

Enseignant-e secondaire

Résonances

Mensuel de l'Ecole valaisanne



No 4 - Décembre 2004

De l'expertise académique au métier d'enseignant-e

«L'art de transmettre ne s'apprend pas; seules l'accumulation et la maîtrise de connaissances pointues dans une matière spécifique garantit l'efficacité de l'enseignement.» Cette affirmation, bien qu'elle devienne de plus en plus marginale au sein du corps enseignant, est encore portée par bon nombre de citoyennes et citoyens.

Si cette conviction demeure profondément ancrée dans les esprits, cela est certainement dû au fait qu'enseigner ne peut être complètement séparé d'éduquer et que toutes et tous, tant que nous sommes, devons assumer cette double tâche, au quotidien pour nos enfants et de façon moins formelle et surtout moins consciente dans les relations avec nos proches.

Dès lors, comment distinguer ce qui est de l'ordre du métier à construire et ce qui découle du mimétisme, de la reproduction «parce que c'est ainsi que je l'ai appris, qu'on me l'a transmis, que l'on m'a éduqué-e», si ce n'est par la différenciation au niveau des connaissances accumulées: l'expertise académique.

La recherche en éducation a depuis longtemps montré les limites de «l'inné» dans ce domaine. Elle a également mis en évidence la nécessité de bien connaître les champs de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie et de la didactique pour être capable de concevoir puis de mettre en œuvre les stratégies les mieux adaptées, donc les plus efficaces, au service des élèves.



Les récentes décisions, aux niveaux tant fédéral que cantonal, dénotent une réelle prise de conscience de la complexité du métier d'enseignant, mis en face de défis de plus en plus nombreux par la transformation rapide que connaît notre société de l'information et du savoir ainsi que par les tâches nouvelles que famille et société transfèrent sur l'école.

Cette prise de conscience s'est traduite par la mise en place de formations aux exigences clairement définies, dispensées au sein de structures performantes (particulièrement les HEP mais également certaines universités ou autres institutions spécialisées).

Le dossier présenté dans ce numéro de *Résonances* fait le point sur la situation en Suisse romande.

Formation initiale professionnelle des enseignant-e-s des écoles du secondaire 1^{er} et 2^e degré.

Antoine Mudry, président de la Commission stratégique ■

rubriques

- Rencontre du mois **22** Corinne Burgener, «maîtresse» d'alphabet émotionnel - N. Revaz
- Education musicale **24** Au mois de mai 2006, tout le Valais chante à Sion - B. Oberholzer
- Publication **25** Solo pour 10 oreilles - L. Cachat
- ACM **26** Muraz, village en fête - S. Coppey Grange
- Carte blanche **28** Rencontres jeunes-seniors: et si nous utilisons les ICT? - C. Mudry



- ICT **30** Logiciels éducatifs EC - C. Mudry
- Livres **31** La sélection du mois - Résonances
- Ecole et musée **32** Musée de la Croix-Rouge - C. Grandmoulin
- BEL **33** Des vacances pas comme les autres - C. Barras
- Association **34** Association Valais-Verl: Wenn Deutsch «Geil» wird... - J. Lamon

- Du côté de la HEP-Vs **36** Missions et activités de l'école première - D. Périsset Bagnoud
- Environnement **40** Porte ouverte à la ruche - S. Fierz
- Autour d'un projet **42** Travaux de collégiens autour des Bille - N. Revaz / Collégiens de la Planta
- CRPE **46** Journée de formation pour la commission de gestion - P. Vernier
- La page du DECS **47** Service de la formation tertiaire - SFT



infos



- La Lanterne Magique, douzième prise **48**
- Aide et Coopération pour l'Ecole (ACE) **50**
- Connaissance de l'Environnement **51**
- Les dossiers de Résonances **52**

Enseignant-e secondaire

Une formation initiale professionnelle des enseignant-e-s du secondaire I et II peut être acquise en Valais depuis la dernière rentrée. Le démarrage de cette nouvelle formation coordonnée par la Haute Ecole pédagogique est l'occasion de rappeler le développement historique des formations destinées à ces enseignants dans notre pays, de dresser un état des lieux des formations de ce type offertes

4 La formation des enseignants du secondaire en Suisse
L. Criblez

15 Formation à l'IFMES de Genève
R. Villemin

8 Devenir enseignant-e dans le secondaire I ou II... en Valais
X. Gaillard

17 Formation à la HEP-VD
S. Bez

13 Formation DAES II à Fribourg
G. Vanhulst

19 Formation à la HEP-BEJUNE
C. Siegrist



en Suisse romande et au Tessin et de s'interroger sur l'avenir de ces formations dans le cadre de la réforme de Bologne.

21 Formation au Tessin
G. Häusermann

Dossier coordonné
par Xavier Gaillard.

La formation des enseignants du secondaire en Suisse

L. Criblez

La contribution suivante résume brièvement le développement historique des formations destinées aux enseignant-e-s des degrés secondaire I et II¹. Elle propose une vue de la situation actuelle et présente quelques problèmes liés à l'introduction d'études échelonnées pour la formation de ces enseignants. La thèse défendue en est la suivante: la Suisse connaît une tradition de formation fortement conditionnée par le fédéralisme; la Suisse, construction politique et culturelle réunissant trois espaces linguistiques influencés par les Etats limitrophes (France, Italie, Allemagne et Autriche), n'est pas parvenue à éviter le développement et la juxtaposition de différentes structures de formation. A la veille de l'introduction dans les Hautes Ecoles de nouveaux cursus imposés par la réforme dite de Bologne (deux cycles ponctués respectivement par l'obtention d'un bachelor, puis d'un master), la formation des enseignants des degrés secondaire I et II doit relever un défi important: l'orientation régionaliste qui a prévalu jusqu'à aujourd'hui devrait s'effacer au profit d'une structure de formation commune à tous et acceptée par tous.

La tradition

En Suisse, les institutions de formation des enseignants du secondaire I et II ne sont apparues que dans le dernier tiers du XIX^e siècle². Auparavant, les écoles secondaires et les gymnases engageaient comme enseignants des diplômés d'une Haute Ecole. Il s'agissait, dans un premier temps, surtout de diplômés issus de la faculté de théologie, par la suite, de plus en plus de diplômés de la faculté de lettres et de la faculté des sciences grossirent les rangs de la corporation enseignante des établissements secondaires. Aucune formation spécifique à la profession ne venait alors compléter l'acquisition des savoirs académiques. Après l'établissement des écoles normales en tant qu'institut de formation des enseignants du primaire, dans la première moitié du XIX^e siècle, se posa la question

d'une formation plus adéquate pour les enseignants des écoles secondaires et des gymnases. En 1862, à une initiative de la Société suisse des enseignants voulant instaurer une formation pour les enseignants secondaires au sein de l'Ecole polytechnique à Zürich (aujourd'hui ETHZ), les cantons réagirent – avec une étonnante promptitude et dans un réflexe anticentralisateur – par la mise en place d'offres régionales ou le plus souvent cantonales. Dans la plupart des Hautes Ecoles (universités, écoles polytechniques) furent mises en place – après 1865 – des formations spécifiques pour les enseignants du secondaire. Un institut non-universitaire fut même créé à St-Gall: la *Reallehrant-schule*.

Avec la réforme de Bologne, la formation des enseignants est maintenant entrée dans une nouvelle phase.

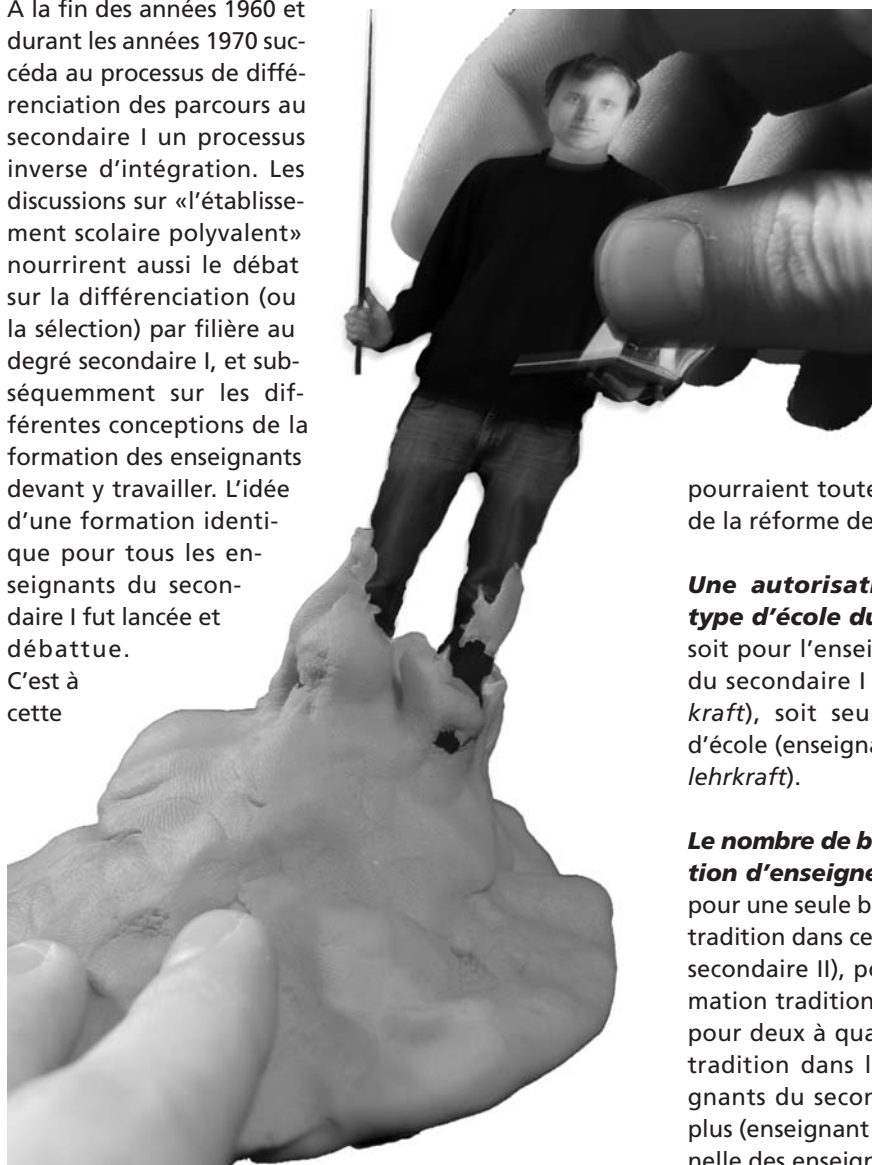
Avec le développement d'une formation académique d'enseignant, les facultés des lettres et des sciences des universités acquéraient une mission «professionnalisante» qui les revalorisait vis-à-vis des facultés de médecine, de théologie ou de droit. Toutefois se développèrent dès lors – de part et d'autre de la frontière linguistique – deux conceptions différentes de la formation des enseignants secondaires. Tandis que les cantons alémaniques concevaient des formations différentes pour les enseignants selon qu'ils allaient œuvrer dans le secondaire I ou le secondaire II, les cantons romands optaient plutôt pour un concept de formation destiné aussi bien aux enseignants du secondaire I qu'à ceux du secondaire II. La Suisse alémanique ne perçut pas clairement le *Sonderfall* que représentait ce choix d'une distinction très marquée entre secondaire I et secondaire II. En France, en Italie ou dans le monde anglo-saxon prévalait aussi le concept d'une formation intégrée n'opérant pas de division entre enseignants du secondaire I et du secondaire II.

