d'indicateurs précis qui permettent de rendre explicites les attentes y relatives.

### Le référentiel de compétences de la HEP-VS

#### Champ de compétences 1. Enseigner et former

1. Penser son enseignement en lien avec le cadre légal
2. Organiser et conduire des situations d'enseignement/ apprentissage
3. Faire des choix didactiques répondant aux objectifs et aux besoins réels des élèves
4. Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage
5. Articuler les différents types d'évaluation
6. Gérer la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages

#### Champ de compétences 2. Réfléchir sur sa pratique

7. Prendre sa pratique comme outil d'analyse et comme outil d'auto-formation
8. Utiliser la réflexion sur la pratique comme élément de co-construction d'identité professionnelle
9. Utiliser la réflexion sur sa pratique comme vecteur de changement et d'innovation
10. Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique

#### Champ de compétences 3. Éduquer et former

11. Inscrire sa pratique dans un cadre éthique défini
12. Reconnaître les problèmes de société et en tenir compte dans son activité professionnelle
13. Développer chez les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté

#### Champ de compétences 4. Travailler en équipes

14. Travailler en équipes éducatives
15. Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués

La formation de la HEP Valais, réalisée dans les espaces académique ou pratique vise à permettre l'acquisition de ces différentes compétences évaluées en fin de formation par la réalisation de trois évaluations certificatives : un examen terrain, une présentation critique du portfolio et un mémoire de fin d'études (Art. 22 de l'Ordonnance concernant l'admission et la formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique - OHEP).

## Les compétences socio-émotionnelles

Le terme *compétences socio-émotionnelles* (CSE) désigne un ensemble de compétences interdisciplinaires, essentielles à l'établissement et au maintien de relations, à la régulation des émotions, à la poursuite d'objectifs et à la résolution de problèmes nouveaux. Elles sont qualifiées de compétences dans la mesure

où elles sont maîtrisées à des degrés variables, peuvent être apprises et enseignées et contribuent à la réussite scolaire, professionnelle et sociale. Elles peuvent également être comprises comme des répertoires de comportements mobilisables en fonction des exigences situationnelles (cf. Lechner, 2022). Leur importance est soulignée par Lechner qui rappelle que « en plus des compétences disciplinaires indispensables, [elles] sont d'une importance capitale pour une vie réussie » (ibid.).

Longtemps, la recherche en éducation a souffert d'un manque de consensus quant à la classification et à la mesure de ces compétences contrairement aux compétences disciplinaires (Abrahams et al., 2019 ; Chernyshenko et al., 2018 cités par Lechner, 2022). Soto et al. (2022) ont comblé cette lacune en élaborant un modèle cadre intégratif permettant une délimitation et une classification significatives des différentes compétences socio-émotionnelles. Sur cette base, le *Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory* (BESSI) permet leur évaluation par auto-évaluation ou par évaluation par autrui. La version originale de l'instrument comprend 192 items couvrant 32 compétences spécifiques, regroupées en cinq domaines basés sur les célèbres traits de personnalité des « Big Five » : engagement, coopération, autogestion, résilience émotionnelle et innovation. Il vise l'évaluation de capacités fonctionnelles, c'est-à-dire du degré de maîtrise de comportements lorsque la situation l'exige, et non des tendances comportementales générales (Soto et al., 2022, p. 95 ; Lechner, 2022).

## 2. Questions, méthodologie et étapes de réalisation

La cohorte de formées et formés de la dernière année du BP de St-Maurice et Brig a été suivie durant toute l'année académique 2024-25. Les questions de recherche ont été négociées avec la Responsable de filière et la Responsable du domaine R&I. Elles ont également été présentées à l'équipe d'accompagnement et surtout à l'équipe de recherche Formation et Professionnalisation de la HEP Valais lors d'une présentation dans le cadre des midis de la F&P.

### 2.1 Questions et hypothèses

Quatre questions de recherche ont jalonné notre travail. Elles ont été accompagnées d'hypothèses et ont guidé les choix de récolte des données et de leur traitement.

- Q1. Quels dispositifs favorisent le plus le développement des compétences visées selon les formées et les formés ? Autant les compétences issues du référentiel officiel que les CSE ?
- Q2. Quelle évolution globale (selon les différentes personnes : PF, Sup, jury et les formées et formés) au cours de l'année académique, pour chaque dispositif et pour les compétences du référentiel et les CSE ?
- Q3. Le dispositif de formation en emploi répond-il aux attentes des formées et formés, et des objectifs de l'institution de formation ?
- Q4. Y a-t-il des différences significatives au niveau du taux de prolongement des études de dernière année de formation ? Y a-t-il des différences significatives au niveau du taux d'échec selon les dispositifs ?

## 2.2 Collecte et analyse des données

Pour répondre à ces questions, nous mobilisons une méthodologie de récolte de données mixte (Hascoët, Lepareur & Lima, 2024). La première étape consiste en une récolte de données quantitatives. Elle comprend les données récoltées par questionnaire complété online (MS Forms) par les étudiantes et étudiants à trois moments-clés de la dernière année du parcours de formation, ainsi que celles issues d'une analyse des rapports de stage effectués lors de la dernière année de formation qui ont été établis par les équipes de supervision durant ces mêmes moments. Ces données permettent d'identifier et d'évaluer le développement des compétences professionnelles et les ressources mobilisées dans les différents dispositifs proposés.

Le traitement de ces données laisse néanmoins émerger certains angles morts dans la compréhension du potentiel d'auto-régulation et d'autonomisation que représentent ces dispositifs. La deuxième étape consiste alors à les explorer en organisant des focus groups avec toutes les parties prenantes qu'elles soient en formation, en accompagnement du côté de l'institution de formation ou du terrain, ou issues de l'inspectorat ou des directions scolaires.

Chaque récolte des données est présentée ci-dessous.

### 2.1.1 Le questionnaire réflexif

Un questionnaire réflexif disponible en français et en allemand est rempli par toutes les étudiantes et tous les étudiants à trois moments différents durant leur dernière année d'études<sup>2</sup>. L'objectif de l'outil est d'enregistrer le développement des compétences et les ressources mobilisées dans l'approche formative innovante et de les comparer à ceux des étudiantes et étudiants dans le système traditionnel, afin d'identifier les points forts et les points d'amélioration du système testé.

Le questionnaire réflexif invite les formées et formés à s'auto-évaluer en questionnant chaque compétence professionnelle telle que définie par la HEP pour le BP. Les différentes compétences sont indiquées dans le rapport par l'abréviation « C » et sont regroupées, conformément au référentiel, en quatre domaines : 1) les compétences C1 à C6 *Enseigner et Former* ; 2) les C7-C8-C9 autour de *Réfléchir sur sa pratique* ; 3) les compétences C11-C12-C13 *Eduquer et former* ; 4) les deux compétences C14-C15 *Travailler en équipe*. Pour chaque item, les étudiantes et étudiants évaluent le développement des compétences professionnelles en le qualifiant sur une échelle de 1 à 5.

En plus des compétences professionnelles spécifiques, les compétences socio-émotionnelles comportementales (CSE) des futures enseignantes et futurs enseignants questionnés sur le même principe. Pour le projet de recherche, l'équipe utilise la version abrégée en allemand BESSI-G 20 (Sewell et al., 2024). Les vingt items en allemand ont été traduits en français et intégrés dans le questionnaire réflexif. Les 20 compétences comportementales individuelles sont enregistrées sur une échelle de 1 à 5. Pour l'analyse, les différents CSE sont regroupés dans cinq domaines de compétences : l'Autogestion (SELF) ; Engagement social (SOC) ; Coopération (COOP) ; Résilience émotionnelle (EMO) et Innovation (INNO).

Pour le suivi scientifique des formés et formées de l'année académique 2024-25, sept dispositifs de formation cohabitent :

- Deux dispositifs de formation à Brig :

---

<sup>2</sup> Les trois temps du questionnaire se sont inscrits selon les différents stages tout au long de l'année académique : Temps 1 (T1) en décembre ; Temps 2 (T2) en avril ; Temps 3 (T3) en juin.

- Langzeitpraktikum klassisch (14 personnes) : La formation s'effectue par blocs d'environ cinq semaines, soit avec une alternance en institution et sur le terrain en bénéficiant de l'accompagnement d'une personne PF. De plus, chaque lundi, la formée ou le formé est en classe de stage.
- Langzeitpraktikum in Anstellung (14 personnes) : Deux personnes se partagent la responsabilité d'une classe. Le duo travaille en co-enseignement dans leur classe les lundis. Les autres jours de la semaine, une seule personne à la fois est présente en classe, tandis que son partenaire de tandem suit les cours à la HEP-VS. Le changement a lieu à un rythme régulier d'environ cinq semaines. Les formées et formés bénéficient d'un taux d'engagement de 50% en tant que co-enseignantes ou co-enseignants en formation avec le soutien d'une PF dans le centre scolaire.
- Deux dispositifs de formation à St-Maurice déclinés selon leurs spécificités :
  - Dispositifs « en emploi » avec une progression quant à l'engagement sur le terrain :
    - Emploi stage filé (3 personnes) : ce groupe choisit des journées dans une classe dirigée par une ou un PF. La présence est régulière et il y a de nombreux temps de co-enseignement/formation.
    - Emploi PF (4 personnes) : ce groupe est engagé à 20% avec, comme co-titulaire, une personne PF de la HEP qui accompagne et visite régulièrement le ou la collègue en formation dans leur classe.
    - Engagement restreint (7 personnes) : ce groupe est engagé à raison de quelques heures jusqu'à 25% dans une classe sans PF. Il bénéficie de visites ponctuelles par des formatrices ou formateurs de la HEP.
    - Engagement suffisant (6 personnes) : ce groupe est engagé entre 30 et 40% dans des classes sans PF. Dès lors, il bénéficie de visites ponctuelles par des formatrices ou formateurs de la HEP.
  - Dispositif traditionnel (59 personnes). Ce groupe suit essentiellement des cours dans l'espace académique et bénéficie d'un temps de stage accompagné par un ou une PF respectivement, selon les semestres, de 5 semaines puis de 8.

La **taille** des échantillons des formées et formés qui ont répondu au questionnaire de l'enquête diffère selon les trois temps. Lors du T1, 54 personnes ont participé. La participation du T2 est tombée à 40 personnes et elle s'est réduite à 33 au T3.

Les données issues du questionnaire sont anonymisées et introduites dans un fichier Excel pour faciliter les traitements statistiques. Les compétences sont classées par champs de compétences : C1 à C6 ; C7 à C9 ; C11 à C13 ; C14-C15. Les compétences socio-émotionnelles comportementales sont, quant à elles, catégorisées selon les cinq domaines de compétence SELF, SOC, COOP, EMO et INNO.

Les données sont d'abord analysées dans leur ensemble pour toutes les répondantes et tous les répondants à l'enquête et sont désignées comme « GLOBALES ». Lorsque cela est possible, les résultats sont également décrits de manière différenciée selon les dispositifs. À cette fin, les deux principales catégories sont représentées, à savoir : a) « TRAD » : cette catégorie inclut les formées formés qui réalisent leur dernière année de formation sur le site de St-Maurice selon le modèle traditionnel et celles et ceux en stage classique de longue durée sur le site de Brig ; b) la catégorie « EMPLOI » inclut toutes les formées et tous les formés de Saint-Maurice et de Brig qui terminent leur dernière année d'études dans une situation d'emploi dans une

école (bien que les modalités d'emploi et de soutien puissent varier dans cette catégorie). Les analyses sont également réalisées en prenant en considération le lieu de formation (Brig ou St-M) afin de pouvoir prendre en compte les particularités de chaque site.

### 2.1.2 Données qualitatives issues des questionnaires

Le questionnaire permettant l'auto-évaluation des formées et formés quant au développement de leurs compétences comprenait également une partie qualitative. En effet, pour chaque compétence évaluée, les répondantes et répondants devaient également expliciter leur choix par un court argumentaire de même que déterminer ce qui, selon eux, soutenait le développement de ladite compétence. Ces informations ont été récoltées à trois moments clés de l'année académique.

Afin de traiter ces données, une analyse de contenu a été faite pour plusieurs compétences. Nous avons ainsi pu déterminer non seulement comment les répondantes et répondants définissent les compétences analysées mais également, qu'est ce qui retient leur attention lors de l'auto-évaluation et quels sont les leviers identifiés pour soutenir leur progression.

