



Tobola Couchepin, C. & 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, 15-33. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.297>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

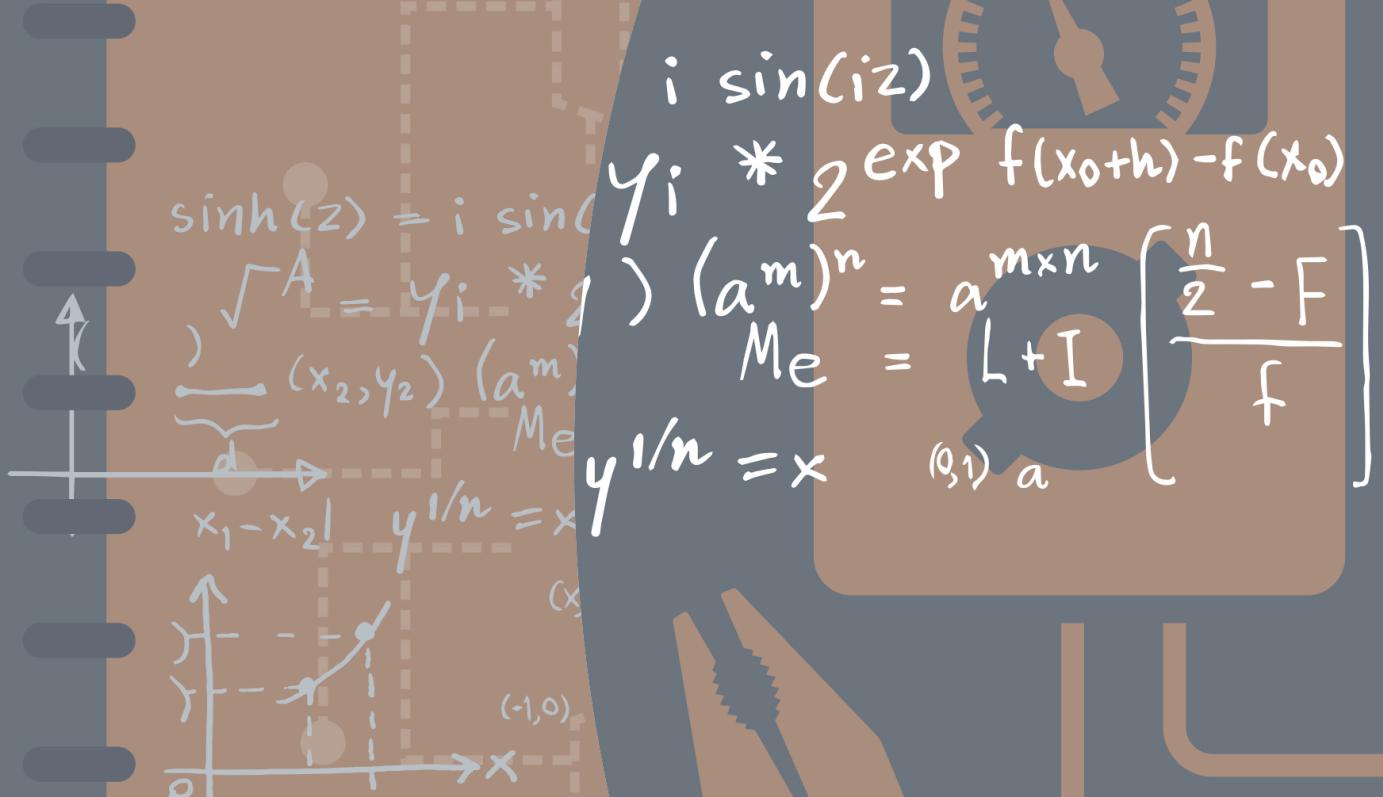


© Catherine Tobola Couchepin, Danièle Périsset, 2021



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

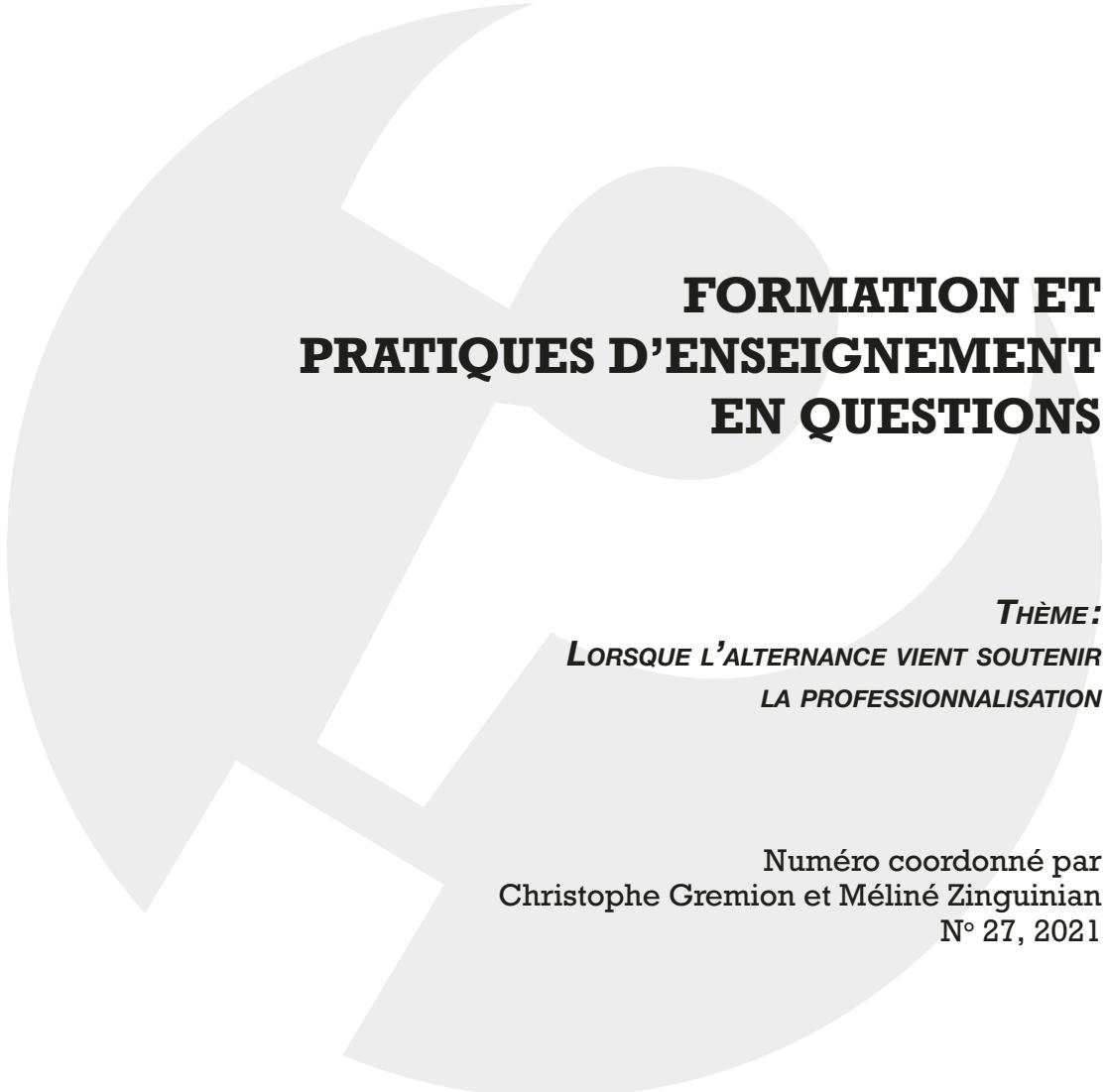
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

