

Les tendances pédagogiques

Résonances

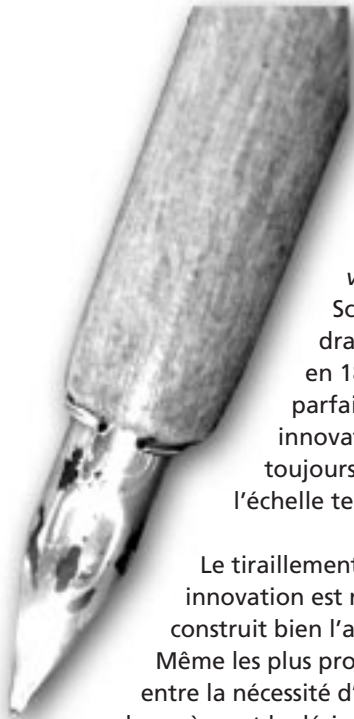
Mensuel de l'Ecole valaisanne



No 3 - Novembre 2003

Entre tradition et innovation

Nadia Revaz



«Une idée nouvelle, c'est la plupart du temps une banalité vieille comme le monde dont nous éprouvons soudain personnellement la vérité», écrivait Arthur Schnitzler, écrivain et dramaturge autrichien né en 1862. Cette phrase peut parfaitement s'appliquer aux innovations qui ne sont pas toujours de vraies nouveautés à l'échelle temporelle.

Le tiraillement entre tradition et innovation est naturel, car l'on ne construit bien l'avenir que sur le passé. Même les plus progressistes oscillent entre la nécessité d'habitudes qui servent de repères et le désir de changements pour évoluer et trouver des solutions aux problèmes contemporains. Il y a, d'un côté, l'envie d'expérimenter ce qui est nouveau pour se faire son propre jugement et, de l'autre côté, le confort du connu. L'école, comme la société, a besoin d'un équilibre, car la complexité de la réalité se situe entre tradition et innovation, et les discours simplistes, plus clairs et donc plus rassurants en apparence, n'y changent rien. Renier le passé ou ne croire que dans la modernité sont deux pistes extrêmement dangereuses. Il ne s'agit ni de freiner ni de foncer, mais de prendre le meilleur de l'innovation et de la tradition.

Force est de constater que l'innovation n'a pas forcément le même sens pour chacun. Pour les uns, telle nouveauté est déjà ancrée dans les pratiques tandis que pour d'autres elle rime encore avec révolution. Et il arrive que certaines découvertes, parfois longtemps décriées par certains, deviennent un jour des évidences.

L'innovation, avec son déplacement de valeurs, exige de l'audace. Les nouvelles démarches proposées doivent être expérimentées sans préjugés mais avec distance critique, d'où l'importance de la formation initiale et continue. En effet, il ne faudrait pas rater les améliorations apportées par les nouvelles solutions, souvent mieux adaptées aux conditions

actuelles, sous prétexte de quelques points faibles en contrepartie. Ceux-ci, une fois repérés, peuvent sans aucun doute être contrebalancés par d'autres approches. La pédagogie qualifiée d'innovante nécessite parfois des aménagements dans le quotidien de la classe, ce qui ne signifie nullement que les pédagogues de l'innovation ont tout faux, loin s'en faut. Une dose d'utopie pour être chercheur est nécessaire, mais c'est précisément cette part d'utopie qui peut venir au secours de la réalité.

Quoi de neuf en 2003? S'il est difficile de s'accorder sur ce qu'est l'innovation pédagogique, on peut néanmoins dégager des courants qui traversent l'école et qui marquent une époque. Ces courants se succèdent-ils au rythme des modes? A travers le présent dossier, la réponse est plutôt négative. L'école, moins en proie aux évolutions rapides de la société, semble être un lieu où le changement s'opère encore dans la continuité. Elle paraît moins victime de l'effet balancier, marqué soit par un bond en avant, soit par un brusque retour en arrière. N'empêche que la vigilance est de mise, car tout danger doctrinaire n'est pas écarté!

Pour ce numéro, *Résonances* innove à sa manière. En effet, une nouvelle rubrique est lancée (cf. pp. 22-23). Il s'agit d'une carte blanche qui vous est donnée, à vous enseignants. A vous de la teinter de tradition ou d'innovation, selon vos expériences. ■



rubriques

- **Rencontre du mois** **20** **Vanessa Savioz: «La difficulté m'intrigue»** - N. Revaz
- **Carte blanche** **22** **A fond dans la coopération** - D. Constantin Raposo
- **Education musicale** **24** **Flash info en musique** - B. Oberholzer
- **Publication** **25** **Dessine-moi une poésie** - S. Hefti-Voide



- **Exposition** **26** **Dans les pas de l'imaginaire de Catherine Louis** - N. Revaz
- **ACM** **28** **De vrais faux vitraux à Vétroz** - S. Coppey Grange
- **Les sites du mois** **30** **L'histoire et l'actualité mises en ligne** - N. Revaz
- **Ecole et musée** **31** **L'éducation à l'image, par l'image, pour l'image** - E. Berthod
- **Environnement** **33** **Regards sur la nature: René-Pierre Bille** - S. Fierz

- **Du côté de la HEP-VS** **34** **Journée d'ouverture autour des droits de l'enfant** - A. Buysse
- **Du côté de la HEP-VS** **36** **Formation des praticiens-formateurs** - HEP
- **CRPE** **38** **1^{re} révision LPP et CRPE** - P. Vernier
- **Conférence** **39** **Conférence sur l'enfant précoce** - Comité de l'AVPEHP
- **Revue de presse** **40** **D'un numéro à l'autre** - Résonances
- **Livres** **42** **La sélection du mois** - D. Constantin Raposo



infos



- **Intégration des ICT dans l'école obligatoire** **43**
- **Christian Berger, nouveau secrétaire général de la CIIP** **44**
- **Enseignement religieux: éclairage de Jean-François Lovey** **46**
- **Mise au point du DECS concernant l'enseignement religieux** **48**

Les tendances pédagogiques

Quels sont les espoirs et les résistances associés aux tendances pédagogiques actuelles? Que dire du constructivisme? Quel lien entre formation et innovation? Et entre théorie et pratique? Ce dossier permet d'observer un peu différemment les pratiques enseignantes d'ici et d'ailleurs, puisqu'il

4 Regards croisés sur l'innovation pédagogique
N. Revaz

6 Tendances pédagogiques actuelles: espoirs et résistances
F. Cros

8 Pour ou contre la gravitation universelle?
P. Perrenoud

11 Former à l'innovation, innover dans la formation?
F. Muller

14 La souffrance, stigmate inattendu des rapports théorie-pratique
G. Barnier

16 Tendances pédagogiques dans la classe: avis d'enseignants
N. Revaz



est aussi question des résultats d'une vaste étude américaine analysant l'efficacité des approches pédagogiques.

17 Paradigme de l'apprentissage au Québec
C. Gauthier

Regards croisés

sur l'innovation pédagogique

Entrons dans la thématique de l'innovation et des tendances pédagogiques actuelles, en compagnie de Marlyne Andrey et de Xavier Gaillard, tous deux enseignants à la Haute Ecole pédagogique valaisanne.

Marlyne Andrey,
enseignante à la HEP-VS,
membre du PECARO (plan cadre romand)

Marlyne Andrey, quelle est selon vous la tendance pédagogique majeure dans l'école actuelle?

Je dirais que, plus que le socioconstructivisme, c'est le constructivisme, qui est au cœur des pratiques actuelles. Confronté à une tâche relativement complexe, on demande à l'apprenant d'être actif. Ensuite on peut complexifier la tâche en faisant du socioconstructivisme, en étant plus attentif à sa démarche intellectuelle dans l'optique du cognitivisme, etc. Pour moi ce qui est capital, c'est vraiment de mettre l'enfant dans l'action, de l'aider à réfléchir à ce qu'il fait et de lui permettre de participer à son évaluation.

Diriez-vous qu'il existe des modes pédagogiques?

Je n'ai pas l'impression qu'il y ait des effets de mode en pédagogie. A mon sens, face aux questions que l'on se pose par exemple pour mieux lutter contre l'échec scolaire, il y a parfois simplement l'apparition de réponses nouvelles ou une certaine évolution des approches. A noter que tout ne disparaît pas lorsqu'une nouvelle manière de travailler apparaît, mais il peut bien sûr y avoir l'excès de ne proposer qu'un seul

type de situations, et c'est pourquoi il est important que l'enseignant ait le recul critique nécessaire. C'est à lui d'expérimenter les nouvelles stratégies d'enseignement, de se les approprier pour ensuite pouvoir les choisir librement, parmi les diverses possibilités à disposition. La meilleure solution consiste à varier les méthodes, en se donnant la liberté de prendre parfois des raccourcis, en dehors des moyens proposés, même si ceux-ci sont à mon sens d'excellente qualité.

Pensez-vous que le changement associé à l'innovation fasse peur aux enseignants?

Je crois que la théorie fait davantage peur aux enseignants que le changement. Celle-ci leur semble souvent inutile, parce qu'elle n'est pas toujours suffisamment en lien avec ce qui se passe dans la pratique. Il manque des passerelles entre les deux, ce que tente de combler la formation.

Le rôle de la formation est essentiel dans l'innovation...

En effet, dans la mesure où elle initie et accompagne les futurs professionnels dans l'essai de nouvelles pratiques, mais surtout elle les aide à réfléchir à l'innovation. Les former en tant que praticiens-réflexifs devrait leur permettre d'oser se lancer dans la nouveauté tout en ayant le recul nécessaire.

Le jargon ne constitue-t-il pas un obstacle?

C'est sûr que le jargon peut poser problème entre formateurs et formés ainsi qu'entre les milieux professionnels et les parents ou les autorités politiques. Il faudrait réfléchir au choix des mots pour communiquer à l'extérieur. Par contre, concernant le vocabulaire lui-même, j'estime que la professionnalisation du métier passe aussi par ce langage spécifique. Il a la même pertinence que n'importe quel autre jargon professionnel et personne ne va jamais reprocher au médecin d'utiliser un mot de son métier...

Certes, mais à la différence du langage médical, celui de la pédagogie semble parfois peu stabilisé, avec des acceptions différentes pour un même terme...

C'est vrai que le vocabulaire pédagogique n'est pas toujours bien stabilisé, mais ceci s'explique du fait que les sciences de l'éducation sont encore jeunes. Reste que si je prends l'exemple de la compétence, c'est une



Marlyne Andrey:
«Pour moi ce qui est capital, c'est de mettre l'enfant dans l'action.»

notion instable non seulement dans le domaine scolaire, mais aussi dans le monde du travail. Pour se comprendre, il est important de rappeler dans quel sens précis on l'utilise et en fonction de quel contexte.

Xavier Gaillard,
enseignant à la HEP-VS,
animateur et coordinateur du français au CO

Xavier Gaillard, quelles sont selon vous les tendances pédagogiques qui traversent l'école aujourd'hui?

Il y a bien évidemment l'approche socioconstructiviste qui traverse l'ensemble des nouveaux moyens d'enseignement et qui est fortement influencée par les sciences de l'éducation et la sociologie. Le socioconstructivisme est quasi omniprésent, surtout dans les moyens de mathématiques. On peut aussi observer une autre tendance forte, au niveau de l'enseignement des langues, à savoir l'importance accordée à la communication. Difficile toutefois de dire si c'est une tendance pédagogique ou si cela répond plus directement à une pression de la société sur l'école.

Ressentez-vous dans ces tendances un effet de mode, pouvant conduire à un mouvement de balancier?

Je n'aime pas le terme de mode pour les tendances pédagogiques, car il me semble qu'elles se sont au contraire succédé en se chevauchant. Il n'y a jamais eu de rupture nette entre les courants, mais plutôt une continuité avec des transformations. Ainsi la tendance constructiviste, telle que définie par Piaget, est encore bien présente, même si depuis quelques années apparaît la dimension sociale du socioconstructivisme.

Il n'y a donc pas de risque de voir un courant dominer...

Cela renvoie à la question de la formation initiale et continue des enseignants. A mon avis, plus l'enseignant est capable de jongler d'une tendance à l'autre, meilleur il sera dans son travail. Le problème, c'est que souvent les moyens d'enseignement arrivent dans les mains des enseignants sans qu'ils aient reçu une formation théorique spécifique suffisante. Celle-ci est pourtant capitale, puisqu'elle leur permet ensuite d'adhérer ou non à ces nouvelles méthodes pédagogiques, mais en connaissance de cause. Il est important que l'enseignant sache pourquoi il travaille de telle ou telle manière en fonction de la situation. Malgré la



Xavier Gaillard:
«Il n'y a jamais eu de rupture nette entre les courants pédagogiques, mais plutôt une continuité.»

pression indirecte, l'enseignant ne doit pas éprouver de complexes s'il décide de ne pas aller jusqu'au bout de ce que voudrait la méthode.

Le jargon, avec des termes savants comme socioconstructivisme, métacognition, etc., ne participe-t-il pas en partie de la crainte associée à l'innovation pédagogique?

Il est évident que le jargon joue un rôle non négligeable dans la crainte de l'innovation. Personnellement, je milite pour une clarification terminologique.

Reste que les termes utilisés sont encore peu stabilisés dans le vocabulaire...

Pour citer un exemple symptomatique, dans la formation des enseignants de français au CO, on utilise le terme de «séquence» avec un sens différent selon que l'on en parle sous l'angle des moyens *Nathan* et *Belin* ou sous celui des moyens romands. Le fait qu'un même terme ait des acceptions différentes selon les contextes ne constitue pas un problème en soi, mais cela renvoie à la nécessité d'une formation didactique adaptée. Comme dans n'importe quelle autre profession, il y a un jargon technique et il me semble que les enseignants doivent avoir la responsabilité de se tenir au courant des concepts au-delà du vocabulaire. J'ai un peu de peine à comprendre lorsqu'un enseignant s'en prend au jargon qui lui est destiné, même si je suis conscient que ce n'est pas toujours simple, surtout pour l'enseignant du primaire qui a affaire à toutes les disciplines. On peut espérer que les travaux du PECARO (ndlr: plan cadre romand) laisseront trace d'un glossaire pour s'y retrouver plus facilement au niveau du langage pédagogique actuel. Par contre, lorsque ce jargon est directement repris dans les documents des élèves, jusque dans les consignes d'exercices comme cela arrive parfois dans certains ouvrages scolaires, c'est totalement inapproprié. J'y vois là tout le problème du transfert du savoir savant en un savoir enseignable auprès des élèves.

Propos recueillis par Nadia Revaz ■

Prochain dossier:
Respect, discipline et climat scolaire

Tendances pédagogiques actuelles: espoirs et résistances

F. Cros

L'innovation à l'école est la pire et la meilleure des choses. Ce n'est pas parce qu'elle est appelée innovation qu'elle est inévitablement bienfaitrice. En effet, certains innovateurs sont convaincus que ce qu'ils mettent en place est efficace parce qu'ils le croient! Certains des innovateurs veulent le bonheur de l'autre malgré lui.

Une telle affirmation mérite explication.

Ce sont les valeurs associées aux innovations qui provoquent des résistances.

Pour comprendre cette position, il convient de revenir sur ce que pourraient être ces «tendances pédagogiques actuelles». Elles sont des innovations en ce qu'elles sont encore à la marge de l'école et ne constituent pas la doctrine officielle.

A regarder de plus près, ces innovations n'ont rien de nouveau si ce n'est leur implantation dans un contexte différent. Les pratiques pédagogiques dites nouvelles ne sont que la répétition de pratiques déjà réalisées durant les siècles précédents. Que vous preniez le tutorat, l'enseignement mutuel, le travail de groupes, l'apprentissage par cycles, etc., vous verrez que toutes ces méthodes ont déjà eu lieu. Par ailleurs, l'introduction d'un objet nouveau comme l'informatique à l'école n'est pas suffisant pour en faire une innovation, car l'enseignant peut très bien substituer aux images du manuel, les images sur l'écran de l'ordinateur sans rien changer à sa pédagogie! Le nouveau n'est pas dans l'objet mais bien dans le processus pédagogique lui-même. Le nouveau en matière éducative est relatif au contexte. C'est parce que nous avons oublié ces méthodes anciennes qu'elles deviennent soudain nouvelles et donc des innovations. Au fond, depuis Platon, rien de nouveau en matière éducative car c'est toujours la même question, sorte d'aporie, qui est posée: celle de l'éducation du petit d'homme.

Alors, direz-vous, pourquoi tant de querelles autour de pratiques pédagogiques déjà connues? C'est que l'innovation ne contient pas seulement une technique

particulière, elle est surtout affaire de valeurs, de visées. Un innovateur installe une pratique nouvelle parce qu'il juge que la pratique actuelle n'est pas bonne ou inefficace: il déclare souvent que son innovation «améliore» l'apprentissage. Quel est ce meilleur? En quoi réside-t-il? Derrière cette déclaration se cache une conception de l'apprentissage et des valeurs différentes de celles habituelles. Par exemple, instaurer les mathématiques modernes, comme cela a été le cas en France dans les années 1970 dans les écoles primaires, invite l'élève à appréhender le calcul d'une autre manière dans une vision relativement abstraite, selon un processus globalisant et conduisant à repenser la place des mathématiques dans les apprentissages et surtout dans la conduite citoyenne. Les mathématiques sont enseignées alors selon des logiques à construire et non selon des procédures déjà là. Tout contenu nouveau de savoirs comporte des valeurs. Toute innovation s'appuie sur des valeurs contestataires plus ou moins transgressives. Elles sont rarement explicitées....

L'innovation en définitions

Béhaviorisme

Le béhaviorisme a largement dominé les recherches en psychologie, de la Première Guerre mondiale à la fin de la Seconde. Selon cette approche, l'apprentissage est une modification du comportement provoqué par les *stimuli* venant de l'environnement. Généralement associée à une vision techniciste de l'enseignement, la perspective béhavioriste a longtemps servi de modèle de référence plus ou moins explicite de l'apprentissage en contexte scolaire.

Constructivisme

Les pratiques de la pédagogie active ont été nourries par les apports de la psychologie constructiviste selon laquelle les apprentissages ne se faisaient pas par conditionnement mais par construction des activités mentales, en interaction avec l'environnement. Largement tributaires des travaux de Piaget, les théories constructivistes soulignent l'importance de l'activité structurante du sujet dans le processus d'acquisition de nouveaux savoirs.



Selon la distance temporelle de notre observation, nous dirons que l'école bouge ou ne bouge pas.

Autre exemple, un peu caricatural mais qui aide à la compréhension. Un inspecteur vient visiter un enseignant de mathématiques dans le secondaire. Il s'aperçoit que les élèves savent très peu des bases indispensables. Sous forme de reproche et de note pédagogique baissée, il fait part au professeur de sa désapprobation. Ce dernier décide alors de changer sa pratique pédagogique et de sanctionner les élèves qui n'apprendraient pas les bases par de petits châtiments corporels. Les élèves, terrorisés, apprennent pour éviter la sanction. Six mois après l'inspecteur revient et est étonné du résultat lorsqu'il constate que les procédés sont pour le moins contestables; mais tous les élèves savent! A l'école, ce ne sont pas les savoirs seuls qui sont les plus importants mais la façon de les acquérir, la «forme» à donner aux futurs citoyens! Ce sont les relations internes à l'école qui déterminent des valeurs sociétales et non l'objectif de savoir en tant que tel.

Ce sont ces valeurs qui provoquent des résistances même de façon intuitive ou implicite. Si les valeurs sont portées par des personnes convaincues, alors l'innovation ne sera pas un poids et l'enseignant n'hésitera pas à y passer au début plus de temps, à dépenser plus d'énergie qu'avant, à chercher à convaincre ses collègues. Nous sommes dans la logique du militantisme.

L'école n'est pas simplement une pourvoyeuse de savoirs: elle développe une attitude sociale et comportementale. Mettre en place un enseignement par cycles suppose que tous les enfants peuvent apprendre, certes à des rythmes différents, mais ils ne subissent pas la stigmatisation du redoublement ou de l'ordre donné par des notes reléguant les élèves en catégories (des très bons aux plus mauvais) Chaque enfant est considéré comme porteur de compétences égales sur le plan de la dignité. Si des oppositions se manifestent, elles sont dues au fait que la force de ces valeurs n'est

pas supérieure au dérangement de l'habitude qu'elle engendre. Ou bien, tout simplement, que l'enseignant trouve tout à fait acceptable les valeurs sous-jacentes aux pratiques pédagogiques actuelles et routinières.

Parfois, cette opposition peut, à la longue, s'avérer une bonne chose et l'innovation devenir un fiasco. Les innovations qui portaient sur l'apprentissage de la lecture selon la «méthode globale», certes rares, se sont révélées un échec, surtout chez les enfants en difficulté scolaire. Dans les études que nous avons menées sur l'innovation, notamment dans les collèges expérimentaux, les pratiques pédagogiques nouvelles comme le tutorat, l'interdisciplinarité, les groupes de besoins, etc. ont eu des effets très positifs chez les élèves de classe sociale moyenne; en revanche, elles ont augmenté l'écart entre les bons élèves (ceux qui avaient de bonnes notes aux exercices scolaires) et les élèves en grande difficulté scolaire. Dans cet exemple, les innovations ont favorisé les élèves de milieu social moyen et creusé les écarts entre extrémités.

Nous savons que la société évolue, que l'école elle-même n'est pas statique. Selon la distance temporelle de notre observation, nous dirons que l'école ne bouge pas ou, au contraire, qu'elle a terriblement changé. Mais l'innovation n'est ni adaptation, ni évolution; elle est un choix délibéré, intentionnel et volontaire reposant sur une visée. C'est dans cet aspect que se nichent les résistances. Généraliser, par exemple, la pédagogie de l'école de Summerhill exigerait un revirement dans les conceptions éducatives des adultes et de la société dans son entier! De même, mettre en place une école comme celle de Freinet relèverait de l'hérésie. Par contre prendre quelques éléments de cette pédagogie, n'en garder que les techniques (par exemple celle du texte libre), la vider de ses visées politiques, ne peut à elle seule constituer une innovation.

Le changement dans l'école peut donc constituer un immense espoir en ce qu'il s'appuie sur des innovations sous-tendues par des valeurs liées à un idéal de société, ou ce changement peut être le résultat d'une résistance du corps enseignant parce qu'il ne correspond pas aux idéaux des maîtres. Reste à savoir si un consensus de valeurs pour l'école est possible. C'est peut-être parce qu'il est impossible de dégager un ensemble de valeurs pour l'école que les résistances se manifestent si fortement.

Il reste alors les réponses adaptatives de l'école aux transformations sociétales...

l'auteure

Françoise Cros,
professeure Université de ParisV/INRP, auteure
de *L'innovation scolaire* (Paris: INRP, 2002).

Pour ou contre la gravitation universelle?

P. Perrenoud

«Êtes-vous pour ou contre la gravitation universelle?» Une telle question serait dénuée de sens, car la gravitation universelle est une loi de la nature, dont on ne peut que prendre acte. La connaître permet cependant de l'utiliser à son profit ou d'en neutraliser les effets en s'appuyant sur d'autres lois de la physique, par exemple pour faire voler un avion ou créer un état d'apesanteur.

Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une «loi» de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.