L'allongement de la scolarité obligatoire à neuf années contribua bientôt à l'apparition de nouvelles différenciations à l'intérieur des systèmes scolaires et, par ricochet, dans les systèmes de formation des enseignants. A côté des écoles secondaires (école du second-

Prochain dossier:
ICT: vers l'intégration dans les branches
Dossier coordonné par Serge Rappaz
(ICT - Valais romand).

taire I à exigences élargies) se développa ainsi un nouveau type d'école aux appellations variées: *Realschule*, *Oberschule*, *Primaroberschule*, correspondant à des écoles du secondaire I à exigences fondamentales. Dans les années 1950 à 1960, quelques cantons différencièrent même encore plus leur système scolaire et introduisirent de nouveaux types d'école pour lesquels du personnel dut être formé. L'idée que les enseignants primaires ne devaient pas enseigner dans les degrés 7 à 9 sans une formation complémentaire s'imposa toutefois de plus en plus. Parallèlement, le système de formation des enseignants s'élargit lui aussi: à côté des instituts de formation des enseignants secondaires – forts déjà d'une tradition presque centenaire – apparurent de nouvelles filières de formation et même des instituts de formation propres aux enseignants des *Realschulen* et des *Oberschulen*. Ces nouvelles offres se déclinaient tantôt en formation initiale, tantôt en formation complémentaire (voire continue) proposées à des enseignants primaires.

A la fin des années 1960 et durant les années 1970 succéda au processus de différenciation des parcours au secondaire I un processus inverse d'intégration. Les discussions sur «l'établissement scolaire polyvalent» nourrirent aussi le débat sur la différenciation (ou la sélection) par filière au degré secondaire I, et subséquemment sur les différentes conceptions de la formation des enseignants devant y travailler. L'idée d'une formation identique pour tous les enseignants du secondaire I fut lancée et débattue. C'est à cette



époque-là que la Conférence suisse des chefs de département cantonaux de l'instruction publique (CDIP) fit de l'harmonisation de la formation des enseignants du secondaire I et II une priorité de son programme (CDIP, 1989; Egger, 1983). Les différents modèles (cantonaux et/ou linguistico-régionaux) furent analysés; des propositions d'harmonisation furent développées, sans toutefois que l'objectif visé soit réellement atteint.

La situation actuelle

La création des Hautes Ecoles pédagogiques au cours des dernières années a considérablement modifié le paysage institutionnel helvétique dans le domaine de la formation des enseignants (entre autres par la concentration d'institutions antérieures). Mais même après la publication par la CDIP – dans les années 1990 – de règlements de reconnaissance pour les différents diplômes d'enseignement et l'approbation de normes minimales par les cantons, l'harmonisation de la formation des enseignants des degrés secondaire I et II n'est que

très partiellement réussie. Des différences transparaissent encore actuellement dans quatre domaines essentiels:

Le lieu institutionnel de la formation.

La formation des enseignants du secondaire I ou II se déroule soit à l'université, soit dans une Haute Ecole pédagogique, soit encore dans un institut tertiaire sans statut de haute école. Les différences entre les types de hautes écoles

pourraient toutefois s'atténuer avec la mise en place de la réforme de Bologne.

Une autorisation d'enseigner en fonction du type d'école du secondaire I.

La formation qualifie soit pour l'enseignement dans tous les types d'école du secondaire I (enseignant spécialiste / *Stufenlehrkraft*), soit seulement pour une partie des types d'école (enseignant semi-généraliste / *Fächergruppenlehrkraft*).

Le nombre de branches, pour lesquelles l'autorisation d'enseigner est délivrée.

La formation qualifie pour une seule branche (enseignant monodisciplinaire; tradition dans certaines formations des enseignants du secondaire II), pour deux branches (règle pour la formation traditionnelle des enseignants des gymnases), pour deux à quatre branches (enseignant spécialiste; tradition dans les instituts de formation des enseignants du secondaire), ou pour cinq branches voire plus (enseignant semi-généraliste; formation traditionnelle des enseignants généralistes du secondaire I).

Le modèle de formation au regard de l'articulation entre formation académique et formation professionnelle. Il existe des modèles à deux phases: la formation professionnelle intervient dans ce cas au terme de la formation académique dans les branches d'enseignement. On parle alors de modèle consécutif. (Règle générale dans les formations proposées en Suisse romande et au Tessin). Parallèlement existent des modèles à une seule phase: la formation professionnelle et les études académiques se déroulent alors simultanément. On parle alors de modèle intégratif. (Règle dans la formation des enseignants du secondaire I en Suisse alémanique).

Les règlements de reconnaissance de la CDIP pour le secondaire I et le secondaire II (écoles de maturité), édités dans la seconde moitié des années 1990, devaient définir les normes minimales qui permettent une reconnaissance intercantonale des diplômes d'enseignement. Bien qu'une réforme des structures ait eu lieu avec la création des Hautes Ecoles pédagogiques, à ce jour, seule une petite partie des différences entre les modèles de formation a fait l'objet d'une harmonisation: parmi les points harmonisés, on peut signaler le statut de Haute Ecole exigé désormais pour mettre en place une filière de formation et les normes fixées quant au nombre de branches faisant l'objet de la formation. Cependant persistent des différences de struc-

ture essentielles. Et ce même si les travaux des commissions de reconnaissance de la CDIP ont pointé cette variabilité.

Perspectives

Avec la réforme de Bologne, la formation des enseignants est maintenant entrée dans une nouvelle phase (Bütikofer et al., France-Report, 2003; 2004; Habel & Wildt, 2004). Cette réforme n'est issue ni du modèle français, ni du modèle italien, ni même du modèle allemand. Elle s'inspire de modèles anglo-saxons et est très fortement liée aux thèses d'une internationalisation des politiques de formation. C'est là un tout autre angle d'approche et les harmonisations des structures de formation – dans le cadre de la réforme de Bologne – ne peuvent simplement plus suivre la logique régionale dont la Suisse a pu s'accommoder jusqu'à ce jour. En effet, dans l'espace anglo-saxon, les parcours de formation conduisant au *bachelor* (BA) ou au *master* (MA) représentent toute autre chose que des modèles uniques d'étude (Witte et al., 2004). La variabilité y est aussi de mise. Mais quelques questions essentielles quant aux structures sont posées pour la première fois avec cette réforme. Les plus importantes pour la formation des enseignants du secondaire I et II sont:

- ❑ La différence de formation entre les enseignants du secondaire I et II (traditionnelle en Suisse alémanique) se justifie-t-elle encore ou bien alors un rapprochement des modèles retenus par la France, l'Italie ou les pays anglo-saxons doit-il être recherché?
- ❑ Chez nos voisins européens, les enseignants du secondaire I et II sont en règle générale formés et qualifiés dans une ou deux branches. Dans ces circonstances, doit-on – en Suisse – «s'accrocher» à des modèles de formation qui qualifient des enseignants du secondaire I pour cinq branches, voire plus?
- ❑ La formation des enseignants du secondaire I doit-elle suivre un modèle intégratif (monophasique), dans lequel la formation académique et la formation professionnelle sont dispensées en parallèle? Un *master of Education* suivrait alors un *bachelor of Education*. Ou bien, pour des raisons de valorisation de la polyvalence des *bachelors* (Bellenberg, 2002), doit-on passer à un modèle consécutif (biphasique)? Dans un tel modèle de formation serait alors exigé un diplôme académique – en principe – dans une ou deux branches enseignables (*bachelor of Arts, bachelor of Science*); et s'y ajouterait une formation professionnelle qui conduirait à un *master en enseignement (master of Education)*.
- ❑ Des questions similaires se posent quant à la formation des enseignants du secondaire II. Avec en toile de fond la tradition suisse d'une formation très

Pour aller plus loin

Anne Jorro. Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris: ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2002.

Françoise Clerc. Profession enseignant. Débuter dans l'enseignement. Paris: Hachette Education, 1998.

Caroline Golder et Daniel Gaonac'h. Enseigner à des adolescents. Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris: Hachette éducation, 1995.

Pierre Marc et al. Imprécis de formation des maîtres. Genève: Tricorne, 2001.

Patrice Pelpel. Se former pour enseigner. Paris: Dunod, coll. Savoir enseigner, 2002.

Profession enseignante – lignes directrices. CDIP: Berne, 2003.





orientée sur les savoirs académiques, la formation scientifique devrait dans le futur conduire à un diplôme de niveau *master* (*master of Arts*, *master of Science*). S'impose alors un modèle soit purement consécutif (biphasique), modèle dans lequel la formation professionnelle suit l'obtention du *master*, soit un modèle partiellement consécutif dans lequel la formation professionnelle démarre parallèlement à la phase académique du *master*, c'est-à-dire après l'obtention du *bachelor*. La formation des enseignants du secondaire II conduirait ainsi à un double *master* (*master of Arts* ou *master of Science* pour la partie académique, *master of Education* pour la partie professionnelle).

Ainsi, avec la réforme de Bologne ressurgissent – et doivent être repensées – de vieilles problématiques relatives à l'organisation des études, aux rapports entre formation académique et formation professionnelle ainsi qu'à l'harmonisation intercantonale. Les décisions ne seront pas simples à prendre, parce qu'en Suisse chaque modèle de structure est issu d'une longue tradition. De bonnes raisons peuvent effectivement militer pour leur survie et la pérennité de cette diversité. Mais la réforme de Bologne offre aussi l'opportunité d'une systématisation, elle suscite aussi des conceptions nouvelles. A ce jour, il est bien difficile de dire qui de la tradition ou de l'innovation l'emportera.

l'auteur

Dr. Lucien Criblez
Institut für Wissen & Vermittlung
Fachhochschule Aargau - Département Pädagogik.

Bibliographie complémentaire

Bellenberg, G. (2002). Polyvalenz für die Schule – ein anderer Blick auf die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 113-124). Opladen: Leske+Budrich.

Bütikofer, A., Criblez, L. & Zollinger, L. (2004). *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie heilpädagogische Berufe im angrenzenden Ausland und in England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform*. Aarau: Pädagogische Hochschule (Polykopie).

Criblez, L. (2002). *Formation initiale et continue des enseignants et enseignants professionnels et des enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Bern: EDK (=Etudes + rapports 16B).

Criblez, L. (2005; in Vorbereitung). *Lehrerbildung im Wandel. Bd. II: Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz seit 1950*. Bern: Lang.

Criblez, L. & Larcher, S. (2005; in Vorbereitung). *Lehrerbildung im Wandel. Bd. I: Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz 1800-1950*. Bern: Lang.

EDK (1989). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II*. Bern: EDK.

Egger, E. (Hrsg.). (1983). *La formation des maîtres de l'enseignement secondaire inférieur*. Berne: Haupt.

France-Report (2003). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Mise en Œuvre des objectifs du Processus de «La Sorbonne/Bologne» (1998-2003). Rapport national*. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/UK.pdf> [Stand September 2004].

Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform*. Bad Heilbrunn: Klunkhardt.

Witte, J. et al. (2004). *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?* o.O.: CH/Centrum für Hochschulentwicklung (=Arbeitspapier Nr. 55).

Notes

- Dans ce qui suit, il ne sera pas question de la tradition et de la formation spécifique des enseignants des écoles professionnelles du secondaire II (voir Criblez, 2002). Il ne sera pas non plus tenu compte des formations spéciales monodisciplinaires comme par exemple celles destinées aux enseignants d'éducation physique ou d'économie familiale.
- Pour une histoire de la formation des maîtres en Suisse, voir Criblez, 2005; Criblez & Larcher, 2005.

Devenir enseignant-e dans le secondaire I ou II... en Valais

X. Gaillard

Le Valais n'a pas de tradition de formation des enseignants secondaires. C'est en fait la Loi sur la Haute Ecole pédagogique du Valais du 4 août 1996 (cf. encadré) qui a confié à la HEP-Vs cette mission de formation en cas de besoin, et ce dans un modèle consécutif à une licence universitaire. Cette possibilité est devenue réalité depuis la rentrée dernière avec le démarrage d'une *formation initiale professionnelle pour les enseignants des degrés secondaire I et II*.

Le Valais n'a pas échappé au développement historique que synthétise Lucien Criblez dans le premier article¹ de ce dossier. Le cas du Valais – dans la problématique de la formation des enseignants secondaires – mérite toutefois quelques éclaircissements contextuels.

Contexte valaisan

Le bilinguisme du canton constitue une première particularité: le Haut-Valais, germanophone, est naturellement enclin à suivre ce qui se passe dans la zone Zentralschweiz et dans le canton de Berne; le Valais romand, francophone, s'insère, quant à lui, logiquement dans l'espace romand. Cette différence linguistique dépasse largement la langue: il s'agit bien souvent de deux cultures scolaires différentes, avec des représentations qui offrent sur certains dossiers des contrastes assez prononcés. Ces nuances se retrouvent dans la formation des enseignants secondaires: le clivage entre formation consécutif ou intégrative a été évoqué par Lucien Criblez. Dans un cadre plus étroitement valaisan, on trouve ainsi destinée à des enseignants primaires du Haut-Valais une *Nachqualifikation*² leur permettant d'obtenir une autorisation d'enseigner en tant que *Reallehrer*, et dans le Valais romand le démarrage de cette nouvelle *formation initiale professionnelle* destinée aux porteurs d'un titre académique. Ce sont là deux réponses à un problème identique, qui ne se laisse toutefois pas aussi simplement appréhender.

En effet, le relief alpin du Valais conditionne aussi le paysage scolaire. Trente-huit établissements du secondaire I (cycles d'orientation) se répartissent sur le territoire cantonal – entre vallée du Rhône et vallées latérales. Des différences importantes quant à la taille des établissements – directement dépendante de la démographie des régions qu'ils desservent – se traduisent

forcément par des besoins en personnel enseignant très différenciés. La question de l'enseignant spécialiste ou semi-généraliste se pose alors avec une acuité particulière, tout comme celle des possibilités d'engagement à 100%. Cette problématique concerne moins les établissements du secondaire II (collèges, écoles de commerce et de degré diplôme, écoles préprofessionnelles), tous établis dans les grandes agglomérations de plaine: Brigue, Viège, Sierre, Sion, Martigny, St-Maurice et Monthey; et ce, quand bien même la loi impose l'engagement de spécialistes pour ce type d'école.

Loi sur la Haute Ecole pédagogique du 4 août 1996

Chapitre 4. Formation complémentaire des enseignants des écoles secondaires

Art. 22 Formation complémentaire

- ¹ Les porteurs d'une licence universitaire ou d'un titre équivalent acquièrent la formation psychopédagogique, didactique et pratique soit à l'université, soit dans un institut de formation délivrant un titre d'aptitude professionnelle à l'enseignement.
- ² Au besoin, la HEP peut être chargée de dispenser cette formation. En ce cas, elle assure un niveau d'exigences permettant la reconnaissance intercantonale et internationale des titres d'aptitude à l'enseignement qu'elle délivre.

Art. 23 Formation psychopédagogique, didactique et pratique

- ¹ La formation psychopédagogique, didactique et pratique comprend des cours théoriques dispensés par la HEP et des stages dans des classes d'écoles secondaires.
- ² Les modalités d'organisation des stages sont définies par la HEP.

Art. 24 Titres délivrés

- ¹ Le Département délivre le certificat psychopédagogique, didactique et pratique complémentaire pour les enseignants du secondaire premier et deuxième degrés qui n'auraient pas acquis ces compétences au sens de l'article 22, alinéa 1.
- ² Le Conseil d'Etat peut décider de la délivrance d'autres titres.



www.hepvs.ch

Le monde scolaire valaisan est régi par la Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962. Des modifications importantes y furent apportées depuis: dans les années 1980 avec l'introduction du nouveau cycle d'orientation; durant les années 1990, avec la modification des articles relatifs à la formation des enseignants secondaires. C'est en effet seulement à partir du 1^{er} juillet 1997 qu'une formation pour l'enseignement (dans les domaines de la psychopédagogie, de la didactique et de la pratique) fut légalement exigée pour les enseignants secondaires. Auparavant, les licenciés universitaires pouvaient accéder au statut d'enseignant sans véritable formation professionnelle (cf. encadré).

Partenariat avec Fribourg

Sous-jacent aux modifications apportées en 1997 à ces articles de la loi se lit le partenariat privilégié que le canton du Valais entretenait et continue d'entretenir avec l'Université de Fribourg. En effet, seule l'Université de Fribourg (par son service de formation des maîtres) permettait l'obtention d'un diplôme universitaire d'enseignement: le diplôme d'enseignement secondaire (DES) pour le secondaire I ou le diplôme de maître de gymnase (DMG) pour le secondaire II. L'explication de ces liens privilégiés doit certainement plus être cherchée dans la tradition catholique imprégnant fortement les deux cantons que dans leur situation comparable de canton bilingue. Il est toutefois intéressant de constater que ces formations d'enseignants fribourgeoises adoptaient une structure partiellement (DMG) ou totalement (DES) intégrative d'influence plutôt germanophone³. La transformation récente du DMG en diplôme d'aptitude à l'enseignement secondaire II (DEAS II) se caractérise principalement par le passage à un modèle consécutif *post* formation académique.

L'effectif des enseignants secondaires formés à l'Université de Fribourg n'a jamais suffi à répondre complètement au marché du travail valaisan. Le passage à neuf années de scolarité obligatoire, puis l'augmentation constante du nombre d'élèves prétendant à une matu-

rité gymnasiale ou à un diplôme de commerce ont contribué dès lors à l'engagement d'enseignants qui ne disposaient pas de ce titre universitaire fribourgeois: le Séminaire pédagogique pour l'enseignement secondaire (SPES) de Lausanne offrait une alternative, mais qui ne réussissait pas à combler les besoins du Valais. C'est donc bel et bien le marché de l'emploi qui conduisit à des engagements sur la seule base d'un titre académique, la loi d'avant 1997 n'ayant – il est vrai – donné aucune impulsion corrective à ce déficit de formation professionnelle. C'est finalement la volonté d'harmonisation de la CDIP (Conférence des chefs cantonaux de département de l'instruction publique) qui a été – sur ce point-là – décisive.

L'évolution globale de la société n'est pas non plus sans effet sur le monde scolaire. L'attractivité de la profession enseignante est en perte de vitesse: d'une manière générale le statut social de l'enseignant s'est

Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962

Chapitre 2. Personnel enseignant du secondaire 1^{er} et 2^e degrés

A. Formation

Art. 83^z Enseignement secondaire du 1^{er} degré

Les maîtres des écoles secondaires du premier degré doivent être porteurs d'un titre universitaire d'enseignement.

Le Département peut reconnaître d'autres titres qu'il juge équivalents.

Art. 84^z Enseignement secondaire du 2^e degré

Les professeurs des écoles secondaires du deuxième degré doivent être porteurs d'un titre universitaire d'enseignement spécifique à la (ou aux) discipline-s enseignée-s.

Le Département peut reconnaître d'autres titres qu'il juge équivalents.

Art. 84a^z Formation complémentaire

Les porteurs d'autres titres universitaires qui ne répondent pas aux dispositions des articles 83 et 84 dans le domaine de la psychopédagogie, de la didactique et de la pratique doivent acquérir ce complément de formation selon les exigences et les conditions précisées par le Département.

Art. 84b^z Encadrement pédagogique

L'encadrement pédagogique des enseignants, spécialement des débutants, est assuré par les directeurs, les recteurs et les inspecteurs.

z modification du 17 novembre 1994:

a.: art. 7, al. 1 lit a, 66-69, 85;

n: art. 74a-74e, 84a, 84b, 89a-89e, 90a-90e;

n.t.: art. 1, 74, 83, 84, 87, 90

publication: RO/VS 1997, 2 - entrée en vigueur: 1.7.1997

Formation initiale professionnelle: organisation générale

Champs de formation	Institutions / Intervenants	Type de formation	Crédits ECTS		
			1 ^{re} année	2 ^e année	Total
Formation en sciences de l'éducation	CRED <i>Tuteurs du CRED accrédités par la Téléuniversité de Québec</i>	Formation à distance et regroupements obligatoires	12	6	18
Entrée dans la profession Formation en didactique générale et dans deux didactiques des disciplines Recherche	HEP et Instituts partenaires <i>Chargés d'enseignement</i>	Formation à la HEP et/ou dans les instituts partenaires	18	12	30
Formation pratique	HEP <i>Maîtres de stage Mentors</i>	Stages dans les classes de stages attribuées et/ou dans les classes du candidat	8	4	12

péjoré. L'amélioration générale du niveau de formation de la société a certainement contribué à ce qui peut être vécu par les enseignants comme une déposition, ou – pour le moins – comme une invitation à quitter leur piédestal. En outre, la représentation de l'adolescence – souvent définie sous le seul angle des problèmes pubertaires – n'encourage guère les vocations d'enseignants secondaires.

L'attrait de la profession enseignante reste aussi – plus ou moins cycliquement – conditionné par la conjoncture économique. L'enseignement fonctionne un peu comme une valeur refuge dans les périodes de basse conjoncture, l'intérêt pour ce métier se faisant plus rare pendant les années de croissance économique. L'enseignement secondaire demeure pourtant un des secteurs offrant aux universitaires valaisans le plus de possibilités de rentrer dans leur canton d'origine après les études et d'y exercer une profession à la hauteur de leurs aspirations.

Ces différentes considérations relevant de l'histoire, de la politique, de la sociologie ou de l'économie apportent un éclairage sur la problématique valaisanne des enseignants secondaires. Elles ne peuvent être écartées d'une réflexion sur la formation des enseignants, formation qui – si elle veut en tenir compte – se doit de répondre à deux impératifs: d'abord, celui d'un marché du travail à satisfaire, ensuite celui d'une professionnalisation du métier d'enseignant. Ces deux impératifs ne peuvent être traités isolément dans la situation actuelle du canton du Valais. La qualité de l'enseignement secondaire souffrirait de toute solution ne les conjuguant pas.