THÈME :

***LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION***

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chainé, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec: soutien à leur développement professionnel</i>	195
Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i>	211
Christophe Gremion	
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i>	227
Marcos Maldonado	
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i>	245
Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i>	267
Léa Couturier	
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i>	293
France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i>	311
Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION**



L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger

Catherine TOBOLA COUCHEPIN¹ (Haute école pédagogique du canton du Valais, Suisse) et **Danièle PÉRISSET²** (Haute école pédagogique du canton du Valais, Suisse)

Cet article décrit le dispositif de formation à l'enseignement au degré primaire, en alternance, élaboré par la HEP-VS. Ce dispositif mise sur la progressivité des objectifs de formation, à la croisée des didactiques, du transversal et du terrain. L'article rend aussi compte de plusieurs enquêtes qui ont permis de réguler périodiquement le dispositif de formation. Des pistes de développement, relatives à trois points de vigilance, sont enfin évoquées : garder une vision d'ensemble des visées finales et des compétences professionnelles attendues ; mettre en lumière les zones grises ; multiplier les espaces de réflexion collaborative alliant théorie et pratique.

Mots-clés : alternance, formation à l'enseignement, compétences, progressivité, évaluation

Introduction

L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain est une question récurrente depuis qu'existent des formations à l'enseignement. Cependant, depuis les transformations des structures de formation à l'enseignement qui ont eu lieu à la fin des années 1990 (Criblez, Hofstetter et Périsset, 2000), l'alternance est au centre des dispositifs qui voient la question de la complexité sociétale du 21^e siècle et celle de l'exigence d'un accroissement de la professionnalisation des futur·e·s enseignant·e·s s'inviter dans les finalités des nouvelles formations à l'enseignement. L'alternance est appelée à faire mieux que l'ancienne idée prévalente, à savoir qu'une «connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas» (Gauthier et Mellouki, 2006, p. 5) : dans ce modèle applicationniste, les chercheur·e·s élaboraient des modèles d'enseignement que les praticien·ne·s étaient prié·e·s d'appliquer ; les enseignant·e·s expérimenté·e·s légitimé·e·s par les autorités scolaires étaient ensuite chargé·e·s de les transmettre aux novices lors de stages étroitement encadrés.

1. Contact: catherine.tobola@hepvs.ch

2. Contact: danielle.perisset@hepvs.ch



La pédagogie de la formation en alternance a été conçue pour « combler le fossé entre la sphère de la formation (cours, séminaires, exercices, simulations, ateliers,...) et la sphère de la production (stage pratique dans le milieu du travail réel) » (Akkari et Herr, 2005, p. 2). Borges (2005, p. 39) rappelle cependant que le concept est issu de l'enseignement professionnel et technique, qu'il apparaît dans les années 1980 seulement en éducation et que si ceux qui le convoquent souhaitent toujours « une articulation entre théorie et pratique », la concrétisation de cette articulation n'est pas toujours évidente.

C'est pourtant bien à la concrétisation de cette articulation – et non juxtaposition – que les responsables de programme de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) se sont attelé·e·s dès la création de l'Institut tertiaire de formation à l'enseignement au début des années 2000. Dans le cas des formations à l'enseignement, la proposition de Perrenoud (1998, p. 16) a été ici prise à la lettre : « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception ». Une formation à l'enseignement se doit de prendre en compte les différents paramètres tant scientifiques que pragmatiques permettant de réaliser l'idée d'une formation dite en « alternance intégratrice » (Périsset et al., 2006a) afin de bien marquer la dynamique du processus de construction des compétences professionnelles.

Le présent article souhaite : rendre compte des dispositifs d'accompagnement mis en place à la HEP-VS et destinés à soutenir les professionnel·le·s qui accueillent les stagiaires dans leurs classes ainsi que les formatrices et formateurs en institution ; mettre en évidence les points de synergie permettant de tisser des ponts entre savoirs de la pratique, *pour* la pratique et *sur* la pratique (Maubant, 2007 ; Schön, 1994) ; relater les dispositifs d'évaluation certificative des compétences professionnelles et enfin, rendre compte de la réception de ces dispositifs par les étudiant·e·s et les professeur·e·s qui les ont expérimentés. Cette analyse permettra l'identification de points de vigilance dont il s'agira de tenir compte lors d'une prochaine régulation du curriculum de formation.

Le cadre théorique : les fondements de la construction des compétences professionnelles

Depuis plusieurs décennies, les réflexions théoriques et scientifiques sur les conditions favorables à la construction de compétences professionnelles en formation à l'enseignement ont produit nombre de propositions pertinentes. Plusieurs aspects nous intéressent ici : d'abord celui de la *réflexivité* nécessaire pour construire un agir professionnel expert, tourné vers les apprentissages des élèves ; ensuite la question du développement professionnel sur les deux axes indispensables complémentaires que sont la formation en institution et la formation sur le terrain ; enfin, la progressivité des objectifs de formation en tant que facteur de construction efficace des compétences professionnelles.

La réflexivité pour construire un agir professionnel expert

Dans son livre fondateur du mouvement prônant une formation à la réflexivité en formation à l'enseignement, et donc à une formation en alternance



que nous qualifions *d'intégratrice*³ (Périsset *et al.*, 2006a), Schön (1994) appelle à un programme de «recherche réflexive [...] préparé à partir d'un dialogue entre chercheurs réflexifs et chercheurs praticiens. [...] Les rôles du praticien et du chercheur auront des frontières perméables [...]» (p.382). L'enseignant·e réflexif·ve trouvera particulièrement intéressante la technologie éducationnelle qui aide l'élève à prendre conscience de ses propres compréhensions intuitives, à trébucher dans des confusions cognitives et à explorer de nouvelles avenues pour comprendre et agir. Les notions de responsabilité, d'évaluation et de supervision y acquerront de nouvelles significations (Schön, 1994, p.392). La réflexivité n'est pas innée ni intuitive, ni due au hasard : cette compétence se construit dans un cadre de formation structuré et structurant, à l'aide d'outil et de l'accompagnement de formateurs et formatrices en institution et sur le terrain (Buyssse, 2011 ; Buyssse, 2009).

C'est dans ce cadre que se joue la construction d'un *savoir professionnel*, dans le sens où l'entendent notamment pour l'enseignement Buyssse et Vanhulle (2009) : les *savoirs théoriques*, issus de la recherche scientifique, seront tissés avec des *savoirs issus de l'expérience du terrain*, l'un et l'autre s'éclairant, se nourrissant, se donnant réciproquement sens et légitimité. Le développement professionnel se construit autant des savoirs professionnels, issus de l'intégration des savoirs théoriques, scientifiques que des savoirs de la pratique, savoirs pragmatiques. Ces deux types de savoirs, lorsqu'ils s'intègrent l'un à l'autre deviennent *professionnels* et sont reconstruits, transformés, personnalisés (sans être pour autant détournés ou instrumentalisés).