Exemple: la construction du nombre se fait d'abord sur des collections d'objets concrets, si bien que les premiers nombres conceptualisés sont des entiers positifs. Accepter qu'un nombre puisse être nul exige une reconstruction du concept, associée à l'idée d'ensemble vide ou d'élément neutre dans une opération additive. Il faut de nouvelles réorganisations pour concevoir des nombres décimaux (3.84), fractionnaires (3/7) ou réels (π). D'autres reconstructions encore permettent de concevoir des nombres négatifs, des nombres



complexes, des nombres imaginaires. Notre conception des nombres ne cesse de se reconstruire au fil de la scolarité et parfois de la vie adulte, avec des phases de stabilité et des phases de restructuration brutale, en fonction du programme scolaire, des problèmes rencontrés ou des étapes du développement intellectuel.

Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. C'est une «loi» de l'apprentissage humain.

Il ne sert à rien d'expliquer à un enfant de 6 ans ce qu'est une fraction, il n'a pas les moyens de construire cette notion. Et lorsqu'il atteint le niveau nécessaire de développement intellectuel, la construction n'est pas automatique, elle passe par un travail de réorganisation de ses représentations et de ses concepts. L'apprenant devra combattre ce que lui dicte son intuition, son expérience du nombre, ses apprentissages passés, pour leur substituer une conception plus abstraite qui, à chaque étape, l'éloigne un peu plus du sens commun et de l'évidence perceptive. On peut en dire autant de ses conceptions du monde physique, de la langue, du temps, de l'espace, de l'énergie, de la société.

Pourquoi alors cette appellation en «isme», qui évoque marxisme, racisme, sexisme, individualisme, esclavagisme, optimisme ou égalitarisme, autant de doctrines, d'idéologies, de conceptions militantes du monde. Sans doute parce qu'à certains moments de son histoire, la science milite contre le sens commun. Chacun «voit» que le soleil tourne autour de la Terre. Pour rompre avec cette évidence, pour affirmer que c'est au contraire la Terre qui tourne autour du soleil, Galilée a dû livrer bataille et montrer pourquoi ce qu'on pense être une vérité n'est qu'une apparence trompeuse. Le darwinisme en biologie ou le relativisme d'Einstein en physique ont combattu des représentations de sens commun ou des représentations scientifiques fausses, mais bien installées. Le progrès des connaissances scientifiques de l'humanité passe lui aussi par une réorganisation, une reconstruction incessante des connaissances établies. Les grands constructivistes, comme Jean Piaget, ont

d'ailleurs constamment tissé des liens entre les processus de développement des sciences et les processus de développement intellectuel de chaque être humain.

Si le constructivisme a un air militant, c'est parce qu'il combat une représentation du savoir très ancienne et bien ancrée de l'apprentissage humain comme simple transmission, comme écoulement d'un flux d'informations et de connaissances de l'esprit de l'éducateur vers l'esprit de l'apprenant. Bien entendu, le but est bien que, dans l'esprit de l'apprenant, se trouve au bout du compte un savoir qui lui préexiste et que détient le professeur. Ce qui ne se voit pas, c'est que ce processus s'apparente davantage à une reconstitution qu'à une photocopie.

Le constructivisme bien compris a des implications didactiques majeures: nul ne peut mener l'activité de réorganisation du réseau de concepts et de représentations du monde à la place du sujet apprenant. Un enseignant ne peut que stimuler cette activité, lui donner du sens, l'étayer, la rendre plus rapide, plus sûre, moins décourageante. C'est le rôle de la pédagogie et des diverses didactiques des disciplines. C'est le rôle des moyens d'enseignement. C'est le rôle des professeurs. Une «pédagogie constructiviste» n'est rien d'autre que la prise en compte du caractère incontournable de la construction active des savoirs.

Pourquoi y résiste-t-on? En partie parce que le travail de reconstruction est largement invisible. A un certain niveau d'études, on observe un professeur qui parle ou écrit devant des étudiants qui écoutent et prennent des notes: le savoir paraît transiter par le discours. Les opérations de reconstruction sont rapides, les activités sont intériorisées, durant le cours comme durant l'étude. Certains jeunes enfants accèdent rapidement à cette reconstruction purement mentale. La plupart ont besoin d'agir sur le réel pour le comprendre. Du coup, les «moyens d'enseignement» s'élargissent et – au-delà des exercices, règles, démonstrations et résumés – font une place croissante, d'une part, à des matériaux qui se prêtent à des manipulations, d'autre part à des situations (problèmes, énigmes, décisions à prendre, expériences ou observations à réaliser, petits projets) qui appellent une action efficace. Le paradoxe, c'est que la réussite de cette action concrète n'est qu'un détournement pour engendrer de nouveaux apprentissages, qui constituent le véritable enjeu.

Dans une perspective constructiviste, l'activité n'est jamais un but en soi. Elle ne sert pas davantage à «occuper» les élèves. Elle est pensée en fonction des obstacles cognitifs qu'elle oblige à affronter.

Que l'apprentissage passe par l'activité n'est pas une idée neuve. Elle sous-tend les exercices scolaires traditionnels. Elle est, depuis le 19^e siècle, au cœur de l'édu-

cation nouvelle et de ce qu'on appelle, justement, les «méthodes actives». Le constructivisme n'est pas non plus une théorie toute récente, les plus grands psychologues du 20^e siècle sont constructivistes: Piaget, Wallon, Vygotski, Bruner. Les pédagogues et les didacticiens se basent tous, depuis des décennies, sur une vision constructiviste des connaissances et de l'apprentissage. On parle de socioconstructivisme pour souligner le rôle majeur des interactions sociales et du conflit dit «sociocognitif».

On parle aussi d'autosocioconstruction, pour rappeler que l'apprentissage passe par une auto-organisation. Les théories ne sont donc ni figées, ni unifiées, la recherche et le débat continuent, mais les grandes lignes sont établies depuis longtemps.



Ce qu'il y a de neuf aujourd'hui, c'est que nombre de systèmes éducatifs ont fait du constructivisme leur «théorie de référence», en orientant dans ce sens la formation des maîtres, la rédaction des programmes, la conception des moyens d'enseignement, voire les outils d'évaluation.

D'autorité à zizanie via le constructivisme

Cela se présente comme un dictionnaire avec 26 entrées, chacune renvoyant plus ou moins directement au débat d'aujourd'hui sur l'école et aux critiques des antipédagogues. Le livre a une seconde partie proposant des «premières lectures» de la première partie par Jean-Pierre Astolfi, François Audigier et Bernard Charlot. Le tout est illustré par une trentaine de dessins de *Barrigue* et *Mix et Remix*.

Les rubriques retenues sont: Autorité - Olivier Maulini; Bureaucratie - Andreea Capitanescu; Constructivisme - Etienne Vellas; Didactique(s) - Alain Muller; Enfant-au-centre - Andreea Capitanescu; Fatigue - Philippe Perrenoud; Galère - Lorraine Savoie-Zajc; Honte - Philippe Perrenoud; Illettrisme - Alain Muller; Jeu - Michèle Bolsterli; Krach - Philippe Perrenoud; Laxisme - Olivier Maulini; Mesure - Danielle Bonneton; Niveau - Olivier Maulini; Objectifs - Philippe Perrenoud; Pédagogie - Alain Muller; Qualité - Monica Gather Thurler; Redoublement - Danielle Bonneton; Savoir - Olivier Maulini; Transmission - Olivier Maulini; Utopie - Etienne Vellas; Verbiage - Michèle Bolsterli; Web - Olivier Maulini; X-Files - Monica Gather Thurler; Yaka - Monica Gather Thurler; Zizanie - Philippe Perrenoud.

LIFE (2003) *L'Ecole entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon: Chronique Sociale, 2003.



Qu'une théorie scientifique devienne un mot d'ordre officiel peut sembler un peu ridicule, paraître un avatar de la pensée unique ou un effet de mode qui durera le temps d'une réforme. Cette insistance ne serait pas nécessaire, cependant, si tous les enseignants avaient une formation décente en sciences sociales et humaines, et notamment en sciences de l'éducation. Le constructivisme ferait alors partie de leur culture théorique de base. Ce ne serait plus une question d'opinion, mais un savoir professionnel partagé, fondé sur de multiples travaux de recherche. Lorsque les enseignants seront formés comme des experts en processus d'apprentissage, ils n'imagineront même plus qu'un professeur puisse ne pas être constructiviste... Cela leur paraîtra aussi anachronique qu'un médecin qui nierait le rôle des bactéries ou un physicien la loi de la gravitation universelle!

L'innovation en définitions

Méthodes pédagogiques actuelles

De manière générale, on a vu se développer de nouvelles interrogations, comme par exemple la mise en œuvre de situations-problèmes, ou les notions de représentation et de méta-cognition, c'est-à-dire les savoirs du sujet sur ces propres modes d'apprentissage.

Socioconstructivisme

Prenant appui sur la perspective sociohistorique de Vygotski, les théories socioconstructivistes s'intéressent au processus d'appropriation par l'enfant des outils de connaissances élaborés par sa culture et au rôle central que joue, dans ce processus, la médiation sociale exercée par l'adulte.

Références

- Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris: PUF.
- Astolfi, J.-P. (1993). L'école pour apprendre. Paris: ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997) L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, E, Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997) Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies. Bruxelles: De Boeck.
- Barth, B.-M. (1993). Le savoir en construction. Paris: Retz.
- Bassis, O. (1998). Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes. Paris: ESF.
- Crahay, M. (1999). Psychologie de l'éducation. Paris: PUF.
- CRESAS (1987). On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances. Paris: ESF.
- Dalongeville, A. et Huber, M, (2001). (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives. Lyon: Chronique Sociale.
- Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris: PUF.
- Groupe français d'éducation nouvelle. (2000). Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité. Lyon: Chronique Sociale.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles: De Boeck.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne: Lang.
- Piaget, J. (1967). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. Paris: PUF.
- Saint-Onge, M. (1996). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Lyon: Chronique sociale et Laval (Québec): Beauchemin, 3^e édition.
- Service de la recherche en éducation. (2001). Constructivismes: usages et perspectives en éducation. Genève: DIP, Service de la recherche en éducation.
- Vellas, E. (2002). Une gestion orientée par une conception «autosocioconstructiviste», in Fijalkow, J. et Nault, Th. (dir.) La gestion de la classe. Bruxelles: De Boeck, pp. 103-128.
- Watzlawick, P. (dir.) (1988). L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme. Paris: Seuil.

l'auteur

Philippe Perrenoud
 Faculté de psychologie et des sciences de
 l'éducation, Université de Genève.
 Courriel: Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch
 Site: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud
 Laboratoire Innovation, Formation, Education
 (LIFE): www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE.

Former à l'innovation, innover dans la formation?

F. Muller

L'innovation est comme quelques autres mots magiques, «attracteur étrange», qui jouissent d'une positivité de prime abord, qui parlent à tous, sans qu'on puisse en stabiliser une définition; et finalement peut aboutir à des effets en contradiction avec l'intention première. En astronomie, on cerne bien le concept de «trou noir», pourquoi pas l'innovation en éducation et en formation?

Entre effets de mode et professionnalité requise du métier d'enseignant.

En 2000, le Salon de l'éducation à Paris y était tout entier consacré; le ministre avait créé quelques mois plus tôt un Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, on allait voir ce qu'on allait voir; l'innovation était au centre du système, il fallait même piloter par l'innovation. 2003: il faut mettre le savoir au centre du système, on lance un grand débat national pour une nouvelle loi d'orientation. Les académies et chaque établissement doivent rendre des moyens; on soumet tout le système à l'aune de l'efficacité.

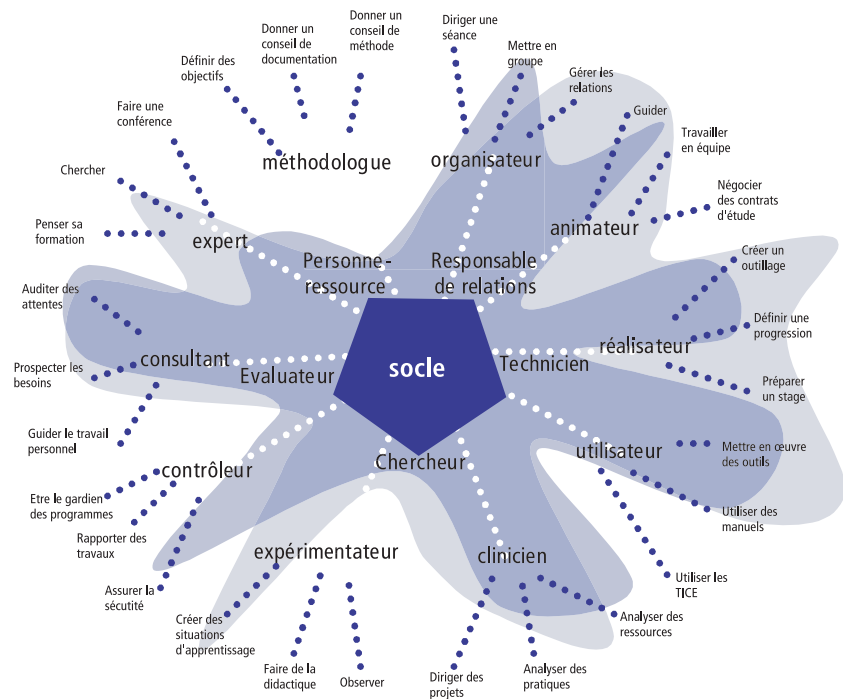
Mouvement de bascule, alternance cyclique, révolution copernicienne, ou soubresaut d'une arrière-garde? Il est difficile pour les enseignants de trouver les repères suffisamment pertinents pour comprendre ce qui se passe et dans quoi ils sont pris; à l'interpréter comme un simple effet de mode, on ne peut trouver en retour qu'au mieux scepticisme, au pire une indifférence agacée, quand les «vrais problèmes» sont ailleurs. Il y a bien un problème de «sens» dans les

trois acceptions: signification des concepts, direction en orientation, appréhension des réalités contemporaines.

Qu'est-ce qu'on dit quand on dit innovation?

Il y a huit ans à présent, le ministère a vu apparaître un bureau «innovations pédagogiques et valorisation des réussites», dans chaque académie, s'est monté très rapidement une mission «Innovalo»; repérer, compiler, produire de la ressource, informer, drainer le système, faciliter l'initiative, valoriser les actions et les acteurs. Vaste programme, petitesse des moyens. Il s'agit de créer plus une synergie et une coordination qu'une nouvelle filière, dans une administration très «à la française»; autant dire que les résultats suivant les académies sont très contrastés en ampleur et dans le temps. Mais le réseau très nouveau à l'époque a tenu par les services qu'il a pu rendre et rend encore à bien des égards.

Marie, jeune professeure des écoles en maternelle, milieu urbain diversifié



Variables objectives

Dimension personnelle

Jusqu'à une période encore très récente, nombre de séminaires, de journées, de rencontres et de productions écrites se sont centrés sur l'objet lui-même, objet de débat et de confrontation, moment de rencontres entre vieux militants de l'action pédagogique, institutionnels pur jus et tous les autres. Ce fut une phase longue mais nécessaire.

Les équipes sont parvenues à dépasser les limites conceptuelles d'une bonne idée et à s'engager dans une réflexion plus professionnelle, on dirait même plus « professionnalisante ». S'impliquer dans l'innovation, d'après les expériences analysées ces dernières années, c'est plutôt :

- S'interroger et s'impliquer dans le domaine de l'efficacité des pratiques enseignantes.
- Accepter de se confronter à la pertinence et au conflit des valeurs.
- Oser porter un regard intéressé sur les pratiques collatérales et envisager quelques transpositions méthodologiques mêmes minimales.
- Rendre à la fois plus ferme son socle métier et plus adaptable sa conduite de classe.
- Elargir son cadre de référence et de pratiques à son école, son établissement.

Identifier les pratiques, analyser les actes professionnels, enrichir les parcours professionnels, créer de la

Marie semble très en phase: (les deux zones se recouvrent notablement): en maternelle, elle profite de ses dons manuels et de son goût très fin pour la réalisation pour proposer à ses élèves des situations d'apprentissage toujours variées (élargissement de la zone plus claire «dimension personnelle»). Très attentive à l'observation des petits, elle interprète rapidement les signes qui d'essoufflement, qui d'énerverment pour organiser les différentes activités de la journée.

Elle avoue devoir progresser dans deux domaines de nature différente mais liés (la zone colorée «variables objectives» n'est pas couverte): elle entame un nouveau cycle d'activité en EPS, c'est nouveau pour elle comme pour les enfants; les consignes de sécurité relatives aux installations, comme à leur usage ne sont pas fortes; d'autre part, elle rencontre des difficultés de petits clans dans sa classe: il lui faut à l'occasion de l'activité EPS penser à de nouveaux groupements qui réinstalle une communication plus harmonieuse dans sa classe.

Comment compte-t-elle s'y prendre?

L'activité EPS fait l'objet d'un stage d'école programmé sur trois semaines; les domaines de la sécurité mais aussi les variantes possibles seront envisagés, elle compte bien l'aborder.

Puis, avec son autre collègue, avec qui elle «décloisonne», elle s'attellera à la mise en groupe des élèves selon d'autres modes que sa propre habitude.

compétence, évaluer les dispositifs ne relèvent donc pas d'un phénomène de mode, comme d'aucuns ont pu le croire; l'innovation ainsi conçue relève d'une problématique au contraire très actuelle, celle de la formation des personnels enseignants et des cadres du système.

Peut-on former à l'innovation?

Il est difficile de former à quelque chose qui n'est pas de l'ordre du prescrit, pourquoi le ferait-on? Si former, c'est acquérir une compétence à partir d'un besoin professionnel analysé, alors quelle est la nature de besoin qui fonderait une formation à l'innovation?

La question n'a de sens que si la définition du métier devient plus ferme et claire d'une part, d'autre part que si les analyses des performances scolaires et évaluations disponibles dans l'établissement sont rendues matériellement et intellectuellement accessibles.

J'ai plusieurs fois en situation de formation utilisé le concept de matrice professionnelle sur la base des «trente compétences de l'enseignant moderne», proposées par André de Peretti¹ (voir carte page 11).

Sur cinq ou six axes qui structurent le métier, des «familles de compétences» dit Perrenoud, viennent s'ancrent trois aires concentriques plus ou moins dilatées:

- Le socle, au centre, correspond au prescrit du métier: la reconnaissance d'une aptitude à enseigner, concours (mais aussi par recrutement complémentaire). La base est donnée par un texte encore mal connu des personnels et pourtant important puisqu'il est un appui à leur évaluation: la circulaire du B.O. du 29 mai 1997 sur les «missions et compétences de l'enseignant du second degré au sortir de formation initiale» (Ce socle est invariant, tout du moins théoriquement. «On fait le même métier»).
- La deuxième aire correspond aux «variables objectives» de la situation d'exercice. Niveaux d'enseignement, zonage, degré de difficulté reconnue, charges ou rôles assumés dans l'établissement, spécificités des groupes d'élèves. Ainsi, une même compétence peut être amplifiée dans une situation d'enseignement et complètement mise en sommeil dans une autre.
- La troisième aire correspond à la «dimension personnelle», la manière dont vous investissez le cadre, ce qu'on pourrait appeler «style d'enseignement», mais pas seulement; vous pouvez tout à fait développer des compétences extra-scolaires qui ne sont que très peu mobilisées en situation de classe.

La méthode peut sembler empirique quant à l'appréciation du prescrit et la dimension personnelle, mais elle est efficace en entretien, car elle permet de dépasser le stade de la simple impression et la focalisation sur un seul aspect du métier, peut-être plus visible

à l'instant T et moins important que d'autres plus souterrains. La seule unité de mesure pourrait être une intensité en «énergie» (pas, normale, beaucoup).

Ainsi, pour chacun, une carte de navigation professionnelle se dresse progressivement, qui fait apparaître des espaces pleins, des écarts plus ou moins grands entre ce qui est mobilisé objectivement et ce que vous mettez en œuvre personnellement. La carte rend possible une analyse partagée notamment en jugeant les zones des variables non couvertes par la dimension personnelle (donc des besoins en formation) et en distinguant des zones potentielles d'innovation (voir carte page 11 + encadré page 12).

On reprend la définition de l'innovation d'après la banque NOVA de l'INRP: *L'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré.* Pour Marie, se former à l'innovation prendra donc deux formes: une modalité en formation d'équipe sur les pratiques en EPS, une autre modalité dans l'organisation de groupements différenciés².

Doit-on innover dans la formation?

En France, la formation d'enseignants est un objet de débat conflictuel et nous renvoie finalement à la difficulté du politique de définir le socle commun pour les élèves. Car dans cette branche d'activité, nous sommes en situation d'isomorphie. Dis-moi ce que l'élève devra savoir (faire), je te dirai ce que l'enseignant doit savoir (enseigner).

D'autre part, nous n'avons pas assez opéré la rupture conceptuelle dans le monde de l'Education nationale en matière de formation professionnelle: on se préoccupe plus de savoirs à enseigner que de savoirs pour enseigner; on considère encore trop facilement qu'un bon formateur est un bon enseignant et cela suffit.

Dans ce sens, il est devenu urgent, voire stratégique, d'innover dans la formation des enseignants, compte tenu du renouvellement considérable des personnels dans les toutes prochaines années.

Alors, qu'est-ce que serait une formation professionnelle de l'enseignant? Un élément de réponse consiste à ne pas squizzer le niveau des pratiques de formation (puisque c'est bien le domaine de l'innovation, les réformes et les structures sont de l'ordre de l'institution): une formation plus efficace consisterait à surveiller les points suivants³:

- Proposer des objectifs et des consignes clairs.
- Tenir compte de l'intérêt des élèves.
- Proposer une activité à l'image des activités accomplies dans leur métier.

- Représenter un défi à relever.
- Utiliser des stratégies de résolution de problèmes.
- Utiliser des connaissances acquises dans différents domaines.
- Donner l'occasion de faire des choix.
- Travailler sur une période de temps suffisante.
- Conduire à un produit fini.

Alors, l'innovation est-elle une mode, passée de surcroît? Si on se contente d'un affichage politique, peut-être: les valeurs de changement sont idéologiquement plutôt ancrées à gauche, celles de stabilité à droite, mais c'est très réducteur et très français.

Si on la transcrit en développement de compétences professionnelles, en adaptabilité de l'emploi à des situations toujours plus variées, en accroissement de performances des équipes, il s'agit donc bien d'une tendance lourde à la professionnalisation d'un corps en passe de profondes mutations. Le temps court du politique ne doit pas obérer le temps long des mutations et des micro-changements du système éducatif et des équipes qui accomplissent un travail de qualité au jour le jour. Au politique d'étayer ce travail, aux enseignants et aux cadres d'accompagner le changement... pour les élèves.

Notes

- 1 Visible sur le site DIVERSIFIER, <http://diversifier.fr.fm>.
- 2 D'autres exemples seront développés dans une prochaine publication en avril 2004: Le «manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants», chez l'Étudiant.
- 3 D'après Barbara Mac Combs, Mid. Continent Education laboratory Colorado, 1993.

Pour en savoir plus

François Muller est concepteur des sites internet:

- Itinéraires <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr>, un site consacré aux croisements des disciplines et à l'individualisation des parcours au collège.
- Innovation <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>, le site académique dédié à l'étude des processus innovants en école et en établissements.
- Diversifier: <http://diversifier.fr.fm>, un site expérimental élaboré à partir de l'écriture hypertexte des travaux d'André de Peretti, et consacré à la diversification des pratiques en éducation et en formation.