Nouveau modèle de formation

Elaborée dans un partenariat étroit entre Département, associations d'enseignants et directions d'établissement, la nouvelle *formation initiale professionnelle* coordonnée par la Haute Ecole pédagogique du Valais propose un modèle de formation qui s'efforce d'en tenir compte au mieux (cf. tableau).

La formation initiale professionnelle (FIP) cherche à répondre d'une part aux exigences de la Loi cantonale de 1962 et d'autre part aux exigences des règlements de reconnaissance des diplômes d'enseignement de la CDIP⁴. Parmi les variantes proposées dans ces règlements, la FIP a retenu le modèle consécutif. La formation suit donc l'obtention d'un titre académique et correspond à l'obtention de 60 crédits ECTS (équivalent d'une année à plein temps). Afin de répondre au marché du travail, les 60 crédits ECTS s'acquièrent en emploi sur deux ans. Les étudiants doivent ainsi être engagés par un établissement et ils ont la possibilité de travailler – de façon rémunérée – durant la première année de formation jusqu'à 50%, puis jusqu'à 70% en seconde année.

En trois domaines

La FIP se décline en trois domaines de formation complémentaires:

La formation en sciences de l'éducation. Dispensée par le Centre romand d'enseignement à distance (CRED) de Sierre récemment reconnu comme institution universitaire par le Conseil fédéral, elle combine

un enseignement à distance et des regroupements en présentiel sous la responsabilité d'un tuteur. Elle porte sur les contenus suivants: *psychologie de l'apprentissage; psychologie sociale; psychologie du développement; sociologie de l'éducation; pédagogie différenciée; difficultés d'apprentissage scolaires; intervention pédagogique et didactique; communication pédagogique; évaluation et qualité (cf. schéma).*

La formation didactique et spécifique.

Dispensée par des formateurs de la HEP-Vs ou d'autres instituts de formation, elle regroupe les enseignements suivants:

- ▣ Didactique générale.
- ▣ Didactiques spécifiques de deux disciplines.
- ▣ Entrée dans la profession. Ce module aborde les spécificités propres au secondaire I et au secondaire II ainsi que des problématiques plus transversales comme l'interculturalité ou les violences scolaires.
- ▣ Recherche. Ces modules visent un enseignement à et *par* la recherche.

La formation de terrain. La formation de terrain change de évolue en cours de formation. En première année, elle se traduit par trois périodes (50') hebdo-



madaires de stage dans la classe d'un maître-formateur (la plupart du temps dans le même établissement que celui où le stagiaire est engagé en responsabilité); ces trois périodes sont complétées par une heure d'entretien hebdomadaire, et ce durant 30 semaines; trois phases successives interviennent: la première dure six semaines et a comme visée prioritaire le travail sur les représentations du stagiaire; la

seconde dure dix semaines durant lesquelles le stagiaire va pouvoir construire progressivement ses compétences; la dernière d'une durée de quatorze semaines vise l'autonomisation progressive du

stagiaire. En deuxième année, le maître-formateur n'accueille plus le stagiaire dans ses classes, mais se déplace dans les cours que celui-ci dispense en responsabilité et supervise sa pratique. Ces supervisions correspondent à une quinzaine d'heures répartie sur l'année scolaire, chacune étant ponctuée par un entretien.

Le référentiel de compétences professionnelles de Paquay⁵ et ses six paradigmes (l'enseignant comme *maître instruit, praticien-artisan, praticien-réflexif, personne,*

Maître-formateur: un nouveau métier dans les établissements secondaires?

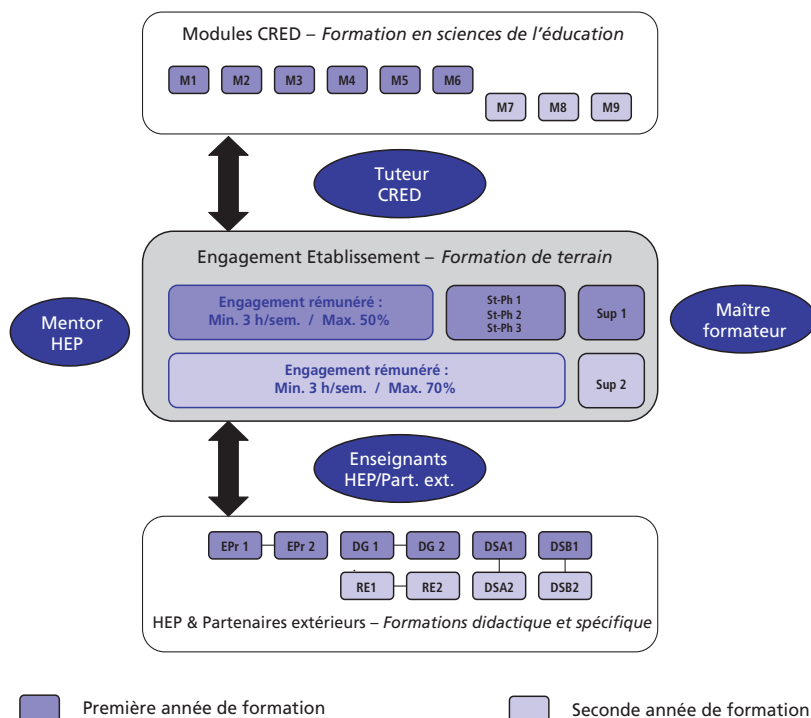
La formation de terrain correspond à 20% des crédits de la *formation initiale professionnelle*. Cette partie de la formation incombe très largement au-x maître-s-formateur-s en charge du stagiaire. La fonction traditionnelle de maître de stage est amenée à évoluer vers plus de professionnalisme, les enseignants occupant cette fonction sont appelés à se positionner comme de véritables formateurs d'enseignants. Ce rôle de formateur réclame de nouvelles compétences: il ne s'agit plus simplement de «se donner» en modèle à imiter au stagiaire, mais il importe plutôt de l'aider à construire par lui-même les compétences professionnelles nécessaires. Cela passe pour le maître-formateur par le développement de compétences particulières: conseil pédagogique; prise de recul et juste distance affective; capacité d'analyse; conduite d'entretien; regard évaluatif; conduite de bilan; feedback; soutien didactique mais aussi soutien motivationnel...

La mise sur pied de la formation initiale professionnelle pour les enseignants secondaires s'est donc doublée d'une formation de maître-formateur. Ce sont près de cinquante

enseignant-e-s du secondaire I et du secondaire II qui – en deux volées successives – se forment durant l'année scolaire 2004-2005 à ces nouvelles tâches. La longue expérience et les hautes compétences de Guillaume Vanhulst de l'Université de Fribourg ainsi que de Monique et Pierre Pré de l'IUFM de Lyon ont été sollicitées pour assumer cette opération de formation capitale pour la pérennité du modèle de formation des enseignants retenu. A noter que ces maîtres-formateurs pourront aussi fonctionner à l'avenir dans le cadre des formations conduisant aux diplômes d'aptitude à l'enseignement secondaire (DEAS) dispensées par l'Université de Fribourg, en accueillant les stagiaires valaisans inscrits dans ces formations.

Un réseau dense de maîtres-formateurs est indispensable à l'opérationnalité et à la viabilité de la formation initiale professionnelle valaisanne. Aussi de nouvelles volées de maîtres-formateurs seront formées à partir de la rentrée 2006. Une campagne de recrutement sera lancée *via* les directions d'établissement en temps voulu. Avis aux enseignant-e-s intéressé-e-s!

Conception de la formation



train de recevoir actuellement des réponses pas toujours coordonnées au niveau national. Quantité de titres académiques restent encore des titres monodisciplinaires. Certaines universités proposent depuis peu des passerelles pour permettre à ces diplômés monodisciplinaires d'acquérir les crédits nécessaires dans une seconde branche enseignable, condition imposée par les règlements de reconnaissance de la CDIP. Canton non universitaire, le Valais pourrait avoir à pâtir de cet éloignement (bien relatif, il faut le concéder!) des centres de formation académique que restent les universités. Le double impératif du marché du travail à satisfaire et de la professionnalisation du métier – garant de la qualité du système – incitera sans doute à la réflexion, favorisera peut-être l'émergence de solutions nouvelles, qui – avec la souplesse nécessaire – sauront concilier les

contraintes contextuelles d'un canton périphérique comme le Valais et les standards nationaux et internationaux que la globalisation réclame et que la Loi sur la Haute Ecole pédagogique de 1996 fixait déjà comme niveau d'exigences.

acteur social et technicien) ont inspiré la conceptualisation de la formation. Le fait d'avoir un engagement en responsabilité à côté de la formation proprement dite favorise l'articulation théorie/pratique en optimisant la formalisation des expériences vécues et la mobilisation des savoirs théoriques, et ce dans un cadre plus large que la seule pratique – sous observation – dans les classes du maître-formateur (cf. encadré).

Vers quelles adaptations?

La formation initiale professionnelle coordonnée par la HEP-Vs, dernière-née des formations d'enseignants secondaires en Romandie, devra aussi s'adapter à l'évolution des formations universitaires induites par la réforme de Bologne. Le modèle consécutif (*post titre académique*) semble le plus à même de se conjuguer aux nouveaux cursus *bachelor* et *master*. Subsistent toutefois des interrogations auxquelles le politique devra répondre: la formation professionnelle des enseignants secondaires se transformera-t-elle à termes en un *master* (90 à 120 crédits ECTS, soit entre trois et quatre semestres à plein temps)? un *bachelor* académique constituera-t-il un prérequis suffisant pour entrer dans une formation d'enseignant pour le secondaire I? Si l'enseignement au secondaire II exige un titre académique de niveau *master*, va-t-on vers l'exigence d'un double *master* académique et professionnel pour les enseignants des collèges et des écoles de culture générale? Toutes ces questions sont en

Notes

- 1 Criblez Lucien, *La formation des enseignants du secondaire en Suisse - traditions, situation actuelle et perspectives*.
- 2 Nous ne traiterons pas dans ce dossier de cette formation qui constitue une offre ponctuelle répondant à l'urgence de besoins bien identifiés.
- 3 Criblez Lucien, *op. cit.*
- 4 Disponibles sur le site de la CDIP (<http://edkwww.unibe.ch>)
Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité, du 4 juin 1998.
Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I, du 26 août 1999.
- 4 Paquay Léopold (1994). *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant?* in: *Recherche et formation - N°16*. Paris: INRP. pp. 7-38.

l'auteur

Xavier Gaillard
Responsable de formation,
Haute Ecole pédagogique du Valais.

Formation DAES II à Fribourg

G. Vanhulst

Durée de la formation

Le parcours de formation conduisant au DAES II¹ est une formation initiale à l'enseignement dans les écoles de maturité. L'accès à la formation est réservé aux candidats titulaires d'un titre universitaire (licence, diplôme ou master). La formation dans les disciplines (Lettres, Sciences, Sciences économiques et sociales, Droit ou Théologie) doit être achevée au plus tard le 1^{er} août précédant l'entrée en formation professionnelle.