### 2.1.3 Les rapports d'évaluation

Les évaluations des stages réalisées par les Praticiennes formatrices et Praticiens formateurs (PF), le personnel de Supervision (Sup) et les jurys des examens terrains composés de trois expertes ou experts (Exp), soit d'une ou d'un PF, d'une ou d'un Sup et d'un ou une membre du service de l'enseignement, ont été analysés et les résultats répertoriés dans le tableau Excel. Dès lors, 5 rapports par formées ou formés sont consignés. Ces rapports complètent les données récoltées auprès des formées et formés lors des trois temps : T1, deux rapports du stage 5 ; T2, deux rapports du stage 6 ; T3, rapport de l'évaluation de l'examen terrain. Ces évaluations externes certificatives portant sur les compétences professionnelles visées (C1 à C7) permettent des comparaisons entre l'auto-évaluation des formées et formés et l'évaluation des expertes et experts.

### 2.1.4 Focus groups

Afin de comprendre de manière plus approfondie le développement des compétences, la plus-value des différents dispositifs proposés de même que les obstacles rencontrés, des focus groups permettent de recueillir les réflexions de chaque partie prenante. Six focus groups sont organisés. Ils rassemblent quatre à six personnes représentatives de chaque groupe : les formées et formés, les PF, les accompagnants et accompagnantes du dispositif en emploi, les personnes investies dans la supervision, les directions d'école et l'inspection scolaire. Ces focus groups ont pris place uniquement dans le Valais romand afin d'explorer le potentiel des dispositifs nouvellement implémentés.

D'une durée de 90 minutes environ, chaque focus a permis d'explorer les attentes de chaque groupe quant à une formation professionnalisante, les compétences développées dans le dispositif en emploi tel que déployé à St-Maurice, les pistes d'amélioration proposées et, finalement, leurs observations quant à l'insertion professionnelle des formées et formés en emploi. Chaque participante et participant a également qualifié le dispositif en emploi par trois mots clés énoncés spontanément.

Chaque focus group a été transcrit intégralement, puis codé par catégories. L'analyse de contenu des transcriptions permet la mise en évidence de neuf catégories reprises par chaque groupe.

### 3. Résultats

Les résultats sont foisonnants. Par souci de concision, les points saillants sont présentés ci-dessous. Plusieurs résultats seront par ailleurs présentés dans le cadre de communications dans des congrès, articles et chapitres d'ouvrages.

#### 3.1. Considérations générales

En prenant appui sur les focus groups, l'ensemble des participantes et participants s'accorde sur le fait que le dispositif favorise la compréhension globale du métier et de son environnement (organisation scolaire, tâches administratives, relation avec les familles, dispositifs pour élèves à besoins spécifiques), ainsi que la collaboration avec les différents partenaires éducatifs, ce qui contribue à l'intégration dans un réseau professionnel. Il renforce l'autonomie professionnelle et la responsabilisation, en permettant aux formées et formés de prendre en charge une classe et de se confronter à la réalité du terrain. Il offre la possibilité d'opérationnaliser la théorie dans des situations concrètes ce qui renforce le transfert des apprentissages et la capacité d'adaptation face à des contextes variés. Cette immersion développe la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité, considérés comme des leviers pour réussir l'insertion professionnelle.

Les formatrices et formateurs mettent en avant le développement d'une intelligence adaptative, qualifiée d'« intelligence de l'instant », qui suppose audace et réflexivité pour composer avec l'incertitude. Ce groupe souligne également l'importance des compétences socio-émotionnelles (gestion du stress, écoute, sentiment d'appartenance) dans la construction de l'identité professionnelle.

À l'inverse, le groupe en charge de la supervision exprime des réserves : il craint que la dimension pratique ne prenne le pas sur la réflexivité et la didactique, et alerte sur le risque d'épuisement lié à la charge émotionnelle et de travail. Il insiste sur la nécessité de maintenir des espaces d'analyse pour éviter que la recherche d'efficacité immédiate n'appauvrisse les apprentissages durables.

Les directions, quant à elles, confirment l'intérêt du dispositif pour développer des compétences en adéquation avec les besoins du terrain, mais observent une tendance des formées et formés à surestimer leurs compétences et à dissimuler leurs difficultés, ce qui renforce l'importance d'un accompagnement étroit. L'inspection n'observe pas de différence significative entre les formées et formés issus du dispositif en emploi et celles et ceux du dispositif traditionnel. Il salue la possibilité de construire des compétences liées au pilotage de la progression des élèves sur le long terme.

#### 3.2. Finalisation du parcours en 6 semestres

Etant donné que la durée officielle du parcours de formation est de six semestres, il est intéressant d'identifier comment, par le dispositif en emploi, l'entrée en profession influe sur la fin du parcours certifié. Pour ce faire, nous avons pris en compte uniquement les formées et formés de St-Maurice étant donné que le dispositif était nouveau. Il s'est agi des formées et formés entrant au cinquième semestre sans particularité, soit celles et ceux réalisant leur cinquième semestre et leur stage 5. Ainsi, ont été identifiées 12 personnes se présentant aux examens finaux sur 20 pour le semestre en emploi (soit le 60% d'entre elles et eux) et 49 sur 60 pour le semestre traditionnel (soit 82%). Comme l'indique le graphique ci-dessous (Figure 1), la proportion de formées et formés en emploi ayant différé leur fin d'études est significativement inférieure à la proportion de celles et ceux finalisant leur parcours dans le semestre traditionnel ( $p = 0,025$ ).

Ces résultats sont légèrement meilleurs que ceux obtenus l'année précédente avec le semestre pilote qui avait permis seulement à une étudiante sur 8 de se lancer dans les examens finaux.

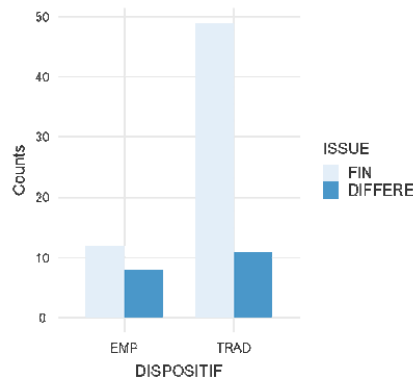


Figure 1: Proportion d'étudiantes et étudiants ayant différé ou pas leur fin d'études

Afin de justifier ce report de fin d'études d'un semestre voire plus, et donc un étalement d'études, plusieurs éléments sont à mentionner, dans l'ordre : l'obtention d'un ou deux B2, le manque de certains crédits (stages ou autres), le report d'écriture du mémoire, des raisons personnelles (maternité).

Il est intéressant de relever que les formées et formés qui se présentent aux examens finaux (terrain, PCP et mémoire), même si leur proportion est significativement différente ont un taux de réussite similaire. En effet, 83.4% des formées et formés en emploi se présentant aux examens réussissent leur diplôme contre 83.7% de celles et ceux dans le cursus traditionnel. En revanche, sur le site de Brigue, le taux de réussite au mois de juin est de 96%.

Intéressons-nous à présent au développement des compétences professionnelles durant la dernière année de formation.

### 3.3. Le développement des compétences professionnelles durant la dernière année de formation

#### 3.3.1 Auto-évaluation des compétences du référentiel par les formées et formés

Nous présentons ci-dessous les résultats de l'auto-évaluation des formées et formés en prenant appui sur les différentes compétences regroupées selon les champs de compétences du référentiel. Les résultats issus du traitement statistique des données récoltées à travers les différents questionnaires, sont d'abord présentés globalement puis par site. Un accent particulier est mis sur le site de St-Maurice étant donné que le dispositif est nouveau et gagne à être suivi en vue de soutenir son développement.

L'ensemble des formées et formés, quel que soit leur site d'inscription ou leur dispositif de formation, perçoit une évolution positive de leurs compétences entre les temps T1 (début d'année) et T3 (fin d'année) et ce pour chaque groupe de compétences (*Enseigner et former, Réfléchir sur sa pratique, Eduquer et former et Travailler en équipe*). L'évolution de ces compétences présente toutefois des fluctuations durant l'année témoignant probablement de moments de déstabilisations plus ou moins importants vécus durant les stages ou la pratique professionnelle.

### Enseigner et former : compétences 1 à 6

Les formées et formés estiment que leurs compétences du champ *Enseigner et former* (C1-C6) évoluent positivement du T1 au T3. Cette évolution évolue cependant différemment selon les dispositifs et les sites.

En effet, comme l'indique le graphique qui suit (Figure 2), le niveau de compétences C1-C6 perçu en début d'année par les formées et formés du dispositif en emploi de Saint-Maurice est plus faible que celui des collègues du dispositif traditionnel. Cette perception s'inverse au milieu du deuxième semestre d'observation. Cette inversion de tendance découle d'une baisse du niveau de compétences perçu par les formées et formés du dispositif traditionnel au deuxième semestre alors que la courbe de progression ascendante reste constante et soutenue pour celles et ceux du dispositif en emploi.

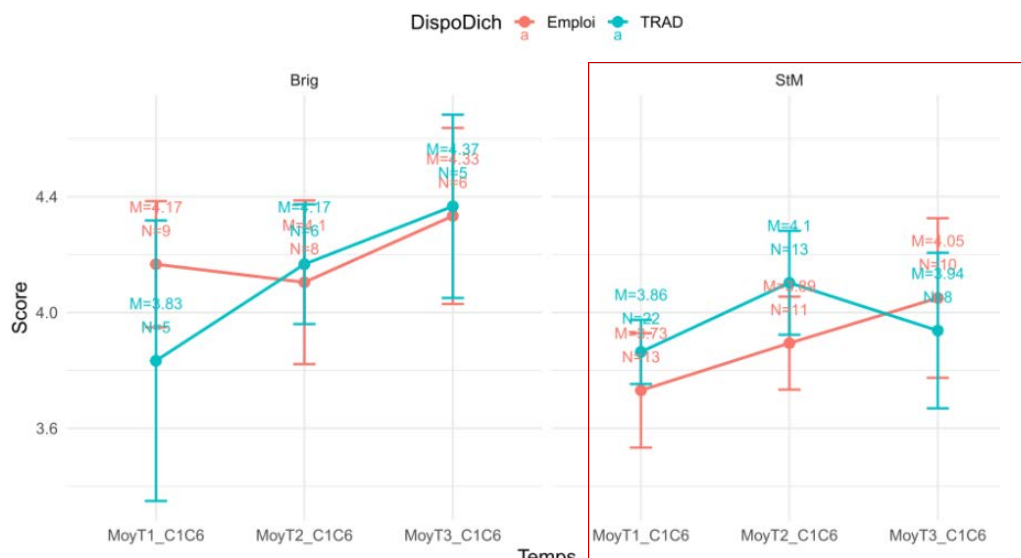


Figure 2: Evolution des C1 à C6, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

Il convient également de relever que l'ensemble des compétences du groupe *Enseigner et former* n'évolue pas de manière uniforme. En effet, le niveau de compétences perçu en matière d'*accompagnement des élèves dans leur processus d'apprentissage* (C4) est plus faible pour les formées et formés du dispositif en emploi que pour leurs collègues du dispositif traditionnel qui se sentent, en revanche, plus compétentes et compétents dans la *gestion de la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages* (C6). Les formées et formés en emploi se perçoivent plus compétentes et compétents en début d'année à *articuler les différents types d'évaluation* (C5) que leurs collègues du dispositif traditionnel mais le niveau de compétences des deux cohortes se rejoint au terme de l'année observée.

### Réfléchir sur sa pratique : compétences 7 à 9

Concernant la capacité à *mobiliser la réflexivité pour sa pratique professionnelle* (C7 auto-évaluation- 8 identité professionnelle- 9 changement et innovation), les formées et formés du dispositif en emploi présentent une courbe de progression plus forte que celle du groupe du dispositif traditionnel qui certes démarre avec un niveau plus élevé en T1 mais dont la progression est faible durant l'année écoulée comme l'indique le graphique qui suit.