Actuellement, les sites totalisent près de 50'000 sessions par mois.

Un ouvrage est programmé en avril 2004 aux éditions de l'Étudiant; «le manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants».

La souffrance, stigmate inattendu des rapports théorie-pratique

G. Barnier

Il est devenu relativement courant d'envisager la question du rapport au savoir comme une composante de la violence scolaire dans sa dimension institutionnelle. Dans le schéma scolaire traditionnel, le face à face élèves-enseignant situe ce dernier, expert détenteur d'un savoir à transmettre, du côté de l'ordre et de la contrainte; il s'oppose aux élèves qui sont là pour recevoir les connaissances qu'il va leur transmettre, élèves dont certains sont extérieurs voire étrangers à ce monde du savoir. Dans cette dualité, la confusion enseignant-savoir fait que parfois le rapport au savoir dérive en rapport de force entre l'élève et le maître et il arrive que l'élève entre en résistance par rapport à ce savoir enseigné, tout se passant comme si l'accès au savoir présupposait la soumission à l'enseignant. Le savoir est alors perçu comme une sorte d'arme, de moyen de pression aux mains de l'enseignant.

L'enseignant, qui pense concret, a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique.

Et pourtant, il est une face cachée du rapport que l'enseignant entretient avec le savoir, sur fond de rapports théorie-pratique, qui ne va pas sans lui poser problème. C'est précisément la souffrance inhérente à cette face cachée des pratiques d'enseignement qui est au centre des quelques réflexions que je propose ici. Souffrance qui concerne l'enseignant stagiaire ou débutant mais aussi l'enseignant plus chevronné. La différence sur le plan de la souffrance entre le néo-enseignant et l'enseignant aguerri tient pour une part au fait que ce dernier s'est durci, musclé dans l'exercice du métier, à travers ce qu'il a appris en partie sur le tas, par auto-formation de survie ou en échangeant avec des collègues. A ce durcissement s'ajoute l'acquisition d'un certain savoir-faire d'abord bricolé dans l'urgence puis affiné dans la réflexion a posteriori.

Cette souffrance tient pour une part à la nécessité de se faire violence pour s'imposer et imposer une forme d'autorité garantissant l'exercice professionnel, pour prendre sur soi et amortir un certain nombre de chocs, pour gérer tant bien que mal le relationnel du groupe classe, pour tenter de faire apprendre un certain nom-

bre de choses. Non dite, autant par pudeur que par rapport à cette image de l'excellence professionnelle qu'elle risque de ternir, cette souffrance constitue cet invisible du visible, ce refoulé, ce non-dit, ce stigmate de ce qui est pensé en terme de manque de professionnalité et qui pèse sur l'exercice du métier. Pour l'essentiel, ce n'est que lorsque des formes de manifestation objectives la sous-tendent (je pense ici notamment à des formes manifestes de violence ou d'incivilité) que cette souffrance est reconnue et légitimée parce que humainement et professionnellement réactive.

Dans le cours ordinaire de l'activité enseignante elle est non-reconnue, ignorée, peut-être aussi parce que, pour une part, l'idéologie de l'excellence qui traverse l'institution scolaire s'accompagne de l'idée qu'un bon professeur – celui qui *sait* enseigner, qui *sait* tenir sa classe – vit un plaisir d'enseigner et dispense un plaisir d'apprendre d'où la souffrance paraît exclue. Il y aurait donc l'idée que, pour une part, la souffrance va de pair et s'accroît avec le développement de formes d'incompétences: si les élèves sont agités c'est parce que l'enseignant ne sait pas bien tenir sa classe, que quelque part il ne maîtrise pas bien l'art d'enseigner, de faire étudier. C'est donc, par une sorte d'effet boomerang que la souffrance atteint celui qui l'origine en partie à travers les formes d'incompétences qu'il manifeste. Dans ces conditions, parler, dire sa souffrance, c'est, aux yeux de l'excellence institutionnelle, révéler, avouer, reconnaître une certaine incompétence.

A l'appui de ceci, on pourrait montrer que, au moins depuis la loi d'orientation de 1989, en France, les textes officiels s'inspirent largement de théories et de

L'innovation en définitions

Cognitivism

Inspirées des théories de l'information, les théories cognitivistes étudient les processus mentaux qui sous-tendent le comportement.

Sources des définitions:

Eduquer et Former. Paris: Editions Sciences humaines, 2001.

Textes de références de PECARO (plan cadre romand), version 1, 2003.



Que l'enseignant soit à la fois un ingénieur et un artisan n'empêche pas qu'il soit également un bricoleur.

travaux savants en matière de psychologie de l'éducation, du développement et des apprentissages, et de pédagogie en référence aux courants novateurs héritiers de la pédagogie nouvelle et active. Pris en quelque sorte dans l'exigence de textes officiels invitant aux pratiques de différenciation pédagogique, aux pédagogies du projet et du contrat, pour ne citer que les sollicitations les plus pressantes, ainsi que dans le foisonnement de travaux en matière de didactique et de pédagogie, l'enseignant vit encore plus difficilement l'écart entre l'image de la fonction enseignante telle qu'elle se dégage des textes officiels et savants, d'une part, et, d'autre part les difficultés inhérentes aux pratiques réelles et quotidiennes de la classe. Difficile d'entendre parler d'ergonomie, d'ingénierie pédagogique, de transposition didactique... à propos du travail de l'enseignant, quand par ailleurs on fait dans le bricolage, au quotidien en classe. Or, que l'enseignant soit à la fois un ingénieur et un artisan n'empêche pas qu'il soit également un bricoleur, même si le terme revêt trop souvent, et je le regrette, une connotation péjorative.

A l'image de l'ingénieur, il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés, etc. En même temps, il œuvre en bricoleur, dans la classe, univers relativement clos, lieu de forte incertitude, plein d'imprévisibilité. Il faut alors qu'il se débrouille avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment. Il pense concret, réfléchit en action, sait réagir en situation de classe mais, en contrepartie, a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique.

Cette distorsion entre l'image moderne d'un enseignant versé dans l'ingénierie et celle plus cachée du bricoleur accroît souvent la souffrance de l'enseignant, conscient d'appartenir à cette *réalité d'en bas* dont les textes officiels et de recherche lui renvoient une image appartenant à un monde beaucoup plus virtuel que réel. Comparée à d'autres professions, cette souffrance que je n'hésite pas à qualifier de professionnelle, tient aussi à l'inévitable investissement de soi dans l'activité enseignante, tout se passant un peu comme s'il y avait un double enjeu identitaire: professionnel mais aussi personnel.

Travailler à faire la part des choses, baliser un espace professionnel où les enjeux personnels seraient moins présents, aideraient à considérer les rapports théorie-pratique ainsi que les pratiques pédagogiques sous un angle différent. Pour être mené dans de bonnes conditions, ce travail de déconstruction présuppose que les pratiques enseignantes puissent ne pas simplement avoir le statut classique de pratiques (c'est-à-dire d'applications transposées de savoirs extérieurs) mais soient davantage des savoirs d'action constitutifs du travail réel des enseignants.

Schön, entre autres, peut aider à ce travail de déconstruction quant, à propos de «l'agir professionnel» il invite à renoncer au modèle de la science appliquée pour en rendre compte car il considère qu'une bonne partie des pratiques professionnelles ne peuvent pas faire un usage efficace des théories et des techniques issues de la recherche. S'ouvre alors la possibilité d'une recherche en pratique, d'une réflexion sur le savoir caché dans l'agir qui permettraient d'envisager le rapport au pédagogique autrement que comme un effet de mode ou un habillage de modernité.

Pour en savoir plus

Barnier, G. (1995). Les écarts aux modèles, indices de formation, *Education Permanente*, 122, 37-45.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, éd. L'Harmattan.

Sur le site IUFM d'Aix-Marseille (www.aix-mrs.iufm.fr), texte de deux conférences de formation initiale des enseignants: «Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement», «Philosophie de l'éducation, grands courants pédagogiques».

l'auteur

Formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille, Gérard Barnier est également chargé de cours à l'Université de Provence, dans le département des sciences de l'éducation.

Tendances pédagogiques dans la classe: avis d'enseignants

Quel est votre regard sur l'innovation? Observez-vous des tendances pédagogiques dominantes? Estimez-vous que ces tendances sont soumises à des effets de modes? Donnons la parole à trois enseignants, de l'école enfantine au CO.

Réane Voeffray-Bonvin,
enseignante en classe enfantine à Vétroz

Il ne fait aucun doute que le courant qui domine vraiment toute la scolarité actuellement, c'est le socio-constructivisme. Personnellement je trouve que c'est une très bonne démarche, cependant il nous manque souvent des moyens pour l'intégrer en classe, surtout en raison d'un cumul de facteurs: effectifs trop grands, nombre d'enfants étrangers élevé, toujours plus d'enfants agités, etc. J'aimerais par exemple faire travailler davantage les élèves en groupes, mais ce n'est pas toujours possible. A mon sens, il ne faut pas non plus se lancer tête baissée dans les approches actuelles et ne prendre que ce qui est bon, car il y a aussi des choses que l'on faisait avant qui étaient très bien.



Alexandre Dayer,
enseignant en classe primaire à Monthey

J'ai l'impression que l'on essaie de freiner les nouvelles pédagogies actuellement. Personnellement, j'ai probablement évolué avec les tendances proposées dans les nouvelles méthodes d'enseignement. Le socioconstructivisme est une approche très positive pour les élèves, mais exclure d'autres approches ne serait pas réaliste. En tant qu'enseignant, il est important d'adapter ce qui nous est proposé en fonction des besoins. Pour ma part, je suis parfois assez frileux avec le changement. J'aimerais bien aller au bout de la nouveauté, mais je suis vite déstabilisé par les réactions de parents ou de collègues. Lire les articles de pédagogues que je trouve souvent intéressants me conforte dans l'idée de changer certains aspects de ma pratique, mais mon élan reste modéré, car je me pose toujours beaucoup de questions sur les choix à faire. C'est très complexe, car dans la classe il y a de très nombreux paramètres qui interviennent.

Danièle Udriot,
enseignante au cycle d'orientation à St-Maurice

A mon sens, c'est un progrès d'essayer de donner du sens aux apprentissages, de considérer que les erreurs sont constructives et de mettre l'accent sur l'apprentissage coopératif. Je ne vois cependant pas de rupture entre les tendances pédagogiques d'hier et d'aujourd'hui, mais plutôt superposition. De toute façon, il serait impossible de revivre ce qui se faisait avant, étant donné que la société évolue en parallèle. Au niveau de l'enseignant, les nouvelles tendances sont certes parfois difficiles à gérer, surtout par manque de recul. Reste que pour ma part, après avoir travaillé une dizaine d'années avec un même moyen, j'ai besoin d'en changer. Faisant partie du groupe des formateurs de mathématiques, je teste les nouveaux moyens avec des élèves qui appartiennent à l'ancienne filière et j'observe chez eux une motivation supplémentaire. Du côté des difficultés, j'ai par contre l'impression qu'ils manquent parfois de confiance en eux. La nouvelle approche développe la capacité de résolution de problèmes, mais elle est déstabilisante pour les élèves en difficulté. C'est pourquoi il faut enseigner de différentes façons.

Propos recueillis par Nadia Revaz ■

Paradigme de l'apprentissage au Québec?

C. Gauthier - S. Bissonnette - M. Richard

Toutefois il se peut faire que je me trompe,
et ce n'est peut-être qu'un peu de cuivre et de verre
que je prends pour de l'or et des diamants.
Descartes, Discours de la méthode.

La réforme québécoise de l'éducation propose aux enseignants un changement radical de perspective. Il faut désormais passer d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage (Tardif, 2000). Or, ce passage d'un paradigme à l'autre nécessite une profonde remise en question des pratiques et croyances des enseignants (Tardif, 1998, 2000). C'est pourquoi, au-delà de la rhétorique de l'exhortation, il convient de se demander, avant de foncer plus avant dans la quête éfrénée de cet Eldorado pédagogique, si nous disposons de résultats de recherches empiriques qui démontrent la pertinence de procéder à de tels changements.

Ce texte vise à répondre à cette question en présentant les éléments essentiels et les conclusions du projet *Follow Through*, seule recherche expérimentale longitudinale effectuée à ce jour comparant l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques sur l'apprentissage. À la lumière des résultats de cette étude, nous serons plus en mesure d'estimer quelle orientation devrait être privilégiée pour favoriser la réussite des élèves.

Le projet *Follow Through*

Le projet *Follow Through* est une étude longitudinale réalisée sur une période de dix ans auprès de 352 000 élèves américains. Cette recherche empirique constitue la plus vaste expérimentation à grande échelle jamais effectuée dans le domaine de l'éducation en Occident. Son objectif était de comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques utilisées auprès d'élèves venant de milieux socio-économiquement faibles. L'expérimentation a été réalisée auprès d'enfants de la maternelle et des trois premières années du primaire.

Carnine (1998; 2000) analyse les cinq principales approches utilisées dans le cadre de cette recherche. Quatre d'entre elles, qualifiées d'approches pédagogiques centrées sur l'enfant, associées au paradigme de l'apprentissage (*Constructivism/Discovery Learning*, *Whole Language*, *Developmentally-Appropriate Practices* et *Open Education*), sont fondées sur les prin-

cipes de l'apprentissage naturel qui consiste à prendre appui sur les intérêts et besoins de l'élève et le respect de son rythme. La cinquième, qualifiée d'approche pédagogique centrée sur l'enseignement, correspondant au paradigme de l'enseignement (*Direct Instruction*), s'appuie sur les principes de l'apprentissage dirigé par l'enseignant de façon systématique et intensive. Étant donné que ces approches font référence à des modèles pédagogiques américains qui n'ont pas nécessairement leur équivalent francophone, nous avons volontairement conservé les appellations anglophones afin d'éviter tout malentendu.

Les cinq approches peuvent être résumées de la manière suivante:

- **Direct Instruction.** Approche pédagogique orientée vers l'enseignement explicite d'une démarche d'apprentissage que les élèves sont amenés à appliquer régulièrement de façon systématique et intensive dans l'acquisition des matières de base.
- **Constructivism/Discovery Learning.** Dans ce modèle pédagogique, les champs d'intérêt des élèves déterminent où et quand ils travaillent. Le but est de créer un environnement adapté à leurs besoins afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages.
- **Whole Language.** Dans ce modèle, les choix des élèves sont importants et ont préséance sur le contenu. L'enseignant élabore des activités à partir du vécu des élèves et de leurs champs d'intérêt afin de leur enseigner des processus cognitifs tels que comparer, se rappeler, observer, faire des liens. Orientée particulièrement vers l'apprentissage de la lecture qu'elle considère comme un processus naturel, cette approche met l'accent sur le mécanisme de la globalisation.
- **Developmentally-Appropriate Practices.** Cette approche s'appuie sur les travaux de Piaget et postule qu'on doit respecter le rythme et la maturation des élèves. On encourage ces derniers à construire leur propre programme d'activités, à choisir avec qui ils vont travailler, à planifier leurs apprentissages, etc. L'enseignant permet à l'élève de faire des choix pour favoriser le développement d'une image de soi positive. L'enseignant a le souci de nommer les apprentissages conceptuels effectués par les élèves en leur fournissant des explications et des interprétations sur ce qui se passe dans la classe.

■ **Open Education.** Cette approche fait reposer la responsabilité des apprentissages sur les épaules des élèves. La lecture et l'écriture ne sont pas enseignées directement mais sont développées en stimulant le désir de communiquer des élèves. Les horaires sont flexibles, l'attention est centrée sur l'engagement personnel des élèves qui, à partir de leurs choix, déterminent eux-mêmes les apprentissages à réaliser.

Dans le cadre de *Follow Through*, l'évaluation sommative est faite à la fin de la troisième année et mesure trois types de données: **Basics**, les apprentissages de base (lecture, écriture, mathématiques et langage), **Cognitive**, les habiletés intellectuelles (raisonnement non verbal et résolution de problèmes) et **Affective**, l'estime et l'image de soi. Les résultats obtenus à ces différents tests par les élèves expérimentant les cinq approches sont ensuite comparés à ceux de groupes témoins recevant uniquement un enseignement traditionnel.

Les scores obtenus pour les cinq approches montrent que l'approche *Direct Instruction* représente la seule dont les élèves ont obtenu des résultats positifs pour les trois types de connaissances ou d'habiletés évaluées. Plus encore, les résultats des élèves qui ont expérimenté les quatre autres approches pédagogiques ont été plus faibles que ceux qui ont reçu un enseignement traditionnel.

Il est à noter que les chercheurs ont révélé avoir été particulièrement étonnés de constater l'incidence des cinq approches sur les dimensions affective et cognitive des élèves testés. Alors qu'un des objectifs premiers des quatre approches centrées sur l'enfant et s'appuyant sur l'apprentissage naturel était de respecter le rythme et les besoins des élèves, en vue de favoriser plus particulièrement le développement de leurs habiletés affectives et cognitives, celles-ci ont, paradoxalement, toutes obtenu des effets négatifs sur leur estime et leur image d'eux-mêmes ainsi que sur leurs habiletés intellectuelles.

Pour sa part, l'approche *Direct Instruction*, centrée sur l'enseignement, dont l'objet consiste à enseigner explicitement aux élèves une démarche d'apprentissage rigoureuse qu'ils doivent ensuite appliquer de façon systématique dans l'acquisition des matières de base, a eu, en plus des effets positifs sur cet aspect particulier, une incidence importante sur les habiletés affectives et cognitives des élèves évalués. Cela s'explique



En pédagogie aussi, tout ce qui brille n'est pas d'or.

par le fait que les connaissances que les élèves acquièrent à l'école contribuent au développement de leurs habiletés cognitives tandis que les succès qu'ils vivent en classe augmentent le niveau d'estime de soi, socle sur lequel se construisent les habiletés affectives.

Bien que les conclusions des premières publications du projet *Follow Through* aient été critiquées au début, les résultats ont fait l'objet subséquemment d'analyses plus poussées (Becker et Carmine, 1981), qui ont confirmé de nouveau l'efficacité supérieure de l'approche *Direct Instruction* face aux quatre autres utilisées. De plus, une étude de suivi effectuée par Gersten et Keating en 1987 auprès des élèves qui participaient à la réalisation du projet *Follow Through* a révélé que ceux qui avaient bénéficié de l'enseignement par l'approche *Direct Instruction* obtenaient des résultats scolaires supérieurs, un taux de diplomation plus élevé et un pourcentage de redoublement inférieur aux élèves des groupes témoins ayant reçu seulement un enseignement traditionnel. Par ailleurs, une méta-analyse plus récente publiée par Lipsey et Wilson en 1993 confirme également que l'approche *Direct Instruction* donne des résultats nettement supérieurs au *Whole Language* et à l'*Open Education* en ce qui a trait au rendement scolaire. Enfin, dans son importante revue de recherches, Chall (2000) confirme les résultats du projet *Follow Through*. Les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant produisent de meilleurs résultats que celles centrées sur l'élève, et ce, sur les plans scolaire, cognitif et affectif et particulièrement pour les élèves provenant de milieux socio-économiquement faibles. A cet égard, les différentes recherches expérimentales conduites auprès d'élèves à risque démontrent qu'il faut, d'abord et avant tout, mettre l'accent sur les apprentissages scolaires à tra-

vers lesquels leurs habiletés cognitives et affectives se développeront. Lorsqu'on tente plutôt de faire l'inverse, c'est-à-dire d'entrer par la porte de l'affectif ou du cognitif comme le préconisent les tenants des approches pédagogiques centrées sur l'enfant (paradigme de l'apprentissage), les élèves provenant de milieux défavorisés sont ceux dont la réussite scolaire s'avère la plus compromise.

Nous n'avons pas retrouvé dans la littérature scientifique des recherches empiriques qui démontrent clairement l'efficacité du paradigme de l'apprentissage centré sur l'enfant et la nécessité pour les enseignants d'effectuer un virage pédagogique si drastique. À la lumière des résultats colligés dans le cadre du projet *Follow Through*, il faudrait plutôt mettre l'accent en priorité sur un enseignement explicite des apprentissages de base (lecture, écriture, mathématiques) à travers lequel les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives plutôt que de favoriser l'inverse. À l'instar de plusieurs chercheurs en éducation (Anderson, Reder & Simon, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000; Carnine, 1998 & 2000; Chall, 2000; Grossen 1993 & 1998; Evers, 1998; Hirsh, 1996 & 1998) nous sommes d'avis que l'utilisation généralisée d'approches pédagogiques centrées sur l'apprenant compromet sérieusement la réussite du plus grand nombre.

En suivant les balises offertes par les recherches empiriques des 35 dernières années en éducation, il est possible d'identifier les procédés pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement actuel et de favoriser plus efficacement l'apprentissage des élèves. Pour y parvenir, il semble plus avisé de poursuivre et de raffiner les pratiques pédagogiques proposées par le paradigme de l'enseignement que d'obéir aux mirages d'une injonction sans fondement empirique solide. Tout ce qui brille n'est point or et, à ce propos, Descartes nous a donné il y a fort longtemps une grande leçon de prudence que nous aurions intérêt à méditer encore aujourd'hui.

Note

Ce texte est une adaptation d'un article paru dans la revue des enseignants du Québec: *Vie Pédagogique*, avril-mai (2002). Mario Richard & Steve Bissonnette. Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise: confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie.

les auteurs

Clermont Gauthier est professeur à l'Université Laval et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Steve Bissonnette et Mario Richard sont consultants et formateurs en éducation. Ils sont également doctorants en psychopédagogie à l'Université Laval.

Bibliographie

- ANDERSON, J. R., SIMON, H. A., REDER, L. M. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25, 5-11.
- ANDERSON, J. R., SIMON, H. A., REDER, L. M. (1997). Rejoinder: Situative versus Cognitive Perspectives: Form versus substance. *Educational Researcher*, 26, 18-21.
- ANDERSON, J. R., REDER, L. M., SIMON, H. (1998). Radical Constructivism and Cognitive Psychology. In D. Ravitch (Ed.) *Brookings papers on education policy 1998*. Washington, DC: Brookings Institute Press.
- ANDERSON, J. R., SIMON, H. A., REDER, L. M. (1999). *Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education*. <http://act.psy.cmu.edu/papers/misapplied-abs->
- ANDERSON, J. R., GREENO, J. G., REDER, L. M., SIMON, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- BECKER, W., CARNINE, D. (1981). Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. In S. Bijon (Ed.) *Contributions of behavior modification in education*. Hillsdale, NJ, p.1-106..
- CARNINE, D., (1998). *The Metamorphosis of Education into a Mature Profession*. Sixth Annual Meeting, Park City, June, Utah. <http://www.edexcellence.net/library/carnine.html>
- CARNINE, D., (2000). *Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine)*. <http://www.oslc.org/Ecpn/carnine.html>.
- CHALL, J. S., (2000). *The Academic Achievement Challenge. What Really Works In The Classroom*. New York: Guilford Press.
- GERSTEN, R., KEATING, T. (1987). Improving High School Performance of «at risk» Students: A Study of Long-term Benefits of Direct Instruction. *Educational Leadership*, vol. 44, no 6, p. 28-31.
- GROSSEN, B. (1993) Child-Directed Teaching Methods: A Discriminatory Practice of Western Education. *Effective School Practices*, volume 12, n. 2, spring, p. 12.
- GROSSEN, B. (1998). *What Does it Mean to be a Research-Based Profession?* University of Oregon, Eugene. <http://darkwing.uoregon.edu/~bgrossen/resprf.htm>
- HIRSCH, E.D. (1996). *The Schools We Need: Why We Need Them*. New York: Anchor Books Doubleday.
- HIRSH, E.D. (1998). Research-Based Education Policy. In Williamson M. Evers. *What's Gone Wrong in America's Classroom*. California, Stanford: Hoover Press.
- LIPSEY, M.W., WILSON, D. B. (1993). The Efficacy of Psychological, Educational and Behavioral Treatment: Confirmation of a Meta-analysis. *American Psychologist*, vol. 44, no 6, p. 28-31.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Collection Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris: ESF Editeur.
- TARDIF, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, mars
- TARDIF, J. (2000). *Document d'accompagnement*. Conférence organisée par la Direction régionale du ministère de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue. 3 novembre.