Tous les titres universitaires de 2^e cycle ne donnent pas accès à la formation de DAES II. Les domaines ou les branches de la partie scientifique doivent préparer le candidat à enseigner deux disciplines figurant dans le règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). Dans le cadre du processus de Bologne, les transformations des plans d'étude des cinq Facultés concernées tiennent compte de cette exigence.

Pour ce qui concerne la formation professionnelle proprement dite, les exigences représentent l'équivalent de 60 ECTS, soit deux semestres d'études universitaires à plein temps. L'année de formation débute avec la rentrée scolaire dans les écoles du degré secondaire II et se termine à la fin juin.

Buts et conception générale de la formation

Le plan d'étude vise à favoriser une approche «réflexive» de la formation. Cette notion de «pratique réflexive» est aujourd'hui particulièrement polysémique, elle permet cependant de fédérer des conceptions de la formation qui visent à allier la construction des compétences avec une approche critique et évolutive des institutions et des pratiques professionnelles. Compréhensive, interprétative et heuristique, cette approche est centrée sur l'analyse, l'innovation et la recherche, plutôt que sur la transmission de savoirs, de normes ou de prescriptions.

La poursuite d'une telle ambition suppose une approche clinique de la formation, qui centre l'ensemble des interventions sur les compétences professionnelles à construire, qui dépasse la simple juxtaposition de la pratique et de la théorie pour tenter en permanence de les articuler entre elles et qui investit toutes les activités de formation de visées théoriques et épistémologiques fortes.

En matière d'organisation du curriculum, cela suppose, entre autres:

1. D'associer les apports des sciences de l'éducation et des didactiques avec une pratique d'enseignement en continu sous la forme d'un stage gradué.
2. De privilégier les actions de formation qui favorisent l'alternance de périodes d'enseignement et de périodes d'observation, d'analyse, de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'enseignement.
3. De conditionner l'entrée en formation à l'élaboration, par le candidat, d'un projet professionnel dépassant la période de formation initiale.

Le plan de formation

Admission

La procédure d'admission inclut un entretien initial et l'élaboration d'un contrat de formation.

L'entretien initial poursuit deux buts complémentaires:

- Dans la perspective de reconnaissance et de validation des acquis, il est centré sur l'élaboration d'un portefeuille de compétences. Son but est d'amener chaque candidat à inventorier ses acquis de formation et ses expériences préalables.
- Dans la perspective de l'élaboration d'un projet professionnel, il est centré sur la verbalisation et l'analyse des représentations qu'a le candidat de ses buts professionnels et des moyens qu'il compte mettre en œuvre pour les réaliser. En d'autres termes, il s'agit d'élucider et de valider un projet personnel en référence à l'évolution du métier d'enseignant.

Quant au *contrat de formation*, il permet:

- D'amener le candidat à définir ses besoins de formation sous la forme d'objectifs à court et moyen terme.
- D'arrêter les formes de collaboration avec les différents formateurs.
- D'informer le candidat des exigences de la formation.

En pratique, la procédure d'admission commence par le dépôt d'un dossier d'inscription (délai: le 15 février précédant l'entrée en formation) et se termine au moment où le contrat de formation est validé par la commission d'évaluation.

L'année de formation

Pratique d'enseignement en continu

Durant toute l'année scolaire, chaque candidat participe à l'enseignement d'un «enseignant-formateur» à raison de 2 périodes hebdomadaires par branche de formation. La pratique d'enseignement est organisée de

manière à attribuer progressivement de plus en plus de responsabilités au candidat. Trois phases sont prévues:

1. Août-septembre (7 semaines). Le candidat fonctionne comme «l'assistant» de l'enseignant-formateur. Il collabore à des tâches limitées (observation de l'enseignement et discussion, analyse de la planification, interventions ponctuelles dans l'enseignement, suivi individuel d'élèves en difficulté, collaboration au travail de correction de travaux, etc.).
2. Pendant la deuxième phase (14 semaines, d'octobre à mars), la collaboration entre l'enseignant-formateur et le candidat prend la forme d'un enseignement «en duos»: le stagiaire est progressivement amené à prendre en charge la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation de séquences didactiques de plus en plus longues (parties de leçons, leçons entières, séquences de leçons).
3. La troisième phase (16 semaines, d'avril à juin) est organisée sous la forme d'un stage «en responsabilité»: le stagiaire assume seul l'ensemble des tâches d'enseignement, en l'absence de l'enseignant-formateur, qui n'assure qu'une supervision «à distance».

Articulation «théorie - pratique»

Les apports «théoriques» sont organisés en parallèle avec le stage gradué. Les thèmes sont traités en liaison avec la pratique d'enseignement et des exercices sont mis en place pour favoriser la collaboration avec les enseignants-formateurs (laboratoires didactiques, supervision).

Par ailleurs, les thèmes abordés dans les domaines des sciences de l'éducation sont définis à partir des questions et des problèmes rencontrés par les stagiaires dans leur pratique d'enseignement. Les apports théoriques restent inscrits dans le cadre des disciplines traditionnelles (pédagogie, psychologie pédagogique, histoire de l'éducation, didactique générale), mais ils s'organisent en modules thématiques. Compte tenu d'une large diversité de points de vue concernant les «pratiques sociales de référence» du métier d'enseignant et à titre d'hypothèse temporaire, nous avons retenu cinq «familles de problèmes» pour articuler la vision d'ensemble des compétences à acquérir.

1. La planification et l'organisation de l'action éducative, y inclus la problématique de la transposition didactique des contenus de l'enseignement.
2. La gestion de la classe et des groupes hétérogènes d'adolescents ou de jeunes adultes en formation dans le cadre de l'institution scolaire.
3. La relation pédagogique en tant qu'elle implique la compréhension des enjeux et des mécanismes psy-



chologiques liés aux processus d'apprentissage, de mémorisation et de motivation.

4. L'évaluation des effets de l'enseignement et des acquis des élèves.
5. La localisation de l'enseignement dans le cadre d'une institution, d'un système et d'équipes éducatives.

Suivi individuel

Des éléments obligatoires d'intégration de la formation sont mis en place pour limiter le risque de fragmentation des parcours lié à leur modularisation. Il s'agit de la réalisation d'un portfolio de formation (dans le cadre de la didactique générale) et d'un suivi individualisé: chaque candidat dispose d'un «lecteur de référence» parmi les enseignants relevant du domaine des sciences de l'éducation.

Evaluation certificative par un collège de formateurs

La certification repose sur trois éléments: la réussite des épreuves partielles de la partie théorique; la réussite de deux leçons d'épreuve; la validation de la formation pratique. Les deux premiers éléments obéissent aux règles traditionnelles de l'évaluation universitaire, le troisième est plus complexe et implique la participation de tous les intervenants.

La validation de la formation pratique repose donc sur un collège de formateurs, appelé «commission d'évaluation». Cette commission est composée de représentants des trois catégories d'intervenants: les enseignants-formateurs; les didacticiens des disciplines (MER et maîtres de didactique) et les formateurs «généralistes» (lecteurs en didactique).

La commission intervient en début de parcours pour valider les contrats de formation. Ensuite, au terme de chaque phase, elle prend connaissance des rapports intermédiaires (des enseignants-formateurs et des stagiaires) et, le cas échéant, prend les mesures nécessaires pour interrompre ou réaménager un parcours. Au terme de l'année, la commission valide l'ensemble de la formation pratique.

Note

¹ Dans le cadre de la réforme de Bologne, un nouveau règlement est en cours d'élaboration concernant le Diplôme d'enseignement secondaire (DES) pour les enseignants du CO. Pour tout renseignement, veuillez vous adresser au Service de formation des maîtres; tél. 026 300 76 00 ou www.unifr.ch/sfm.



Guillaume Vanhulst
Université de Fribourg - Service de formation des enseignants (section francophone).

Formation à l'IFMES de Genève

R. Villemin

Etapes de la formation professionnelle

La formation professionnelle des enseignants secondaires est constituée de trois volets:

- un cursus d'études réalisé au sein de l'Université ou des grandes écoles assimilées et débouchant sur une certification académique reconnue par le DIP comme titre donnant accès à l'enseignement;
- une formation professionnelle initiale à laquelle prend obligatoirement part toute personne dès qu'une charge d'enseignement lui est confiée;
- une formation continue que tout maître en possession du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES) est invité à fréquenter dans des formes qui correspondent à son projet de perfectionnement professionnel.

Formation en emploi

Les nécessités d'articuler au mieux les pratiques et les théories dans l'espace d'apprentissage d'un métier complexe et l'expérience accumulée depuis des décennies dans le domaine de la formation des enseignants plaident pour la réalisation d'une formation professionnelle initiale en emploi.

C'est dire que dès ses débuts dans le métier, la personne à qui il a été confié une responsabilité d'enseignement est *ipso facto* une maîtresse ou un maître en formation (MEF) qui travaille et se forme en alternance au sein de l'établissement et de l'institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire du canton de Genève (IFMES).

Durée et phases de la formation

La formation initiale comprend deux phases. Chacune de ces deux phases se déroule en principe dans le cadre d'une année.

Formation dans deux disciplines

Le maître en formation s'insère dans une formation qui vise au développement de compétences qui relèvent d'un côté des savoirs à enseigner – savoirs relevant des disciplines d'enseignement –, de l'autre, des savoirs pour enseigner. La formation vise par ailleurs à l'intrication de ces deux types de savoirs. Ainsi, sous l'angle des savoirs à enseigner, le maître en formation se forme-t-il dans la discipline ou dans les deux disciplines qu'il enseigne.

Dans la situation transitoire actuelle, deux cas de figures peuvent être répertoriés:

- le maître en formation enseigne une discipline et se forme à la didactique de sa discipline;
- le maître en formation, dans un premier temps, enseigne une discipline et se forme à la didactique de cette discipline; dans un second temps, elle ou il enseigne de surcroît une seconde discipline; elle ou il entreprend alors sa formation didactique pour sa seconde discipline.

Formation dans les niveaux secondaires I – II

Le dispositif de formation prévoit pour les maîtres en formation selon des modalités qui peuvent varier, une responsabilité d'enseignement dans les deux niveaux d'enseignement – en principe au cours de la phase II de la formation.

Cette disposition renforce la connaissance du CO et du postobligatoire et les possibilités de mobilité et de polyvalence du corps enseignant.

Objectifs généraux

La formation a pour objectifs généraux de permettre au maître en formation d'être progressivement apte:

- à analyser son action professionnelle et à l'infléchir en fonction de l'expérience acquise en formation;
- à respecter le cahier des charges fixé par l'autorité scolaire en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de discernement;
- à respecter l'intégrité et le développement des élèves en incluant dans toutes ses actions professionnelles une perspective éthique;
- à assumer la dimension éducative de l'école publique;



- à maîtriser ses disciplines ou branches professionnelles d'enseignement en parvenant à transposer ses propres connaissances et ses savoir-faire dans des situations favorisant chez les élèves un apprentissage actif;
- à utiliser les apports des sciences de l'éducation;
- à développer ses capacités relationnelles avec les élèves, les collègues, l'autorité scolaire et les parents;
- à utiliser avec compétence et discernement les technologies de l'information et de la communication;
- à développer son aptitude à travailler en équipe, à coopérer et à s'intégrer dans des projets innovants.