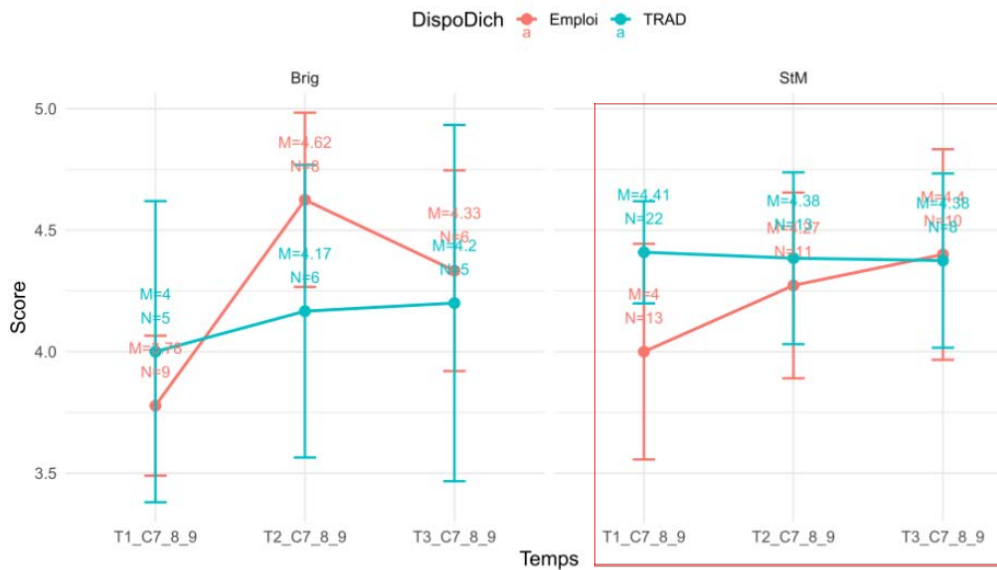


Figure 3: Evolution des C7-C9, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

### Eduquer et former : compétences 11 à 13

Les compétences 11 à 13 regroupées dans le champ *Eduquer et former* évoluent également positivement entre les T1 et T3. Mais le graphique qui suit (Figure 4) indique également une perception du niveau de compétences atteint plus élevé tout au long de l'année chez les formées et formés du dispositif en emploi que chez celles et ceux du dispositif traditionnel dont la courbe de progression est par ailleurs moins marquée. C'est particulièrement le cas sur le site de Saint-Maurice. En étant insérés dans les classes et en suivant les élèves sur toute l'année, ce groupe est probablement en mesure de mettre en place des dispositifs concrets qui soutiennent les élèves et constater les effets de leurs actions.

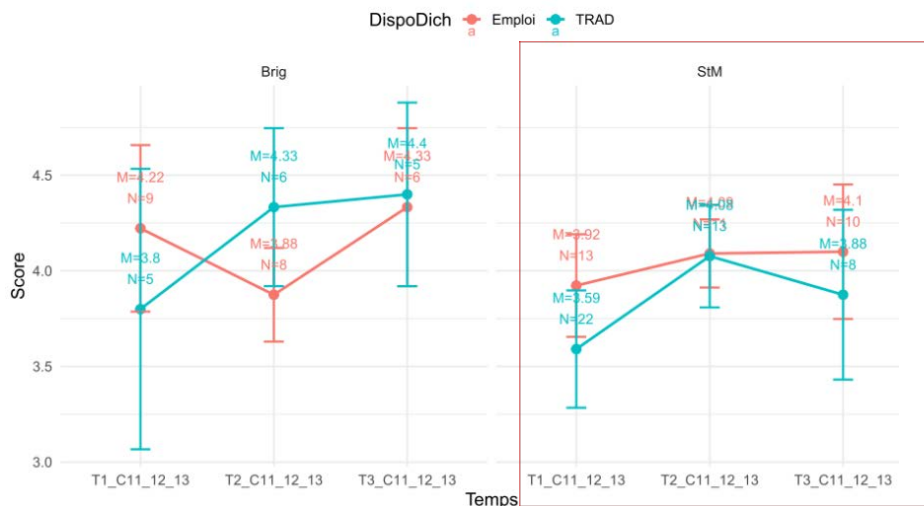


Figure 4: Evolution des C11-C13, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

**Travailler en équipe : compétences 14 et 15**

Finalement, la progression des compétences liées au *travail en équipe* (éducative + autres acteurs) est perçue plus favorablement par les formées et formés du dispositif en emploi, plus à même de les éprouver compte tenu de leur engagement professionnel dans l’enseignement, que par celles et ceux du dispositif traditionnel. Pour ce dernier groupe, le niveau de compétences détenues reste constant tout au long de l’année comme l’indique le graphique ci-dessous (Figure 5).

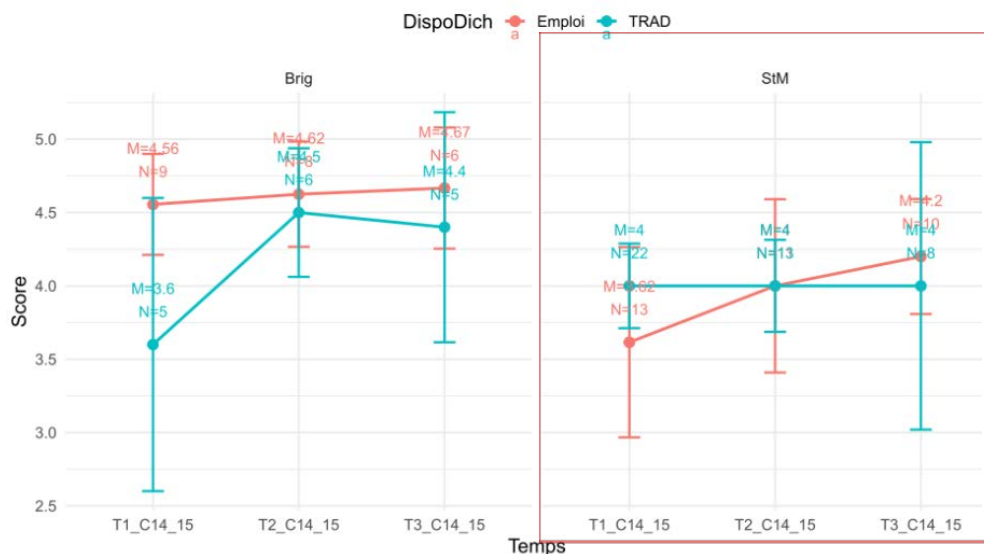


Figure 5: Evolution des C14+C15, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

**3.3.2 Auto-évaluation des compétences socio-émotionnelles par les formées et formés**

Afin de montrer l’évolution du sentiment de compétence des formées et formés par rapport aux compétences socio-émotionnelles, nous les regroupons dans les cinq domaines de compétences suivants, conformément au modèle BESSI-G 20 (Sewell et al., 2024) : l’Autogestion (SELF) ; l’Engagement social (SOC); la Coopération (COOP) ; la Résilience émotionnelle (EMO) et l’Innovation (INNO).

**Autogestion (SELF)**

Les compétences dans le domaine de l'autogestion (SELF) évoluent positivement entre T1 et T3 pour l’ensemble des formées et formés. Le groupe du dispositif traditionnel démarre toutefois avec un niveau plus élevé que celui des collègues en emploi, écart maintenu tout au long de l’année observée, comme l’indique le graphique ci-dessous (Figure 6).

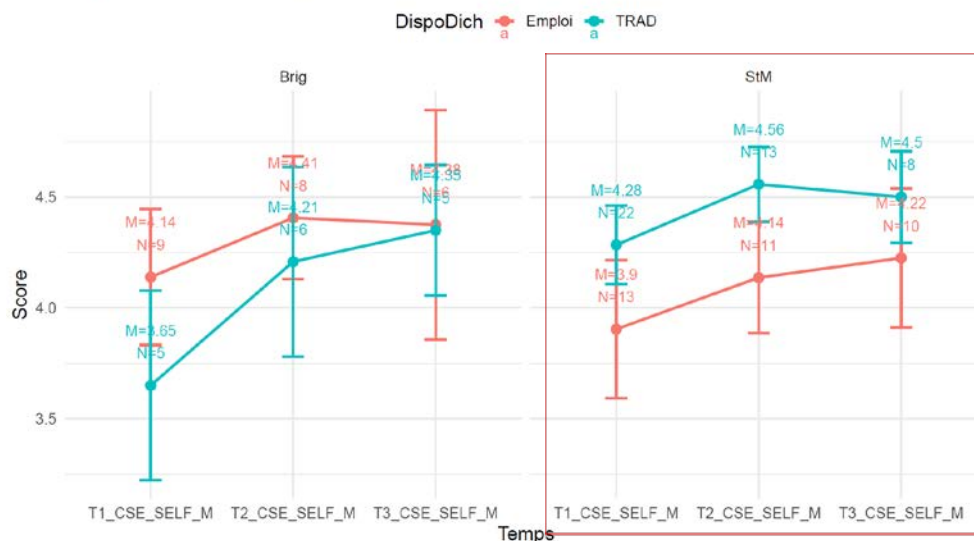


Figure 6: Evolution des CSE SELF, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiqes, 04.12.2026)

L'évolution positive du développement des compétences SELF durant l'année observée, quel que soit le groupe considéré, laisse supposer un impact du contact avec le terrain sur ce profil de compétences. En effet, le dispositif en emploi, contrairement au traditionnel, confronte les formés et formées au travail en autonomie ainsi qu'à la responsabilité d'une classe. Cette confrontation à la réalité professionnelle peut avoir conduit ce groupe à évaluer ses compétences dans ce domaine de manière plus réaliste que le groupe en formation traditionnelle. Hypothèse qui pourrait être soutenue par le fait qu'à l'inverse, le niveau de compétences SELF déclaré atteint par les personnes du dispositif traditionnel est plus élevé en début d'année que celles et ceux du dispositif en emploi, mais fléchit légèrement en fin d'année, au moment de réaliser le stage.

### Engagement social (SOC)

L'analyse des données relatives au domaine engagement social (SOC) illustrées dans le graphique ci-dessous (Figure 7) indique, sur les trois temps de mesure, une évolution plutôt positive, surtout pour le groupe du dispositif traditionnel, et parallèle pour les deux dispositifs. En effet, bien que les formés et formées du dispositif en emploi déclarent détenir un niveau de compétences dans ce domaine plus élevé tout au long de l'année que celles et ceux du dispositif traditionnel, leur trajectoire suit une même tendance. On observe à mi-parcours un fléchissement de ce niveau, puis un redressement en fin d'année. Cette amélioration est plus marquée dans le dispositif en emploi que dans le traditionnel.

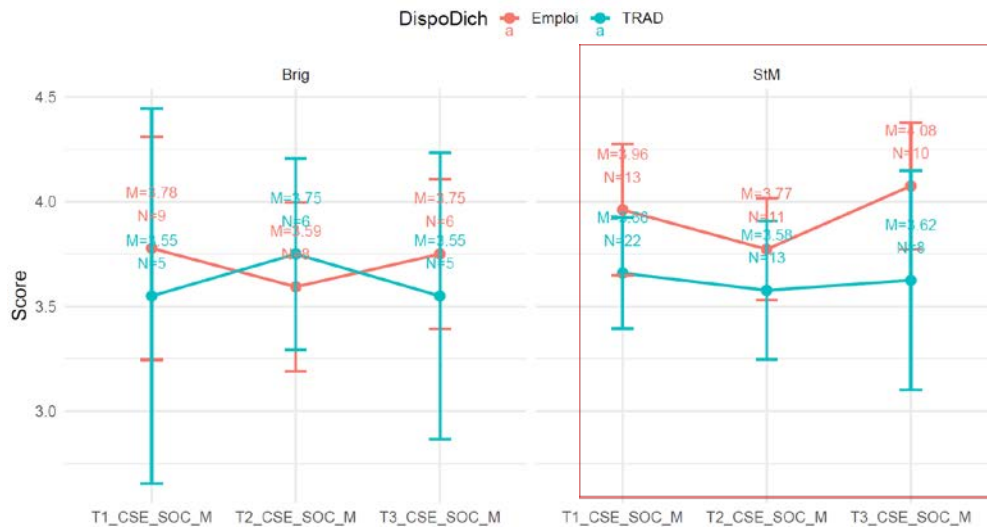


Figure 7: Evolution des CSE SOC, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiqes, 04.12.2026)

Certaines caractéristiques des personnes engagées dans le dispositif en emploi pourraient apporter des éléments explicatifs à l'évolution particulièrement favorable du niveau de compétences du domaine *Engagement social* jugé atteint par les répondantes et répondants. En effet, ce dispositif peut avoir attiré des personnes plus affirmées, sociables et disposant de compétences de leadership plus marquées que celles qui s'y sont détournées.