«La difficulté m'intrigue»

Vanessa Savioz enseigne en duo, avec Sylviane Clivaz, au centre de Borzuat à Sierre, dans une classe régulière de 4^e primaire intégrant quelques élèves en difficulté scolaire. Passionnée par ce métier qu'elle a vraiment choisi, elle est constamment à la recherche de nouvelles solutions pour aider les élèves à apprendre.

Née à Sierre, Vanessa Savioz a fait une partie de ses classes primaires à Borzuat où elle enseigne actuellement. Après une formation au collège, elle a rejoint l'Ecole normale (EN). Il y avait alors la possibilité d'effectuer une année à l'EN puis de partir à l'Université de Fribourg pour y étudier la pédagogie curative et obtenir à la fois le diplôme d'enseignante primaire et celui d'enseignante spécialisée. L'année à l'EN lui a permis de suivre des cours de didactique et surtout d'effectuer beaucoup de stages pratiques, un peu partout en Valais, dans presque tous les degrés de l'école enfantine et primaire. Pour pouvoir entrer à l'uni, elle a accompli un stage probatoire de neuf mois dans le centre scolaire de Noës. Là aussi, elle estime avoir eu la chance de pouvoir intervenir dans tous les degrés. Soit elle menait un projet du début à la fin, soit elle déchargeait un enseignant lors du travail en groupes. De cette période, elle garde un excellent souvenir, ayant beaucoup appris dans un bon esprit de collaboration. Lors de ses études à Fribourg, elle a effectué ses stages à Notre-Dame de Lourdes durant la première année et en classe d'observation au cycle d'orientation de Goubing à Sierre pour la deuxième année. En dehors de la classe d'expérimentation un jour par semaine, elle a par ailleurs fait des stages

de quelques semaines à Martigny. Cette expérience lui a donné l'occasion de voir comment s'effectuait l'intégration d'élèves handicapés au sein d'une classe régulière fonctionnant en duo. Pendant sa dernière année d'études à Fribourg, elle a travaillé à temps partiel à Borzuat, en duo avec Pierre-Marie Epiney, dans une classe de 6^e primaire de 24 élèves dont 8 signalés pour des difficultés scolaires ou des retards. L'an dernier, elle a poursuivi avec lui le duo pour mi-temps et s'est occupée d'une classe à effectif réduit, en 5^e primaire, pour l'autre mi-temps. Cette année, elle renouvelle l'expérience du duo, à plein-temps, avec une collègue et dans une classe de 4^e primaire.

Vanessa Savioz, comment définiriez-vous votre rôle ainsi que celui de votre collègue dans la classe?

En tant que titulaire, c'est à ma collègue que revient principalement le souci de faire avancer le groupe classe, en respectant le programme. Même s'il y a dans la classe des élèves en difficulté, il ne doit pas y avoir de nivellement par le bas. Je me sens bien évidemment aussi responsable de l'ensemble des élèves et de l'atteinte des objectifs, mais disons que c'est elle qui tire le bateau. Moi je m'occupe plus particulièrement des élèves en difficulté. J'essaie de déceler leurs problèmes afin de définir les objectifs en fonction de leurs compétences. Je suis naturellement aussi attentive aux difficultés passagères des autres élèves. Le but, c'est que ma collègue et moi-même nous occupions de tous les enfants, pour que la classe forme un ensemble, tout en travaillant chacune plus spécifiquement avec notre groupe d'élèves.

Cela implique une collaboration très étroite au sein du duo...

Pour que le duo fonctionne, il faut en effet trouver un équilibre dans la collaboration. Il est vrai que le travail en duo exige une certaine souplesse, mais – en contrepartie – c'est très enrichissant.

Qu'est-ce qui vous a motivée à choisir la voie de l'enseignement spécialisé?

J'ai toujours voulu être enseignante et très jeune j'ai donné des cours à des enfants de mon entourage. Je voulais déjà aider les élèves à apprendre. Pourquoi? Probablement parce que la difficulté m'intrigue. Ce qui m'attire, c'est d'essayer de comprendre les éléments déclencheurs, de trouver de nouvelles pistes et d'apporter un autre regard sur l'élève en difficulté. Sur ce point, le duo est très complémentaire.

Ce double regard vous incite-t-il à vous lancer dans des projets différents?

Pour cette année, nous n'avons pas encore mis en place de projets particuliers. Par contre, les années précédentes, nous avons, avec mon collègue, mené des projets intéressants avec les élèves, dont la réalisation d'un roman-photo et la rédaction d'un roman d'aventure. A deux, la gestion des activités de groupe est simplifiée. Comme nous avons une salle informatique de 12 postes avec une connexion Internet, nous pouvons par exemple plus facilement séparer la classe en deux, pour travailler confortablement.

Enseigner à des élèves en difficulté nécessite-t-il selon vous

de recourir à d'autres stratégies de motivation?

Pas forcément au niveau des outils, car c'est surtout dans la façon de donner aux élèves l'envie d'apprendre que se joue la motivation. Là encore, le fait de travailler en duo peut être stimulant pour tous les élèves, puisqu'ils ont affaire à deux approches forcément différentes.

Auriez-vous un exemple de stratégie que vous utilisez régulièrement pour aider les élèves à apprendre?

Je n'ai pas de recette, mais j'essaie de les faire parler de leur manière de lire les consignes et d'aborder l'exercice pour les aider à prendre du recul par rapport à la tâche. En bref, tout ce qui touche à la métacognition me semble important pour qu'ils s'impliquent dans ce qu'ils font et soient «partie prenante» des activités qui leur sont proposées. Je tente surtout d'être contagieuse avec mon enthousiasme, de les encourager et également d'être constante dans mes exigences.

Avez-vous eu la chance de voir des élèves signalés pour leurs difficultés raccrocher le wagon de la scolarité «normale»?

Oui. Pour exemple, l'année passée, deux élèves en difficulté légère ont pu raccrocher et aller au cycle d'orientation en niveau II. C'est une réussite, mais ce qui me semble plus important c'est que même les élèves qui présentent un grand décalage avec le groupe classe soient stimulés par le rythme de leurs camarades. Il ne faut pas pour autant se leurrer, certains n'arriveront jamais à rattraper leur retard et iront en classe d'observation au cycle d'orientation, ce qui n'est pas du tout une punition. C'est juste une expérience autre que celle de l'intégration dans une classe régulière.

Comment abordez-vous la discussion autour de la différence?

En début d'année, avec ma collègue nous avons parlé à toute la classe des différences de chacun. Pour les élèves, c'est un message auquel ils sont de plus en plus habitués et cela me paraît extrêmement positif. Nous avons



Sylviane Clivaz et Vanessa Savioz, en duo dans la classe.

pris la métaphore de la montagne pour expliquer que certains feraient une ascension directe tandis que d'autres prendraient des voies moins rapides. Ensuite nous avons évoqué les attitudes possibles face à ceux qui étaient plus lents, soit la moquerie, soit l'entraide. Tous ont voté pour la deuxième attitude.

Quels sont, selon vous, les principaux avantages et inconvénients de l'intégration d'élèves en difficulté dans des classes régulières?

Le principal avantage pour les élèves en difficulté, c'est d'être stimulés par leurs camarades qui suivent une scolarité normale et qui ont le même âge qu'eux. Du côté des désavantages, ils peuvent parfois avoir le sentiment d'être en décalage et ce n'est pas toujours évident pour leur estime d'eux-mêmes. En même temps, dans la société, ils seront confrontés à de telles comparaisons. Globalement, je dirais qu'il y a plus de points positifs que négatifs dans l'intégration, ce qui ne signifie nullement que les classes spéciales ne doivent plus exister, car la panacée

n'existe pas. Dans mon parcours, je n'ai par exemple encore jamais intégré des enfants avec un grand handicap, sauf dans le cadre de stages, aussi ma réponse est partielle.

Vous avez également enseigné dans une classe à effectif réduit. Qu'est-ce qui change dans le fonctionnement avec la classe intégrée?

Le fonctionnement est un peu le même, avec un groupe moteur et un programme adapté pour ceux qui sont en grand décalage. En duo, c'est peut-être plus dynamique, pour autant bien sûr que la collaboration marche bien. En classe à effectif réduit, on a l'impression d'avoir «sa» classe, mais c'est surtout une différence par rapport à l'appui pédagogique.

Sortons de la classe: quelle est votre vision de l'école en général?

Positive, même s'il y a des points à améliorer. Je trouve extrêmement bien la place accordée actuellement à l'évaluation formative, au droit à l'erreur ainsi qu'à la différence, à l'autonomie ou encore à la coopération. Ce qui me surprend, ce sont les enfants qui arrivent en classe en portant le poids des problèmes familiaux sur leurs épaules. Il est en outre indéniable que le statut social de l'enseignant a considérablement évolué et que parfois on aimerait être davantage soutenu.

Et si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous?

J'agis sur le bien-être des enfants pour qu'ils arrivent tous à l'école l'esprit ouvert. Ce serait ensuite plus facile d'avancer au niveau des apprentissages. Avec ma baguette magique, je pourrais encore améliorer l'aménagement des salles de classe...

Propos recueillis par Nadia Revaz ■

A fond dans la coopération

Daphnée
Constantin Raposo

Me voilà tout enthousiaste depuis le début de cette année scolaire, ou plutôt depuis ces vacances d'été. En effet, j'ai suivi un cours de perfectionnement sur les apprentissages coopératifs qui m'a enchantée et j'ai décidé d'utiliser cette pratique pédagogique dans ma classe, une classe ordinaire de 2^e et 3^e primaire.

L'apprentissage coopératif c'est un peu plus que du travail de groupe. Le but est que chacun agisse et s'instruise, il faut donc créer des conditions favorables à cela. La première chose à faire est de créer un bon climat de classe; ayant les mêmes élèves que l'année dernière je savais que ce serait difficile, mais j'ai essayé. Tout d'abord, nous pratiquons chaque jour de petits jeux de connaissances, en faisant circuler un ballon de mains en mains en parlant, par exemple, de l'endroit où nous rêvons d'aller, de notre dessert préféré, etc... Les écoliers adorent ce moment et apprécient de mieux connaître leurs camarades et, croyez-le

ou non, l'ambiance de classe s'est sensiblement améliorée. Depuis, lorsque je forme des groupes de travail je n'entends plus râler.



Ensuite nous avons appris à nous faire confiance, à pouvoir compter les uns sur les autres, pour que le travail soit fait et bien fait. Dans la salle de gymnastique, les enfants se sont regroupés en 4 chenilles. Tous ont les yeux fermés sauf le dernier de la colonne qui dirige le groupe, sans parler. Après une première ex-

périence assez catastrophique, les enfants décident de trouver un code de communication avant de s'élancer parmi les obstacles; et ils ont réussi des slaloms incroyables, les yeux fermés, presque sans tricher. Vous imaginez la confiance qu'il faut avoir en ses coéquipiers. Il nous reste encore beaucoup d'autres valeurs ou habiletés sociales à acquérir comme l'ouverture aux autres, le respect des différences, mais cela prendra du temps et se fera tout au long de l'année, pas à pas.

Comme premier travail coopératif, nous avons réalisé une crème aux bananes d'après une recette que nous allons enregistrer, afin que les grands de la classe parallèle puisse la refaire. Les différences par rapport au travail de groupe sont que chacun a son rôle à jouer. S'il ne le fait pas, le travail ne peut pas continuer, l'entraide est primordiale, la maîtresse n'intervient que lorsque aucun membre du groupe ne peut répondre à la question. De plus, il n'est pas question de compétition, il n'y a ni gagnant, ni perdant. Après avoir bien pris le temps de donner les consignes et de distribuer les tâches, je les observe. Dans des équipes de 6, l'un va chercher le matériel demandé par le lecteur, l'autre s'occupe de ramener les ingrédients, l'autre encore se charge de partager le travail équitablement, de façon à ce que chacun puisse manipuler le fouet ou le presse-citron. L'entraide fait son apparition pour l'ouverture des petits suisses, pour la lecture de la marche à suivre et tout cela dans un calme et un niveau sonore extraordinaires... et pourtant ça n'est vraiment pas une classe calme et facile.

D'autres activités ont suivi. Chaque fois nous prenons soin d'en discuter

Nouvelle rubrique

Ce numéro est l'occasion de lancer une nouvelle rubrique. Il s'agit d'un espace carte blanche qui vous est destiné, à vous enseignant, pour raconter la vie de votre classe, vous exprimer sur un sujet en lien avec l'actualité pédagogique, ouvrir un débat, parler d'une activité enthousiasmante que vous avez menée en classe, laisser la parole, la plume ou le crayon à vos élèves. La liste d'idées n'est de loin pas exhaustive. Bref, c'est carte blanche. A vous de modeler la rubrique à votre guise. Les seules contraintes sont liées à la longueur des textes envoyés: ceux-ci ne doivent pas dépasser 8000 caractères espaces compris (soit deux pages de la revue, avec une illustration). Daphnée Constantin Raposo, enseignante à Arbaz et également membre du Conseil de rédaction de *Résonances*, a accepté d'être la première à se jeter à l'eau. D'autres ont déjà dit oui pour oser la carte blanche. A vous d'en faire autant. Le but, c'est que des enseignants des divers degrés s'expriment dans cet espace pour donner à *Résonances* un écho différent.

Pour plus d'infos, il suffit de contacter la rédaction (tél. 027 606 41 52, nadia.revaz@admin.vs.ch).

Quelques mots des enfants

La coopération, c'est du travail d'équipe, sans se battre et sans se détester. (Harry)

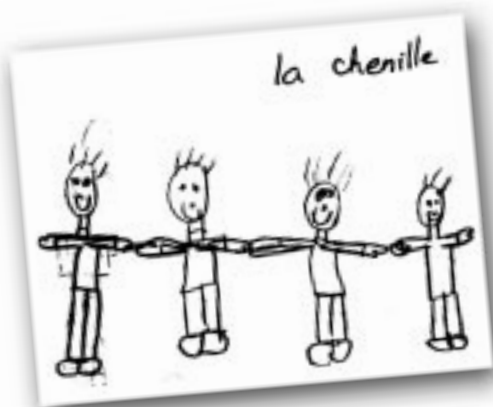
La coopération, c'est de parler pour faire une fiche ensemble. (Florian)

J'aime quand on travaille ensemble, des fois on n'est pas d'accord, alors j'aime moins. (Allan)

J'aime quand on travaille ensemble, qu'on s'aide les uns les autres, et quand on a des problèmes, on demande l'avis des autres. (Baptiste)

J'apprends de nouvelles choses sur les autres et c'est rigolo pour moi. (Julie)

en commun pour savoir ce qui s'est bien ou mal passé, ce que nous pourrions améliorer, comment ils ont vécu cette expérience... Il y a eu des couacs aussi. Lors d'une activité-bibliothèque par exemple, les enfants d'un des groupes ont bien joué leur rôle de contrôleur du silence et de contrôleur du temps, mais ils ont oublié de faire l'exercice demandé. A la fin le porte-parole, au bord des larmes, n'a pas pu faire son compte rendu à la classe parce qu'il a dû tout faire lui-même, qu'il s'est trompé et n'a pas pu finir. C'était un moment de grande émotion qui a certainement conduit toute la classe sur la route de la confiance, faire confiance et en être digne.



Et puis il y a eu des petits miracles aussi. J'ai pu m'abstenir 5 minutes durant un travail de groupe et retrouver, à mon retour, les élèves à leur tâche et très tranquilles... chose que je n'aurais jamais pu faire l'année dernière avec la même

équipe. Enfin un jour, lors d'un travail individuel, un peu difficile il est vrai, voilà que la coopération s'invite d'elle-même. Les élèves doivent écrire des actes de paroles dans leur cahier de grammaire, et, disposant d'un peu de temps je leur demande de rechercher quelques mots dans le dictionnaire pour corriger un maximum de fautes. Un élève me dit: «Je ne trouve pas le mot soulier». Je l'aide à se rendre à la page du «s» puis je me dirige vers un autre. Un instant plus tard, voilà qu'un autre élève s'est approché de mon élève en difficulté et je les entends: «Moi aussi, je cherche ce mot, on pourrait chercher ensemble». Et puis sans élever de beaucoup le volume du bruit, tous ont commencé à se questionner: «Qui cherche ce mot? Qui a déjà trouvé celui-là? Regarde, il est là! Regarde, ça s'écrit comme ça!...» J'aurais pu bien sûr les remettre à l'ordre et leur préciser que j'avais demandé un travail individuel, j'aurais pu me fâcher et crier, mais j'ai préféré voir là une intrusion bienvenue de la coopération et je suis sûre qu'ils en ont bien plus appris ce jour-là qu'en se décourageant sur leur dictionnaire; ils ont appris des choses et en plus ils y ont pris plaisir, que demander d'autre?

Pour conclure je dirai que mes objectifs sont autant la réussite des élèves que leur bien-être, et, j'y travaille chaque jour. ■

En raccourci

Assises des professeurs d'anglais 17 et 18 janvier à Sierre

En janvier prochain, l'association suisse des professeurs d'anglais (ETAS) tiendra ses assises en Valais central. C'est en effet la HEVs Sierre qui abritera cette importante manifestation les samedi et dimanche 17 et 18 janvier 2004, accueillant ainsi des enseignants de toute la Suisse et de tous niveaux. ETAS organise à cette occasion plusieurs conférences de professeurs, méthodologues et enseignants de renommée internationale, tous auteurs d'ouvrages diffusés partout dans le monde (que nos enseignants valaisans ont eu aussi l'occasion d'utiliser): Catherine Walter, Scott Thornbury etc. L'association propose également plus d'une cinquantaine d'ateliers portant sur tous les aspects de l'enseignement de l'anglais: en voici quelques exemples: 'TEACHING TEENAGERS,' teaching the art of writing', 'chattering classes', 'motivation, yours and theirs' etc. Pour tout renseignement et inscription, vous pouvez consulter le site www.e-tas.ch/agm/agm.cfm ou l'e-mail admin@e-tas.ch.

Sciences humaines

Hors-série consacré aux religions

Alors qu'on croyait la religion en voie de disparition, on assiste aujourd'hui à son retour. Le hors-série de *Sciences humaines* tente de répondre aux questions suivantes: A quoi servent les religions? Quelle est l'histoire des religions, du christianisme au bouddhisme en passant par l'islam? Quels sont les changements contemporains? Quel lien entre culture et religion? Un numéro clair et relativement accessible malgré la complexité du sujet.

Encore les bienfaits de PISA (1^{er} couplet)

En effet, dans la presse de boulevard dominicale suisse alémanique, j'ai lu avec l'effroi que vous devinez, à la une: *mehr rechnen statt singen*¹. Bien que les élections soient passées, je ne citerai pas le nom du brillant président de grand parti helvétique qui aurait dit ces propos non moins brillants.

Ecole enfantine oubliée?

Pas tout à fait. En effet, sous l'impulsion de Monette Daetwyler et Marie-Antoinette Gay-Durox (responsable de la rythmique à la HEP), un groupe de travail intercantonal rédige des fiches de travail pour l'éducation musicale. Ces fiches ont pour but de faciliter l'utilisation des moyens d'enseignement officiels. Je vous tiens au courant.

Pour 45 minutes t'as plus rien

Si le projet pour le nouvel horaire en primaire entre en vigueur, il n'y aura plus que 45 minutes hebdomadaires de musique en 5-6P, compensées il est vrai par une augmentation dans les degrés 1P à 4P. Il paraît que des collègues, pour protester contre cet état de fait, ont refusé de faire chanter les élèves lors d'une manifestation officielle. Le chroniqueur écrit que le message a été entendu par nos édiles. Quel message au fait? En tout cas pas celui du plaisir de chanter.

Un marathon musical pour initier nos ados à la grande musique

Grâce à la complicité de Pierre-Alain Bidaud, directeur du Conservatoire cantonal, plus de 2'000 élèves de 8 cycles d'orientation, ont bénéficié de concerts éducatifs donnés par l'orchestre du conservatoire et académie de musique Tibor Varga.



Allant à la rencontre de l'école, ces musiciens professionnels et leur directeur Philippe Béran ont donné une image moderne et ludique de la musique qui passe pour ringarde aux yeux des ados: Haydn, Rossini et Chostakovitch.

En automne 2004, on remet ça avec les cycles d'orientation n'ayant pas pu bénéficier de ces concerts.

Les 10 ans du chœur des cycles d'orientation: Chamoson, vendredi 14.05.04, 19 h 30

Eh oui! Le temps passe. Les tubes passent, les élèves changent aussi mais le chœur reste.

Tous les CO du Valais romand seront représentés. Les quelque 350 élèves chanteront des chansons d'aujourd'hui comme lors de tous les concerts. Des âmes de bonne volonté disent que, malgré tout, c'est de la musiquette, que ça ressemble à du karaoké, qu'il n'y a pas de polyphonie, que c'est trop affectif et

d'autres choses encore. Evidemment, si on ne peut plus chanter l'amour sans utiliser les soprani, les alti, les ténors et les basses.

Moyens d'enseignement

Un collègue m'a dit une fois qu'il ne supportait pas de chanter une chanson avec sa classe en sachant qu'elle était chantée par d'autres classes!!!

Alors, pas de problème. L'animation musicale dispose d'un site Internet² sur lequel vous trouverez d'innombrables références. Evidemment, pour voir les partitions, écouter les chansons et les accompagnements instrumentaux il faut se déplacer (HEP, ODIS, ORDP) mais je crois que ça vaut le coup. On peut aussi téléphoner (078 709 56 20).

Faites-moi chanter ces gamins: prenons garde à l'élitisme

L'essentiel étant (aussi) de vivre des émotions, cultivons la joie de chanter en classe toutes sortes de chansons et au diable ceux qui ont une vision du chant trop académique.

Encore les bienfaits de PISA (2^e couplet)

Le président mentionné en début d'article n'aurait pas dit ce qu'il a dit. La presse de boulevard a d'ailleurs rectifié: mon parti *will keine Herabstufung der musischen Fächer*³. On est sauvé.

Notes

- ¹ Plus de calcul à la place du chant (pour les béotiens en langues étrangères).
- ² <http://musique.ecolevs.ch>.
- ³ Mon parti ne veut pas de dégradation de la branche musique (traduction approximative).