Un agir professionnel tourné vers les apprentissages des élèves

Ces éléments rejoignent les constats de Boudreau (2001) pour qui un stage est réussi à partir du moment où le stagiaire prend en compte non plus ses propres émotions et préoccupations, mais les indices d'incompréhension et de compréhension des élèves. Une fois identifiés, la planification est réalisée en fonction du contenu et des élèves. Cette compétence, d'après Boudreau, se construit notamment grâce à l'intervention des enseignant·e·s qui accueillent les stagiaires dans leur classe. Saujat (2004) a bien montré quelles étaient les préoccupations des novices : les stagiaires sont soucieux de «prendre» et «tenir» la classe (c'est-à-dire s'assurer du calme et de l'attention des élèves et du groupe-classe) avant de la «faire» (c'est-à-dire permettre l'entrée dans les apprentissages) alors que les enseignant·e·s expérimenté·e·s savent que «faire» cours et favoriser une entrée rapide dans les apprentissages, leur permet de «prendre» l'attention des élèves et de «tenir» la discipline de la classe.

3. Lors de la construction de la HEP-VS (début des années 2000), l'adjectif «intégratrice» (pour qualifier l'alternance) a été préféré à celui d'«intégrative» en raison de la dynamique même du mot : il s'agit de dépasser la juxtaposition des formations en institution et sur le terrain que peut suggérer les mots «alternance intégrative» et de favoriser de manière active, proactive et interactive, l'imbrication de ces deux espaces de formation certes distincts mais inextricablement complémentaires, même si, dans l'esprit de celles et ceux qui se forment à l'enseignement, ces lieux restent encore bien souvent séparés, voire opposés. En 2020, nous maintenons notre choix de la dynamique que contient le suffixe «trice» de «intégratrice», ce suffixe ayant pour étymologie la notion «d'agent», d'acteur actif, agissant et construisant l'alternance sans hiérarchie, plutôt que l'adjectif «intrégrative», dont le suffixe suggère une relation de cause à effet.



Le développement professionnel sur le terrain et en institution : le défi de la complémentarité

Le stage est crucial dans le développement professionnel des jeunes qui se destinent à l'enseignement et pour la construction de leur développement professionnel. Bien souvent, les jeunes en formation rejettent l'institut et ses «savoirs théoriques déconnectés» au profit de ce que leur enseigne le «ter-rain de la vraie vie». C'est que, comme le relève Cohen-Scali (2000, p.55), les caractéristiques identitaires dépendent «à la fois de la structure stable des identités individuelles et des pressions de la situation. [...] La motivation à faire évoluer son identité prendrait essentiellement sa source dans des questions fondamentales liées à la connaissance de soi et à des repères pour guider l'action». Dans un effort de régulation du conflit cognitif révélé, les caractéristiques individuelles s'estompent au profit des caractéristiques de la collectivité dans laquelle le sujet s'inscrit et se structure. Les jeunes en formation vont donc apporter plus de crédit à ce que leur apportent les professionnel·le·s du terrain dans lequel ils et elles souhaitent s'inscrire plutôt qu'aux apports «théoriques» du lieu à quitter, celui des études en institut de formation.

Comprendre ce processus est essentiel pour saisir l'élément-clé qui va permettre à l'institut de formation de promouvoir un programme permettant de réaliser l'alternance intégratrice. Il s'agit, comme le propose Schön (1994), de réaliser un dialogue entre professionnel·le·s du terrain et formatrices et formateurs en institution, de clarifier les rôles de chacun·e, de les coordonner et de les rendre complémentaires, étroitement imbriqués, liés, indispensables pour l'écologie du dispositif de formation.

La progressivité pour construire une formation efficace

Construire un dispositif de formation à l'enseignement, c'est construire une didactique de la formation professionnelle. Un concept didactique nous intéresse donc particulièrement ici, celui de *progression* ou de *progressivité*: «La notion de progression, en ce qu'elle touche à l'organisation temporelle des enseignements et à l'expérience du temps, constitutive des apprentissages, est centrale dans toute réflexion didactique [...]. L'activité de programmation de l'enseignant s'inscrit en effet dans un ensemble de contraintes, dont celle des programmes, ce qu'on désigne par le terme de *curriculum*» (Nonnon, 2010, p.2-3).

Lebeaume (2000, p.95) rappelle que «le terme de progressivité ne se confond pas avec celui de planification ou de programmation car il met l'accent sur les progrès des élèves»: «La progressivité est liée aux rythmes temporels (organisation d'événements dans le temps), à la récurrence des événements, aux lieux de l'alternance (institut de formation et terrain du stage), aux apprentissages attendus et à la temporalité dans le processus de formation» (Lebeaume, 2018, p. 3-4).

C'est en tenant compte des présupposés décrits ci-dessus (la formation à la réflexivité; les apprentissages des élèves comme indicateurs d'une formation réussie; l'indispensable complémentarité de la formation en institution et de la formation sur le terrain; la progressivité des objectifs de formation) que la formation de la HEP-VS a été élaborée.



Le contexte : description des instruments de formation à la réflexivité de la HEP-VS

Le dispositif de formation *par et à la réflexivité* prend différentes formes. Ainsi, un cours dit *d'intégration* et un dispositif de *mentorat* sont filés sur les trois ans de formation. Divers instruments accompagnent les étudiant·e·s tout au long de leur parcours, par exemple le *référentiel de compétences*, le *journal de bord* (Truffer Moreau, 2006), le *portfolio* (Buysse et Renaulaud, 2014) sur lequel se fonde, en fin d'étude, la *présentation critique du portfolio* (Buysse, 2011 ; Buysse et Vanhulle, 2009). Cette soutenance est un des trois volets de l'examen final et certificatif. Par rapport à la formation en institution et à sa coordination avec les stages, les étudiant·e·s sont tenu·e·s de réaliser quelques tâches dites *liées* (clairement annoncées dans le document décrivant le stage et les attentes institutionnelles à son propos). Au retour en institution, l'analyse collective des travaux réalisés dans le cadre de ces tâches liées permet à l'étudiant·e d'interroger son agir professionnel et d'élargir l'éventail des possibles, de donner du sens, *a posteriori*, aux actions didactiques et pédagogiques posées sur le terrain à l'aide de la littérature scientifique pertinente. Un suivi est réalisé dans le cadre du *mentorat*, où les groupes restent stables pendant toute la durée de la formation, permettant la construction d'un climat de confiance et de sécurité qui favorise une expression authentique. Ces rencontres de préparation puis de bilan de chaque stage soutiennent l'analyse individuelle et collective de situations particulières et l'émergence de propositions de régulations à expérimenter à une autre occasion.