### Coopération (COOP)

Une configuration inverse s'observe concernant les compétences socio-émotionnelles regroupées dans le domaine **coopération (COOP)** (Figure 8). Le graphique ci-dessous qui s'y réfère illustre une évolution parallèle du niveau de compétences jugé atteint mais cette fois-ci à la faveur du dispositif traditionnel. Si le niveau de compétences évolue positivement tout au long de l'année, cette évolution est particulièrement marquée en fin d'année pour les deux configurations, portée sans doute par les opportunités de leur mise en œuvre et de les développer dans le cadre du cursus de formation et/ou l'insertion professionnelle.

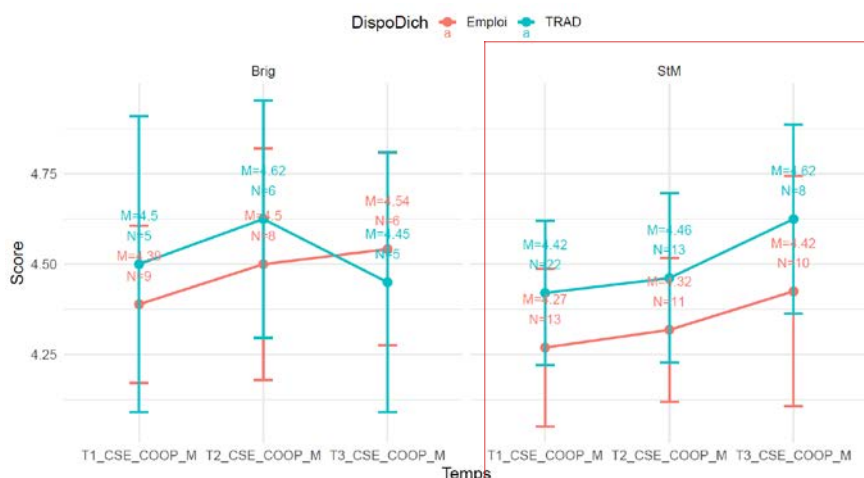


Figure 8: Evolution des CSE COOP, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiqes, 04.12.2026)

### Résilience émotionnelle (EMO)

Pour le domaine de compétence qui concerne la résilience émotionnelle (EMO) (Figure 9) le graphique ci-dessous dévoile une tendance bien différente selon les dispositifs. En effet, alors que les données récoltées concernant les formées et formés du dispositif traditionnel indiquent une baisse constante de ce niveau de compétences durant toute l'année, celles des personnes du dispositif en emploi augmentent du temps T1 au temps T3, malgré une baisse à mi-parcours. Cela laisse supposer que les formés et formées du dispositif traditionnel perçoivent une déperdition de leur capital de résilience émotionnelle sur ce laps de temps alors que celles et ceux du dispositif en emploi, plus frileuses et frileux au démarrage de la récolte de données, estiment avoir amélioré leur niveau de compétences dans ce domaine entre la première et la dernière récolte de données.

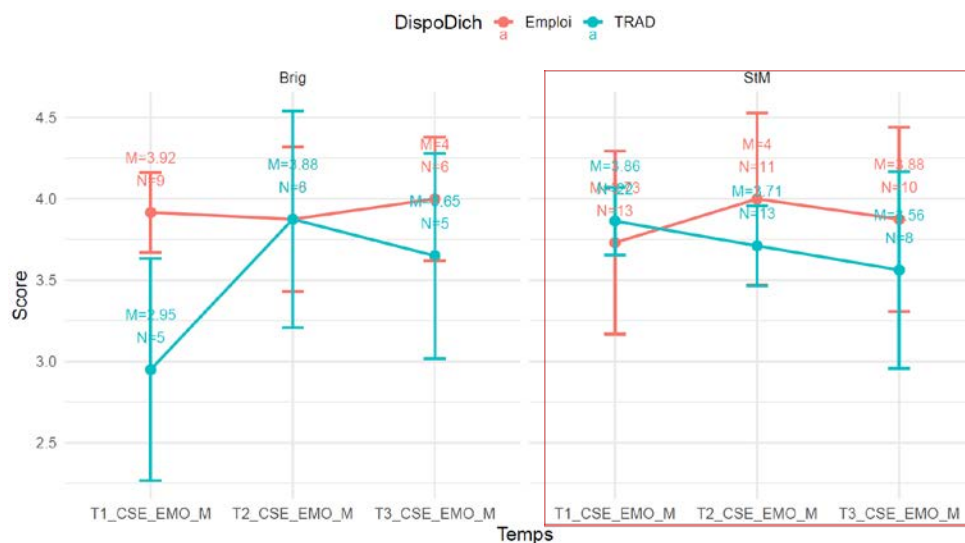


Figure 9 : Evolution des CSE EMO, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiqes, 04.12.2026)

La légère différence du niveau de compétences observée au début de la dernière année de formation pourrait résulter d'un éventuel impact de la rentrée scolaire, et des défis qui l'accompagnent, sur le sentiment de compétences des formées et formés du dispositif en emploi qui y sont confrontées et confrontés. De même que la fin de l'année scolaire et la préparation des examens de fin d'études peuvent altérer la perception du niveau de compétences atteint par l'ensemble des répondantes et répondants quel que soit le dispositif de formation considéré.

### Innovation (INNO)

Les compétences socio-émotionnelles regroupées dans le domaine Innovation (INNO) se réfèrent à la capacité de gestion de nouveaux contenus et informations. Comme l'indique le graphique ci-dessous (Figure 10), l'évolution de ce portefeuille de compétences varie différemment selon le dispositif de formation considéré. Les personnes en formation dans le dispositif traditionnel commencent avec un niveau de compétences perçu plus faible mais augmentant de manière continue pendant le cinquième et sixième semestre. En revanche, le niveau de compétences perçu par les collègues en emploi est plus élevé au début de la troisième année d'études, puis diminue avant de remonter pour atteindre à nouveau le niveau initial observé au début de la collecte des données.

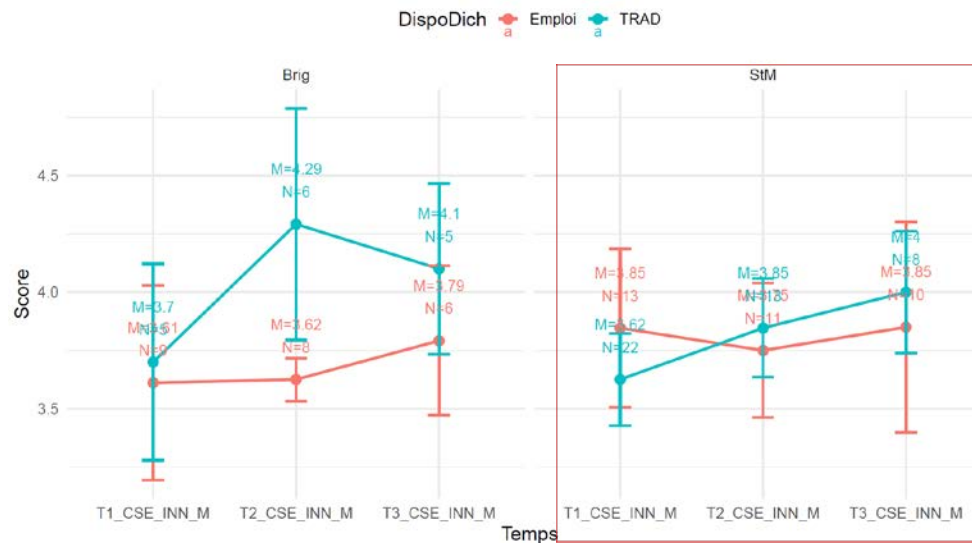


Figure 9: Evolution des CSE INNO, T1-T3 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

## Résumé

Dans l'ensemble, l'évolution du niveau des CSE pour les deux groupes de personnes en formation à Saint-Maurice est modérée et équilibrée. De manière générale, les cinq domaines qui les composent présentent une amélioration. Cependant, les personnes interrogées du dispositif traditionnel évaluent le développement de leurs CSE des domaines SELF, COOP et INNO, à la fin de la troisième année d'études, comme étant plus élevé que ce qu'estiment les personnes en emploi. À l'inverse, le niveau des CSE des domaines SOC et EMO, est plus élevé à la fin de la formation pour les formés et formées en emploi.

Les résultats de cette auto-évaluation des compétences par les formés et formées tout au long de leur dernière année de formation révèle globalement des évolutions positives pour chaque groupe. Bien que qu'intéressants et réjouissants, ces résultats appellent à la prudence en raison du faible échantillonnage de répondantes et répondants et de la variabilité des données récoltées selon les compétences analysées.

Certaines tendances observées mettent le doigt sur des points de vigilance pour l'implémentation du dispositif en emploi à Saint-Maurice :

- Soutenir l'entrée dans la pratique dès le début de l'année académique afin d'éviter les déstabilisations qui pourraient péjorer le sentiment de compétences des formées et formés. En effet, les personnes en emploi identifient des besoins plus marqués de compétences des champs *Enseigner et former*, *Réfléchir sur sa pratique*, *Travailler en équipe*, *CSE Coopération* et *CSE Autogestion (SELF)* que leurs collègues du dispositif traditionnel.
- Outiller les formées et formés du dispositif en emploi qui déclarent des besoins concernant les compétences du champ *Engagement social*. Il serait intéressant d'identifier plus précisément ces besoins afin de leurs apporter des réponses appropriées.
- La nécessité de mobiliser des compétences liées à l'autonomie professionnelle n'intervient pas dans la même temporalité suivant le cursus de formation suivi (T1 pour le groupe en emploi, T3 pour celui du dispositif traditionnel) ce qui pourrait expliquer les divergences d'appréciation des compétences détenues par les répondantes et répondants suivant le dispositif suivi et le temps de récolte de

données considérés. Il serait dès lors intéressant pour les formatrices et formateurs d'identifier ces différents rythmes afin de faciliter l'accompagnement au bon moment et soutenir la confiance en elles et eux des personnes concernées.

### 3.3.3 Evaluation selon les expertes et les experts (PF, Superviseurs, experts aux examens)

Pour chaque groupe de compétences du référentiel, le regard des expertes et experts, des PF, du groupe de Supervision et du Jury d'examens complète l'auto-évaluation des formées et formés. A nouveau, nous mettrons l'accent sur les résultats obtenus sur le site de St-Maurice dans le but de décrire la situation et donner les outils de réflexion pour la suite. Les résultats concernent le niveau de compétences atteint tel qu'indiqué dans les rapports de stage pour les temps T1 et T2 et dans le protocole du jury pour le temps T3 ont été pris en compte.

#### L'évaluation du groupe de Supervision

Le graphique qui suit (Figure 11) présente les résultats des évaluations du niveau de compétences C1-C6 atteint par les formées et formés tels qu'estimés par le groupe de supervision. Lors de la première récolte de données, le niveau de compétences du groupe du dispositif en emploi est jugé plus élevé que celui du groupe du dispositif traditionnel. Mais lors de la deuxième récolte de données, la tendance s'inverse. Le groupe du dispositif traditionnel obtient un niveau plus élevé que celui du groupe en emploi dont le niveau stagne entre les deux temps de mesure.

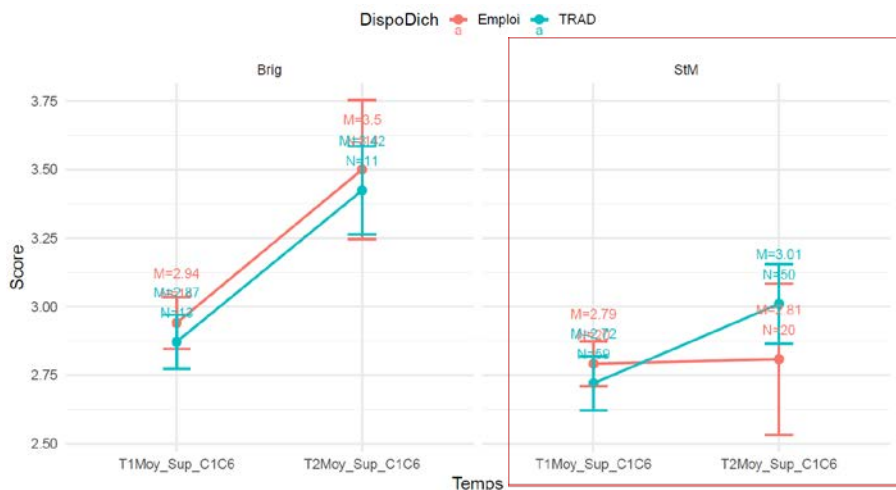


Figure 10: Evolution selon les SUP des C1-C6, T1-T2 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

Au T2, les données récoltées auprès du groupe de supervision indiquent une progression plus forte des compétences des formées et formés du dispositif traditionnel que pour leurs collègues en emploi. Les caractéristiques du stage peuvent avoir influencé ce résultat. En effet, le groupe du dispositif traditionnel bénéficie d'une supervision quasi quotidienne. Il bénéficie en particulier du dispositif d'enseignement et de gestion de classe mis en place depuis un certain temps par la ou le PF, figure répondante à l'égard des parents, des collègues et des autorités, ce qui laisse la ou le stagiaire se concentrer sur le développement de ses compétences.