Dans les pas de l'imaginaire de Catherine Louis

Catherine Louis, illustratrice de livres de jeunesse, présente nombre de ses œuvres de manière ludique et interactive. Cette exposition est visible à Sion jusqu'au 23 décembre. Il ne s'agit nullement d'une rétrospective, mais d'une mise en scène originale qui entraîne le visiteur dans l'atelier de l'artiste, ses recherches préparatoires, mais aussi dans son univers personnel. L'exposition s'articule en cinq modules (cf. *Résonances* octobre 2003, pp. 20-21), avec un sens de visite permettant de mieux comprendre les étapes de la naissance d'une illustration. Chaque âge trouvera assurément du plaisir à marcher dans les pas de l'imaginaire de Catherine Louis.

Catherine Louis, comment vous est venue l'idée de cette manière originale de présenter votre œuvre illustrée?

L'idée d'une présentation de l'univers de l'illustration de manière interactive doit beaucoup à l'auteur et écrivain Bernard Friot. Il m'a aidée à concevoir cette exposition et c'est grâce à lui que j'ai pu prendre du recul par rapport à mon travail et ainsi éviter le principe de la simple rétrospective. Il y a eu ensuite un phénomène boule-de-neige autour

de cette exposition. Il n'était initialement pas prévu qu'un catalogue soit publié et que l'expo voyage: tout s'est organisé lors du montage à la Neuveville. Comme l'espace, une tour de cinq étages, n'était pas grand mais très spécial, nous avons opté pour une approche thématique.



A la sortie de l'exposition, quelles sont les impressions des visiteurs?

Ce qui est frappant, c'est que les gens ressortent en ayant appris quelque chose. Je ne pensais pas que le travail de l'illustrateur était à ce point méconnu. Beaucoup sont étonnés et ravis d'avoir pu faire un retour en enfance. C'est com-

me si, après la visite, ils se sentaient à nouveau libres de laisser place à l'imaginaire. Pour moi, c'est un vrai cadeau. Les enfants sont, eux, particulièrement intéressés et amusés par les personnages que je crée à partir de coquillages, de bouts de ficelles ou de punaises.

Vous proposez justement un cahier d'activités autour du personnage...

Je n'avais pas envie de donner un cahier de recettes mais de provoquer l'envie de dessiner.

Envisagez-vous d'autres cahiers du même genre?

En préparant ce cahier, je me suis dit que j'aurais envie d'en voir qui soient faits par d'autres créateurs. J'ai donc proposé l'idée à l'éditeur et on va sûrement lancer une collection dans le même esprit. On pourrait écrire des poèmes avec Bernard Friot, cuisiner avec un professionnel, etc. Le but serait de donner des bases pour inviter l'enfant à imaginer.

Vous-même, aimiez-vous dessiner en classe?

Je n'ai pas toujours aimé les cours de dessin. Par contre je dessinais dans les marges de mes cahiers et je les décorais. Enfant, j'avais une voisine qui faisait une école d'art à Bienne et très souvent j'allais dans son atelier pour être au calme de mes trois frères. C'était en plus un espace de création.

Estimez-vous que la part de l'imaginaire est suffisamment développée à l'école?

Non, je suis plutôt inquiète à ce propos. Je sais que ce n'est pas de la faute des enseignants, mais je

L'expo en bref

Lieu: ORDP-Sion, Gravelone 5.

Date: jusqu'au 23 décembre 2003.

Horaires d'ouverture: visite ouverte au public les mercredis après-midi.

Catalogue de l'exposition: Fr. 28.-

Cahier d'activités «Dessiner avec Catherine Louis»: Fr. 10.-

Renseignements et inscriptions des classes: tél. 027 606 41 61 ou par mail à evelyne.nicollerat@mediatheque.ch.

Infos online avec visite virtuelle de l'exposition:

<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/indexfr.htm>.



trouve qu'ils manquent souvent de formation dans ce domaine et aussi d'imagination. En faisant parfois des animations dans des classes, j'observe que l'enseignement artistique se fait parfois un peu de la même manière qu'un cours de maths. Mes filles, qui aimaient dessiner, créer et inventer, ont ensuite eu peur de s'exprimer. C'est heureusement un passage qui n'est pas forcément grave, car on peut revenir à quelque chose de plus créatif ensuite. J'ai également eu une période où j'utilisais la règle parce que je voulais «bien dessiner».

Vous dessinez mais écrivez-vous parfois les mots que vous illustrez?

J'ai écrit mon dernier livre, *Liu et l'oiseau*, mais avec l'aide de l'écrivain Bernard Friot, parce que je suis

bloquée par les mots. J'ai dû inventer cette histoire, puisque je ne trouvais pas de contes avec les idéogrammes que j'avais envie de présenter. Dans *Amours*, j'ai aussi imaginé les scènes, mais c'est une amie qui a écrit, au crayon sous les images, les mots que j'avais sur le bout de la langue, pendant que je jouais de l'accordéon. C'est très difficile en fait d'écrire pour les enfants, car il faut allier l'économie des mots à l'efficacité.

Les deux derniers livres de Catherine Louis

Amours. Editions Thierry Magnier. 2001.

Liu et l'oiseau. Editions Philippe Picquier, 2003.

Propos recueillis par
Nadia Revaz □

En raccourci

Classeur «Apprendre l'égalité»

Enseignant-e recherché-e

Le Bureau de l'égalité recherche un-e enseignant-e pour participer à un groupe de travail de remise à jour du classeur «Apprendre l'égalité», édité en 1997 par la Conférence latine des Déléguées à l'égalité.

Ce projet sera mené par le canton de Vaud, en collaboration avec le Bureau de l'égalité valaisan.

Il s'agirait de participer à environ une séance par mois pendant 14 mois et de travailler à la relecture des différentes leçons. Une personne sera mandatée pour faire ce travail, mais un groupe de travail de praticien-ne-s est souhaité pour la soutenir et discuter des options possibles.

Contact: Bureau de l'égalité, tél. 027 606 21 20, egalite@admin.vs.ch.

Nouvelle formation des enseignantes et enseignants

Toutes les HEP sont ouvertes

Sept nouvelles hautes écoles qui préparent à la profession enseignante ont ouvert leurs portes cet automne. Les 14 hautes écoles pédagogiques (HEP) que compte la Suisse sont donc maintenant toutes en

activité. La réforme de la formation d'enseignant lancée et coordonnée par la CDIP va, pour la première fois, permettre d'obtenir des diplômes reconnus sur l'ensemble du pays et y garantir la libre circulation des enseignantes et enseignants. Lors de leur assemblée annuelle des 23 et 24 octobre 2003 à Zoug, les directeurs et directrices des départements cantonaux de l'instruction publique ont été informés de l'état de la réforme et ont réaffirmé cinq priorités pour la coordination à l'échelon national (reconnaissance des diplômes, mise en œuvre de la déclaration de Bologne, création de pôles d'excellence, amélioration de la didactique des disciplines, promotion de la formation continue). Pour en savoir plus: www.cdip.ch.

Maison de la Famille

Exposition et parcours didactique

Jusqu'au 25 décembre, la Maison de la Famille à St-Maurice propose une exposition de photos «objectif pinceau», photos réalisées par Bernadette Rausis, et un parcours didactique «les glaciers d'Entremont», organisé par Amédée Zrid. Les classes sont les bienvenues. Renseignements et visites: Maison de la Famille, Vérolliez, St-Maurice, tél. 024 486 22 33.

De vrais faux vitraux

à Vétroz

Sandra Coppey Grange

La tradition veut à Vétroz que chaque élève de 6P laisse sa trace dans le bâtiment scolaire avant son départ vers d'autres bancs d'étude, sous la forme d'un travail collectif de création artistique. Les peintures murales s'étant déjà largement épanouies sur les façades du

centre des Plantys, les enseignants Stéphane Morisot, titulaire des 6P, et Marie-Thérèse Poss, enseignante spécialisée ACM, souhaitent explorer d'autres supports. C'est ainsi que la grande paroi vitrée surplombant le perron de l'entrée principale les interpella.

Problématique

Réaliser un vitrail avec des enfants connaissant la complexité de cet art et le prix d'un tel ouvrage était bien sûr inconcevable. Alors comment, avec d'autres matériaux et techniques, s'approcher le plus possible de l'effet vitrail? Décision fut prise de travailler sur des panneaux

de plexiglas qui seraient ensuite imbriqués contre la vitre à décorer. En effet, cela permettrait aux enfants de travailler à l'horizontal, sur un matériau peu onéreux et pas dangereux. Puis, pour imiter les bars de plomb, Marie-Thérèse Poss opta pour des bandes noires auto-collantes utilisées par les fabricants d'enseignes lumineuses. Celles-ci, prédécoupées dans des largeurs différentes, étaient d'une utilisation simple. Et pour imiter le verre coloré le choix se porta sur la peinture vitrail. Travaillée par touches au pinceau et légèrement diluée avec du Tinner elle permettait des effets intéressants.

Thématique

Restait à trouver un thème ou une piste de création. C'est la découverte d'un ouvrage de Peter Tysoe au rayon ACM, section verre de l'ORDP qui nous mit sur la voie. Ainsi nous avons proposé aux enfants de jouer avec les lignes verticales, horizontales et diagonales de différentes

Sur papier aussi!

Le mois passé je vous proposais quelques adresses Internet riches d'idées. Alors pour tous ceux et celles qui n'entretiennent pas encore de liens affectifs indestructibles avec l'informatique, je voudrais signaler l'ouvrage de Patrick Straub, un des auteurs des sites dont je vous ai parlé, «Pas si bête les arts plastiques! 4 à 12 ans». Cet ouvrage disponible chez Soladidact à Martigny souhaite «redonner confiance à ceux qui doutent». Il se veut «une méthode dont l'ambition est d'offrir de multiples chemins vers la créativité», convaincu que «ce qui fait la valeur d'un projet éducatif ce n'est pas la qualité du résultat produit, mais la qualité de l'apprentissage, le développement des compétences utiles». La présentation très claire et attractive des leçons proposées touchent autant la 2D que la 3D. A chaque fois il s'agit de «dégager une problématique, de proposer une situation créative et d'accompagner l'enfant dans l'épanouissement de sa propre expression». Concrètement, chaque leçon propose une mise en situation, la consigne, le matériel, le déroulement, le niveau et des variantes, sans oublier les intérêts pédagogiques: «En pratiquant ces activités l'enfant apprend à...», et une ouverture culturelle sur le monde de l'art en lien avec la leçon.

Un cédérom inclus permet de voir les productions en détails ainsi que d'autres réalisations que celles présentées dans le document papier. Un très beau document pas bête du tout même si pas donné non plus, comptez 62 de vos francs pour l'acquérir.



épaisseurs pour créer un réseau intéressant, puis de jouer avec les vides et les pleins en colorant certains espaces dans une gamme de couleurs définies: 3 ou 4 couleurs qui s'accordent ou se contrastent, travail du chaud et du froid, du clair et du foncé, etc.

Démarche

Après une présentation sur l'art du vitrail, chaque élève réalisa 2 projets au feutre. Un projet figuratif et un projet graphique à la manière de Tysoe.



Ensuite il choisit lequel des deux il souhaitait réaliser en vitrail papier (découpage au cutter de carte noire – collage de papier vitrail). Ces travaux préparatoires permirent aux enfants de bien se familiariser avec le principe de vitrail. Puis démarrèrent les projets grandeur réelle. Les enfants votèrent et choisirent 3 projets de réseaux de ligne et 3 propositions d'harmonie de couleurs (3 vitres à décorer).

Réalisation

La classe fut partagée en 3 groupes. Les enfants fixèrent le projet sous le plexi et collèrent les bandes. Puis une longue discussion, accompagnée d'essais en papier coloré, s'amorça pour trouver le bon équilibre entre les surfaces peintes et les surfaces vides ainsi que sur le choix de la couleur de chaque plage afin de créer un équilibre harmonieux de la composition. La pose de la couleur à proprement parler fut techniquement délicate. La confrontation des 3 réalisations qui s'étaient effectuées séparément demanda encore quelques ajustements.

Enfin c'est le concierge du centre qui se chargea de la pose et l'installation d'un système d'éclairage spécial pour mettre en valeur l'investissement enthousiaste des élèves de 6P 2003/2004 du centre des Plantys. ■

E

nseignement spécialisé: nouvelle organisation

Les tâches et les missions liées à l'enseignement spécialisé ont connu ces dernières années un développement constant. Afin d'apporter une meilleure visibilité des fonctions des collaborateurs de l'Office de l'enseignement spécialisé, le Département de l'éducation, de la culture et du sport procède à un réaménagement du rôle et des secteurs des conseillers pédagogiques:

- M. Michel Délittroz, en plus de la direction de l'Office cantonal de l'enseignement spécialisé, assure le conseil pédagogique pour les arrondissements IV et V.
- M. Olivier Delévaux, jusqu'ici coordinateur de la scolarisation des élèves de langue étrangère pour tout le Valais romand, est nommé conseiller pédagogique pour le district de Sierre.
- Mme Sonia Pillet, conseillère pédagogique, assume, comme actuellement, les arrondissements I, II et III.

Les conseillers pédagogiques sont désormais les répondants auprès des partenaires pour tous les domaines liés à la loi sur l'enseignement spécialisé, dans les secteurs déterminés: appuis pédagogiques, soutiens pédagogiques pour élèves non francophones, classes d'observation et à effectif réduit, classes d'adaptation, classes de préapprentissage et autres besoins particuliers.

En raccourci

Révision partielle de la loi sur les HES

Demande de garantie sur l'égalité entre les filières

La CDIP apprécie que le nouveau projet de révision partielle de la loi sur les hautes écoles spécialisées tienne mieux compte des préoccupations des cantons et, notamment, des éléments caractéristiques des filières santé, social et arts (SSA). La question du financement reste toutefois problématique: l'égalité de traitement, sur le plan financier, de ces filières d'études n'est en effet pas garantie à partir de 2008. Les directeurs et directrices des départements cantonaux de l'instruction publique demandent instamment que les filières SSA fassent l'objet d'une égalité de traitement en matière de subventionnement, au plus tard à partir de la période de planification 2008-2011.

Sciences humaines

La bibliothèque idéale

Quelle est la bibliothèque idéale des sciences humaines? Dans le 42^e hors-série de la revue *Sciences humaines* sont rassemblés un certain nombre de livres considérés comme des classiques de l'anthropologie, de l'éducation, de la communication, de la philosophie, etc. Davantage qu'une liste d'ouvrages à lire, les auteurs de cette sélection soulignent les enjeux de chaque livre présenté.



L'histoire et l'actualité mises en ligne

Nadia Revaz

L'histoire est largement représentée sur le net. Il est des sites références pour les professeurs comme celui des *Clionautes*, *SOS histoire et géographie* ou *Cliotexte*, mais aussi des adresses un peu moins connues qui méritent le détour pour aider les élèves à mieux connaître l'histoire et comprendre l'actualité.



www.herodote.net

L'histoire au fil des jours

Commençons la balade par un site intitulé *Jours d'Histoire*. Plus de 1001 articles et plus de 500 illustrations agrémentent ce voyage spatio-temporel régulièrement mis à jour autour des jours de l'année. Que s'est-il passé le 20 octobre ou le 20 novembre au fil des siècles et aux quatre coins du monde? Pour le savoir, il suffit de se rendre sur www.herodote.net. Au moment de ma dernière visite, la page d'accueil proposait un éditorial sur la canicule historique et la manière dont les principaux quotidiens français ont couvert cet événement, la rubrique actualité de l'histoire était consacrée au renversement du gouvernement d'Union populaire du Chili en 1973 ainsi qu'à un pan du passé de la Nouvelle-Calédonie avec la prise de possession de l'île par les Fran-

çais en 1853. Mentionnons aussi le clin d'œil, s'intéressant ce jour-là à la Vénus d'Urbino, célèbre peinture de la Renaissance italienne.

Jours d'Histoire offre une grande frise chronologique qui permet de mieux mémoriser le déroulement temporel des événements ainsi qu'un index alphabétique, précieux lors d'une recherche précise, sur le bombardement de Guernica ou l'Escalade genevoise par exemple. Chaque événement de l'histoire est présenté avec la possibilité d'un repérage sur ce qui s'est passé avant ou après. Toutes ces mises en perspectives aident à mieux comprendre le monde d'hier et celui d'aujourd'hui. Concernant l'actualité, certains commentaires à chaud risqueront de n'être point ceux des historiens lorsqu'ils les analyseront dans

quelques années, mais comme le notent si justement les rédacteurs, «mois après mois, l'actualité modifie notre perception de l'Histoire et réciproquement». Le site comporte également une partie plus ludique, avec entre autres des devinettes. Bref, le site *Jours d'histoire* est riche et varié. De plus, les informations sont bien vulgarisées, contiennent de nombreux liens hypertextes et la présentation graphique est très agréable.

Autre adresse, *Clio & Calliope* ou la culture sans prétention est un site, créé par des étudiants en histoire, archéologie et lettres modernes, qui vise à offrir une vision «simple» d'une partie des grandes connaissances des civilisations européennes. L'adresse invite en outre à la découverte d'œuvres d'art.

Pour poursuivre la découverte, rendons-nous à l'adresse *d'histoire en ligne*. Là également, il ne s'agit pas d'un cours d'histoire, mais comme le précisent les concepteurs, d'«une évocation de personnages, lieux et faits historiques». On y trouve en particulier de nombreuses biographies (environ 150, de Jeanne d'Arc à Emile Zola en passant par Molière ou François Mitterrand), mais aussi divers articles sur l'histoire, sur les fêtes, sur les inventions, sur les généalogies, etc. Comme dans *Jours d'Histoire*, chaque jour un événement arrivé à la même date mais une autre année est mentionné. Parmi les nombreuses rubriques, signalons encore les quiz, classés par niveau de difficulté (quiz sur l'histoire générale, la Révolution, etc.). De quoi réviser les connaissances acquises. □

Liens mentionnés dans la rubrique

Les clionautes www.clionautes.org
 SOS histoire et géographie <http://soshg.free.fr/> (www.soshg.org)
 Cliotexte, catalogue de textes utiles à l'enseignement de l'histoire
<http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/www/cliotexte/index.html>
 Le web histoire-géo www.histgeo.com
 Jours d'histoire www.herodote.net
 Clio et Calliope www.clioetcalliope.com
 Histoire en ligne www.histoire-en-ligne.com

L'éducation à l'image, par l'image, pour l'image

Eric Berthod

L'exposition présentée jusqu'au 4 janvier 2004 à l'Ancien Pénitencier démontre avec pertinence relations et oppositions entre différents courants en vogue au début du siècle passé. Une préparation à la visite scolaire est vivement recommandée; du matériel et des propositions d'activités sont regroupés dans des mallettes disponibles dans les centres de prêt de l'ORDP et de l'ODIS.

D'Edmond Bille à Kirchner. Ruralité et modernité artistique en Suisse (1900-1930).

Vous y trouverez, entre autres:

- 1 sélection de **24 diapositives** d'œuvres exposées;
- **1 jeu de l'oie**, présentant les comportements attendus des visiteurs, illustré par des détails d'œuvres;
- **5 puzzles** à l'attention des plus jeunes;
- **5 reproductions** plastifiées pour des exercices de comparaison ou des lectures et/ou dictées de tableau;
- un «**Loto visuel**» de 12 cartes constituées de 10 détails à resituer dans les œuvres;
- une **Dictée de tableau**, «La dame d'Evolène» comme exemple;
- un «**Rendez-vous curieux**», activité à réaliser sur place, pour développer des compétences de visiteur autonome. Cette activité, proposée aux élèves du secondaire,

s'adresse à tous, même aux plus jeunes moyennant quelques explications complémentaires. Ci-après les objectifs et les six axes de cette activité.

«Rendez-vous curieux»

L'éducation du regard permet d'enrichir son champ d'expérience (développement de la perception visuelle, élargissement des images de références, prise de conscience de sa manière de voir et découverte de différents critères esthétiques).

Elle développe l'ouverture d'esprit, la curiosité et le sens de la réflexion à travers l'analyse des images d'aujourd'hui et des œuvres du passé, par des liens tissés avec des réalisations proches ou lointaines.

Elle aborde l'art, la complexité de la démarche artistique, miroir des idées, des émotions et des croyances de l'humanité.

La création d'images permet la formulation visuelle de ses impressions par l'application des agents plastiques. Elle développe la reconnaissance de ses émotions, la réflexion, la tolérance et le respect des différences. Elle facilite la compréhension des démarches artistiques et développe le sens critique dans la consommation et la diffusion des images.

Six axes

La conscience du regard

Sensibilisation aux étapes de la perception (je vois, je comprends, puis je ressens des émotions) et prise de conscience du regard que l'on porte sur les images.

Trois consignes qui permettent de: *s'entraîner à trouver des similitudes entre les œuvres (ce n'est pas inné); reconnaître la variation des attirances entre les individus et des constantes existant en chacun de nous; identifier ces constances, prendre du recul et de l'autonomie.*

La diversité des impressions que transmet la création visuelle

Etude des relations que l'on peut établir entre la forme d'une œuvre (technique, composition, couleur, thème...) et les sentiments qu'elle suscite afin de mieux comprendre ses réactions affectives personnelles.



Deux consignes qui permettent de: *oser ressentir, face à une œuvre d'art, quelque chose et oser se l'avouer!...; découvrir son «penchant naturel» (sensitif, émotif ou cognitif).*

Etude des composantes de base d'une image (lecture visuelle)

Caractéristiques des techniques graphiques et picturales. Appropriation de notions plastiques (figuration/abstraction, forme/fond, surface/volume, support/technique, et les agents plastiques: composition, ligne, couleur, valeur, structure) et des bases de la description (sujet principal, disposition des motifs).

Trois consignes qui permettent de: *faire émerger les contenus des programmes en Arts Visuels et les appliquer; développer son acuité et ses perceptions visuelles à travers des comparaisons; partager ses découvertes avec un(e) camarade de classe (dimension sociale de la visite) qui en fera de même à son tour.*

L'intention, la démarche et le message de l'œuvre d'art

Recherches sur l'intention, l'inspiration et les conditions de la démarche créatrice de l'artiste ainsi que sur le processus d'élaboration d'une œuvre.

Quatre consignes qui permettent de: *découvrir le contexte et son influence sur le processus créatif (l'artiste appartient à une culture, à un moment donné, avec des moyens et des intentions personnelles); revisiter la notion – arbitraire – «d'évolution» dans le champ des arts plastiques; identifier le contexte contemporain à la création; com-*

prendre le milieu de création de l'artiste.

Les différentes fonctions de l'expression plastique

Interrogation sur l'importance, la place et le rôle de l'art dans les sociétés actuelles et dans l'histoire.

Une consigne pour: *mettre en évidence les différences d'utilisation et de quantité d'«images» à cette époque et aujourd'hui (au début du siècle, rares étaient les privés qui possédaient des œuvres originales).*

Les liens entre images d'aujourd'hui et patrimoine

Les liens existants entre l'environnement visuel des élèves (par exemple: graffiti, mangas, jeux vidéo, publicité...) et l'histoire de l'art. Mise en relation des préoccupations des élèves et des questions posées par l'art (liberté/limite, amour/haine, bien/mal, féminin/masculin...). Une consigne pour: *situer où et comment la production actuelle s'inspire des précédentes et s'en éloigne.*

En guise de conclusion

En plus des connaissances factuelles en lien avec cette exposition, ce sont des compétences de visiteurs qui sont visées: les compétences développées par ces apprentissages (percevoir et émettre) doivent contribuer à développer la sensibilité de l'élève et à exercer son esprit critique. Ces aptitudes lui permettront de se situer différemment face à la multitude d'images (cinéma, télévision, jeux vidéo...) et de créer avec plus de conscience.