Démarche de la formation

Former à un métier complexe et en constante évolution – parce que fondé sur des connaissances scientifiques, des savoirs professionnels et une pratique réfléchie – implique de favoriser les articulations entre les pratiques et les théories par l'inscription du maître en formation dans un double espace d'apprentissage: celui de la pratique de l'enseignement, en situation et en responsabilité, celui de l'analyse de celle-ci à la lumière de la confrontation des pratiques et des apports théoriques.

Ainsi, le développement de l'aptitude à la pratique réfléchie portant sur des savoirs divers présuppose-t-il la mise en place d'une formation personnalisée qui prend appui sur une individualisation partielle du parcours de formation négociée entre le maître en formation et ses formateurs au sein d'un contrat de formation et qui s'appuie sur un dispositif de reconnaissance des acquis tant professionnels qu'expérientiels.

Principes de la formation

La formation prend appui sur les principes suivants – présentés ici selon une logique étrangère à toute idée de hiérarchie:

- la formation prend en compte la pluralité des activités professionnelles que l'enseignant expérimenté déploie en conformité avec la perspective éducative formulée dans la LIP;
- la formation vise à l'intégration dynamique des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner;
- la formation s'appuie sur une articulation forte de la pratique de la classe et des éclairages théoriques qui la fondent et qui en émergent. Elle a pour objectif prioritaire le développement chez le maître en formation d'une aptitude à l'auto-analyse de ses pratiques quotidiennes;
- la formation est à la fois personnalisée – et donc différenciée – et soucieuse de réaliser une forte interaction entre les maîtres en formation. Elle fait l'objet d'un contrat qui définit ses objectifs, ses modalités et ses formes d'évaluation;
- la formation intègre tout au long de son processus la composante évaluative;
- la formation recourt à des démarches en cohérence avec celles mises en place pour les élèves;
- la formation sollicite une participation active des maîtres en formation – dans le parcours de formation comme dans les structures participatives de l'Institut de formation.

l'auteur

Rémy Villemin
Directeur de l'IFMES, Genève.

Les thèses de la CDIP

Thèse 1/8*

Une personne assurant un rôle de gestion et d'orientation sociale

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui ont une vaste ouverture d'esprit et une conscience aigüe des problèmes actuels et des perspectives d'avenir qui s'offrent à notre société.

Thèse 2/8*

Un acteur/une actrice de l'intégration sociale

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui assument une part active dans ce réseau social – dans la coordination des instances sociales et dans l'intégration sociale.

Thèse 3/8*

Un/une spécialiste et un expert/une experte dans l'apprentissage et dans l'enseignement

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui sont des spécialistes de domaines déterminés du savoir et des expertes et experts de l'apprentissage et de l'enseignement.

* Les huit thèses citées sont celles émises par la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. *Profession enseignante – lignes directrices. CDIP: Berne, 2003.*

Description

La HEP assure la formation professionnelle, dans deux options de compétences, des étudiante-s licencié-e-s candidat-e-s au diplôme de maître-sse secondaire spécialiste pour le cycle de transition, les voies secondaires à options, générale, de baccalauréat et l'enseignement secondaire supérieur.

Formation HEP de maître secondaire spécialiste (90 crédits)

Contenus

La formation comprend les sciences de l'éducation, les modules de didactiques, le développement de la personne en situation professionnelle, les ateliers pédagogiques et didactiques, les stages de courte durée, le stage professionnel et le travail de diplôme.

La formation des maître-sse-s licencié-e-s comprend au moins deux options de compétences parmi les disciplines enseignées dans les établissements secondaires et les gymnases:

- français;
- allemand, anglais, italien, espagnol;
- latin, grec;
- mathématiques, application des mathématiques;
- biologie, chimie, physique, informatique, sciences;
- histoire, histoire biblique, histoire de l'art, géographie, branches économiques, philosophie, psychologie;
- sports.

Dispositif de formation

L'organisation générale de la formation initiale comporte trois phases successives:

- la phase d'introduction à la profession;
- la phase de professionnalisation;
- la phase de spécialisation avec stage professionnel.

La phase d'introduction à la profession

Finalités

La phase d'introduction a quatre objectifs (LHEP, art.16):

- confronter l'étudiant-e aux exigences de la profession;

- permettre à l'étudiant-e de préciser dans quel secteur il souhaite se former;
- évaluer les compétences et les motivations de l'étudiant-e;
- développer une identité professionnelle commune.

La phase d'introduction vise pour tous les futurs enseignants le développement d'une identité professionnelle commune, en offrant des connaissances de base sur l'école et la société, le développement de l'enfant, les processus d'apprentissage et les principes de l'enseignement, et en confrontant l'étudiant-e à la réalité des divers secteurs de l'école et aux exigences de la profession.

Durée

La durée de la phase d'introduction est d'un semestre.

Types d'activités

Le plan d'études du semestre d'introduction comporte:

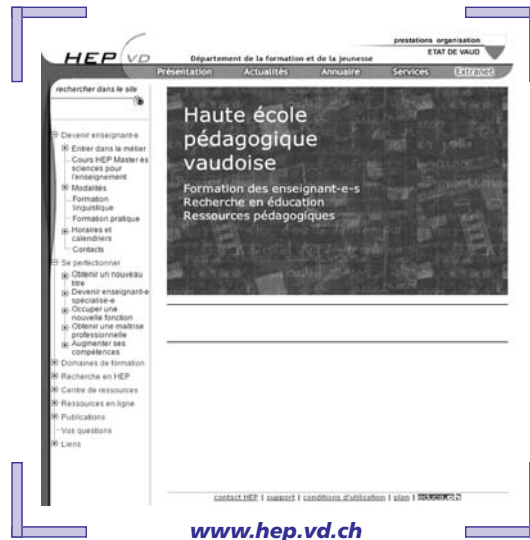
- a) des cours dispensés par la Faculté des SSP de l'UNIL, portant sur la sociologie et la philosophie de l'éducation, l'anthropologie et les relations culturelles, la psychologie du développement de l'enfant;
- b) des modules thématiques de sciences de l'éducation dispensés par la HEP. Ils incluent cours et/ou séminaires, obligatoires ou à choix, et portent sur la connaissance du contexte professionnel, l'apprentissage et le développement de l'enfant et de l'adolescent, la gestion pédagogique et celle des apprentissages;
- c) quatre stages courts (4x1 semaine) et quatre ateliers pédagogiques animés par des professeurs-formateurs-trices, des praticien-ne-s formateurs-trices, et des maîtres-hôtes qui, par la rencontre avec des classes et des intervenants de tous les secteurs de l'école, proposent une première articulation entre théorie et pratique. Les thèmes développés sont les suivants:
 - découverte de la profession et son contexte;

Quelques sites

Infos sur les formations d'enseignants en Suisse
http://www.cdip.ch/ph-hep/ph-hep_start_f.html

Des liens relatifs à la formation des enseignants
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_ref/Biblio_ME.html

- organisation du travail et gérer la classe;
 - différenciation de son enseignement et donner du sens: perspective de l'enseignant;
 - apprentissage de manière différenciée.
- d) des cours-séminaires visant le développement de la personne en situation professionnelle;
- e) deux modules didactiques leur offrent d'une part une introduction aux didactiques de leurs disciplines, d'autre part un échange interdisciplinaire destiné à confronter leurs représentations de spécialistes aux orientations didactiques de chaque discipline, s'agissant du processus d'enseignement et d'apprentissage.



Phase de spécialisation

Finalités

La phase de spécialisation a pour but de préparer l'étudiant-e à la gestion autonome de son enseignement. Elle lui permet d'exercer en situation professionnelle les compétences acquises, de les mettre en pratique durant le stage professionnel, en opérant dans les cours et séminaires en HEP le travail réflexif qui l'accompagnera dans son activité quotidienne d'enseignant.

Durée

La phase de spécialisation dure un ou deux semestres.

Type d'activités

Le plan d'études de la phase de spécialisation comporte:

- a) le stage professionnel. Il peut se réaliser selon deux modalités:
 - *Modalité A*: le stagiaire effectue son stage professionnel en un semestre auprès de maître-sse-titulaires praticien-ne-s formateurs-trices avec l'intégration de l'étudiant-e aux classes tenues par ces maître-sse-s;
 - *Modalité B*: le stagiaire assure un enseignement à temps partiel d'une durée de 2 semestres dans une classe.
- b) des modules semestriels souvent conçus comme des séminaires d'accompagnement ou de prolongement de la pratique en stage;
- c) des projets didactiques;
- d) le travail de diplôme.

Titre délivré

Au terme de la formation, la HEP délivre un diplôme de maître-sse secondaire spécialiste, avec indication des deux options de compétences. Ce diplôme correspond aux exigences réglementaires fixées par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement.

Le site www.hep.vd.ch renseigne sur toutes les modalités de formation en HEP-VD.

La phase de professionnalisation

Finalités

C'est dans la phase de professionnalisation que se construit, d'une part, l'articulation entre savoirs sur l'école (issus des sciences de l'éducation) et toute mise en œuvre pédagogique et, d'autre part, la mise en relation des savoirs et de leur exploitation didactique.

Dans ce travail, l'étudiant-e sera confronté-e aux enjeux actuels de la profession: c'est à ce moment de la formation que l'étudiant-e élabore ses compétences de maître-sse artisan-e, de praticien-ne réflexif-ve et d'acteur/trice social-e (cf. référentiel de compétences).

Durée

La phase de professionnalisation dure un semestre.

Type d'activités

Le plan d'études de la phase de professionnalisation comporte:

- a) des modules, découlant du choix de disciplines (ou options de compétence):
 - sciences de l'éducation: un «séminaire de préparation au travail de diplôme»;
 - l'enseignement spécialisé;
- b) les ateliers didactiques: chaque module didactique propose un ou plusieurs ateliers permettant la mise en pratique synchronique progressive dans des classes des éléments théoriques travaillés;
- c) les stages pratiques;
- d) une offre de modules à choix dans le domaine du développement de la personne en situation professionnelle.

l'auteur

Séverin Bez
Directeur adjoint HEP-VD.
Responsable formations initiales.

Etat de la situation

La formation à l'enseignement au secondaire 1 et dans les écoles de maturité dispensée par la HEP-BEJUNE (commune aux cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel) vient d'être reconnue par la CDIP (octobre 2004). Cette reconnaissance constitue une première étape vers une accréditation européenne liée aux exigences d'application de la déclaration de Bologne (échéance en 2010 pour l'ensemble des hautes écoles de niveau tertiaire).

Dans ce contexte, il faut savoir que la déclaration de Bologne concernait à l'origine exclusivement les universités. De ce fait, les nouvelles institutions de formation de même niveau (HES ou HEP), mais non universitaires, doivent s'appropriier et donc adapter ce *parangon*, parfois considéré comme une mainmise de l'économie sur la formation, afin d'en retenir la *substantifique moelle*, à savoir les principes qui permettront une nécessaire coordination entre les écoles de niveau tertiaire et une plus grande mobilité des étudiantes ou des étudiants, voire des professeur-e-s dans ce contexte.

Cette adéquation passe donc nécessairement par des négociations et des choix, mais également par la définition de principes non négociables s'agissant d'une formation professionnalisante.