Il est intéressant de porter un regard sur les résultats du site de Brigue qui a une plus longue expérience des dispositifs en emploi. En effet, les responsables de la supervision des formées et formés en emploi de Brigue, constatent une progression notable et à peu près similaire de ces compétences quel que soit le groupe considéré. A l'intérieur du groupe en emploi, Les personnes dans le contexte en emploi (Langzeitpraktikum in Anstellung) finissent légèrement au-dessus du groupe en emploi (Langzeitpraktikum klassisch). Rappelons que ces deux dispositifs sont des formations en emploi. La dénomination "klassisch" pourrait porter à confusion notamment par rapport aux dispositifs de Saint-Maurice.

### L'évaluation des PF

Le graphique suivant (Figure 12) illustre l'évolution de l'appréciation du niveau de compétences atteint par les formées et formés selon les PF entre les T1 et T2. Globalement, les tendances révèlent une amélioration du niveau pour les deux groupes de formées et formés. Pour le site de St-Maurice on observe une évaluation légèrement moins positive concernant le dispositif traditionnel. Même si les deux groupes de formées et formés progressent de manière importante entre le début et la fin de l'année, la progression du groupe traditionnel est plus importante selon les PF. Pour les PF, les formées et formés du dispositif traditionnel détiennent un niveau de compétences plus élevé dans les champs *Enseigner et former* et *Réfléchir sur sa pratique*. Ces résultats sont donc similaires aux constats du groupe de supervision présentés ci-dessus.

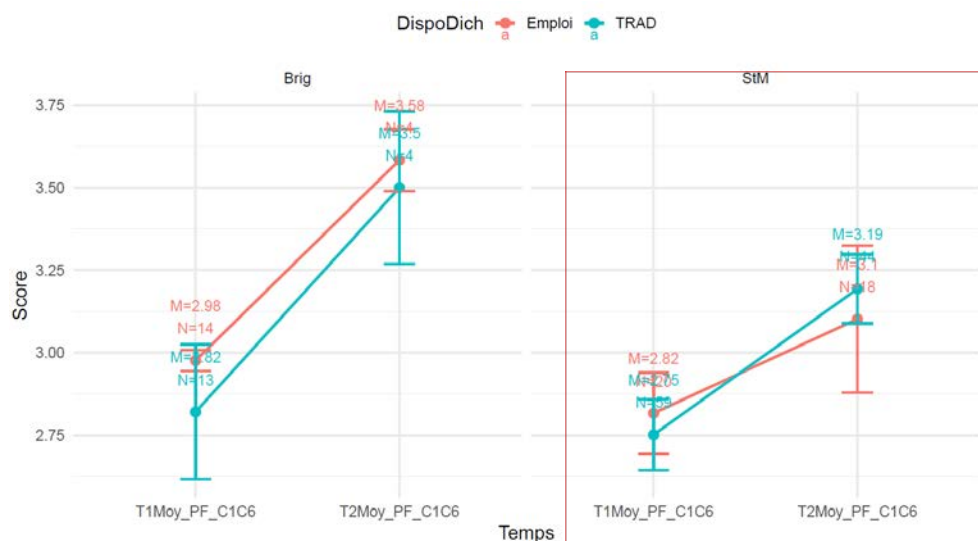


Figure 11: Evolution selon les PF des C1-C6, T1-T2 (Dufour, Question01\_Grafiques, 04.12.2026)

### L'évaluation des jurys d'examen (ET)

En fin de formation, un jury composé de trois personnes (1 membre du groupe de supervision HEP, 1 PF et 1 membre représentant des directions, de l'inspectorat ou du service de l'enseignement) évalue les candidates et candidats au diplôme par une observation et un entretien sur le terrain. Les résultats de cette évaluation concernent le T3 et portent sur les compétences du champ *Enseigner et former* et *Réfléchir sur sa pratique*.

Tout en présentant les résultats ci-dessous, il est important de garder en mémoire que le pourcentage des formées et formés en emploi se présentant aux examens (62%) est significativement moins important que celui des collègues du dispositif traditionnel (82%) ( $p = 0.025$ ).

Selon les commissions d'experts de terrain (ET), les formées et formés du dispositif traditionnel obtiennent des moyennes plus basses que celles de leurs collègues en emploi (Figure 13). Il semblerait que les personnes en emploi défendent de manière plus convaincante leurs compétences professionnelles.



Figure 12: Evaluation selon les experts des ET, T3 (Dufour, Retour01a, 27.11.2025)

Ces résultats descriptifs sont à considérer avec prudence à plusieurs titres. En effet, les statistiques effectuées ne sont pas significatives étant donné le faible échantillonnage à disposition et les différences importantes de population entre les groupes. De plus, le fort taux de report de fin d'études enregistré dans le groupe en emploi, incite à une prochaine récolte de données permettant une mise en perspective.

Pour conclure cette partie dédiée à l'évaluation externe des compétences professionnelles, il convient de d'évoquer les points suivants :

- Selon le groupe des PF et celui de la supervision, les formées et formés du dispositif en emploi de St-Maurice atteignent un niveau de compétences plus élevé que leurs collègues du dispositif traditionnel dont les courbes de progression sont plus plates.
- Malgré les différences globales observées entre les groupes, aucune différence significative ne s'observe entre les deux groupes de formées et formés la réflexivité.
- Les traitements statistiques concluent à des corrélations significatives entre l'évaluation des PF et celle du groupe des Superviseurs sur les T1 et T2.

### 3.3.4 Comparaison des évaluations entre les différents protagonistes

Compte tenu du fait que les échelles d'évaluation du niveau de compétences atteintes mobilisées par les différents protagonistes diffèrent les unes des autres, et bien qu'il soit possible de transformer artificiellement une des échelles pour qu'elle corresponde à l'autre, la comparabilité des résultats est rendue hasardeuse. Il est en revanche plus aisé de déterminer s'il existe une corrélation entre les scores auto-évalués par les formées et formés et ceux hétéro-évalués par les parties prenantes. Spécifiquement, la corrélation de Spearman indique une corrélation, un lien monotone, entre les évaluations auto-évaluées et les évaluations hétéro-évaluées. Cet indice a été choisi pour la nature ordinale de son échelle. Par exemple, une corrélation positive indique un lien monotone qui s'interprète comme : plus une variable est élevée et plus l'autre variable sera également élevée, bien que ce lien ne soit pas forcément linéaire. Si une corrélation est de 0 ou proche de 0, les avis ne sont pas liés, ils ne convergent donc pas.

Les résultats ainsi interprétés indiquent des corrélations significatives entre les évaluations des PF et celles du groupe de supervision les T1 et T2. Ils divergent en revanche avec l'auto-évaluation des formées et formés sans pour autant que cette divergence soit significative.

Concernant l'examen terrain, une divergence d'appréciation est identifiable au niveau des compétences liées à la Réflexivité (corrélation négative de -0.008). Cette différence n'est toutefois pas significative. C'est une tendance qu'il s'agira de vérifier à l'avenir avec un nombre de répondants plus important.

### 3.4. Evaluation du dispositif selon les différents acteurs

Le dispositif mis en place à St-Maurice durant l'année 2024-25 a également fait l'objet d'une analyse plus fine à travers six focus groups réalisés auprès des différents partenaires. Les entretiens de plus de 70' effectués auprès d'un public représentatif de chaque groupe nous permet de présenter des résultats selon différentes catégories d'analyse. Comme décrit ci-dessus, tous les acteurs s'accordent sur le fait que le dispositif favorise la compréhension globale du métier et de son environnement. Il est dès lors salué de manière positive. Chaque dimension analysée dans les focus groups est présentée de manière globale puis en prenant appui sur les dires des formées et formés, de leurs formatrices et formateurs, des PF, du groupe de supervision, des directions et de l'inspectorat.

#### 3.4.1 Perception de la qualité de la formation et de l'insertion professionnelle

Globalement, la formation en emploi à St-Maurice est saluée positivement. Toutes les parties prenantes reconnaissent son potentiel et sa plus-value. L'entrée en profession est ainsi avancée tout en étant accompagnée de manière bienveillante et efficace par les formatrices et formateurs. Les différentes déstabilisations vécues durant une année d'insertion professionnelle, qui est accompagnée, permettent non seulement de développer des compétences professionnelles mais surtout, d'envisager plus sereinement une entrée en profession une fois diplômé.

Les formées et formés relèvent le bonheur ressenti à exercer la profession choisie tout en étant accompagné par les PF ainsi que les formatrices et formateurs de la HEP. Cette confrontation directe à la réalité du terrain leur permet, selon eux, de vivre des déstabilisations tout en étant mieux formé que dans un dispositif traditionnel. Elles et ils se disent plus compétentes et compétents mais aussi plus confiantes et confiants dans leurs compétences et outillés pour affronter la réalité du métier et relever les défis qui les attendent notamment les postulations, les entretiens avec les parents et les directions, les réseaux professionnels. Elles et ils déplorent toutefois la concurrence qui s'instaure entre les personnes diplômées et celles engagés dans le dispositif en emploi. Elles et ils disent ressentir une certaine injustice par rapport à la situation.

Les formatrices et formateurs du groupe en emploi mettent en évidence le processus évolutif et dynamique d'accompagnement et d'intervision proposé durant la dernière année de formation. Elles et ils saluent l'intelligence collective du groupe de formées et formés qui permet de travailler sur des situations réelles pour mettre en œuvre une supra-compétence soutenant l'évolution de chacune et chacun. Cette formation collective permet d'accepter l'incertitude et de trouver les ressources pour résoudre les situations en renforçant le pouvoir d'agir. Ce processus permet de valoriser les apprenantes et apprenants et de mettre en évidence la transposition des savoirs savants élaborés durant la formation en savoirs pratiques liés à des questionnements concrets. Cette insertion professionnelle en douceur et accompagnée ne peut se faire qu'avec une collaboration étroite et une co-responsabilité des différents protagonistes que sont l'institution, les employeurs et les personnes en formation.

Les PF, afin d'illustrer la plus-value du dispositif soutenant l'entrée en profession en douceur, relèvent toutes et tous les points concrets vécus par les formées et formés. Elles et ils évoquent notamment le fait de pouvoir suivre une classe, voir la progression des élèves et connaître leurs problématiques, suivre des séquences d'enseignement complètes, participer à la vie de la classe et du centre scolaire, découvrir la face administrative du métier. Après avoir côtoyé les formées et formés du dispositif en emploi, elles et ils les estiment bien impliqués dans les tâches et davantage tournés vers la compétence que vers la performance.

Le groupe de supervision quant à lui est plus modéré. Bien que le potentiel du dispositif en emploi soit reconnu, il évoque une baisse de qualité de la formation attribuée notamment à une surcharge de travail, un manque de temps accordé aux formées et formés pour assimiler les contenus théoriques, une insuffisance d'articulation entre les cours et la pratique, ou des conditions variables d'accompagnement qui péjorent le suivi. Il pointe l'impact sur les élèves qui, in fine ressentent ce manque d'accompagnement des apprentissages. Le groupe de supervision considère le dispositif en emploi davantage comme une réponse institutionnelle à la pénurie d'enseignantes et enseignants que comme un projet pédagogique centré sur la qualité de la formation. Selon lui, les besoins du système éducatif priment sur ceux de la formation.

Les directions d'établissement pointent, pour leur part, le rôle crucial des PF ou des collègues et de l'équipe éducative pour soutenir la formée ou le formé dans son entrée en profession. Cet accompagnement est à leurs yeux un gage de sérénité et de réussite de l'insertion professionnelle avancée.