Les jeudis de l'archéo

Soirées consacrées à l'actualité archéologique d'ici et d'ailleurs

Jeudi 27 novembre. «Les coulisses de l'archéo» ou comment fonctionne un musée d'archéologie. Par Philippe Curdy, conservateur du musée cantonal d'archéologie, Sion.

Jeudi 18 décembre 2003. Quoi de neuf en Valais? Actualité archéologique valaisanne. Par François Wiblé, archéologue cantonal, et ses collaborateurs.

Ces soirées ont lieu au MCA, Rue des Châteaux 12 à Sion, à 20 h 15 (rendez-vous à la caisse).

En raccourci

Projet Bioindication

A la découverte des ruisseaux et rivières

L'idée est simple. Avec les élèves, vous analysez la qualité de l'eau et du paysage écologique d'un cours d'eau: observation, pêche aux invertébrés, détermination (la démarche est fournie clé en main). Vous envoyez les données récoltées à Globe Suisse via internet. Les résultats sont rassemblés et valorisés sur des cartes topographiques suisses que vous pouvez ensuite exploiter. Information et démarche détaillées sur <http://www.globe-swiss.ch>.

Conférences

Découvrir la nature en Valais

Vendredi 21 novembre à 20 h 15: Météorologie du Valais central. Conférence de Rémy Henzelin. Collège de la Planta.

Jeudi 11 décembre à 20 h 15: Les Pyrénées. Diaporama de Claude Pracchinetti. Aula de l'école professionnelle d'Aigle.

Vendredi 12 décembre à 20 h 15: La flore de la Cordillère Blanche du Pérou: mythes, savoirs et pratiques indigènes. Conférence de Doris Walter. Collège de la Planta.

Observations

Eclipse de soleil en direct

A l'occasion de l'éclipse totale de Soleil du 23 novembre 2003, uniquement visible d'Antarctique, la Passerelle Science-Cité de l'Université de Genève et la Fondation polaire internationale envoient une étudiante accompagnée de deux scientifiques, d'une reporter-radio et d'un chasseur d'éclipses sur un brise-glace pour un périple de 28 jours dans les eaux de l'Antarctique. Ce voyage permettra la réalisation d'une foule d'observations et d'expériences scientifiques, qui seront partagées en direct avec de nombreuses écoles primaires et secondaires à travers le monde. Dossier pour enseignant, animations pour élèves et autres infos sur <http://www.antarctica2003.ch>.

Regards sur la nature:

René-Pierre Bille

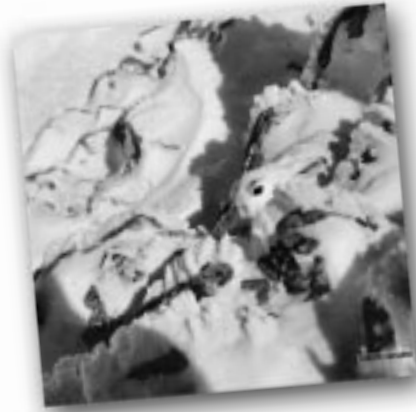
«Le Bois de Finges? J'y suis allé une fois... c'est très beau, l'ambiance est exceptionnelle, mais je n'ai pas vu grand-chose», s'exclame-t-on communément. Et pourquoi certains naturalistes y voient-ils tant de merveilles?

Tout est dans le regard!

C'est le message que nous livre René-Pierre Bille dans l'exposition qui lui est consacrée à l'Ermitage (Bois de Finges) jusqu'au 2 mai 2004. Le conseil qu'il donne au photographe naturaliste s'adresse à chacun de nous: «Prenez grand plaisir à la Sauterelle qui grésille, au Bourdon qui fouille sa mousse ou sa fleur, à la Fourmi qui s'entête à traîner une proie dix fois plus grosse qu'elle! Alors vous communierez vraiment avec tout ce qui vous entoure et l'image que vous allez peut-être réaliser dans quelques instants se chargera de sa pleine valeur». Toute l'œuvre du photographe, cinéaste et écrivain s'est construite ainsi, par passion, au travers de longs moments d'attente parsemés de rencontres furtives. La splendeur de ses photos témoigne de son émerveillement permanent; la finesse de ses observations atteste du regard à la fois curieux et interrogateur qu'il pose sur la nature.

Et pour les classes?

Si la démarche de René-Pierre Bille rappelle à nous autres adultes combien émerveillement, questionnement et connaissance vont main dans la main, elle mérite aussi d'être connue des élèves. Au travers de photos, extraits de film, animaux naturalisés et textes, l'exposition met aussi bien en scène les stratégies de



Où se cache le lièvre?
Une photo de R.-P. Bille.

la vie en montagne (lièvre, lagopède, tétras-lyre, etc.) que la diversité des biotopes de Finges (papillons, mantres religieuses, libellules, oiseaux, etc.). Elle aborde également les préoccupations de René-Pierre Bille sur la nature – subtile et fragile – au travers de certains événements dont il a été témoin (empoisonnements au DDT, disparitions, etc.). Une dernière partie consacrée aux parcs nationaux ou régionaux interroge sur ce que sera la nature de demain. Montée par le Musée d'histoire naturelle aux

portes du Bois de Finges, l'exposition nous invite à emboîter le pas de René-Pierre Bille pour s'aventurer au bord des étangs bordés de roseaux, escalader les collines couvertes de pins et découvrir le Rhône sauvage.

Animations gratuites

L'exposition peut se visiter sous des angles divers (selon ce qui est traité en classe) et selon différentes modalités (cf. *Résonances* octobre 2003, pp. 24-25). Il est aussi possible de faire appel aux guides de Finges qui, en plus de commenter l'exposition, pourront emmener toute la classe dans le bois de Finges. Selon les souhaits de l'enseignant et en fonction de la saison, ils pourront mettre l'accent sur les traces et indices de la vie animale (notamment le castor), les arbres, les biotopes de Finges ou d'autres éléments. Ce service est gracieusement offert à toutes les classes valaisannes.

Samuel Fierz,
animateur en Environnement

Infos pratiques

Ermitage, Finges (rte cantonale Sierre-Loèche; plan d'accès sur www.pfyn-finges.ch/f). Ouvert tous les jours de 8 à 20 h jusqu'au 2 mai 2004. Visite commentée tous les samedis à 13 h 30 (sauf les 27.12.03; 3 et 10.1.04; 10.4.04). Animation gratuite pour les classes (expo + bois de Finges) à réserver au 027 606 47 30.

Pour mieux connaître René-Pierre Bille et le Bois de Finges

- Regards sur la nature* de J.-C. Praz (2003).
- Trésors naturels du Bois de Finges* de R.-P. Bille et P. Werner (1986).

Pour préparer la visite et son animation (contactez le 027 606 46 70)

- Les rendez-vous curieux* (quelques pistes pour animer la visite).
- Textes de l'exposition* (pour planifier des travaux de groupe).
- Carnet de balade* (pour une visite en famille).
- Conférence* de J.-C. Praz: «René-Pierre Bille, ce besoin de nature» (23 nov. à 16 h à l'Hôtel de ville de Sierre).

Journée d'ouverture

autour des droits de l'enfant

Alexandre Buysse

La journée d'ouverture 2003-2004 de la HEP s'est tenue le 22 septembre dernier à Sierre. Cette journée a été consacrée à une réflexion sur la convention des droits de l'enfant. Suite à une présentation de la convention par Mme Riva-Gapany, de l'Institut international des droits de l'enfant, des ateliers se sont déroulés sur différents thèmes dérivés. L'interprétation de la convention des droits de l'enfant qui engage les états signataires est guidée par trois principes de base qui sont: la non-discrimination; l'intérêt supérieur de l'enfant; la participation de l'enfant. La Convention fixe également des buts précis à l'éducation, notamment l'épanouissement de la personne humaine; le respect des droits

humains et des libertés fondamentales; pour l'enfant, en outre, le respect de ses parents, de son identité et des valeurs de la vie.

Les états membres devraient inciter les éducateurs à mettre en œuvre des méthodes qui préparent les enfants à exercer leurs droits et leurs libertés, dans la reconnaissance et le respect des droits d'autrui et à remplir leurs fonctions dans la société.

Etat des lieux

Dans le domaine de l'éducation, le rapport sur la situation des enfants en Suisse précise que l'information sur des thèmes comme la maltraitance d'enfants, l'exploitation sexuelle des enfants et les droits de l'en-

fant doivent être intégrés aux plans d'études, mais que les enseignants restent libres d'aborder ou non ces thèmes. Il relève également certains problèmes de discrimination de l'enfant étranger.

Le Haut commissariat note quant à lui que la Suisse fournit peu d'information sur la manière dont les buts de l'éducation aux droits humains sont inclus dans les programmes scolaires de tous les cantons. Il demande que des informations soient fournies à ce sujet lors du prochain rapport et se déclare préoccupé par le manque de campagne de sensibilisation aux droits de l'enfant. Il recommande de traduire la Convention en romanche, de lancer une campagne de diffusion de la CDE au sein de la

EXTRAITS DE LA CONVENTION EN LIEN AVEC

Tu as droit à la non-discrimination: Tous les droits énoncés par la Convention doivent t'être accordés ainsi qu'à tous les autres enfants, filles et garçons, quelle que soit leur origine ou celle de leurs parents.

Tu as droit à l'éducation

- 1) Les Etats te reconnaissent le droit à l'éducation, sur la base du principe de l'égalité des chances. Pour cela:
 - a) tu dois pouvoir fréquenter gratuitement l'enseignement primaire. Cet enseignement est obligatoire;
 - b) tu as le droit d'accéder à l'enseignement secondaire. Il doit être gratuit, sinon, des aides doivent t'être accordées;
 - c) l'enseignement supérieur t'est également accessible;
 - d) tu as le droit à une orientation scolaire et professionnelle;
 - e) tout doit être fait pour t'encourager à fréquenter l'école.

- 2) La discipline scolaire doit respecter tes droits et ta dignité.
- 3) Les Etats doivent coopérer pour éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et pour développer l'accès aux connaissances scientifiques et techniques. Les pays en développement doivent être aidés.

Ton éducation doit viser à:

- a) épanouir ta personnalité et tes potentialités (*capacités*);
- b) t'inculquer (*te faire comprendre*) le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (*les plus importantes*);
- c) t'inculquer le respect de ta culture d'origine et d'adoption;
- d) te préparer à assumer (*prendre*) tes responsabilités dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié entre tous;

- e) t'inculquer le respect du milieu naturel (*l'environnement*).

Les droits des enfants de minorités:

Même si tu appartiens à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique, tu as le droit d'avoir ta vie culturelle, de pratiquer ta religion – si tu en as une – et d'utiliser la langue de ton groupe.

Tu as droit aux loisirs: Tu as le droit au repos, aux loisirs, au jeu, aux activités récréatives. Tu as le droit de participer librement aux activités artistiques et culturelles.

Tu as le droit à la protection contre toute forme d'exploitation: par exemple ton utilisation à des fins commerciales.

La diffusion des droits: Les Etats doivent faire connaître le texte de cette Convention aussi bien aux adultes qu'aux enfants.

société civile et surtout de mettre en place des programmes de formation dans le domaine des droits humains à l'intention de tous les groupes professionnels travaillant pour et avec les enfants.

Les organisations qui défendent les droits des enfants se déclarent quant à elles préoccupées par la discrimination des enfants étrangers par rapport aux enfants suisses. Elles recommandent de procéder à une évaluation sur les disparités cantonales, puis de prendre des mesures appropriées au niveau administratif (par exemple pour l'asile) et d'instaurer des mesures en relation avec la Convention, notamment dans le cadre de l'enseignement. Ces revendications devraient pouvoir se traduire, vu les obligations de la Suisse en tant qu'état signataire, par:

- ▣ une obligation de diffuser et d'enseigner les droits humains;
- ▣ l'inclusion dans les programmes scolaires d'un enseignement aux droits humains;
- ▣ l'enseignement de leurs droits aux enfants eux-mêmes;



- ▣ des projets concrets sur ce thème à développer par et pour les enfants;
- ▣ l'adoption d'une politique nationale de l'enfance;
- ▣ la création d'un département fédéral compétent (actuellement les droits des enfants sont du ressort de plusieurs départements);
- ▣ le développement d'un mécanisme de coordination des différents intervenants;
- ▣ une campagne de sensibilisation de la population.

Les questions soulevées

Le travail en atelier a ensuite porté sur différentes questions qui se vou-

laient avant tout être une première sensibilisation, telles: «Caudel, Mère Térésa, George Bush, Saddam Hussein, Ariel Sharon, Adolf Hitler, Yasser Arafat, Marie Curie, Jean-Paul II, Einstein, Amin Dada, Joseph Staline, Pablo Picasso ... ont tous été à l'école primaire et ont eu des institutrices et des instituteurs»;

Les enseignants sont des êtres humains avec leurs limites. Les enfants sont des êtres humains avec leurs limites. Que reste-t-il entre ces deux limites? La discipline scolaire doit «respecter la dignité de l'enfant»: est-ce possible? «L'éducation a pour but de préparer l'enfant à la vie dans un esprit de compréhension, de paix et de tolérance»; «Les enfants doivent avoir du temps pour le repos et le jeu dans des conditions d'égalité».

Il ressort des différentes analyses que les enseignants sont certes au front de toutes ces questions et ont à transmettre les valeurs de notre société, car ce sont bien elles qui sont reflétées dans la convention. Mais, là comme ailleurs, l'école ne peut pas tout faire.

L'ÉDUCATION ET ADAPTÉE AUX ENFANTS

Tu as droit au bien-être: Toutes les décisions qui te concernent doivent tenir compte de ton intérêt. L'Etat doit te protéger et assurer ton bien-être si tes parents ne peuvent le faire. L'Etat est responsable des institutions (*école, police, justice...*) chargées de te t'aider et de te protéger.

Tu as droit au développement de tes capacités;

Tu as droit à la vie et au développement;

Tu as droit à la liberté d'opinion: Dès que tu en es capable, tu as le droit de donner ton avis à propos de tout ce qui te concerne.

Tu as droit à la liberté d'expression: tu as le droit de recevoir et de répandre des informations. Il y a cependant des limites à ta liberté d'expression: tu dois

respecter les droits et la réputation des autres et tu ne peux pas mettre la société en danger.

Tu as droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion;

Tu as le droit à la protection de ta vie privée: Personne ne peut illégalement intervenir dans ta vie ou celle de ta famille. Ton domicile, ta correspondance sont également protégés. Il en est de même pour ton honneur (*ta morale*) et ta réputation (*ce que pensent les autres de toi*).

Tu as droit à l'information: Tu as le droit de recevoir une information diversifiée et objective. En particulier, cette information élargira ta culture (*tes connaissances*) et assurera ta santé physique et mentale. Les Etats encourageront les médias à te présen-

ter des informations qui te seront utiles, qui favoriseront ta connaissance et ta compréhension des autres cultures. Ils encourageront la production de livres pour les enfants. L'information te sera communiquée dans ta langue, même si elle est minoritaire. L'Etat doit te protéger contre les informations qui pourraient te nuire (*te faire du mal*).

La responsabilité de tes parents: Ce sont tes parents qui ont la responsabilité de t'élever et d'assurer ton développement. L'Etat doit aider tes parents dans cette mission en créant des institutions et des services chargés de veiller à ton bien-être. Si tes parents travaillent tous les deux, l'Etat doit les aider plus particulièrement.

Tu as le droit d'être protégé contre les mauvais traitements. ▣

Formation des praticiens-formateurs

La formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs est une priorité professionnelle posée par la HEP et inscrite dans la loi de 1996 (art.38, 1).

Les praticiennes et praticiens formateurs auront la charge d'accompagner activement les étudiantes et étudiants tout au long de leur formation sur le terrain, formation dispensée en collaboration étroite avec la formation théorique délivrée par l'école.

Les compétences que possède déjà chaque professionnel-le seront prises en compte, partagées et réactualisées pour s'inscrire dans le cadre de la pédagogie des adultes et répondre aux besoins posés par cet acte spécifique qu'est la responsabilité de participer à la formation de futur-es collègues.

La HEP peut d'ores et déjà témoigner de la formidable disponibilité et de l'efficacité des praticiennes et praticiens-formateurs du Valais romand et du Haut-Valais en activité. L'implication ainsi que l'esprit d'ouverture de chacun contribuent à l'élaboration d'un cursus répondant aux besoins de chacun des partenaires. Elle adresse un merci tout particulier aux maîtresses enfantines qui ont été nombreuses à s'engager.

Qui peut s'inscrire à cette formation?

Chaque enseignant-e, pour peu qu'il-elle soit au bénéfice de trois ans d'enseignement et ait la responsabilité d'une classe au moins à mi-temps. (L'expérience d'accompagnement d'un-e stagiaire n'est pas demandée).

Pour cette nouvelle volée et momentanément, seuls les enseignant-es des 1-2-3-4-5-6P sont sollicités.

Les enseignant-es intéressé-es feront parvenir à la HEP-VS une lettre de candidature et un curriculum vitae.



La formation est basée sur l'expérience professionnelle de chacun, le travail en équipe et la co-formation.

Des équivalences peuvent être obtenues (au max. 2 afin d'optimiser la co-formation). Pour l'obtention de ces équivalences, il est nécessaire de joindre à la lettre de candidature les éléments suivants:

- Le titre du cours ou de la formation suivi, le lieu, la durée, le contenu et l'attestation.

Pour autant que le contenu de la formation suivie recouvre de manière significative le ou les thèmes, des équivalences pourront être obtenues.

La direction de la HEP décide des équivalences à octroyer (selon art. 33 al. 2 de l'ordonnance concernant l'admission et la formation initiale à la Haute Ecole pédagogique).

Le délai d'inscription pour la troisième session de formation, qui se déroulera de mars à novembre 2003, est le 20 décembre 2003.

Une séance d'information aura lieu à la HEP-VS à St-Maurice le 10 décembre à 17 h 30.

Quelle structure de formation?

La formation se déroule sur une vingtaine de jours de mars à novembre 2003. Elle se répartit en thèmes de deux ou trois jours (le jeudi et le vendredi, parfois le samedi) et donne droit à une attestation.

Seront notamment travaillés:

- les conceptions et les représentations de l'apprentissage, de l'enseignement, et de l'accompagnement de jeunes adultes en formation;
- le déplacement au niveau de la posture de la fonction d'enseignant-e à la fonction de formatrice, formateur d'adulte;
- la planification et la gestion de séquences d'accompagnement dans le cadre du stage probatoire;
- l'observation, l'analyse et l'évaluation de séquences d'enseignement;
- la conduite d'entretiens;
- l'analyse des pratiques et la supervision pédagogique;
- le bilan de compétences.

Un thème consacré à l'évaluation du dispositif de formation de base, ainsi qu'à la récolte des besoins de perfectionnement, fera le lien entre la formation de base et la formation continue débouchant sur la certification.

Lors de la formation de base, une «boîte à outils» évolutive sera progressivement construite. Elle pourra être actualisée lors des formations continues offertes aux praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs.

Le travail en équipes restreintes et la co-formation seront privilégiés.

Une charte élaborée par les participants viendra clarifier les besoins de chacun et permettre ainsi de travailler dans la confiance et le respect.

Une partie des jours de formation se déroulera sur le temps de classe. Les salaires des remplaçant-es seront pris en charge par le DECS. Le coût de la formation, hormis les déplacements et les frais de repas et de photocopies sera pris en charge par la HEP et par le DECS.

Quel statut pour les praticiens-formateurs?

Les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs s'engagent à accueillir des étudiantes et étudiants de la HEP pendant au moins trois ans après leur formation de base.

Durant ces trois ans, un perfectionnement des compétences d'accom-

pagnement des stagiaires est proposé. Il se déroule pendant les stages et il donne accès à la certification PF.

Par la suite, les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs s'engagent à actualiser régulièrement leurs compétences lors de sessions de formation continue.

Les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs sont rémunérés au mandat, pour chaque semaine pendant laquelle est accompagné-e un-e étudiant-e.

La HEP demeure responsable de la formation sur le terrain dispensée à ses étudiant-es. Elle l'organise et la supervise. Les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs collaborent activement à cette formation et sont donc en relation étroite avec la HEP tout en restant rattachés au service de l'enseignement. □

Avis aux enseignants intéressés

Les enseignantes et enseignants intéressés peuvent s'annoncer dès à présent et faire parvenir leur dossier selon les indications données plus haut auprès de la HEP-VS, formation PF, Rue du Simplon 13, 1890 St-Maurice. Courriel: st-maurice@hepvs.ch.

En raccourci

Hautes écoles spécialisées romandes

Marc-André Berclaz, nouveau président

Lors de leur séance commune du 3 octobre 2003, les Comités stratégiques de la Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) et de la Haute Ecole spécialisée santé-social de Suisse romande (HES-S2) ont nommé M. Marc-André Berclaz président des Comités directeurs des deux hautes écoles spécialisées.

M. Berclaz, qui succède à François Bourquin, est âgé de 48 ans. Né à Sierre, le nouveau président est licencié en sciences économiques. Après quelques années dans l'industrie, il a dirigé successivement l'Ecole technique d'informatique puis l'Ecole supérieure d'informatique de gestion de Sierre. En 1995, M. Berclaz devient directeur-adjoint de la Haute Ecole valaisanne avec, notamment, la responsabilité de la Haute Ecole de gestion, puis, dès le 1^{er} janvier 2000, directeur général de cet important établissement. Très actif dans de nombreux projets et réalisations dans les domaines de l'informatique, de l'informatique de gestion, de la communication, du développement régional et de la certification, M. Berclaz est à l'origine de la création du Technopôle de Sierre. Membre de plusieurs conférences de directeurs, il est également vice-président du Comité directeur de la HES-SO. Particulièrement à l'aise dans le management de projets, de conduite de personnel, de pilotage d'entreprises et d'écoles, M. Marc-André Berclaz a pris ses nouvelles fonctions progressivement dès le 1^{er} octobre 2003.

Médiathèque Valais

Beau programme de conférences

C'est désormais une tradition, la Médiathèque Valais propose un large programme de conférences. Il y a tout d'abord les midi-rencontres qui ont lieu le jeudi de 12 h 15 à 13 h 15. Cette année la thématique est culturelle, avec des invités provenant d'horizons fort divers (avec le jeudi 4 décembre Gérald Morin, président du Conseil de la culture du Valais et producteur de films). La Médiathèque vous invite également à des soirées-rencontres quatre vendredis à 19 h. Pour ces soirées, carte blanche a été donnée à Jérôme Meisoz, spécialiste de la littérature romande. C'est du reste lui qui présentera les trois écrivains choisis (Alberto Nessi, Beat Christen et José-Flore Tappy) le vendredi 16 janvier 2004. A la Médiathèque, vous pouvez aussi assister à des présentations de recherches, dont le point commun est de concerner le Valais. Le jeudi 27 novembre à 18 h 30, Géraldine Crettenand parlera de la rubrique des annonces dans la presse valaisanne de 1861 à 1936, avec l'exemple du Confédéré. Pour en savoir plus: www.mediathèque.ch, sous programmes culturels.