Depuis 2013 (Tobola Couchepin et Ramillon, 2019), un séminaire d'*analyses de pratique* est mis en place en petits groupes lors de la dernière année de formation. Ce séminaire qui recouvre toutes les didactiques disciplinaires permet la mutualisation d'événements remarquables, de situations particulières ou qui interpellent. Une recherche collective des régulations et solutions utiles pour la pratique est menée, en partant d'une analyse didactique de la situation. Ainsi les étudiant·e·s effectuent des analyses théoriques en mobilisant un questionnement didactique (générique ou disciplinaire) et engagent une réflexion en termes d'obstacles et d'empêchements rencontrés par les élèves pour proposer des régulations adéquates (Tobola Couchepin, à paraître).

Dans le cadre de cet article, nous ne détaillerons pas davantage les dispositifs énoncés ci-dessus bien qu'ils jouent un rôle important dans la construction des compétences professionnelles et dans le processus d'évaluation finale certificative. Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux dispositifs et outils qui entourent la *formation sur le terrain*, le *dispositif d'intégration des maître·sse·s de stage* (appelés «praticien·ne·s formateur·trice·s», soit PF) mis en place par la HEP-VS dans le processus formateur de la construction des compétences professionnelles ; nous allons enfin prendre connaissance de la place accordée aux objectifs de stage, de leur progressivité et des procédures qui permettent de vérifier leur atteinte et de valider (ou non) la réussite des stages puis celle de la formation lors de l'examen final certificatif. Ces éléments permettront d'esquisser des points de vigilance pour les futures régulations du plan d'études.



L'organisation du curriculum de formation à la HEP-VS

Commençons par le début : la structuration du curriculum⁴. Selon les dispositions légales qui organisent la HEP-VS, le dispositif de formation est organisé en cinq domaines et huit champs (voir le tableau 1) qui abordent les conditions-cadres de l'enseignement (champs 1 et 2), les questions d'enseignement et d'apprentissage (champs 3 à 7) et enfin la «formation aux pratiques professionnelles» (champ 8).

		Domaines de formation imposés par la loi					
		A	B	C	D	E	A
Champs professionnels							
Conditions cadre de l'enseignement	Société et Institution						
	Ecole et Développement						
Enseignement et apprentissage	Organisation de la vie et du travail scolaire						
	Planification - Réalisation - Evaluation						
	Développement de l'enfant et hétérogénéité						
	Introduction aux didactiques						
	Enseignements spécifiques à la mention élémentaire						
	Enseignements spécifiques à la mention moyen						
Acteur de l'enseignement	Formation aux pratiques professionnelles						

Tableau 1 : Les champs de formation professionnels au croisement des domaines de formation imposés par la loi sur la HEP-VS (Andrey, 2013)

C'est le dernier champ, le champ 8, qui nous intéresse particulièrement ici puisque s'y joue l'alternance intégratrice qui articule le plus étroitement possible la *formation en institution* (*les champs 1 à 7*) et la *formation sur le terrain* (*les stages*). Relevons que le référentiel de compétences institutionnel qui soutient cette alternance est organisé en quatre axes : i) enseigner et former; ii) réfléchir sur sa pratique, iii) éduquer et former, iv) travailler en équipe. Ces axes regroupent les 15 compétences à construire au cours de la formation (voir Annexe I).

Les objectifs de stage et l'évaluation de leur atteinte à l'issue du stage

Durant la formation, six stages différents sont proposés. Ils prennent place sur chaque semestre de formation. Les *objectifs de stage* ont été pensés en fonction d'une progressivité liée à ce qui est attendu d'un·e jeune professionnel·le (voir le tableau 2). Une grille d'analyse accompagne chaque stage. Elle est

4. À propos de la construction des curriculums de formation dans le cadre des formations à l'enseignement en Valais, voir Périsset, 2019.



structurée d'une part autour de dix *critères de base*⁵ relatifs au cadre éthique et déontologique du métier (à noter que ces critères doivent impérativement être «acquis» et un critère de base «non acquis» signe l'échec du stage et oblige l'étudiant·e à le refaire) et, d'autre part, autour de *critères spécifiques* relatifs aux objectifs posés pour chaque stage. Construits dans une intention de progressivité, ils sont différents à chaque étape (pour les détails, voir *infra* le tableau 5). En fin de formation, l'ensemble des compétences est évalué lors de l'examen sur le terrain (présenté ci-après).

Formation initiale Nouveau plan d'études			
Formation de terrain dès la volée 2013			
1 ^{re} année	Semestre 1 3 crédits ECTS	Stage 1 3 semaines	Sensibilisation à la profession : immersion
	Semestre 2 3 crédits ECTS	Stage 2 4 semaines	Enseignement / apprentissage : hétérogénéité et évaluation
2 ^e année	Semestre 3 4 crédits ECTS	Stage 3 4 semaines	Enseignement / apprentissage : planification et réalisation
	Semestre 4 4 crédits ECTS	Stage 4 4 semaines	Enseignement / apprentissage : communication
3 ^e année	Semestre 5 6 crédits ECTS	Stage 5 5 semaines	Gestion autonome
	Semestre 6 10 crédits ECTS	Stage 6 7 semaines	Responsabilité professionnelle

Tableau 2: La progressivité des objectifs de stage tout au long de la formation à la HEP-VS (Andrey, 2013)

5. Les 10 critères de base, identiques tout au long de la formation, sont:

1. Accomplir les tâches prévues;
2. Assurer une bonne coordination du travail avec les PF (disponibilité en dehors des heures de classe);
3. Communiquer aux praticiens-formateurs les objectifs poursuivis et les méthodes appliquées (transparence);
4. Être capable de coopérer avec les PF, les autres intervenants et ses pairs (répartition des tâches);
5. Être capable de porter un regard critique sur son enseignement et d'apporter les réajustements nécessaires;
6. Respecter les règles et les directives (ponctualité, sécurité, règles de fonctionnement de l'école, directives);
7. Être ouvert au dialogue sur les sujets de l'enseignement, l'école, la profession avec les PF, le·la partenaire du duo (pair), les élèves, le·la superviseur·e de la HEP;
8. Ne transmettre des informations concernant la personnalité, l'environnement ou la situation scolaire et familiale d'un élève que si elles contribuent à éclaircir la situation et toujours pour le bénéfice et non au détriment de l'enfant (secret de fonction);
9. Assurer dans toutes les activités de l'école et sur les abords de celle-ci : l'intégrité psychique des enfants (éviter des pratiques répressives, humiliantes, le dénigrement de personnes en présence d'autres, les railleries et la ridiculislation par l'emploi d'expressions péjoratives pour qualifier certains traits de caractère ou de milieu, etc.) et leur intégrité physique (respecter les prescriptions légales; considérer les recommandations en vigueur en matière de sécurité à l'école; exemple : www.safetytool.ch);
10. Traiter avec respect tous les élèves malgré leurs différences (façon de penser, aptitudes, genre, religion, origine familiale, apparence, etc.)



Une *supervision pédagogique* a lieu au cours de chaque stage : un formateur ou une formatrice HEP vient observer, en présence du PF, une leçon et évaluer le degré d'atteinte des objectifs de stage. Les stagiaires fournissent au préalable un dossier comprenant des analyses *a priori* (analyse des conditions – contexte de la classe et spécificités des élèves ; analyse conceptuelle – objet d'enseignement et ses particularités ; analyse didactique de la leçon menée – obstacles des élèves et régulations anticipées). La supervision est suivie d'un *entretien tripartite* (entre stagiaire, PF et formateur·trice HEP) d'explication, de clarification (Acheson et Gall, 1993 ; Vianin, 2019).