Finalement, l'inspection saluait la qualité de la formation, quelle qu'elle soit. Certaines personnes estiment que le nouveau dispositif complète bien la formation traditionnelle en renforçant l'expérience authentique et pratique des formées et formés. Elles y voient également les avantages pour une école d'intégrer une jeune formée ou un jeune formé qui viendra dynamiser et apporter des idées nouvelles aux équipes en place. Et elles perçoivent également les avantages et la priorité que ces formées et formés pourraient avoir sur d'autres candidates ou candidats d'un engagement dans l'établissement.

### 3.4.2 Statut

Le dispositif en emploi donne aux formées et formés un rôle hybride, à mi-chemin entre l'enseignante ou l'enseignant et la stagiaire-étudiante ou stagiaire-étudiant, selon les points de vue. Les formées et les formés ont l'impression d'être considérées et considérés comme faisant partie du corps enseignant par les élèves, les parents, ou la société. Ces formées et formés bénéficient d'ailleurs d'un salaire d'enseignante ou d'enseignant à tarif plein ce qui les place dans une situation particulière durant les stages par rapport aux personnes du dispositif traditionnel qui s'investissent tout autant sans pour autant être payées. Les formées et formés en emploi insistent sur l'importance d'être présentées et présentés comme des enseignantes et enseignants à part entière par les professionnels. Elles et ils évoquent le regard que les PF portent sur elles et eux qui ternit cette identité et les renvoie au statut de formé/stagiaire. Le diplôme permet à leurs yeux de gagner en légitimité. Les formées et formés en emploi ont l'impression d'une formation à deux vitesses : celle du dispositif traditionnel et celle du semestre en emploi. Elles et ils soulèvent également les disparités à l'embauche puisque certaines directions privilégient l'engagement de formées et formés en emploi au détriment des jeunes diplômées et diplômés.

Pour les formatrices et formateurs, l'essentiel de l'accompagnement de l'année académique en emploi réside dans la construction, avec les formées et formés, de leur identité professionnelle en s'appuyant sur la communauté d'apprentissage. Il s'agit pour ce groupe de réfléchir collectivement à un ensemble de pratiques et d'amener des éclairages pertinents, de proposer des pistes concrètes pour soutenir l'élaboration de

l'identité. Selon elles et eux, les employeurs recherchent des professionnels capables de pouvoir agir sur le terrain.

Les PF ont de la difficulté à qualifier les jeunes en formation en emploi. Tout au long du focus group les dénominations varient et passent de formées et formés à stagiaires en passant par collègues. Elles et ils signalent que les formées et formés en emploi sont intégrés au bâtiment, connaissent les élèves, les collègues ainsi que les intervenantes et intervenants. Comme ces formées et formés sont embauchées et embouchés par la commune, elles et ils font partie du corps enseignant du centre ce qui favorise l'intégration par rapport à une ou un stagiaire du dispositif traditionnel. Ces personnes font partie de la classe et les élèves les perçoivent comme enseignantes et enseignants. En outre, le fait d'être engagé et d'avoir signé un contrat occasionne plus de responsabilités et, dès lors, plus d'implication ce qui ne réduit d'ailleurs en rien la responsabilité ressentie également chez bon nombre de formées et formés du dispositif traditionnel. Les PF mentionnent également le fait que quelques formées et formés en emploi se sont dits motivés à s'engager dans le projet pour l'argent.

Pour le groupe des superviseurs, la double appartenance (HEP et lieu d'engagement) crée une zone floue par rapport aux attentes, aux rôles et aux responsabilités. Il mentionne la nécessité de clarifier le statut des formées et formés pour éviter les incohérences et contradictions entre les différents acteurs du dispositif. Il questionne la qualité de la formation dans ce flou de même que l'équité dans les écoles face aux différents statuts qui cohabitent (engagés et traditionnels). Malgré tout, les superviseurs saluent le fait que les formées et formés en emploi semblent avoir développé une posture plus professionnelle et affirmée.

Les directions remarquent que le dispositif permet d'endosser rapidement l'identité professionnelle et de la rendre crédible. Elles et ils conditionnent toutefois cela au rôle crucial de la direction pour que l'équipe des enseignantes et enseignants ainsi que les familles accueillent la formée ou le formé comme une enseignante ou un enseignant. Plusieurs points de vigilance sont mentionnés : i) la nécessité d'une communication claire de la part de la direction sur le statut de la formée ou du formé ; ii) des conditions d'engagement bien définies ; iii) un accompagnement étroit par la direction et par la HEP qui communiquent régulièrement afin que les formées et formés ne se surestiment pas et qu'elles et ils puissent demander de l'aide en cas de besoin sans que cela ne soit perçu comme une faiblesse qui pourrait péjorer leur professionnalité ; iv) la perception du statut est relative à la personnalité de la formée ou du formé, des collègues, de la direction de l'établissement et de la cohésion de l'équipe ; v) une mise en concours pour intégrer le dispositif est nécessaire pour favoriser l'identité professionnelle.

L'inspection considère que le PF joue un rôle déterminant dans l'accueil de la formée ou du formé. C'est principalement elle ou lui qui peut soutenir la réduction de la distance traditionnelle entre formées et formés et équipe pédagogique. Ceci peut être renforcé par les directions qui présentent les formées et formés comme de nouvelles et nouveaux collègues. La posture professionnelle s'acquiert tout au long de l'année par l'intégration dans l'équipe et la connaissance approfondie des élèves et du fonctionnement de l'école, elle est donc avancée par rapport à une jeune diplômée ou un jeune diplômé. Cependant, les attentes à l'égard des jeunes en fin de formation sont élevées, proches d'une enseignante débutante ou enseignant débutant pleinement formée ou formé. Le statut hybride et la double appartenance (école et HEP) crée une double autorité parfois difficile à gérer pour elles et eux comme pour les équipes lorsqu'il y a des situations plus délicates ou même problématiques. En effet, ces jeunes restent dans l'école même en cas de difficulté.

### 3.4.3 Alternance

Pour tous les protagonistes, le dispositif permet de tisser des liens entre la pratique et la théorie en donnant du sens immédiat aux apports de la formation. Les espaces d'échanges proposés à la HEP sont salués. Ils permettent de faire dialoguer les espaces de formation pratique et théorique même si leur renforcement est nécessaire pour certaines et certains. En revanche, les personnes interrogées ne s'accordent pas sur le taux d'occupation dans la classe d'engagement. En effet, les formées et formés et les directions considèrent qu'un taux d'occupation inférieur à deux jours est insuffisant. Tous les autres acteurs quant à eux s'accordent sur le fait qu'un 40% est beaucoup trop chronophage pour permettre une prise de recul formatrice.

Pour les formées et formés, un engagement de deux jours par semaine est idéal car il permet de bien s'insérer dans l'école et de connaître les élèves. Le suivi pédagogique est ainsi assuré. Elles et ils constatent l'importance des PF et la qualité de leur expertise tout en remerciant la disponibilité des formatrices et formateurs du projet pilote.

Les formatrices et formateurs impliqués et impliquées dans le dispositif de formation perçoivent une bonne interférence entre les dispositifs. Le développement de la réflexion et des compétences en sont favorisées.

Les PF notent l'importance des retours à la HEP pour discuter et préparer leur enseignement. Ces moments sont riches pour décloisonner les espaces et tisser des liens entre les concepts théoriques et la pratique. Le fait que les PF soient invitées et invités à ces temps d'échange est apprécié. Par ces moments, les formées et formés économisent du temps et sont moins stressés et fatigués. Cependant, il est nécessaire de veiller aux dispositifs proposés afin que les formées et formés aient le temps d'observer les PF, d'être observés par elles et eux, d'enseigner toutes les branches. La prise de recul quant aux situations est formatrice et il est nécessaire de veiller à disposer de temps suffisant. Dès lors, un engagement de 40% est beaucoup trop important.

Le groupe de supervision est plus critique. Il reconnaît la volonté des formatrices et formateurs d'articuler théorie et pratique mais constate que cette articulation n'est pas encore aboutie ni systématisée dans le dispositif actuel. Elles et ils soulignent notamment le problème de temporalité. Pour ce groupe, le passage en emploi après deux ans de formation intervient trop tôt dans le parcours. Les formées et formés n'ont pas suffisamment de temps pour s'approprier des cadres théoriques et didactiques. Ceci compromet la qualité de l'alternance car les liens entre théorie et pratique ne peuvent être réalisés ce d'autant plus avec des PF volants. Par ailleurs, ce groupe constate que l'alternance ne peut pas se déployer à cause de la densité de la formation et la charge de travail rencontrée par les formées et formés ce qui questionne un éventuel prolongement de la formation ou une révision du rythme de formation.

Les directions rejoignent les formées et formés quant à un taux d'engagement de 2 jours au minimum. Elles et ils justifient cela par des raisons pratiques (plus intéressant pour les directions) et pédagogiques (endosser son identité, favoriser un statut clair à l'égard des acteurs de l'école, suivre les élèves). Une durée d'immersion plus courte serait inconfortable pour la formée ou le formé. Cet inconfort pourrait aller jusqu'à décourager les projets de certaines et certains. Les directions appellent de leurs vœux une stabilisation de l'organisation du dispositif et, éventuellement, une ouverture aux formées et formés dès leur entrée en formation.

Pour finir, l'inspection qualifie le dispositif comme un stage filé à l'année qui permet de travailler en formation des situations réellement vécues et suivies dans le temps. Le fait d'échanger en formation renforce la sécurité professionnelle. La recherche de solutions s'inscrit dans la durée et donne du sens aux réflexions

au-delà d'un stage lors duquel la ou le titulaire reprend rapidement la main. Les cours et les impulsions de la formation apportent des réponses contextualisées dans la réalité de la classe. L'exposition aux difficultés sur le long terme, combinée à l'accompagnement de la HEP constitue un véritable levier de professionnalisation bien plus solide qu'un stage ponctuel.

### 3.4.4 Compétences développées et rythme

Tous les participantes et participants aux focus groups s'accordent sur le fait que le dispositif en emploi soutient le développement des compétences liées à la gestion de la classe de façon large. Par l'insertion professionnelle, il permet d'appréhender les aspects administratifs, soit les aspects parfois invisibles lors des stages.

Pour les formées et formés, les avantages du dispositif sont nombreux et touchent à l'insertion professionnelle tant du point de vue administratif que de l'équipe pédagogique. Lors du focus group les personnes soulignent que le dispositif leur permet de connaître le fonctionnement d'un établissement scolaire, de s'intégrer dans un réseau professionnel en apprenant à interagir et à ressentir de l'auto-efficacité, d'apprendre à collaborer en s'adaptant aux situations et en travaillant en équipe. Elles apprennent à être fortes pour affronter la réalité du terrain et concilier formation et emploi. Le dispositif en emploi soutient également les compétences professionnelles telles que définies dans le référentiel : la planification et organisation des journées ; l'accompagnement des élèves en s'adaptant et en se familiarisant avec les dispositifs dédiés aux élèves à besoin particuliers ; la gestion de classe ; la communication avec les parents. Les formées et formés identifient un mouvement d'apprentissage différent d'un dispositif classique, les compétences sont construites à partir des besoins concrets des élèves et non l'inverse, la théorie prend du sens par l'opérationnalisation, le focus est mis sur les élèves plutôt que sur la HEP et ses attentes. Ainsi, le dispositif autorise la prise d'autonomie. En effet, il s'agit de se faire confiance et d'oser faire un pas de côté pour tester de nouvelles choses et oser demander de l'aide en cas de besoin. Toutefois, un bémol est mentionné quant à un taux d'engagement faible (10%) qui empêcherait de prendre en main la classe et qui générerait un stress et une lourde charge mentale. Par ailleurs, les formées et formés identifient le besoin d'avoir des outils pour gérer les familles.

Pour l'équipe des formatrices et formateurs impliquée dans le dispositif, une supra compétence apparaît qui permettrait d'articuler, dans l'action professionnelle, les compétences segmentées dans le référentiel de compétences. Elle serait adaptative et dépendrait du contexte et se mettrait au service de l'agir de l'enseignante et de l'enseignant. Elle correspondrait à une « intelligence de l'instant ». Selon lui, l'identité professionnelle, ancrée dans le réel, est co-construite entre les formatrices et formateurs et les formées et formés et s'appuie sur la solidarité, le non-jugement, l'écoute, le partage, le soutien et l'empathie. L'intelligence collective et la communauté construite permet de rompre l'isolement et de faire face aux situations vécues qui génèrent des déstabilisations émotionnelles et cognitives. Les jeunes, confrontés à la réalité du terrain, apprennent à composer avec l'incertitude et renforcent ainsi leur pouvoir d'agir. Ils développent une forme d'audace qui leur permet d'oser se distancer du modèle pour entrer dans un espace de subjectivation (incertitude) nécessaire pour façonner une identité professionnelle. Le développement des compétences socio-émotionnelles est soutenu par le travail sur des situations réelles rapportées par les protagonistes. Ces compétences participent à la construction de l'identité professionnelle.