Depuis la séance du 11 juin 2003 et la session de septembre, les Chambres fédérales ont mis un terme à la 1^{re} révision de la LPP. Les médias en ont beaucoup parlé et n'ont pas manqué de relever avec une insistance toute particulière les modifications défavorables pour les assurés (baisse du taux d'intérêt minimal, diminution du taux de conversion du capital en rente, éventuelle diminution des rentes payées...). Entrée en vigueur il y a 18 ans, il aura fallu attendre 20 ans (mise en vigueur de cette révision prévue le 01.01.2005) pour voir aboutir cette première révision. Il est vrai que beaucoup de choses se sont passées durant ces 20 années. Je pourrais citer tout d'abord l'importance croissante de la notion de travail partiel, l'égalité homme-femme, l'allongement de l'espérance de vie, les progrès de la médecine ou encore l'intérêt de plus en plus marqué des assurés pour leur Caisse de pensions. Toute cette évolution justifie à mon sens clairement une évolution de la prévoyance professionnelle de base dans la direction proposée par le législateur. J'insiste sur le terme prévoyance de base, car pour nous, assurés de la CRPE, l'essentiel des modifications proposées ne nous concerne pas puisque la Caisse du personnel enseignant offre déjà des prestations qui vont bien au-delà du minimum légal. Néanmoins dans le but de démontrer ouvertement l'importance de la partie subobligatoire de notre institution, je tiens à vous faire part ci-après des principaux changements annoncés par le législateur en vous précisant leur impact pour la CRPE.

Bases de calcul

Cercle des personnes assurées: La modification prévue dans le cadre de la 1^{re} révision LPP rendra l'affi-

liation possible à la Caisse pour tout enseignant disposant d'un traitement annuel minimum de CHF 18'990.- et non plus de CHF 25'320.-.

Montant de coordination: Pas de changement pour la CRPE qui conservera comme montant de coordination le 15% du traitement déterminant.

Taux de cotisation: La révision supprime la différence entre les classes d'âge des hommes et des femmes. Là aussi, la CRPE n'est pas concernée par cette mesure puisque le taux de cotisation est unique à 22% pour les hommes comme pour les femmes.

Prestations

Taux de conversion: La révision parle d'un abaissement progressif de ce taux de 7,2% à 6,8%. La CRPE n'est à nouveau pas concernée par cette mesure puisque l'assuré qui compte 37 années de sociétariat (40 avec les nouveaux statuts) bénéficie d'une rente à la retraite (60 ans) de 60%.

Versement de l'avoir de retraite en capital: Jusqu'à présent, la Caisse n'offrait pas cette possibilité. Avec la 1^{re} révision LPP, elle devra permettre à l'assuré de recevoir au moins le quart de son avoir de vieillesse LPP sous capital.

Prestations d'invalidité: Pas de changement pour la CRPE malgré un nouveau tarif fixé pour la LPP.

Rente de conjoint: La LPP, nouvelle version, introduit la notion de rente de veuf. Celle-ci est déjà prévue par les statuts de la CRPE donc pas de changement non plus.

Partenaire: La LPP introduit dans la loi une nouvelle liste de bénéficiaires possibles. Le partenaire est ajouté à cette liste avec conditions: 5 ans de vie commune ou enfant commun. La CRPE devra étudier ce nouvel état de fait.

Versement des prestations

Compensation du renchérissement: Les institutions de prévoyance doivent décider chaque année si et dans quelle mesure elles entendent adapter les rentes. Cette décision doit être étayée dans les comptes annuels ou le rapport annuel de l'institution.

Encouragement à la propriété: Après un versement anticipé dans le cadre de l'encouragement à la propriété du logement, des rachats ne sont possibles qu'après remboursement de ce versement anticipé (Nouveau).

Organisation

Un effort considérable devra être fourni par les organes responsables de la Caisse concernant la transparence de la Caisse (financement, placements, comptabilité), la formation des membres responsables et l'information aux assurés.

De ces quelques remarques, on peut aisément conclure que la 1^{re} révision LPP apportera bientôt les modifications nécessaires et requises par une plus grande ouverture aux travailleurs en tenant compte de l'évolution démographique future et du nouveau marché du travail. Les conséquences pour des assurés 2^e pilier soumis au régime minimal seront effectivement importantes et peut-être douloureuses; en revanche, pour nous assurés CRPE, l'impact majeur que cette révision laissera sur nos statuts résidera essentiellement dans une plus grande flexibilité de la retraite accompagnée d'une probable élévation de l'âge de la retraite technique de 60 à 62 ans. Dès lors, anticipons et préparons-nous à trouver des solutions satisfaisantes pour tout le monde... ■

Conférence

sur l'enfant précoce

L'association valaisanne de parents d'enfants à haut potentiel (AVPEHP), en collaboration avec le Service de l'enseignement du DECS, a le privilège de vous inviter à venir écouter Madame Sophie Côte sur un sujet très actuel.

Cette conférence grand public s'inscrit parfaitement dans les buts de notre association, qui sont, entre autres, de faire connaître la problématique des enfants à haut potentiel et leurs difficultés d'intégration dans les structures scolaires actuelles. Le DECS a d'ailleurs récemment émis un document important à ce sujet.

Chacun s'accorde à penser que les enseignants devraient jouer un rôle de premier plan dans la détection et la prise en charge de ces enfants

dont on rappellera que 50% éprouveront des difficultés et 30% seront en situation d'échec scolaire.

Pour éviter ce gâchis et les souffrances de ces enfants et de leur entourage, tant familial que scolaire, il nous faut démystifier les clichés et apprendre à reconnaître ces

enfants pour pouvoir leur donner le cadre dans lequel ils pourront s'épanouir.

Mme Côte, elle-même enseignante et mère de deux enfants précoces, a défriché le terrain dès le début des années nonante. Elle a créé une classe spéciale pour les enfants précoces, puis a fondé l'Association française pour les enfants précoces (AFEP), dont on vient de célébrer le dixième anniversaire, à l'occasion d'un important congrès à Paris.

C'est un privilège pour nous tous de pouvoir écouter cette éminente spécialiste.

Nous nous réjouissons de vous rencontrer nombreux à cette occasion.

Le comité de l'AVPEHP □

Infos pratiques

L'enfant précoce dans sa famille et à l'école.

Par Mme Sophie Côte, présidente de l'association française pour les enfants précoces (AFEP).

Le mardi 2 décembre 2003 à 20 h.
Auditoire FX Bagnoud à la HEVs,
Rawyl 47, Sion.

Art et foi, le retable d'Issenheim

Vendredi 21 novembre de 17 h à 18 h 30

Le retable d'Issenheim, peint par Mathias Grünewald au début du XVI^e siècle, comprend de grands tableaux illustrant la vie du Christ, de l'Annonciation à la Crucifixion et à la Résurrection.

Cette œuvre d'art remarquable peut être utilisée au service de la catéchèse, de la pastorale, avec des enfants, des jeunes ou des adultes.

Au moyen de diapositives, d'une vidéo et du commentaire de l'animatrice, cette soirée vous permettra de découvrir cette œuvre d'art et ses utilisations possibles, ainsi que le matériel disponible au Centre de catéchèse.

Animatrice: Monique Gaspoz

Lieu: Centre de catéchèse, Maison Notre-Dame du Silence, Sion

Prix: Fr. 5.-

Inscription: Centre de catéchèse, ch. de la Sitterie 2, 1950 Sion, 027 327 44 02.



Un des articles brièvement résumés dans cette rubrique vous intéresse? Adressez-vous à la rédaction de *Résonances* et une copie de l'article vous sera adressée gratuitement.

■ Enseignement Accès des jeunes de milieu modeste à l'université

Faut-il favoriser l'étudiant pauvre? Les universités britanniques s'interrogent. Cela s'appelle, selon une terminologie officieuse, de la discrimination positive. Et selon une étude publiée cette semaine par une *task force* gouvernementale qui réfléchit aux moyens de mieux intégrer les étudiants issus des classes défavorisées dans le cursus universitaire, une haute école britannique sur trois adhère à cet arbitraire d'un genre nouveau: à résultats scolaires égaux, elles offrent d'abord une place au candidat qui sort d'une école des quartiers difficiles. La *task force* propose de généraliser la pratique. Le débat suscite une vive polémique au sein du public, les écoles privées menaçant de boycott et d'actions en justice les établissements universitaires qui agirait de la sorte. *Le Temps* (25.09)

■ Mixité à l'école Sujet tabou en France

Séparer les garçons et les filles à l'école? Le sujet est tabou en France. Pourtant des voix s'élèvent pour dénoncer les effets pervers de la mixité, peu favorable, selon certains, à la réussite professionnelle future des filles. Selon le sociologue Michel Fize, garçons et filles ne sont pas logés à la même enseigne dans le système éducatif français. Il souligne que les filles, plus studieuses, «creusent, dès leur plus jeune âge, l'écart dans leur motivation et leurs performances

scolaires». Cette réalité est mal vécue par les garçons. Ceux-ci réagissent soit en se désintéressant de l'école, soit par la violence dans les quartiers les moins favorisés. Une violence dont les premières victimes sont bien évidemment les filles. Reste qu'avant d'édifier de nouveaux murs, il faudrait peut-être commencer par détruire certaines barrières, psychologiques celles-là. A commencer par les stéréotypes qui pullulent dans les manuels scolaires. *Atmosphères N° 71 (septembre 03)*

■ Enseignement Ces profs qui changent notre vie

L'école est en crise et les maîtres trinquent: pas assez autoritaires, trop axés sur l'éducation au détriment de l'instruction. Pourtant, ils éveillent des vocations ou sauvent des élèves de la délinquance. Pour se convaincre de leur influence prépondérante, il suffit d'ailleurs de poser la question: tout le monde ou presque peut exhumer de son passé «le prof» génial. Entre «elle m'a appris à penser par moi-même» et «sans lui je n'aurais jamais fait d'études supérieures», les compliments pleuvent. Plus que des connaissances, les élèves devenus grands se souviennent des leçons de vie. *Avenir suisse* s'est penché sur le niveau scolaire des élèves de 61 classes de troisième primaire. Avec une question: quel rôle les enseignants jouent-ils dans les progrès de leurs pupilles? *L'Hebdo* (02.10)

■ Instruction civique dans les écoles Futurs citoyen

Les jeunes Suisses seraient-ils des analphabètes politiques? Responsable du volet helvétique d'une enquête internationale sur les jeunes et la politique, le professeur fribourgeois Fritz Oser n'est pas loin de le penser. Effectuée auprès de quelque 3'000 écoliers âgés de 15 ans, son étude publiée l'été dernier place en effet notre pays presque en queue de liste parmi les 28 nations prises en compte, cela aussi bien en termes d'intérêt pour la politique que de connaissances en la matière. Un résultat plutôt consternant pour une démocratie modèle comme la nôtre, fait valoir le pédagogue qui désigne du doigt la principale responsable: l'école qui ne remplit plus ou plus suffisamment, à ses yeux, son rôle en matière d'éducation civique. *Construire n°41* (07.10)

■ Violence dans les Cycles genevois L'école réagit avec vigueur

Des actes de violence survenus dans plusieurs cycles d'orientation du canton sèment l'émoi parmi les parents d'élèves. A Onex, un élève a tenté d'étrangler l'enseignante qui voulait l'expulser de la classe. Dans le même établissement, un écolier a été blessé après que plusieurs de ses camarades l'ont roué de coups. Si le cas de la maîtresse agressée demeure un fait exceptionnel, les séances de tabassage dont sont victimes les enfants essaient dans les écoles.

Cette forme de bizutage, plus communément appelé le baptême, fait de nombreux émules. Face à ce qui n'est encore qu'une flambée de violence, le chef du Département de l'instruction publique a décidé d'infliger des sanctions exemplaires. Charles Beer estime que «se voiler la face est aussi dangereux qu'un discours sécuritaire». *Tribune de Genève* (08.10)

■ Ecole Les absents à l'amende

Haro sur l'école buissonnière! Dans leurs efforts pour ramener les enfants en classe, gouvernants et enseignants usent de procédés parfois contradictoires. En France, le nouveau dispositif de lutte contre l'absentéisme scolaire prévoit, en dernier recours, de faire payer aux familles une amende de 750 euros. En Angleterre, les parents encourrent jusqu'à trois mois de prison. A l'inverse, en Suède, un lycée privé de Falkenberg offre 500 couronnes (environ 55 euros) aux élèves qui n'accusent aucune absence. Aux Etats-Unis, les établissements publics de Chicago leur font miroiter des coupons de réduction ou des tickets de cinéma. A Miami, les élèves du lycée Barbara Goleman qui ont fait à leurs professeurs l'honneur de leur présence peuvent gagner... une voiture. Le principe est simple: les lycéens avec cinq absences ou moins dans l'année sont qualifiés pour un tirage au sort. Les écoliers français verront-ils un jour leurs profs jouer au Père Noël? Le ministère délégué à

l'Enseignement scolaire est sceptique: «Nous préférons leur redonner le goût d'apprendre. Récompenser les élèves pour qu'ils viennent en cours est une solution de facilité».

Le Point n°1621 (10.2003)

■ Des élèves en uniforme Position suisse

Suite à la déclaration du ministre français délégué à l'Enseignement scolaire, qui répondait que «le sujet mérite d'être débattu», la question provoque la polémique à travers le pays. Si la question n'a pas encore été officiellement débattue en Suisse, politiciens, syndicats et associations de parents d'élèves se montrent pour l'instant plutôt opposés au retour de l'uniforme. Néanmoins, la plupart d'entre eux jugent qu'il serait opportun d'explorer la possibilité d'introduire une réglementation vestimentaire à l'école. C'est l'indécence de certaines tenues vestimentaires, jugées trop provocantes, qui inquiète le plus. Autre argument: la question de la religion, et de l'islam en particulier.

Le Temps (11.10)

■ Givisiez Les poux attaquent

Les quelque 150 écoliers de Givisiez, aux portes de Fribourg, vivent dans l'obsession du pou. Leurs familles également. Comme dans d'autres régions, le parasite a fait son apparition au début du mois de septembre. Mais, à Givisiez, malgré les directives émanant du Service médical des écoles, qui prie les parents de contrôler les cheveux de leurs enfants, la propagation des poux a fait son œuvre. La commission de la commune a adressé un «rappel» enjoignant chacun à prendre cette fois-ci la situation au sérieux. Car chaque jour de nouveaux élèves sont contaminés.

Le Matin (12.10)

■ Foulard Apartheid scolaire

Le lycée d'Aubervilliers (près de Paris) a définitivement exclu deux élèves voilées. «Les règles de la laïcité s'imposent à tout le monde, a rappelé le ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy. Les règles de la laïcité, c'est le refus du prosélytisme et le refus du caractère ostentatoire du voile.» L'administration du lycée Henri-Vallon jugeait que les foulards de Lila, 16 ans, et d'Alma, 18 ans, étaient un signe religieux ostentatoire, ce que réfutaient les élèves, scolarisées en première et en terminale.

Le Matin (12.10)

■ Apprentissages revalorisés Ecole professionnelle de Martigny

A l'occasion de la remise des certificats fédéraux de capacité (CFC) à l'Ecole professionnelle de Martigny, le conseiller d'Etat Claude Roch, chef du Département de l'éducation, de la culture et du sport, s'est réjoui du regain d'intérêt des jeunes pour la filière de l'apprentissage. Un regain confirmé par l'accroissement du nombre d'apprentis qui fréquentent l'école professionnelle. Ce sont 238 jeunes qui ont reçu leur CFC qui représentent 24 professions différentes, de la plus courue qui est celle de menuisier à la plus rare, qui est celle de courtépoinrière, en passant par d'autres plus traditionnelles. Deux préoccupations majeures ont été soulevées par M. Roch: «Nous devons trouver des solutions pour les jeunes qui ne trouvent pas de places d'apprentissage. L'autre problème est celui du manque de places de travail au sortir de l'apprentissage.»

Le Nouvelliste (14.10)

■ Notation en France Haro sur les cancrès!

Un chercheur l'affirme: les profs ont tendance à noter plus sévèrement les élèves dont le niveau est faible. C'est la double peine appliquée aux potaches. D'après le chercheur André Antibii, les cancrès feraient les frais d'un phénomène généralisé et totalement inconscient chez les profs: la notation guillotine. Craignant de passer aux yeux de leurs collègues et des parents pour d'affreux laxistes, voire pour des incompetents, les enseignants infligeraient des notes excessivement sévères aux élèves faibles, de façon à obtenir dans leur classe une certaine proportion de bonnets d'âne. A l'Education nationale, on appelle cela la règle des «trois tas» – un tiers de mauvais, un tiers d'élèves passables et un tiers de cracks. Une règle valable quel que soit le niveau de la classe et quel que soit le programme. Voilà ce que révèle André Antibii dans un essai subversif, *La Constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves...*

L'Express (16.10)

■ Uni On se bouscule aux portes des Hautes Ecoles

Voilà qui va provoquer des bousculades dans les cafétérias et dans les salles de cours du campus lausannois. Donnés hier lors de la



journée d'accueil des nouveaux étudiants et étudiantes, les chiffres donnent le vertige. Au total, l'Université de Lausanne (UNIL) et l'Ecole polytechnique fédérale voisine (EPFL) comptent près de 17'000 inscrits: ils sont environ 10'300 pour l'UNIL et 6400 pour l'EPFL, soit plus 10% par rapport à 2002. Tous ces chiffres sont encore provisoires, et sont susceptibles de présenter des pour-cent en plus ou en moins à la clôture définitive des immatriculations. Ce qui est sûr, c'est que cette année académique 2003-2004 confirme une tendance à la hausse des effectifs observée ces dix dernières années. Parmi les explications, il y a bien sûr une croissance démographique générale, mais aussi une certaine démocratisation des études et l'arrivée progressive, sur les bancs des Hautes Ecoles, d'un plus grand nombre de femmes. Elles représentent désormais 22% des effectifs estudiantins de l'EPFL (15% il y a trois ans).

24 Heures (18.10)

■ Violence à l'école Charles Beer instaure le dialogue à Genève

La violence à l'école, un phénomène inéluctable? Depuis la rentrée 2003, plusieurs actes de violence ont ébranlé les milieux scolaires. Au point que le besoin de dialogue entre les enseignants, les élèves et la Direction de l'instruction publique se fait de plus en plus pressant. Le conseiller d'Etat genevois en charge du Département de l'instruction publique (DIP), Charles Beer, a pris la mesure du problème et décidé de se rendre lui-même auprès des acteurs de l'Ecole. Pour écouter. Pour «tisser un indispensable lien avec le terrain» et pour esquisser des solutions. Depuis juin dernier, il visite une fois par semaine un établissement scolaire du canton.

Le Temps (29.10)

La sélection du mois

■ Ecouter, comprendre et agir



Sous ce titre prometteur se trouve un ouvrage d'une grande utilité dont le but est d'améliorer les habiletés d'écoute, d'attention et de compréhension verbale. On y trouvera trente-trois activités qui se présentent en une page à photocopier pour l'élève et une page de consignes pour la maîtresse. Sur la fiche de l'élève, trois à dix dessins attrayants autour d'un même thème devront être coloriés d'après une consigne orale comme par exemple: «Encercler l'image montrant Fido devant sa maison». Pour travailler et réviser les contrastes, les notions de positions, enrichir le vocabulaire, développer la mémoire auditive et l'attention tout en s'amusant ce recueil d'activité est une mine d'or.

Jean Gilliam DeGaetano.
Ecouter, comprendre et agir.
Ed. La Chenelière, 2003.

■ Préparer et conduire sa classe à l'école élémentaire

Voici un ouvrage destiné aux enseignants débutants qui craignent, tout à fait légitimement, de ne pas être à la hauteur, d'oublier des choses essentielles. Il est à

prendre comme un guide rassurant, réunissant des astuces, des principes et mises en garde afin d'éviter certains écueils. Bien que destiné principalement à la France, on y trouve des conseils intéressants, surtout dans la deuxième partie qui développe les aspects pragmatiques et communicationnels de la conduite de la classe. Par exemple, comment utiliser la voix, le regard, trouver les bons gestes? Comment instaurer la connivence, mais aussi le respect? A lire si la rentrée vous paraît un mur de labour infranchissable...

Daniel Bensimho. *Préparer et conduire sa classe à l'école élémentaire, cycle 2 et 3.* Editions Retz, 2003.

■ Mon chien terrier

Voici un petit livre qui raconte la journée pleines d'aventures d'un chien terrier. Tout vêtu de couleurs vives, il se décline comme un poème tout en rimes. Plus qu'une histoire, ce livre est idéal car il peut s'exploiter de bien des manières dans les classes enfantines: beaucoup d'actions à mimer, la découverte du son /e/, des mots à reconnaître... Il est aussi



adapté aux apprentis lecteurs car il est écrit en gros caractères bien aérés. Bref, de quoi passer un moment plein de facéties!

Dominique Jacques. *Mon chien terrier.* Genève: La joie de lire. 2003.

■ Jeux linguistiques, Un mot peut en cacher un autre

Savez-vous ce que sont l'antanaclase, l'acrostiche, le palindrome ou la syllepse? Rêvez-vous de faire des boules de neige sans avoir froid, vous complaisez-vous dans le suspens d'un détournement... de proverbes? Au travers d'un peu de théorie et de nombreux exercices, le livre de Frank Evrard vous dévoilera les secrets des jeux de mots et stimulera votre pratique de l'écriture à partir de la forme ou du sens des mots, et ce de façon très ludique. C'est aussi un livre intéressant pour les élèves des grands degrés car les exercices de style sont un outil précieux pour éviter la panne d'imagination ou l'angoisse de la page blanche, tout en s'amusant.

Frank Evrard. *Jeux linguistiques, un mot peut en cacher un autre.* Ed. Ellipses, 2003.



En raccourci

Formation continue Didactique des sciences

Dans le cadre de la formation continue, l'Université de Lausanne propose un cycle de cours combinant des approches diverses intitulé «Philosophie, histoire et didactique des sciences». Les cours devraient pouvoir répondre aux attentes non seulement des personnes qui cherchent une formation dans leur propre discipline, mais aussi à celles qui s'intéressent à une approche interdisciplinaire, un approfondissement qui va au-delà des cloisonnements traditionnels. Pour connaître le programme, s'adresser au Service de formation continue de l'Université de Lausanne, tél. 021 692 22 93, www.unil.ch/sfc.

Intégration des ICT dans l'école obligatoire

Jean-Pierre Salamin

Le Conseil d'Etat approuvait en août 2000 le projet du DECS concernant l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'école. Ce projet comprenait une phase d'évaluation, après deux ans d'application, dont le concept est décrit ici.

Objectif de l'évaluation

L'objectif de l'évaluation est de dresser l'état des lieux de l'utilisation des technologies nouvelles dans les écoles primaires et du CO, pour:

- analyser leur impact général et leur pénétration dans l'enseignement;
- examiner le rôle de l'encadrement des projets et, au besoin, recentrer les activités des conseillers en multimédia et des personnes ressources;
- rendre compte du fonctionnement des projets et définir des structures d'appui visant à une meilleure intégration des ICT dans l'enseignement.

Modalités d'évaluation

L'évaluation s'articule de la manière suivante:

Appréciation par les enseignants de la pénétration des ICT

Elle se fera sous forme de sondage auprès du 30 % des enseignants de la scolarité obligatoire, choisis au hasard, impliqués ou non dans des projets ICT.