Les entretiens de supervision pédagogique suivent un canevas précis :

- d'abord une réflexion et auto-évaluation de l'étudiant·e,
- ensuite un questionnement didactique et / ou pédagogique,
- puis, un retour sur les critères d'évaluation du stage,
- enfin la formulation d'un objectif de formation par le formateur ou la formatrice HEP, objectif à travailler au cours du prochain stage.

La formatrice ou le formateur HEP qui vient en supervision insiste sur le développement professionnel en cours et prend appui sur les pratiques observées pour questionner les stagiaires. Le·la PF intervient également et peut placer la pratique observée dans le contexte global du stage, des progrès effectués (ou non) par le ou la stagiaire. Chaque partie (stagiaire, PF, formateur·trice HEP) rédige ensuite un rapport structuré (de la même manière pour tous) par les objectifs de formation du stage (appréciation sur une échelle à quatre points⁶ et commentaires). L'analyse des rapports déposés par les formateurs·trices HEP, les PF et les stagiaires détermine la réussite du stage ou dans quelle mesure, pour quels objectifs, il y a des régulations à entreprendre, dans une répétition du stage ou au cours du prochain stage (dans ce cas, la progression dans la formation se poursuit) (voir le tableau 3).

Si critère de base non acquis ou deux critères spécifiques «--»	⇒	Le stagiaire doit refaire son stage complètement
Si un critère spécifique «--»	⇒	Le stagiaire continue son parcours avec le stage suivant MAIS il est réévalué par rapport au critère spécifique qualifié de «--»

Tableau 3 : L'évaluation des objectifs lors des stages : procédure

La formation des praticiens-formateurs, chevilles ouvrières de la formation en alternance

L'accompagnement de la formation sur le terrain a été l'objet d'une attention particulière. Ainsi, anticipant l'entrée en formation des premières cohortes d'étudiant·e·s de la HEP-VS, une *formation* destinée aux PF a été organisée (Truffer Moreau, 2001, 2011).

Ces PF doivent assumer des fonctions essentielles à la formation en alternance, soit des fonctions d'*encadrement* (didactisation du stage, contrôle

6. Soit une (auto-) appréciation qualifiée de très bonne «++», bonne «+», insuffisante «-», nettement insuffisante «--».



et maintien de la mise en œuvre des choix didactiques pour le stage : encadrement des moments de réflexivité), *d'intégration* (faire des liens avec les collègues, la direction, les inspecteurs ou inspectrices de la scolarité obligatoire), *d'accompagnement* (gestion du processus global de formation, coaching émotionnel), de *formation* (démontrer, initier, solliciter les pratiques professionnelles, coaching réflexif), *d'évaluation* (poser un regard formatif sur les actions de l'étudiant·e) et de *garant du suivi des apprentissages des élèves de la classe de stage* (connaitre ses élèves et pouvoir accompagner les stagiaires dans leur manière de mettre en pratique les différentes formes d'évaluation). Les PF doivent en outre assurer les principales transitions :

- de l'étudiant·e (qui «fait pour répondre à la demande de l'institut de formation») vers l'enseignant·e novice (qui enseigne et veille à ce que les élèves apprennent) ;
- d'une perception du métier héritée des souvenirs d'années passées en tant qu'élève vers une perception professionnelle du métier et de sa complexité ;
- de l'intuition subjective, de l'opinion personnelle vers une démarche d'enquête, d'investigation, d'expérimentation qui permet aux professionnel·le·s de convertir une situation délicate, indéterminée, «douteuse» (Thiévenaz, 2017, p.89) à propos de laquelle le pouvoir d'agir échappe, en une situation claire, cohérente, réfléchie qui permet l'*institution* d'un problème identifié, défini et énoncé, et qui ouvre la porte aux actions potentiellement régulatrices et, partant, au contrôle du sujet sur son action professionnelle.

Être un·e enseignant·e dit «modèle», prêt à montrer une pratique à imiter, ne suffit pas pour accompagner la construction des compétences professionnelles, surtout dans la vision d'une formation à la réflexivité au sein de dispositifs d'alternance intégratrice. La formation que reçoivent les PF est là pour les aider à construire une posture d'accompagnement réflexif. Elle s'articule sur trois ans, en alternance (formation en institution simultanée avec l'accueil de stagiaires dans sa classe) (voir le tableau 4) et prépare à l'accompagnement des stagiaires notamment dans la réalisation des objectifs de stage posés par l'institut de formation.

Module 1 Phase introductory: De l'enseignant au formateur	Module 2 Phase intégrative Didactisation des stages Analyse des pratiques PF	Module 3 Phase certificative Analyse des pratiques PF
Explicitation et socialisation des pratiques enseignantes (interview) Outils de base pour la conduite d'un stage	Identification – analyse des savoirs en jeu – explicitation et socialisation des pratiques enseignantes Planification – organisation des stages	Éthique Travail de certification : analyse des pratiques PF
Conduite du Stage 1 Dossier de stage Rapport de stage (Éval. Stagiaire) Journal de bord Réf. de compétences PF Fiches portfolio	Conduite des Stages 2-3-4-5 Dossier de stage Rapport de stage (Éval. Stagiaire) Journal de bord Réf. de compétences PF Fiches portfolio	Conduite du Stage 6 (Ex. terrain) Dossier de stage Rapport de stage (Éval. Stagiaire) Journal de bord Réf. de compétences PF Fiches portfolio
Travail d'autoévaluation de fin de module	Analyse a priori du Stage 4 en autonomie	Travail de certification

Tableau 4 : Les modules de la formation des PF (Truffer Moreau, 2011)



Des compétences professionnelles à développer en trois ans : quelle progressivité ?

À l'issue des trois ans de formation à l'enseignement, les compétences professionnelles des jeunes stagiaires sont évaluées lors de la procédure certificative. Il appartient dès lors à l'institution qui évalue de se poser, de manière réflexive, certaines questions à propos des dispositifs formatifs mis en place : ces derniers favorisent-ils vraiment le développement des compétences ? Quelle progression est attendue ? Quelles récurrences sont voulues et à quel rythme ? S'agit-il vraiment d'une progression spirale ?

Avant de détailler le dispositif d'évaluation certificative et les attentes finales (référentiel de compétences et protocole d'examen), il convient de présenter de façon plus détaillée les critères spécifiques évalués lors de chaque stage et d'en identifier les liens avec l'évaluation finale. Pour cette analyse, nous focaliserons uniquement notre attention sur les items prescrits, soit ceux qui sont déclarés comme étant évalués lors de chaque stage et lors de l'examen terrain.

Les stages ou comment assurer la progressivité vers l'examen « terrain » certificatif

Comme mentionné, chaque stage est particulier et permet d'évaluer les compétences de base ainsi que les critères spécifiques qui correspondent aux compétences professionnelles attendues en fin de formation.