Les PF constatent un changement de posture provoqué par la responsabilité immédiate d'une classe. Elles et ils identifient une grande volonté des formées et formés à faire face aux situations en étant réactifs et en demandant de l'aide pour faire avancer les problématiques. Elles et ils découvrent de plain-pied les exigences et la complexité du métier en prenant conscience de tout ce qui gravite autour de la classe : gestion

administrative, parents, émotions des élèves, réseaux professionnels. Deux points de vigilance apparaissent avec, d'une part, la nécessité pour la et le stagiaire d'être entouré par un PF afin de ne pas prendre de mauvais plis difficiles à déconstruire et, d'autre part, avec le besoin d'avoir plus de semaines de stages (2-3 semaines sont trop courtes) pour accompagner plus en profondeur les stagiaires.

Le groupe de supervision considère que les formées et formés développement particulièrement la compétence de gestion de classe du point de vue pratique et organisationnel. Il déplore que cette focalisation se fasse au détriment des compétences liées à la réflexivité et aux gestes didactiques.

Pour les directions, le dispositif soutient le transfert des théories préalablement étudiées durant les cours à la HEP. Les jeunes en dernière année de formation en emploi apprennent à collaborer avec les différents acteurs de l'école et développent une approche réaliste du métier et des compétences qu'il requiert. Les membres des directions constatent qu'il est difficile, pour les formées et formés, d'avouer leurs difficultés. Dès lors, selon lui, les formées et formés surestiment leurs compétences par peur d'échouer, d'être jugés ou pénalisés et de perdre ainsi la face.

L'inspection salue la plus-value apportée en termes de développement personnel, professionnel et organisationnel. Il évoque un apprentissage pragmatique lié à l'entièreté des tâches assumées comme une enseignante engagée et un enseignant engagé. L'inspection juge les formées et les formés bien préparées et préparés tant théoriquement qu'au niveau de la posture professionnelle. L'immersion vécue permet de suivre l'évolution des élèves sur un temps long afin de soutenir la construction de compétences liées au pilotage de la progression. Lors de ses visites, il ne constate pas de différences significatives entre les formées et formés du dispositif et celles et ceux du parcours traditionnel.

### 3.4.5 Evaluation

L'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif de formation convergent vers une conception de l'évaluation comme un processus formatif, intégré au développement des compétences professionnelles en situation réelle. Elles et ils insistent sur la nécessité de dépasser une logique de notation ponctuelle pour privilégier une approche dynamique, contextualisée et équitable, tenant compte des parcours différenciés et des contraintes rencontrées par chaque formée et formé. La valorisation de la pratique réflexive et l'ancrage de l'évaluation dans le terrain apparaissent comme des éléments centraux pour assurer la pertinence et l'efficacité du dispositif.

Les formées et formés mettent en avant l'importance de l'accompagnement personnalisé et des visites formatives sur le terrain, considérées indispensables pour relier la formation à la réalité professionnelle. Les personnes en formation, engagées dans le dispositif emploi, se distinguent par leur statut particulier, qui accélère le développement de compétences orientées vers les attentes des employeurs, interrogeant ainsi l'adéquation des modalités d'évaluation traditionnelles. Les formatrices et formateurs de l'institution défendent une évaluation centrée sur le processus de développement, attentive aux réussites comme aux difficultés, afin de garantir l'équité entre des contextes de formation hétérogènes.

Les PF insistent sur la nécessité de clarifier dès le début de la formation les critères et les objets de l'évaluation. Ce groupe plaide pour une évaluation formative et régulière, fondée sur l'analyse de pratiques, et reconnaît le droit à l'erreur comme condition d'apprentissage. L'inspection quant à lui souligne la complémentarité des regards pointant une différence voire une divergence des regards entre les différentes personnes qui entourent les formées et formés. Dès lors, il choisit de se distancer afin de ne pas interférer dans les injonctions et demandes de l'institution de formation. Le groupe des superviseurs, pour sa part, considère

l'évaluation comme partie intégrante de l'accompagnement et propose de renforcer les analyses de pratique en classe. Il met en avant l'importance de l'auto-évaluation, de l'individualisation des critères et des temporalités, et souligne la nécessité d'impliquer les hiérarchies dans le processus.

Enfin, les directions d'établissement souhaitent une révision des modalités d'évaluation tant sur la forme que sur le fond. Sur le plan formel, elles préconisent un allègement des travaux écrits, une répartition de l'évaluation sur l'ensemble de l'année et une densification des semestres intermédiaires. Sur le plan substantiel, elles défendent une valorisation accrue des compétences développées sur le terrain et de la pratique réflexive. Elles insistent également sur l'implication des PF ou du groupe de supervision dans l'évaluation, afin de garantir une appréciation plus fine de la progression et de renforcer la confiance des formées et formés.

En définitive, la convergence des acteurs se manifeste dans la volonté commune de promouvoir une évaluation formative, contextualisée et équitable, tout en tenant compte des spécificités de leurs rôles respectifs et des priorités propres à chacun.

### 3.4.6 Atouts pour la gouvernance de l'école

S'agissant de ce point, ce sont essentiellement les directions et l'inspection qui identifient les atouts pour la gouvernance des élèves. De leur côté, les formatrices et formateurs constatent que le dispositif place la HEP comme un centre d'expertise au service des établissements. Cela ouvre des perspectives pour développer l'offre de formation continue.

Les PF remarquent que ce dispositif répond à l'urgence vécue par les directions d'établissement qui avaient un à deux mois pour s'organiser suite à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants occasionnée par les deux heures en moins d'équivalent plein temps annoncées par le service de l'enseignement. Le projet tombait ainsi à point nommé.

Pour les directions, les formées et les formés en emploi représentent un avantage certain afin de gérer les besoins fluctuants en personnel notamment lors d'imprévus. Pour elles, ces jeunes sont une main d'œuvre qualifiée et flexible. Il apparaît également que les établissements se déchargent d'une certaine manière de la responsabilité de la qualité de l'insertion professionnelle pensant que cette dernière est assurée essentiellement par les formatrices et formateurs de la HEP. En prenant conscience de la réalité du métier, les directions pensent que les jeunes peuvent ainsi éviter un éventuel risque d'attrition dans le futur. De plus, le dispositif leur paraît particulièrement attractif pour les personnes envisageant une reconversion professionnelle. Ces personnes sont perçues comme très intéressantes car porteuses d'une riche expérience transférable en milieu scolaire. Par ailleurs, une plus-value est également identifiée pour les personnes en fonction depuis de nombreuses années. En effet, le dispositif pourrait les garder alertes quant aux développements récents de la recherche scientifique.

Le groupe de l'inspection estime que le dispositif a été salvateur pour assurer l'ouverture des classes dans un contexte de pénurie d'enseignantes et d'enseignants réduisant ainsi les inquiétudes et facilitant les engagements en début d'année scolaire. Les personnes participant au focus group ont particulièrement apprécié la réactivité de la HEP dans la mise en place rapide du projet. Elles ont constaté peu de problèmes chez les formées et formés accompagnés et accompagnés par la formation ce qui a limité les tensions avec les parents et les équipes pédagogiques. Elles considèrent ainsi que le dispositif a été globalement une réussite pour la gestion du personnel et la stabilité de l'école et ce malgré quelques situations extrêmes.

### 3.4.7 Raisons d'entrer dans le dispositif

Les motivations à entrer dans le dispositif ont été traitées uniquement par deux groupes lors des entretiens. Les jeunes en fin de formation évoquent plusieurs raisons, notamment des raisons financières qui permettent d'alléger les charges inhérentes à une famille. Ces personnes mentionnent également la possibilité, grâce au dispositif, de concilier formation et vie privée. Le dispositif en emploi leur permet également d'éprouver le terrain et de créer un réel lien avec les élèves et les collègues. Ceci leur permet d'endosser réellement le statut d'enseignante et enseignant en découvrant le vrai métier tout en se sentant libre de faire ses propres choix pédagogiques.

De leur côté, les PF regrettent que certaines formées et certains formés fassent le choix du dispositif en emploi uniquement pour des raisons pécuniaires. Les PF proposent dès lors de favoriser les contacts avec les formées et formés en emploi et les futurs candidats afin de présenter la réalité du terrain et rendre explicites les différentes étapes de l'insertion professionnelle.

### 3.4.8 Points de vigilance

Dans le cadre des différents Focus Group, plusieurs points de vigilance ont été mentionnés. Ils sont regroupés afin de soutenir la prise de décision et apporter les réajustements possibles. Ces derniers ont par ailleurs déjà été pris en considération pour l'année académique 2025-26.

#### ***Charge de travail***

Plusieurs protagonistes évoquent la charge de travail importante générée la dernière année académique et ses impératifs doublée par la charge d'une classe en tant que membre d'une équipe scolaire chargée d'accompagner des élèves.

Le groupe des superviseurs est particulièrement sensible à cette problématique et le mentionne explicitement soulignant que le dispositif en emploi expose les formées et les formés à des situations complexes parfois prématurées, où les enjeux professionnels peuvent interférer avec le processus formatif. La surcharge de travail générée est, pour ce groupe, problématique. Il interroge le prix à payer pour cette insertion professionnelle facilitée.

#### ***Communication et relation entre partenaires***

Une problématique qui ressort chez la plupart des groupes interrogés est liée à la communication. La fin de formation professionnelle étant partagée, il s'agit d'assurer une cohérence, veiller à un message commun et à la définition et explicitation des objectifs.

Le groupe de supervision appelle de ses vœux une définition claire du statut des formées et formés dans le dispositif en emploi. Ce statut est pour lui central et nécessite d'être clarifié.

Les directions d'établissement insistent quant à elles sur la nécessité de présenter les jeunes du dispositif en emploi comme des enseignantes et enseignants et de les faire accepter avec ce statut par les collègues et les familles. Elles mentionnent plusieurs points de vigilances en lien avec cette problématique : i) la nécessité d'une communication claire de la part de la direction sur le statut de la formée ou du formé ; ii) des conditions d'engagement bien définies ; iii) un accompagnement étroit par la direction et par la HEP qui communiquent

régulièrement afin que les formées et formés ne se surestiment pas et qu'elles et ils puissent demander de l'aide en cas de besoin. Elles précisent également que la perception du statut est relative à la personnalité de la formée ou du formé, des collègues, de la direction de l'établissement et de la cohésion de l'équipe.

Toujours au niveau de la communication et de la relation entre les différents partenaires que sont l'institution de formation et les écoles qui engagent les jeunes en fin de formation, un point important ressort quant à la responsabilité de chacune et chacun. En effet, étant donné que l'insertion professionnelle est avancée, la réussite de l'insertion reste sous la responsabilité des formatrices et formateurs HEP alors qu'elle devrait être partagée avec les directions et l'inspectorat.

### ***Equité***

Les cinq variantes de fin de formation qui cohabitent sur le site de St-Maurice durant l'année académique 2024-25 ont été débattues quant aux différences qu'elles génèrent pour les jeunes en fin de formation. Le groupe des formées et formés interroge le malaise ressenti lors des mises au concours des postes vacants. Il a constaté une concurrence lors des engagements entre les jeunes enseignantes diplômées et enseignants diplômés et celles et ceux engagés et engagés dans le dispositif pilote. Il a ressenti des tensions et parfois des injustices dans le traitement : les directions ont parfois choisi des personnes du dispositif en emploi en lieu et place des jeunes diplômées et diplômés. De plus, ce même groupe évoque les tensions parfois palpables entre l'équipe de formées et formés en emploi et l'équipe du dispositif traditionnel.