Le sondage s'effectuera sous la forme de questionnaires recueillant l'avis des enseignants:

- un questionnaire pour les personnes utilisant l'ordinateur dans leur enseignement en classe,
- un questionnaire pour les person-

nes n'utilisant pas d'ordinateur dans leur enseignement en classe.

Les enseignants peuvent:

1. remplir les questionnaires à domicile,
2. répondre à l'enquête par Internet,
3. répondre aux questions lors d'une séance permettant d'échanger de l'information à propos des ICT.

Examen du rôle des conseillers en multimédia

Une discussion avec ces enseignants permettra de déterminer leur implication exacte dans les projets ICT, d'étudier les corrections à apporter à leur rôle et faire le point sur leurs actions.

Analyse du rôle des personnes ressources

Un questionnaire envoyé à toutes ces personnes fera le point sur leurs actions et recueillera leurs suggestions. La mise en relation des résultats de cette enquête et de celle menée auprès des conseillers multimédia permettra d'analyser les tâches respectives pour éviter les redondances.

Recueil des observations des responsables de projets ICT

Des visites effectuées par le responsable de l'évaluation auprès de directeurs de projets, permettront de recueillir leur opinion sur les réalisations, les problèmes rencontrés et les attentes des écoles.

Recueil des observations des enseignants

Des entretiens avec des enseignants auront lieu dans dix classes, choisies au hasard, développant un projet pilote. L'objectif est de décrire les besoins immédiats et futurs dans le domaine des ICT et éventuellement

d'arriver à une coordination logistique des projets développés.

Appréciation de l'intégration des ICT par les autorités scolaires

Des entretiens avec des membres de commissions scolaires (ou directions d'écoles) seront menés pour faire le point sur les projets développés, sur la raison de leur éventuelle absence et recueillir leurs suggestions. Dix responsables d'écoles développant un projet ICT et dix en marge de ces projets participeront à cette enquête.

Echéancier

L'enquête se déroulera en deux phases distinctes:

- le sondage de pénétration des ICT auprès des enseignants, jusqu'à la fin de l'année,
- l'analyse des projets ICT au moyen d'entretiens ou de visites qui devrait être achevée à Pâques 2004.

La disponibilité des résultats du taux de pénétration permettra de mieux centrer le débat autour des projets et d'orienter les discussions en fonction de l'intérêt du personnel enseignant pour les ICT.

Résultats

Le rapport final est attendu pour la fin de l'année scolaire. Il sera accompagné de mesures de remédiation qui, après examen par les services du DECS, seront mises en application dès la prochaine rentrée scolaire. Il est donc important que chaque personne ou institution interrogée participe activement à l'appréciation de la pénétration de l'informatique à l'école pouvant rendre de précieux services aux élèves et aux enseignants. ■

Christian Berger, nouveau secrétaire général de la CIIP

On entend souvent parler de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), mais sait-on vraiment quel est son rôle? Pour en savoir plus, le nouveau secrétaire général a accepté de servir de guide.



Suite au départ à la retraite de Jean-Marie Boillat en juillet dernier, Christian Berger a été nommé

au poste de secrétaire général. Entré en fonction à la CIIP le 1^{er} août 2003, il a auparavant enseigné les mathématiques, la physique et le sport au degré secondaire avant d'exercer pendant une dizaine d'années des responsabilités de chef de service au sein du Département de

l'instruction publique et des affaires culturelles de la République et canton de Neuchâtel. Il a mené d'importants travaux, principalement au niveau de la formation des enseignants, de l'enseignement au secondaire II et de l'informatique scolaire. Christian Berger a notamment participé à la création de la Haute Ecole pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP BEJU-NE), à la mise en place de la nouvelle maturité sur le plan cantonal ainsi qu'à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) dans le système scolaire neuchâtelois.

Christian Berger, comment résumeriez-vous la mission de la CIIP?

Tout ce qui peut être un dossier d'un département de l'éducation mais aussi de la culture, combiné

avec tout ce qui vaut la peine d'être coordonné, concerne la CIIP. C'est au moment où un dossier de l'école primaire, secondaire tout comme de la formation professionnelle ou universitaire mériterait de devenir intercantonal que la Conférence intervient.

J'imagine que l'on s'achemine vers toujours plus de coordination...

Oui, notamment pour faciliter la mobilité au sein de l'espace romand de formation et aussi pour respecter une culture latine.

Le programme quadriennal 2001-2004 mettait en avant six priorités (1. le plan cadre romand, 2. la politique de l'enseignement des langues et la politique de la langue française, 3. l'éducation et la prévention, 4. la formation des enseignants, 5. la recherche en éducation, 6. l'éducation aux médias et TICE). Où en sont ces dossiers et, à votre avis, vont-ils rester des chantiers prioritaires après 2004?

PECARO va assurément demeurer une priorité dans la mesure où il faudra attendre 2005 pour parvenir à un accord intercantonal, accord qui conduira ensuite à la mise en œuvre dans les cantons. Il est possible que le dossier fasse néanmoins partie, dans le prochain programme, des champs d'action dont il faut simplement assurer le suivi. A noter que ce n'est pas parce qu'un dossier ne figure pas parmi les priorités qu'il est secondaire. Pour exemple, parmi les activités et objectifs dans le champ de la coordination scolaire figure l'important dossier des ressources didactiques et moyens d'enseignement.

Bulletin de la CIIP: tout sur PECARO

Le numéro 13 du Bulletin de la CIIP (téléchargeable depuis le site de la CIIP) est entièrement consacré à PECARO (plan cadre romand) et c'est Christian Berger, nouveau secrétaire général de la CIIP, qui signe l'édito. A signaler entre autres l'interview de Linda Allal, membre du groupe de travail et celle de Marie-Claire Tabin, présidente du Syndicat des enseignants romands, sur le passage des finalités de l'école aux plans d'étude. On y trouve également un historique ainsi qu'un article d'Olivier Maradan expliquant les nouveaux paramètres pour harmoniser la progression des apprentissages. A noter que la question de PECARO face aux plans d'études cantonaux n'est pas omise dans ce numéro.

Semaine des médias à l'école: du 22 au 26 mars 2004

L'unité «Education aux médias» de la CIIP propose et prépare l'organisation d'une Semaine des médias à l'école en Suisse romande. La première édition aura lieu du 22 au 26 mars 2004, aux mêmes dates que la 15^e édition française. Les objectifs sont – entre autres – d'offrir aux élèves de tous les degrés de la scolarité obligatoire une approche critique de l'information en général et d'inciter à la production de messages médiatiques en classe. Des activités très concrètes seront proposées aux enseignants pour leur classe. Des informations seront diffusées prochainement.

Si l'on prend la politique des langues, j'ai le sentiment qu'elle restera un enjeu majeur, car la Suisse doit encore prendre une position coordonnée, ce qui a déjà été fait au niveau de la CIIP avec la Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues de janvier 2003. Même si l'impulsion a été donnée pour promouvoir la santé à l'école, il y a encore beaucoup à faire, étant donné qu'un léger retard a été pris par rapport au calendrier prévu.

Les HEP sont bien sûr un dossier qui doit être suivi et coordonné, mais il pourrait très bien passer dans le champ des actions habituelles de la CIIP. Quant à la recherche en éducation, elle demeurera une priorité parce que la modification des statuts de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique est récente et qu'un nouveau directeur, Matthis Behrens, vient d'être engagé. Il est essentiel de développer et de renforcer le rôle de l'IRD en Suisse romande.

Pour ce qui est du sixième axe qui avait été retenu, je trouve que tout ce qui touche à l'éducation aux médias s'est bien développé, mais par contre il y a encore un manque de coordination romande au niveau des TICE. Concernant l'éducation aux médias, une *Semaine des médias* va être organisée en mars 2004 et les contacts avec la télévision Suisse romande ont été relancés. Un accord vient d'être signé avec la

TSR. Cette dernière communiquera désormais à la CIIP le contenu éditorial de chaque émission de *Territoires 21* trois semaines avant diffusion en nous fournissant une copie VHS. Cela nous permettra de préparer des informations relatives au contenu et des fiches pédagogiques qui seront mises à disposition des centres de documentation et des médiathèques. Il y aura aussi un lien



www.ciip.ch

Territoires 21 sur le futur site de l'éducation aux médias, tout comme tout comme ce sera le cas pour la *Semaine des médias*.

Revenons au dossier PECARO. En deux mots, quel est l'objectif premier de ce plan?

Disons tout d'abord que PECARO est un plan cadre romand qui se fonde sur la Déclaration du 30 janvier 2003 relative aux finalités et objectifs de l'école publique. Ce plan devrait à terme permettre d'harmoniser les plans d'études cantonaux. Il est important que l'on puisse fixer des seuils de compétences pour tous les élèves romands à la fin de chaque

cycle. Au travers de ce plan cadre romand, il nous faut aussi trouver un système d'évaluation du travail des élèves. C'est un enjeu important induit par PECARO que de définir quelques principes communs d'évaluation en tant que vecteur de communication. Un groupe romand travaille sur ces questions et devrait déposer un rapport à la fin mars 2004.

Quelles sont les prochaines grandes étapes de PECARO?

Les chefs de l'éducation préparent actuellement la phase de consultation qui devrait démarrer au tout début 2004. Un texte de quelques pages va accompagner l'ensemble des documents produits pour en faciliter la lecture. Deux listes de questions, l'une avec des questions de politique générale et l'autre avec des questions relatives au contenu, destinée aux spécialistes, vont être élaborées pour orienter la consultation qui s'étendra aux Départements, au Syndicat des enseignants romands, à la Fédération des associations de parents des écoles romandes, mais aussi à des commissions scientifiques. Les Départements vont eux à leur tour organiser une consultation cantonale. Cette phase consultative devrait durer six mois. Il s'agira ensuite de faire la synthèse pour passer à l'étape de prise de décisions. Pendant ce temps, des moyens pédagogiques seront développés.

C'est peu de dire que PECARO est un défi considérable...

En effet, PECARO est certainement le dossier-phare de la coordination romande. Je trouve remarquable de parvenir à coordonner en passant par les niveaux de compétences des élèves. Cela implique la création de moyens d'enseignement adaptés à ce qui est prôné. A mon sens, les deux approches, le plan cadre et les moyens pédagogiques, sont très complémentaires.

*Propos recueillis par
Nadia Revaz* ■

Fiche d'identité de la CIIP

Date de création: 1874 sous le nom de Conférence des chefs de Département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP/SR-TI) alors que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP-CH) remonte à 1897.

1997: nouveau nom (CIIP) et nouveaux statuts avec plusieurs innovations dont l'élaboration de programmes pluriannuels qui permettent de s'adapter et de confirmer un certain nombre de priorités.

Organes de la Conférence: *l'Assemblée plénière*, qui réunit les chefs de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin, *le Bureau* et *le Secrétariat général*.

Commissions: diverses commissions permanentes et temporaires.

Actuel président de la CIIP: Thierry Béguin (NE).

Enseignement religieux: — éclairage de Jean-François Lovey

L'introduction de nouveaux moyens ENBIRO (enseignement biblique et interreligieux romand) en 3^e et 4^e années primaires dans le Valais romand suscite depuis peu de vives réactions dans certains milieux. Un communiqué (cf. p. 48) signé par le chef du Département de l'éducation, de la culture et du sport, et accepté par l'évêque de Sion, a été publié dans la presse pour faire une mise point et lever toute ambiguïté. Jean-François Lovey, chef du Service de l'enseignement valaisan, a accepté d'apporter quelques éclairages complémentaires.

Jean-François Lovey, comment expliquez-vous la polémique actuelle autour de l'enseignement religieux?

Le constat que je fais aujourd'hui, c'est que la décision prise par l'autorité diocésaine, au début des années 90, de distinguer dans l'enseignement religieux ce qui relevait de la mission de l'école (transmission des connaissances) et ce qui était éveil à la foi ou préparation aux sacrements à développer en paroisse ou en famille n'a pas été entendue dans tous les milieux. Il semble que le message n'ait pas été répété assez clairement. J'entends des gens me demander au nom de quelle conviction ou certitude, j'ai opéré cette distinction et je dois redire souvent que c'est l'autorité diocésaine et non le DECS qui a retenu cette option. Depuis le début des années 90 jusqu'il y a quelques semaines, il n'y a pas eu de

réaction forte par rapport à ce principe. Je l'ai cru connu et admis. Pour ce qui est de la nature de la polémique, je pense qu'il y a des familles qui sont aujourd'hui déboussolées de ne pas retrouver dans le programme religieux de l'école ce qu'elles avaient elles-mêmes connu, ignorant même parfois les évolutions qui ont déjà eu lieu, il y a très longtemps, comme la suppression de l'ancien catéchisme.

N'y a-t-il pas aussi une certaine ignorance de l'hétérogénéité culturelle et religieuse des classes valaisannes?

Oui, mais peut-être moins que de l'ignorance, il y a surtout une per-

ceptible volonté de réaffirmation de l'enracinement religieux du canton et cela je puis le comprendre. Quand tout semble flotter aux vents de la modernité, il est juste de redire l'attachement aux racines. Cela étant dit, je suis frappé par certaines réactions: par exemple, certains me disent ne pas ignorer que dans les classes il y a des enfants relevant d'autres croyances ou étant agnostiques, néanmoins ils considèrent que la tradition chrétienne doit être imposée à tous.

Certes, mais depuis quelques années les cours de religion connaissent un taux d'absentéisme important...

C'est vrai, mais ceux qui sont opposés à la ligne retenue par les Eglises et le Département estiment que l'on accorde trop d'importance et d'écoute à une minorité et que nous avons un sens trop aigu de la tolérance. Voyez quel sort est réservé en pays musulman, à un enfant chrétien, disent-ils!

Cela ne justifie pas de faire la même chose ici...

Non, bien sûr. On ne combat pas l'obscurantisme par un esprit de fermeture mais ce sont des réactions dont on entend l'écho. Ce qui me fait dire que l'on n'a pas assez communiqué en amont, avant l'arrivée de ces nouveaux moyens, tant au niveau de l'autorité religieuse que du Département. De notre côté, nous avons sous-estimé les réactions possibles. Très honnêtement, je pensais que les



Jean-François Lovey:
«J'étais à mille lieues de supposer que ces moyens susciteraient pareille polémique.»

mentalités et les attentes avaient quelque peu changé sur ces questions. Quand nous avons mis en route les groupes de travail sur les objectifs et finalités ainsi que sur les programmes, nous n'avons pas rencontré de résistances significatives aux options proposées. Le Conseil d'Etat a approuvé ces documents, avec l'aval des Eglises et nous avons ensuite cherché des moyens d'enseignement permettant de couvrir ces objectifs et finalités. Vu le caractère incomplet du moyen qui était pour nous le plus satisfaisant à ce moment-là, à savoir Enbiro, nous avons décidé de créer des documents complémentaires valaisans. A aucun stade, nous n'avons senti que nous étions en train de toucher à quelque chose d'extrêmement sensible. Lors de la conférence de presse de rentrée, l'annonce de l'introduction de ces nouveaux moyens d'enseignement religieux dans les classes valaisannes n'a pas suscité de questions de la part des journalistes. Dans les jours qui ont suivi, il n'y a pas eu non plus de réactions. J'étais à mille lieues de supposer que ces moyens susciteraient pareille polémique et je reste surpris par ce qui se passe. Je trouve que l'on devrait pouvoir débattre de tels sujets de manière moins passionnelle. Ce qui me rassure, ce sont les nombreux témoignages de soutien de prêtres et de catéchistes qui sont aussi intervenants dans les classes.

Une telle polémique était difficilement imaginable, ce d'autant que dans les autres cantons le dossier ne fait pas de vagues...

Mes collègues de Fribourg et du Jura, que j'ai interrogés parce qu'ils sont proches de nous historiquement, étaient même étonnés que nous complétions les moyens Enbiro. Pour moi, la révélation sur le plan sociologique, c'est de voir resurgir des zones très sensibles de la mentalité et du vécu valaisan. Le Valais s'est modernisé, s'est trans-

formé, et l'on oublie qu'à périodes régulières, on peut le toucher sur un point névralgique. Je le dis avec respect et sans ironie.

Cette polémique ne renvoie-t-elle pas directement aux missions respectives de l'Ecole et des parents? En d'autres termes, les missions des uns et des autres sont-elles aujourd'hui suffisamment bien définies?



C'était clairement défini dans la loi de 1962 où il est écrit que l'école seconde la famille. Or la famille de 2003 n'est plus la même que celle de 1962. C'est là que réside une réelle fracture. Dans le domaine des connaissances religieuses, le changement est important et les différences entre les individus en la matière sont énormes (elles s'étalent entre le rien et l'appréciable). Comblar ces différences était du reste l'un des soucis lors de l'élaboration de nouvelles finalités de l'enseignement religieux à l'école. Il me paraît important que tous les élèves des classes valaisannes sachent par exemple ce que représentent les grands repères chrétiens, quelle que soit leur religion.

N'aurait-il pas été plus simple d'avoir, dans le cadre du cours d'histoire par exemple, une période obligatoire d'enseignement dédiée aux connaissances religieuses, et une autre heure facultative consacrée à l'éveil à la foi chrétienne?

Cela avait été discuté il y a quelques années, mais cette solution n'avait

pas été retenue. Cela aurait probablement été plus facile, cependant je suis d'avis que cela aurait enlevé une dimension propre à l'histoire de notre canton, qui est celle du possible témoignage de l'attachement à la foi chrétienne. Cela ne me gêne pas que des enfants d'autres religions sachent ce que Jésus représente comme personne et comme valeur de référence, pour une grande partie des habitants de notre territoire, au-delà de la simple dimension historique. J'ai eu connaissance de cours à Martigny où le prêtre et les instituteurs faisaient venir des représentants d'autres religions pour répondre aux questions des enfants sur la symbolique de Noël dans leur croyance. La discussion portait ensuite sur les fêtes religieuses et leur signification dans chacune des religions, ce qui est très riche à mon sens.

Quelle est la position du DECS suite à cette polémique?

Comme le communiqué le rappelle, les nouveaux moyens d'enseignement Enbiro font suite à toute une procédure qui a été élaborée, étape par étape, par tous les partenaires des Eglises et de l'enseignement, et qui a été acceptée par les autorités. Je prends acte des réactions et je crois correct de poursuivre avec ces moyens pour cette année scolaire tout en procédant à une évaluation de l'ensemble de ces moyens, comme on devrait du reste le faire pour l'introduction de toute nouvelle méthode d'enseignement, afin d'apporter, s'il y a lieu, des correctifs tant de forme que de fond. Il faut s'assurer de la qualité pédagogique et didactique de ces moyens et il s'agira également de procéder à une expertise externe d'autorités religieuses sur le plan dogmatique. Je pense enfin que c'est par le dialogue et non par l'invective que doivent être trouvées des solutions acceptables, respectueuses des êtres.

*Propos recueillis par
Nadia Revaz* ■

Mise au point du DECS

Le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) tient à apporter les précisions suivantes en ce qui concerne les nouveaux moyens d'enseignement de la religion en 3^e et 4^e années primaires dans le Valais romand, ce afin de lever toute ambiguïté en la matière et d'apporter une nécessaire lumière sur ce dossier.

Il sied de rappeler tout d'abord que dès les années 1990-1991, l'option de l'autorité diocésaine a été de distinguer l'enseignement religieux à l'école (il s'agit de dispenser des connaissances) et la catéchèse en paroisse (qui invite à une démarche de foi). Ce principe a l'accord du DECS.

Suite aux réitérées demandes d'enseignants et d'intervenants ecclésiastiques et vu l'absence d'un programme progressif d'enseignement de la religion, de la 1^{re} année primaire à la 3^e année du cycle d'orientation, un groupe de travail chargé d'élaborer les objectifs, les finalités ainsi qu'un programme pour l'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire a été mis sur pied en novembre 1998. Ce groupe était composé d'enseignants délégués par leur association, de représentants du DECS, de l'Eglise catholique romaine et de l'Eglise réformée évangélique.

De ce groupe de travail sont sortis deux documents. Le premier, «Objectif et finalités de l'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire, Développement des contenus», qui précise notamment qu'une des finalités de l'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire est la recherche des réponses données aux questions de l'existence par le christianisme en particulier et les autres grandes religions. Le second docu-

ment concerne les programmes d'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire. En ce qui concerne le programme des degrés primaires 1 à 6, il faut préciser également qu'il a été élaboré en tenant compte des éléments théologiques complémentaires propres au christianisme et demandés expressément par l'Eglise catholique romaine. Ces deux documents fondamentaux ont été approuvés par les deux Eglises reconnues puis par le Conseil d'Etat en date du 9 mai 2001.

Vu la carence en moyens d'enseignement, la méthode ENBIRO a été retenue au terme d'une procédure d'examen attentif des ouvrages disponibles sur le marché étant donné qu'elle était la plus proche des programmes adoptés. Dès ce choix effectué, sachant ces ouvrages incomplets, la rédaction de moyens pédagogiques complémentaires (correspondant justement à la prise en compte des éléments théologiques demandés par l'Eglise catholique romaine) a été mise en route en collaboration avec les deux Eglises reconnues. Cette démarche a été faite en application de la décision du Conseil d'Etat du 9 mai 2001 pour les écoles primaires.

Les nouveaux moyens d'enseignement de religion en 3P et 4P comprennent ainsi les ouvrages ENBIRO (Au fil du temps, vol. I et II) et les compléments valaisans (La vie des chrétiens vol. I et II) créés afin de couvrir la partie des objectifs valaisans et du programme non prise en compte dans les ouvrages ENBIRO. Chaque document comporte un livre de l'élève et une méthodologie pour l'enseignant.

L'extrême resserrement des délais entre la rédaction, l'édition, la présentation et la diffusion de ces dif-

férents moyens (fin d'année scolaire) n'a pas permis à l'Evêché de leur donner une approbation formelle. Ce fait ne constitue toutefois pas pour l'évêque de Sion un veto à leur introduction.

Il est à relever qu'en plus des deux périodes hebdomadaires consacrées à cet enseignement, les Eglises reconnues peuvent organiser, en collaboration avec les enseignants et les autorités scolaires, des activités à but catéchétique pour les élèves de leur confession respective jusqu'à un maximum de 7 jours effectifs au total pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Par respect pour le travail effectué depuis plusieurs années et assuré de savoir sa position partagée par l'Evêché de Sion, le Département de l'éducation, de la culture et du sport, redit sa confiance aux enseignants et aux intervenants ecclésiastiques. Il affirme son souci d'éviter toute polémique stérile et souhaite que les moyens d'enseignement retenus puissent être correctement utilisés en classe durant la présente année scolaire. Afin de veiller à la qualité souhaitée pour nos écoles primaires, une évaluation de l'ensemble de ces moyens (moyens ENBIRO et moyens pédagogiques complémentaires) sera effectuée en vue d'y apporter, le cas échéant, les modifications nécessaires.

La loi sur l'instruction publique de 1962 stipule que l'école valaisanne a pour mission de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. Il n'est pas inutile de rappeler que, pour l'Eglise catholique, ce sont les parents qui sont les premiers responsables de l'éducation chrétienne et de l'éveil à la foi de leurs enfants, les paroisses étant prêtes à leur venir en aide. ■