Pour la HEP-BEJUNE, ces fondements sont fixés par une charte définissant une formation tertiaire qui

- met les futures enseignantes et futurs enseignants en mesure de répondre aux exigences et aux défis croissants de leur mission éducative;
- s'inscrit dans une perspective de formation réellement continue;

- conduit à la maîtrise de compétences nouvelles par des processus de formation nouveaux (alternance des terrains de formation, articulation «théorie – pratique», formation par la recherche en éducation, ...);
- associe étroitement l'ensemble des actrices et des acteurs de la formation à sa gestion pédagogique et administrative, ainsi qu'à la définition et à la mesure de ses objectifs.

Structures de formation actuelles pour le secondaire 1 et les écoles de maturité

Actuellement, la HEP-BEJUNE ne délivre qu'un seul titre pour l'enseignement au secondaire degré 1 et dans les écoles de maturité (diplôme combiné). Une licence dans, en principe, deux disciplines enseignables ou un titre équivalent et reconnu par la Confédération sont requis pour entrer en formation. Ce niveau d'exigence pose deux problèmes, à savoir d'une part le caractère monodisciplinaire de la plupart des licences ès Science et d'autre part une polyvalence insuffisante des futur-e-s enseignant-e-s du secondaire 1.

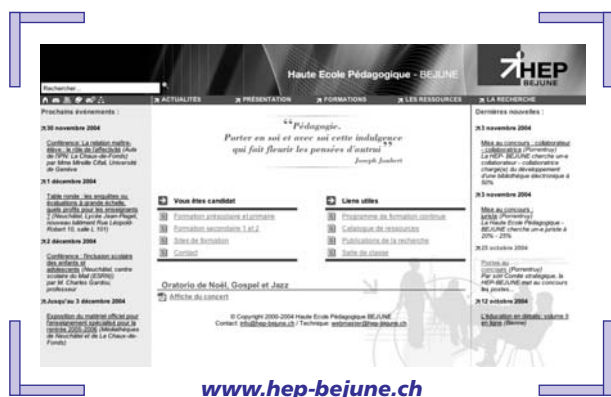
C'est pourquoi une restructuration de la filière de formation secondaire est actuellement à l'étude. Cette démarche s'appuie sur le document¹ de la Conférence des directeurs et directrices des HEP de Suisse romande et du Tessin (CDHEP) qui, sous l'égide de la CIIP, a arrêté des modèles de formation tant pour le préscolaire - primaire que pour le secondaire.

Projet de nouvelles structures de formation pour le secondaire

Ce projet définit deux filières de formation pour le secondaire conformes à la déclaration de Bologne et aux Recommandations fédérales (*Recommandations pour une mise en œuvre coordonnée de la déclaration de Bologne dans la formation des enseignantes et des enseignants*, CSHEP-CRUS, 2003):

■ Une formation pédagogique *post master* universitaire orientée vers l'enseignement

Cette formation permettra aux diplômé-e-s d'enseigner au secondaire degré 1 et dans les écoles de maturité. Le parcours complet se compose d'un *bachelor* et d'un *master* universitaires (cinq ans: 270 crédits ECTS) et d'une année de formation pédagogique en HEP (60 crédits ECTS). Au cours du *master* universitaire, l'étudiante ou l'étudiant obtient un certificat de formation orientée vers l'enseignement (30 crédits ECTS).



La filière de formation pédagogique devrait s'ouvrir en **août 2007**.

■ **Une formation pédagogique post bachelor universitaire pour l'enseignement au secondaire 1**

La condition d'accès à cette formation pédagogique sera un *bachelor* universitaire comprenant deux ou trois branches, dont deux au moins enseignables au degré concerné. Lors de la première année de formation en HEP, les étudiantes et étudiants acquièrent un complément de formation académique utile à l'enseignement d'une troisième, voire d'une quatrième discipline.

Le parcours complet se présente ainsi: *bachelor* universitaire (3 ans: 180 crédits ECTS) et deux années de formation pédagogique en HEP (120 crédits ECTS). La seconde année regroupe toutes les étudiantes et tous les étudiants se destinant à l'enseignement au secondaire degré 1 et dans les écoles de maturité.

La filière de formation pédagogique devrait s'ouvrir en **août 2006**.

Cette restructuration implique un partenariat étroit entre l'Université de Neuchâtel et la HEP-BEJUNE qui collaboreront à la mise en œuvre de ces nouvelles filières et à la reconnaissance des acquis de formation tant universitaire que pédagogique.

Notes

¹ «Application coordonnée de la déclaration de Bologne, Recommandations CSHEP-CRUS: prise de position de la CDHEP», CIIP, CDHEP, 25 novembre 2003.

l'auteur

Claudio Siegrist
Directeur de la formation secondaire à la HEP-BEJUNE.

Formation au Tessin

G. Häusermann

La Haute Ecole pédagogique (Alta Scuola Pedagogica, ASP) de Locarno a reçu mandat, par la loi de 2002 l'ayant instituée, d'organiser la formation pédagogique des enseignants des cycles d'orientation, des écoles supérieures, des écoles spécialisées et certaines catégories d'enseignants du degré primaire. La loi prévoit que la formation se déroule à la suite de l'obtention du titre universitaire, avant l'entrée dans la vie professionnelle, et qu'elle soit organisée dans le respect des règlements de reconnaissance des titres émanant de la CDPE, lesquels sont reconnus et adoptés par le canton du Tessin.

Ce type de formation a débuté pour la première fois cette année 2004/05 avec un cours pour enseignants de mathématiques et sciences naturelles du cycle d'orientation, lequel est suivi par une dizaine de futurs professeurs. Un des points forts du cours est le rapport entre la théorie et la pratique, lequel est concrétisé à divers

moments sous forme notamment de rencontres portant sur des projets didactiques entre formateurs, enseignants praticiens professionnels et futurs enseignants. Des modules interdisciplinaires de «mathématiques-sciences» et d'«italien dans le langage scientifique» sont également prévus. Le 20% de la formation est consacré à la pratique professionnelle au sein des cycles d'orientation et se déroule sur six semaines entières durant toute l'année, dans les moments libres d'enseignement. Des collaborations avec l'Université de la Suisse italienne (Università della Svizzera italiana, USI) et

l'Université de l'Insubria di Varese sont prévues pour les cours. Dès l'année prochaine et dans les années à venir, le projet sera élargi à d'autres branches et aussi à d'autres degrés scolaires. De plus, en tenant compte des changements imposés par l'introduction du modèle de Bologne, le projet constituera la base du nouveau modèle proposé par l'ASP pour la formation pédagogique.

Alta Scuola Pedagogica
DECS - Divisione della scuola

L'ASP completa il panorama degli studi superiori presenti nel Cantone (USI, SUPSI, ISPTF) e rappresenta un importante e qualificante punto di riferimento per il rinnovamento e lo sviluppo della scuola ticinese.

Le principali linee di forza dell'ASP sono due: l'unione della scuola Magistrale e dell'IAA (Istituto di Abilitazione e Aggiornamento) in un solo istituto cantonale di formazione dei docenti dei settori presecondario, primario e secondario e la creazione di una struttura che favorisca la mobilità professionale dei docenti.

site aggiornato a settembre 04

<http://asp.ti-edu.ch>

Toutefois, la loi prévoit, de manière transitoire, que la formation pédagogique des enseignants à l'ASP puisse se poursuivre temporairement selon le schéma «en cours d'emploi» débuté en 1995 à l'Institut pour l'Habilitation et l'AJournement (IAA). Ce schéma consiste en un parcours d'études d'une durée d'une année dévolu à ceux qui, après avoir obtenu un titre universitaire reconnu par le canton pour accéder à l'enseignement, sont chargés par le Département de l'éducation de la culture et du sport (DECS) d'enseigner dans divers types d'écoles. Selon les règles, la formation pour l'habilitation dans une première branche advient durant la première année dans laquelle a été obtenu un engagement d'enseignement de 25% à 50%. La formation comprend 300 heures au total réparties un jour par semaine et une dizaine de jours durant l'année scolaire. Les activités proposées concernent le laboratoire didactique, le séminaire de didactique disciplinaire, les cours de sciences de l'éducation, de philosophie de l'éducation et de TIC. La pratique professionnelle des professeurs est suivie de supervisions formatives organisées par les professeurs de didactique disciplinaire et des sciences de l'éducation, lesquels forment, avec le directeur du siège scolaire, la commission d'habilitation. La certification de la formation se fait sur la base d'examens écrits, de supervisions faites par la commission d'habilitation, du rapport du directeur de l'école,

du travail de documentation de pratique professionnelle et du colloque final. Au terme de l'année d'habilitation on obtient un certificat d'habilitation pour l'enseignement de la branche donnée dans un secteur scolaire déterminé.

Les années suivantes il est possible de suivre l'habilitation dans une autre branche ou dans un autre degré scolaire. Dans ce cas, la formation est limitée à la fréquentation du séminaire de didactique disciplinaire et comporte également les supervisions formatives et sommatives ainsi que le travail de documentation de pratique professionnelle.

De l'année scolaire 1995/96 à l'année 2003/04 environ 800 habilitations ont été décernées dans une trentaine de branches des secteurs les plus variés. En 2004/05, 186 enseignants se sont inscrits à l'habilitation, soit une augmentation de 20% par rapport à l'année précédente. Parmi ceux-ci 140 affrontent leur première habilitation.

l'auteur

Giorgio Häusermann
Responsable du secteur de la formation pédagogique – Haute Ecole pédagogique, Locarno.

Les thèses de la CDIP

Thèse 4/8*

Un formateur/une formatrice conscient/consciente de son rôle et de ses limites

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui, face aux exigences étrangères à la formation, peuvent imposer et appliquer de façon durable la mission à long terme de la formation.

Thèse 5/8*

Un expert/une experte de la prise en charge du changement

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui, de façon professionnelle, peuvent concilier les exigences du développement individuel et les processus de changement.

Thèse 6/8*

Un expert/une experte de la prise en charge de l'hétérogénéité

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* capables de faire face aux différences individuelles, sociales et culturelles de façon positive et créative.

Thèse 7/8*

Un/une membre d'une équipe, un interlocuteur/une interlocutrice, un agent/une agente d'un service public

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* prêts et aptes à concevoir le travail de formation et d'éducation comme un service public à organiser en lien avec des collègues, des spécialistes et les parents.

Thèse 8/8*

Un travail de formation bénéficiant du soutien et de la reconnaissance publique

Pour effectuer le travail exigeant qui leur est demandé, les *enseignantes* et *enseignants* ont besoin de conditions cadres fiables (politique), d'une vaste marge de manœuvre (pédagogie) et de partenaires qui les soutiennent (société).

* Les huit thèses citées sont celles émises par la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. *Profession enseignante – lignes directrices*. CDIP: Berne, 2003.

Corinne Burgener, «maîtresse» d'alphabet émotionnel

Corinne Burgener propose une démarche originale visant à améliorer les relations entre les élèves au sein de la classe, de l'école enfantine au secondaire II. Cette démarche se fonde sur une méthode élaborée par Evelyne Chardonens Chavez, psychologue-psychothérapeute et conteuse.