Les mots-clés des objectifs évalués au cours des différents stages (soit les grilles d'évaluation et les descriptifs qui identifient les compétences à travailler) sont présentés dans le tableau 5. À relever que tous les critères déclinés lors de chaque stage se rapportent *in fine* aux critères de l'évaluation certificative finale. Par exemple, la planification, qui est étudiée et travaillée en institution à l'occasion d'un cours spécifique du premier semestre puis à l'occasion des cours de didactiques spécifiques, n'est évaluée qu'au stage 3. Mais après ce stage 3, si l'évaluation du critère a été positive, la « planification » est considérée comme « acquise » et l'étudiant·e doit continuer à l'exercer au cours des stages suivants, même si ce critère n'est plus formellement évalué jusqu'à l'examen certificatif.

Critères finaux	Choix didactiques	Planification	Accompagnement des élèves	Gestion de classe	Evaluation	Autoévaluation et analyse de pratique
Stage 2			X	X	X	X
Stage 3	X	X	X		X	
Stage 4			X	X	X	X
Stage 5	X		X	X		X
Stage 6	Critère de l'examen final					

Tableau 5 : Répartition des compétences travaillées lors des stages 2 à 6



Sur la base du tableau 5, plusieurs constats peuvent être faits. Tout d'abord, il est intéressant de mentionner que, sur l'ensemble du cursus, toutes les compétences sont exercées. Lors du stage 6, soit le dernier stage avant l'examen certificatif, tous les critères de l'évaluation finale sont présents : il s'agit d'un moment de bilan et de mise en œuvre simultanée, sans priorisation comme dans les stages précédents, de ce qui a été construit tout au long de la formation.

C'est bien lors de ce dernier stage *en responsabilité* que toute la complexité de l'ensemble des compétences à démontrer devient explicite. Auparavant, la progressivité des objectifs d'un stage à l'autre peut être perçue si l'effort est fait de retourner au document initial, reçu en début de formation, qui décrit l'intégralité du dispositif des stages et permet d'appréhender l'ensemble de la formation «terrain» dans sa complexité.

Dès lors, garder une vision complète du développement progressif des compétences représente un réel défi. Comme mentionné, l'ensemble des compétences n'est pas explicitement évalué à chaque stage avec le risque de rompre une certaine continuité. La mise en perspective du tout est donc laissée à la vigilance des différents acteurs : étudiant·e tout d'abord, puis PF et superviseur·e. Leur rôle est primordial pour soutenir les stagiaires dans leur développement professionnel puisque chacun·e a la charge de mettre en lumière l'ensemble des compétences et sortir de l'ombre les éléments qui restent à travailler.

Le dispositif d'évaluation certificative des compétences professionnelles

Au terme de la formation à la HEP-VS, un dispositif spécifique composé de trois épreuves certificatives a été mis en place (Périsset, 2012). Ces trois épreuves mettent la focale sur des compétences spécifiques et complémentaires :

- *L'examen «terrain»* porte sur les six compétences du champ «enseigner et former» et une du champ «réfléchir sur sa pratique». L'étudiant·e réalise en classe, en présence de trois expert·e·s désigné·e·s par l'institution⁷, trois séances d'enseignement apprentissage qui sont au centre de l'entretien d'explicitation certificatif qui suit.
- *La présentation critique du portfolio* permet d'argumenter le développement de l'ensemble des compétences professionnelles en les illustrant par des événements clés et des ancrages théoriques. Les réflexions sont présentées devant le groupe d'expert·e·s qui a déjà évalué l'examen «ter-rain» et a vu l'étudiant·e enseigner. Ce jury peut donc mesurer la cohérence ou la distance entre la pratique montrée au cours d'une matinée et le discours tenu dans le cadre de l'institut de formation.

7. Le jury est composé d'expert·e·s issu·e·s de l'institut de formation (HEP-VS), du terrain (PF qui accueille en stage 6 un·e autre stagiaire que celui qu'il examine) et du Service de l'enseignement du Canton du Valais.



- *Le mémoire de fin d'étude offre l'opportunité de développer et de soutenir la construction de compétences scientifiques dans la prise en compte et la discussion de questions professionnelles face à trois expert·e·s. Le jury spécifique à cet examen est présidé par le·la directeur·trice de mémoire, un·e expert·e externe spécialiste du domaine (qui peut être un·e enseignant·e du terrain) et un·e formateur·trice de l'institution.*

Ces trois épreuves certificatives sont indépendantes, mais elles restent reliées entre elles par le référentiel de compétences institutionnel (Périsset, 2007). Pour être certifié·e, il faut réussir chaque épreuve. En cas d'échec à l'examen terrain, l'étudiant·e a droit à une unique session de remédiation et il doit refaire un stage de cinq semaines avec un·e autre PF, accueillir une nouvelle visite de supervision puis repasser l'examen certificatif avec trois nouveaux experts·es évaluateurs·trices. En cas d'échec à la *présentation critique du portfolio* ou à la *soutenance du mémoire*, l'étudiant·e peut se présenter une seconde et dernière fois devant le même jury.

Comme mentionné ci-dessus, le curriculum de l'institut de formation s'inscrit dans une progressivité déclarée (progrès, rythme temporel, lieux d'alternance, apprentissages attendus, récurrence des événements, Lebeaume, 2018). Présentons à présent de façon plus détaillée les critères de l'examen terrain.

Les critères de l'examen «terrain» de fin d'études

L'examen sur le terrain évalue l'atteinte de sept compétences du référentiel en vigueur au sein de l'institution. Afin de servir l'évaluation certificative, les compétences sont traduites en six critères et indicateurs connus de toutes les parties : l'étudiant·e, le·la PF et les expert·e·s. Les six critères définis sont regroupés en quatre gestes principaux attendus de l'enseignant en fin de formation : planifier, réaliser, évaluer et analyser sa pratique.

La **planification** regroupe deux critères. Le premier concerne les *choix didactiques*. Il s'agit pour l'étudiant·e de démontrer les choix opérés afin qu'ils correspondent aux objectifs et aux besoins des élèves. Pour ce faire, les stagiaires sont tenus d'effectuer une *analyse a priori des conditions* de la classe (caractéristiques générales de la classe, élèves pour lesquels des mesures de différenciation sont mises en place, points saillants d'organisation dont il faut tenir compte, etc.). Ce faisant, ils sont amenés à analyser les savoirs et apprentissages travaillés durant les trois leçons présentées à l'aune de leurs implications didactiques et des concepts afférents. Le second critère porte sur la planification des situations d'enseignement-apprentissage dans la classe. Pour ce faire, l'étudiant·e anticipe les potentiels obstacles et organise la mise en œuvre des conditions qui devraient permettre à chaque élève d'apprendre, quelles que soient ses spécificités ou difficultés.

Deux critères constituent les éléments attendus par rapport à la **réalisation des situations d'enseignement-apprentissage**. Le premier, *accompagnement des élèves dans leurs processus d'apprentissage*, nécessite de prendre en considération la diversité des élèves afin de mettre en place les conditions



optimales et différencier leur permettant d'apprendre. Afin de réaliser ce critère, les stagiaires doivent, entre autres, soutenir les processus cognitifs et métacognitifs et mettre en évidence les stratégies déployées tout en donnant aux élèves les moyens de gérer de manière autonome leurs apprentissages. Pour ce faire, les étudiant·e·s devraient s'appuyer sur les critères liés à la *planification*. Le second critère, en lien direct avec l'enseignement, gravite autour de la *gestion de classe et du climat à instaurer* afin que les élèves soient dans de bonnes conditions pour apprendre : clarification des attentes, consignes claires, temps d'apprentissage, soutien à la motivation,... Des exemples d'indicateurs permettant d'évaluer ces gestes figurent dans les documents d'évaluation à disposition du jury.