Le groupe de supervision identifie cette même tension entre les formées et formés des deux groupes distincts. L'équité est également interrogée quant à la place de l'erreur et de l'expérimentation si les jeunes engagés sont déjà considérés comme des enseignantes et enseignants. Elle questionne aussi l'accompagnement offert à chaque jeune enseignante engagée et enseignant engagé. Certaines personnes en dernière année de formation bénéficient de l'accompagnement d'une vraie ou d'un vrai PF présente et présent chaque jour, d'autres sont encadrées par la direction de l'établissement et d'autres encore reçoivent la visite régulière d'une ou d'un PF volante ou volant. Ces inégalités dans l'accompagnement du développement des compétences professionnelles laissent dubitatif le groupe de supervision. De surcroît, il identifie des expériences d'insertion relativement hétérogènes. Lorsque l'expérience se passe bien, la personne en fin de formation a plus de chance de garder son engagement par la suite dans l'établissement où elle a exercé. Cependant, lorsque cela se passe mal, l'année académique et ses suites sont plus délicates.

Le focus groupe de l'inspectorat abonde dans cette direction et ajoute que la double appartenance (HEP et établissement scolaire) est parfois difficile à gérer en cas de situation délicate ou problématique. Les personnes en fin de formation étant engagées, elles restent dans l'école avec les élèves même si elles rencontrent des difficultés importantes. Le contrat ne peut être rompu facilement.

### ***Accompagnement et temporalité***

Le groupe de supervision souligne la nécessité d'un temps plus long pour les jeunes en formation. Le temps est important pour assimiler et développer les compétences professionnelles tout en articulant les contenus des cours et les informations issues du terrain. L'accompagnement sur les deux lieux de formation est important et, selon lui, devrait être soigné pour assurer une certaine équité. En effet, pour les jeunes du dispositif en emploi, le groupe de supervision identifie un accompagnement relatif à la relation avec la co-

enseignante ou le co-enseignant, la ou le PF (volant ou pas), la direction plus ou moins présente et, également, le microcosme de la classe, de l'établissement, des parents d'élèves. Il déplore le fait que la personne en fin de formation qui serait engagée dans un environnement non propice au développement de ses compétences professionnelles soit contrainte de rester toute l'année dans ce même espace sans avoir la possibilité de changer.

Les directions remarquent ce même aspect et insistent sur le rôle crucial de la ou du collègue expérimentée ou expérimenté, enseignante ou enseignant de l'équipe pédagogique, qui devrait veiller à l'insertion professionnelle et apporter le soin dans la relation aux familles. Pour solidifier l'accompagnement des jeunes en fin de formation, les directions souhaitent une stabilisation du dispositif tout en maintenant une certaine flexibilité et réactivité.

### ***Conditions d'entrée et finalisation du travail de diplôme***

Constatant l'exigence de l'insertion professionnelle avancée et le fort taux de prolongement des études des jeunes du dispositif en emploi (40% contre 18% du dispositif traditionnel), les formatrices et formateurs insistent sur la nécessité d'avoir des jeunes qui acceptent l'incertitude et qui puissent savoir trouver les ressources pour avancer dans leur développement professionnel.

Les PF soulève un point de vigilance en lien avec les jeunes qui ne seraient pas prêts à entrer dans un tel dispositif. Elles et ils identifient les jeunes potentiellement déstabilisées et déstabilisés par une ou un PF précédent ou qui n'auraient pas profité pleinement de leur formation sur les quatre premiers semestres étant éventuellement passés entre les mailles du filet de l'évaluation ou après un stage 4 sur le site de l'autre région linguistique. Pour les PF, il est essentiel d'avoir des règles d'engagement plus strictes dans le dispositif et de mettre des balises claires qui se traduiraient par : un taux d'engagement limité (40% étant beaucoup trop), un temps d'enseignement permettant de travailler toutes les branches, d'avoir obtenu ses B2 de langues et d'avoir défendu son mémoire de fin d'études. Ces demandes sont en contradiction avec les propositions des jeunes en formation et des directions qui souhaitent, les deux, un dispositif avec un engagement sur deux jours.

Le groupe des directions d'établissement ajoute également la nécessité des mises au concours des postes pour intégrer le dispositif en emploi. Un engagement formel avec mise au concours et entretiens favoriserait, pour les directions d'établissement, l'identité professionnelle du jeune en emploi.

## **4. Commentaires et perspectives**

Le dispositif en emploi apparaît comme un levier puissant pour développer des compétences professionnelles et transversales indispensables à l'insertion dans le métier d'enseignante et enseignant. Son principal atout réside dans l'immersion en situation réelle, qui favorise l'autonomie, la responsabilisation et le transfert des apprentissages. Cette confrontation directe avec la complexité du métier permet également de renforcer la confiance en soi et le sentiment d'efficacité, tout en développant des compétences socio-émotionnelles et une intelligence adaptative nécessaires pour composer avec l'incertitude.

Cependant, cette approche comporte des zones de vigilance. L'intensité émotionnelle et la charge de travail peuvent générer un risque d'épuisement et détourner les formées et les formés des objectifs de formation, notamment en réduisant les espaces réflexifs indispensables à la construction de compétences durables. De plus, un risque de surestimer ses compétences existe de la part des formées et formés ce qui souligne l'importance d'un accompagnement étroit et différencié pour maintenir l'équilibre entre pratique et réflexion.

En définitive, le dispositif est particulièrement efficace pour développer des compétences opérationnelles et relationnelles, mais son impact sur la réflexivité et la didactique dépend fortement de la qualité de l'accompagnement proposé. Il ne peut donc être envisagé comme une solution isolée : il doit s'inscrire dans une logique intégrée où la pratique est articulée à des temps de réflexion et d'analyse, afin de garantir une professionnalisation complète et pérenne.

## 5. Communications et prolongements

### 5.1. Communications

Ce projet de recherche nous permet de présenter les dispositifs novateurs de formation de la HEP Valais auprès de différents réseaux scientifiques. D'ores et déjà, des parties de la recherche et des résultats ont été présentés et donneront lieu encore à des communications orales et à des articles ou chapitres d'ouvrages.

Deux communications orales

- ADMEE 2026 : Le projet de recherche a été présenté dans le cadre du congrès international de l'ADMEE à Bienne en mettant en évidence les particularités, les leviers et les points de vigilance de l'auto-évaluation dans le développement des compétences professionnelles (communication réalisée)
- SSRE 2026 : Le développement des compétences socio-émotionnelles sera discuté lors de ce colloque à St-Gallen en juin (communication acceptée).

Plusieurs articles et chapitres d'ouvrages prévus pour 2026-27

1. REF Sherbrooke en juillet 2026 : participation au symposium sur les dispositifs de formation professionnalisants
2. Chapitre de l'ouvrage de l'équipe Formation et professionnalisation publié par Epistémé
3. Collaboration et co-écriture avec les collègues canadiens pour comparer nos dispositifs en traitant l'angle du statut des jeunes en fin de formation
4. REF Sherbrooke : participation au symposium de gestion de classe et différenciation. Présentation des données relatives à la compétence 6 du référentiel.
5. Chapitre pour Raisons éducatives sur le potentiel du dispositif en emploi à favoriser l'insertion professionnelle des formées et formés.

## 5.2. Prolongement du projet

Actuellement, tout en analysant et exploitant les données récoltées durant l'année académique 2024-2025, nous récoltons les données pour suivre les formées et formés qui terminent leur formation académique en 2025-26. Pour le moment, nous avons recueilli les questionnaires du T1 et nous avons préparé les questionnaires des T2 et T3. Les besoins sont importants pour pouvoir récolter de manière adéquate ces différents matériaux et poursuivre une analyse longitudinale des dispositifs en évolution.

Nous sollicitons dès lors des appuis et ressources complémentaires pour les mois prochains jusqu'en décembre 2026.

Soutien RH d'un collaborateur scientifique, d'un stagiaire ou d'un membre du secrétariat :

- Codage des rapports de Stage 5 des PF, Superviseurs et étudiants (6 heures)
- Codage des rapports de stage 6 des PF, Superviseurs et étudiants (6 heures)
- Codage des examens terrain du printemps 2026 (6 heures)
- Codage des auto-évaluations du T3 (5 heures)
- Relecture des transcriptions des FG, comparaison avec les enregistrements et les transcriptions IA-TEAMS (30 heures)

Traitement statistique :

- Support de Florian Dufour pour le traitement statistique des données (mandat comparable à l'année académique dernière)

Besoin d'impulsion de la Direction :

- Impulsion de la Direction pour l'obtention d'un taux de réponse satisfaisant de la part des formées et formés (mail de la DIR et du RF)
  - o Plage horaire de 30' pour chaque groupe lors d'une demi-journée du module intégratif à St-Maurice
  - o Plage horaire de 30' pour chaque groupe lors d'un temps de rencontre des étudiants des Langzeitpraktikum à Brig.

## 6. Références bibliographiques

Beslile, M., Jean, V., Bastidas, P., Bélanger, M., Leclerc, G., Lechasseur, K., Boyer, L., Goudreau, J., Fernandez, N., Lavoie, P. (2022). Conceptions d'enseignants au regard de la professionnalisation des étudiants dans des programmes universitaires en santé. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation McGill*, 57(1), 222-243. <https://doi.org/10.7202/1102021ar>

Bluteau, M. (2024). L'alternance intégrative, une ingénierie d'interfaces. *Education permanente*, 25-37. <https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2024-hs1-page-25?lang=fr>

Gremion, C. (2021). Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 211-226.

Hascoët, M., Lepareur, C., Lima, L. (2024). *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck Supérieur.

- Herzog, S. & Biedermann, H. (2021). Développement de la qualification des enseignant-e-s du degré primaire: Rapport final. Chambre des hautes écoles pédagogiques. Swissuniversities. [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Projekte/QuaPri\\_Schlussbericht\\_f\\_210603.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/QuaPri_Schlussbericht_f_210603.pdf)
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. *Recherche et Formation*, 30, 190-193.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, 30 (3), 483-500.
- Lechner, C.M. (2022). Fachliche Kompetenz allein reicht nicht: Warum wir mehr Wert auf sozio-emotionale Kompetenzen legen sollten. Change Learning. Bertelsmann Stiftung. Schatzkiste Blog Schule21. Zugriff am 24.11.2025 unter <https://www.change-learning.de/2022/09/14/fachliche-kompetenz-allein-reicht-nicht-warum-wir-mehr-wert-auf-sozio-emotionale-kompetenzen-legen-sollten/>
- Lechner, C.M.; Knopf, T.; Napolitano, C.M.; Rammstedt, B.; Roberts, B.W.; Soto, C.J.; Spengler, M. (2022). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Psychometric Properties of a German-Language Adaptation, Temporal Stabilities of the Skills, and Associations with Personality and Intelligence. *Journal of Intelligence*, 10, 63. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030063>
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E., & Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : Les propositions de la HEP-VS. *Actes de la recherche*, 5, 7-22.
- Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36
- Sewell, M. N., Yoon, H. J., Lechner, C. M., Napolitano, C. M., Rammstedt, B., Roberts, B. W., & Soto, C. J. (2024). Assessing social, emotional, and behavioral skills in just a few minutes: 96-, 45-, and 20-item short forms of the BESSI. *Assessment*, 32(4), 501–520. <https://doi.org/10.1177/10731911241256434>
- Soto, Napolitano, Sewell, Yoon & Roberts (2022). An Integrative Framework for Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*. 123 (1), 192-222.
- Tobola Couchepin, C. et Périsset D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : de la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 15-34. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-02-Tobola-Couchepin-Perisset>
- Tobola Couchepin, C., Schär, S., Barras, H., Dayer, E., et Perruchoud, A. (2024). L'expérience d'apprentissage : évaluation de différents dispositifs. In H. Barras & L. Forest. *Prototyper pour améliorer l'expérience d'apprentissage*. Pédagogies en pratique. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires. 177-199.

## 7. Table des figures

Figure 1: Proportion d'étudiantes et étudiants ayant différé ou pas leur fin d'études.....	13
Figure 2: Evolution des C1 à C6, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026).....	14
Figure 3: Evolution des C7-C9, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026) .....	15
Figure 4: Evolution des C11-C13, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026) .....	15
Figure 5: Evolution des C14+C15, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026) .....	16
Figure 6: Evolution des CSE SELF, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026).....	17
Figure 7: Evolution des CSE SOC, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026) .....	18
Figure 8: Evolution des CSE COOP, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026) .....	18
Figure 10: Evolution des CSE INNO, T1-T3 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026).....	20
Figure 11: Evolution selon les SUP des C1-C6, T1-T2 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026).....	21
Figure 12: Evolution selon les PF des C1-C6, T1-T2 (Dufour, Question01_Grafiques, 04.12.2026) .....	22
Figure 13: Evaluation selon les experts des ET, T3 (Dufour, Retour01a, 27.11.2025).....	23