S'agissant des différentes formes de l'**évaluation**, les stagiaires doivent démontrer leurs capacités à *prévoir un dispositif d'évaluation critérié* afin de disposer d'un outil pour observer les élèves durant les processus d'apprentissage, donner des feedbacks différenciés et analyser l'atteinte des objectifs.

Pour finir, afin de démontrer la **capacité à analyser sa pratique**, les stagiaires doivent présenter un discours étayé, montrer qu'ils et elles sont conscient·e·s des éventuelles régulations à apporter et présenter un plan de développement professionnel futur. Il est attendu que les choix didactiques et pédagogiques soient mis en lien avec les concepts théoriques adéquats. Enfin, en analysant de manière critique leur agir professionnel, les étudiant·e·s en fin de formation évaluent leurs propres compétences, les mettent en discussion et esquisSENT une perspective de développement personnel futur.

Évaluation du dispositif de formation : des analyses régulières pour une amélioration en continu

Les différents instruments utilisés pour évaluer le développement professionnel progressif des stagiaires tout au long de leur formation jusqu'aux étapes certificatives ont été évalués par la HEP-VS. Leur développement a été soutenu par des premières analyses effectuées dès 2004 (l'institut a ouvert ses portes en 2000) (Périsset et al., 2006a, 2006b; Périsset, 2009). Une première refonte des stages et des outils a été réalisée en 2013. Une nouvelle évaluation a été effectuée en 2018 afin d'envisager une régulation du dispositif de formation. Dans ce cadre, 61 étudiant·e·s ayant achevé leur formation et 45 formatrices et formateurs de la HEP-VS ont répondu à un questionnaire en ligne. Parmi les nombreuses questions traitant de tous les aspects de la formation, plusieurs items étaient en lien avec le terrain et l'alternance intégratrice. Les réponses se déclinaient sur une échelle à 4 points («4» représentant l'adhésion complète à l'affirmation).

De manière générale, le plan d'études est reconnu comme «permettant de développer une capacité de réflexion approfondie sur la pratique» (moyenne étudiant·e·s (M.é) : 3.6; moyenne formateur·trice·s (M.f) : 3.5) et comme «développant les savoir-être et attitudes indispensables à la profession» (M.é : 3.6; M.f: 3.7)



Sans surprise, toutes les parties ont plébiscité le volet «pratique» de la formation. Par exemple, à l'item «*La formation pratique permet la construction puis l'animation progressive de séquences d'enseignement-apprentissage*», les répondant·e·s se sont positionné·e·s très positivement (M.é: 3.6; M.f: 3.7). S'agissant de l'item «*Les stages assurent une formation de qualité*», les réponses ont également été très positives (M.é: 3.6; M.f: 3.5).

Les résultats obtenus nous encouragent à continuer à soigner et penser de manière coordonnée les modalités d'alternance intégratrice institution-terrain. Par ailleurs, les résultats obtenus confirment les choix institutionnels quant à la progressivité proposée dans la prise en main des enseignements lors des stages. Ils nous invitent cependant à renforcer et aiguiser les liens explicites à effectuer entre la théorie et la pratique. En effet, s'agissant de l'item «*Les commentaires des PF durant le stage favorisent de manière explicite et régulière les liens entre théorie et pratique*» les commentaires des étudiant·e·s sont dubitatifs (M.é: 2.8) alors que les formateur·trice·s de l'institution imaginent que ces liens se font régulièrement (M.f: 3.6).

Il convient de mentionner que les liens entre théorie et pratique sont toutefois bien pris en considération par les outils de formation: «*Les commentaires des mentor·e·s favorisent de manière explicite et régulière les liens entre théorie et pratique*» (M.é: 3.2; M.f: 3.8) et «*Les expériences des étudiant·e·s sur le terrain sont exploitées de manière optimale dans le cadre des cours*» (M.é: 3.2; M.f: 3.7) pour soutenir l'alternance. En revanche, les questions relatives aux liens théorie-pratique ont donné à voir des résultats à prendre en compte pour l'amélioration du dispositif de formation. En effet, en réponse à l'item «*L'usage du portfolio et du référentiel de compétences est un outil indispensable de la mise en relation entre HEP et terrain*», les réponses sont unanimement mitigées (M.é et M.f: 2.6). Ces résultats nous invitent à réguler et à repenser les instruments destinés à accompagner la réflexivité, soit à renforcer la conscientisation du processus de développement professionnel attendu de la formation en alternance. Il s'agirait de mettre plus en évidence le référentiel de compétences et de proposer régulièrement des bilans (auto-évaluations) qui mettent en perspective l'ensemble des compétences travaillées sans perdre de vue leur complexité. Il s'agit bien de renforcer la visibilité du développement professionnel à travers des interactions dans des espaces collaboratifs et réflexifs.

Conclusion : Évoluer et faire évoluer le dispositif de construction des compétences professionnelles par l'alternance – un travail stimulant, jamais achevé

Le présent article souhaite rendre compte des dispositifs d'accompagnement par les professionnel·le·s du terrain (PF) et de la HEP, des points de synergie permettant de tisser des ponts entre savoirs de la pratique, *pour la pratique et sur la pratique* (Maubant, 2007 ; Schön, 1994), des dispositifs d'évaluation des compétences professionnelles en fin de formation ainsi que de la réception de ces dispositifs par les étudiant·e·s qui les ont expérimentés.



La progressivité du développement des compétences dans le domaine de la pratique professionnelle et la réception, par le public concerné, des instruments afférents laisse émerger des points intéressants pour poursuivre le développement des dispositifs de formation par l'alternance et pour renforcer les liens à tisser entre savoirs de la pratique, *pour la pratique et sur la pratique*. Tout d'abord, la photographie de la formation présentée confirme les choix institutionnels réalisés jusqu'à présent quant à l'alternance intégratrice, au suivi des étudiant·e·s et aux dispositifs mis en place pour favoriser la réflexivité. L'analyse des documents de stage montre que chaque compétence est travaillée durant le parcours mais, selon les compétences, de manière spirale, lorsque chaque compétence est reprise, travaillée et évaluée directement ou indirectement plusieurs fois durant le parcours de formation.

À la suite des analyses effectuées et au-delà des éléments positifs mis en évidence ci-dessus, plusieurs pistes (non exhaustives) d'amélioration se dessinent. Trois points de vigilance sont identifiés ici :

1. Garder une vision d'ensemble du développement progressif des compétences du début à la fin de la formation : le défi posé aux étudiant·e·s

Étant donné que les compétences se déclinent dans une progressivité définie pour chaque stage et que seuls certains aspects desdites compétences sont évalués, il peut arriver que les étudiant·e·s comme les formateur·rice·s en institution et sur le terrain perdent la vision d'ensemble. Comment renforcer, dès le premier stage la *conscientisation du développement professionnel attendu et évalué en fin de formation*? Afin de favoriser l'évaluation progressive mais complète des compétences, des pistes innovantes sont proposées, par exemple l'évaluation 360° réalisée dans d'autres Hautes écoles de Suisse romande (Rey et Perruchoud, 2018). Dans ce dispositif, l'étudiant·e fait chaque semestre un bilan par rapport à l'ensemble du référentiel de compétences de son institut; il confronte son regard à celui de ses pair·e·s et de ses formateur·trice·s afin d'identifier les priorités qu'il lui faut travailler. Ce processus rend visible la manière dont l'étudiant·e personnalise son parcours de formation et favorise son autonomie.

2. Mettre en lumière des « zones grises » : le rôle des formatrices et formateurs en institution

L'analyse du dispositif donne à voir que, pour quelques stages, certaines compétences sont peu, voire pas évaluées. Par exemple, la planification des séances d'enseignement figure explicitement dans les critères de stage uniquement lors du stage 3 et 6. Même si les stagiaires ont besoin de planifier leur enseignement lors de chaque stage, sans une vigilance des actrices et acteurs (stagiaire, PF et superviseur·e), ce critère pourrait rester dans l'ombre et ne pas faire l'objet d'un feedback nécessaire. Dès lors, un espace relativement important est laissé aux formateur·trice·s qui peuvent, lors de la visite de supervision, mettre en évidence les éléments à renforcer en lien avec toutes les compétences visées en fin de formation.



Le suivi personnalisé par les PF, les superviseur·e·s et les différents outils proposés sont là pour favoriser la vision d'ensemble du dispositif. Cette connaissance de l'ensemble est une gageure pour de nouveaux formateurs ou formatrices : relevons ici l'importance d'introduire aux intentions et visées de formation les collègues qui débutent dans l'institution en leur présentant précisément les dispositifs d'alternance choisis et les présupposés théoriques qui les sous-tendent (Barras et Périsset, 2016).

3. Multiplier les espaces de réflexion collaborative alliant théorie et pratique, institution et terrain

La spécificité et la force de la formation terrain de la HEP-VS résident dans les stages successifs qui permettent une rencontre tripartite (stagiaire, PF, superviseur·e) autour d'une situation vécue sur le terrain, dans la classe de stage. Ce retour sur la pratique observée *in vivo* permet un ancrage pragmatique des éclairages théoriques que l'institut de formation propose. Ce temps où le·la superviseur·e, qui représente l'institut de formation, se déplace sur le terrain de la pratique est un moment particulièrement fort pour la réalisation d'une alternance véritablement intégratrice, où l'institution va à la rencontre du terrain, comme le sont les situations vécues en stage qui sont analysées au retour des stagiaires en institut de formation (notamment lors des séminaires «analyses de pratiques» ou en mentorat). La progressivité au sein des espaces de formation sur le terrain et en institution gagnerait à être davantage analysée et soutenue à l'aide de la vidéo formation, au cours des séminaires d'*analyses de pratique* existants (Tobola Couchepin et Ramillon, 2019 ; Tobola Couchepin, Gabathuler et Michelet, 2019), mais aussi, pourquoi pas, lors des entretiens qui suivent les supervisions. Le tissage par les étudiant·e·s des liens entre savoirs *de la pratique*, savoirs *pour la pratique* et savoirs *sur la pratique* en serait certainement consolidé.



Références

- Acheson, K.A. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Logiques.
- Akkari, A. et Herr, S. (2005). Introduction: la pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 2-6). HEP-BEJUNE.
- Andrey, M. (2013). *Étudier à la HEP-VS* [document interne]. Haute école pédagogique du Valais.
- Barras, H. et Périsset, D. (2016). *L'accompagnement des futurs enseignants au degré secondaire: un pari sur le changement et la professionnalisation* (p. 288-291). Congrès ADMEE, Lisbonne. <http://admee2016.ie.ulisboa.pt/index.php/fr/actes/>
- Borges, C. (2005). La formation des enseignants: entre la pratique et la formation à la pratique. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 7-22). HEP-BEJUNE.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Buyssse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-601.
- Buyssse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Presses universitaires d'Ottawa.
- Buyssse, A. et Renaulaud, C. (2014). Évolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Le soutien au développement et à la persévérance professionnels des enseignants débutants* (p. 55-74). PUQ.
- Buyssse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions vives. Recherche en Éducation*, 5(11), 225-242.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Criblez, L., Hofstetter, R. et Périsset, D. (dir.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: histoire et réformes actuelles = Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reformen*. Peter Lang.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (dir.) (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique. Pratiques et enjeux pédagogiques*. ESF.
- Lebeaume, J. (2018). *Rythmes et alternance. Perspectives didactiques et curriculaires*. Colloque GEVAPP, Martigny.
- Maubant, P. (2007). Sens et usage de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-48.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.
- Périsset, D. (2019). Les curriculums de formation à l'enseignement, instruments de coordination des idéaux sociaux. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation* (p. 141-170). Editions du Croquant.
- Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidats·es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. Dans R. Etienne et L. Clavier (dir.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (p. 145-164). L'Harmattan.
- Périsset, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage: enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, 37(1), 50-67.
- Périsset, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner: de l'objet social à l'objet de recherche* (p. 87-104). Presses universitaires de Rennes.
- Périsset, D. et Truffer Moreau, I. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS: le rôle des praticiens-formateurs. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique du Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006a). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 7-22). HEP-BEJUNE.



- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006b). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. Dans P.-F. Coen et F. Leuenberger (dir.), *La réflexivité dans les pratiques d'enseignement et de formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 119-133.
- Perrenoud, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.
- Rey, J.-P. et Perruchoud, A. (2018, octobre). *Comment évaluer dans un apprentissage par l'action sans cours ? L'exemple de Team Academy*. 5e colloque du Groupe d'évaluation des pratiques professionnelles (GEVAPP), Martigny.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.
- Thiévenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage*. De Boeck supérieur.
- Tobola Couchepin, C. (à paraître). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. Dans E. Bulea Bronckart, K. Balslev, L. Nicolas et V. Laurens (dir.). *Les obstacles*. Éditions Lambert-Lucas.
- Tobola Couchepin, C. et Ramillon, C. (2019). *Vers une régulation du plan d'études des étudiants d'une Haute École Pédagogique (HEP)*. Colloque de l'ADMEE, Lausanne.
- Tobola Couchepin, C., Gabathuler, C. et Michelet, V. (2019, septembre). *Tisser le générique et le spécifique à travers l'analyse didactique de traces. Colloque du CAHR, Delémont*.
- Truffer Moreau, I. (2011). Le dispositif de formation des PF VS: un espace de développement des dynamiques identitaires professionnelles. Dans «*10 ans de HEP, 2001-2011*» (p. 69-72). HEP-VS.
- Truffer Moreau, I. (2001, novembre). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ?, suivi de HEP/PF: un partenariat pour une formation pratique intégrée ? *Résonances*, 3, 3-7.
- Truffer, I. (2006, mars). Le journal de bord de formation à la HEP-VS. *Résonances*, 6, 32-33.
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*. De Boeck.



Annexe I

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-formations
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