Actuellement Corinne Burgener travaille à 40% au Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA) en tant que responsable du secteur petite enfance pour le Valais romand et est engagée à 30% comme psychologue à l'Institut Notre-Dame-de-Lourdes à Sierre. Et sur mandat, elle intervient dans les classes enfantines et primaires et aussi de manière plus ponctuelle au secondaire I et II avec son programme d'intervention-prévention.

Le parcours universitaire de Corinne Burgener s'est déroulé d'abord à Genève puis à Lausanne. En quatrième année de formation, elle a eu l'occasion de suivre un cours donné par Evelyne Chardonens Chavez sur la prévention de la violence en milieu scolaire. Corinne Burgener a été tout particulièrement intéressée par l'aspect pratique de ce cours. Elle est intervenue en duo pendant une année dans une classe de Lausanne et, convaincue par cette démarche de prévention, elle a souhaité poursui-

vre l'expérience, ce qu'elle a pu faire dans une classe valaisanne tout en étant parallèlement engagée par l'Université de Lausanne comme tutrice dans le cadre de ce même projet. Ce n'est donc point un hasard si son travail de diplôme, pour lequel elle a reçu un prix de Faculté, a porté sur la prévention de la violence par le développement des compétences relationnelles, et plus spécifiquement sur l'expérience qu'elle a menée en Valais.

En 2002-2003, constatant qu'il n'y avait pas d'offre similaire en matière de développement des compétences relationnelles en contexte scolaire en Valais, elle a proposé son projet aux directions d'écoles, aux inspecteurs et aux commissions scolaires par le biais d'un prospectus intitulé «amélioration des relations entre les élèves». Par choix et même si cela peut être plus porteur, elle ne met pas le mot de violence en avant, sachant que celle-ci est souvent d'abord entendue dans son acception physique.

A ce jour, Corinne Burgener est intervenue dans une vingtaine de classes en Valais, essentiellement au primaire. Pour l'avenir, avec l'introduction prévue de l'éducation globale à la santé dans les classes, elle souhaiterait être une des personnes ressources possibles concernant le développement des compétences relationnelles.

Corinne Burgener, comment se déroule concrètement une intervention en classe?

Il y a tout d'abord différents types d'interventions et chacune est adaptée en fonction de la réalité de la classe, ce qui implique naturellement un contact préalable avec l'enseignant. Comme il s'agit d'améliorer durablement l'ambiance, les interventions se font en plusieurs séances, en général six, tout au long de l'année scolaire, le but étant d'amener les élèves à un questionnement autour du ressenti en les faisant travailler sur la verbalisation émotionnelle. Entre chaque séance, il est important que l'enseignant assure le fil rouge, car la verbalisation des émotions ne peut se faire que progressivement. Cela lui permet aussi de s'approprier un certain nombre d'outils.

Le processus de mes interventions se déroule habituellement en deux parties. Dans un premier temps, je propose une activité au sein de groupes dits «explosifs», groupes constitués avec la collaboration de l'enseignant, de façon à provoquer des situations conflictuelles. Je sélectionne des activités qui permettent aux comportements habituels de ressortir rapidement. Dans un deuxième temps, après cette phase d'observation qui peut être filmée pour être ensuite visionnée sous forme d'extraits, tous ensemble nous parlons de ce qui s'est passé. Cette verbalisation doit conduire les élèves à la recherche de solutions de négociation.

Quel genre d'activités proposez-vous?

Il y a par exemple l'activité des cinq contes. Je leur raconte un conte et, par groupes, ils doivent dessiner une

Quelques objectifs de la démarche

- Apprendre à exprimer ses sentiments, à les nommer
- Apprendre à parler en utilisant le pronom «je»
- Apprendre à accepter les remarques des autres pour progresser
- Apprendre à identifier ses compétences et ses difficultés relationnelles

partie de l'histoire. Après cela, je demande à chaque enfant qui a dessiné quoi afin de voir comment ils ont coopéré et là il est par exemple arrivé qu'un élève dise n'avoir pas pu dessiner parce qu'un autre l'avait empêché de prendre le crayon. La prise de conscience de l'enfant qui doit entendre cette remarque me semble plus forte et plus enrichissante que si c'est l'enseignant qui intervient. Il est par ailleurs essentiel de faire comprendre à cet enfant que la remarque touche ce qu'il a fait et non ce qu'il est comme personne.

Associez-vous parfois à cette démarche des objectifs pédagogiques?

Certaines activités ont une double visée. Ainsi, au lieu de simplement dessiner une partie du conte, les enfants peuvent avoir à le reconstituer, ajoutant aux objectifs relationnels des objectifs de compréhension de textes.

Améliorer l'ambiance permet surtout de diminuer le temps consacré à la gestion de classe au quotidien, ce qui laisse ensuite plus de place au scolaire. Et personnellement je pense qu'une ambiance de classe agréable est davantage propice aux apprentissages. Le relationnel, la communication et le scolaire peuvent être améliorés dans le même temps.

Evelyne Chardonnens Chavez parle d'une méthode d'alphabétisation émotionnelle. Est-ce un moyen de dire que les relations s'apprennent comme la lecture?

En effet. Certains enfants peuvent avoir dès le départ plus de facilité, mais, sans exercice spécifique, nous sommes tous un peu des analphabètes émotionnels. Avec une activité comme le *pictionary* des sentiments, je demande aux élèves d'exprimer par des gestes des sentiments, et là les enfants peuvent prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls à avoir l'impression que personne ne les aime, ce qui les rassure sur leur ressenti. C'est pourquoi le travail sur ce plan est si important dès le plus jeune âge, ce d'autant



plus qu'il influence bien d'autres aspects de nos vies.

Vos interventions sont-elles différentes selon les degrés d'enseignement?

Les interventions ne sont effectivement pas les mêmes et en plus elles n'ont pas la même durée. Avec les adolescents, j'écris des jeux de rôles après avoir récolté leurs témoignages pour que les situations proposées collent à ce qu'ils vivent. L'objectif avec eux est davantage de leur montrer la diversité des réactions possibles face à une situation, mais toujours en faisant en sorte que celles-ci soient amenées par les élèves au travers des échanges qu'ils ont avec moi.

Comment les élèves petits ou grands perçoivent-ils cette démarche?

Ils sont pour la plupart contents que l'on prenne du temps pour discuter des relations au sein de la classe, même si tous n'ont pas la même réceptivité face à ce type de démarche. En grande majorité, ils apprécient de pouvoir s'exprimer et suggèrent des solutions intéressantes. Pour les plus grands, c'est souvent l'occasion de briser certaines idées préconçues. Nombre de jeunes ont par exemple

Pour en savoir plus

Corinne Burgener,
Promenade des Vignes,
3968 Veyras, tél. 078 543 56 70.

l'impression qu'ils seront rejetés et traités de lâche s'ils ne répliquent pas aux insultes. La discussion en classe leur permettra de découvrir que ce n'est pas le cas, puisqu'une partie de la classe comprendrait que partir soit une autre solution possible, estimant que ne pas réagir est plus difficile que réagir. La démarche aide à élargir les points de vue, bien plus profondément que lors de discours moralisateurs d'adultes. Cela ne signifie bien sûr pas que tout doit être discuté avec les enfants et les adolescents. L'adulte est là pour fixer clairement certaines règles, cependant, si la solution vient d'un autre élève, l'adhésion est plus facile.

Et quel est le bilan fait par les enseignants?

Les réactions sont généralement très bonnes, mais il faut préciser qu'à chaque fois que j'interviens dans une classe, c'est parce que l'enseignant l'a souhaité. Si l'on veut qu'elle soit efficace, une telle démarche ne peut pas être imposée, ce d'autant qu'elle nécessite un engagement important de sa part. Suite à mes interventions, les enseignants disent généralement avoir pu résoudre certains conflits ouverts ou latents. De plus, ils voient la classe un peu différemment et ont acquis certains outils leur permettant d'améliorer eux-mêmes l'ambiance de la classe au quotidien.

Votre offre se limite-t-elle à ce mode d'intervention en classe?

Non, en ce moment à Savièse par exemple, je travaille aussi dans le cadre de la formation continue des enseignants. Je présente à des enseignants une technique d'intervention qu'ils expérimentent en classe après s'être mis en scène, en prenant le rôle d'élèves pour mieux comprendre leurs réactions. Dans un autre groupe, les enseignants viennent avec des situations qui leur posent des difficultés et là mon but est de favoriser les échanges entre collègues tout en leur apportant de nouvelles pistes de réflexion.

Propos recueillis par Nadia Revaz ■

Au mois de mai 2006, tout le Valais chante à Sion

Bernard Oberholzer

Permettez-moi de vous souhaiter de belles fêtes de fin d'année et une heureuse année 2005 dans la joie de la musique partagée.

Pour ce qui est de l'année 2002, de nombreux ateliers² ont été chantés à Monthey dans une ambiance autant pluvieuse que chaleureuse.

Feront aussi partie du choix offert aux participants:

- des chansons extraites du CD intitulé «**Ensemble**», réalisé par le Chœur l'Amitié de Salins, dirigé par Norbert Rauber³;



Le 5 mai 2006, les enfants ont rendez-vous pour chanter.

Date et participants

Le vendredi 5 mai 2006 sera donc le rendez-vous de tout ce que le Valais compte de classes et de chœurs d'école et d'enfants.

Contenus

La manifestation se voulant la plus éclectique possible, de nombreux ateliers (de 5 à 6 chansons) seront proposés afin que chacun trouve

son bonheur chantant. En voici quelques-uns, juste pour mettre en appétit et en précisant que ce n'est là qu'un petit aperçu:

- Un florilège de chansons extraites des livres scolaires officiels (Chanson vole, Voix libres ...)
- Abracadabra
- Les animaux font du sport
- Le pain doré
- Lola et le petit facteur
- ...

Journée de préparation

Samedi 26 février 2005 aux Anciens Bains de Saillon dès 9 heures

Un courrier personnel sera envoyé en temps voulu mais vous pouvez d'ores et déjà vous inscrire chez Pierre-Alain Barras: pialba@hotmail.com.



- des chansons extraites de «**Je chante, je bouge, du folk ou blues**» qu'on peut obtenir soit au dépôt des ouvrages scolaires, soit à la HEP.



Moyens d'enseignement

Suivant la «coutume» en la matière, chaque chanson sera à disposition dans sa version chantée, dans sa version instrumentale et, bien sûr, dans sa version «partition».

Notes

¹ Partitions + CD avec chansons et accompagnements musicaux disponibles au dépôt des ouvrages scolaires.

² Partitions + CD's avec chansons et accompagnement musicaux (Bobino, Saute-Croche, variété, chansons du XX^e siècle, folklore du monde), disponibles à la HEP.

³ Deux autres CD's peuvent également être commandés à l'adresse nrauber@freesurf.ch (Comme des étoiles, Deux côtés).

Projection dans l'avenir: la joie totale

Il n'est jamais trop tôt pour planifier un événement aussi important que celui qui se dessine pour le premier week-end de mai 2006.

Pour son 150^e anniversaire, la Fédération des sociétés de chant du Valais invite la population chantante à une rencontre qui se veut une manifestation de joie totale.

Souvenirs... souvenirs...

Il est de tradition bien établie que l'école soit associée à cette manifestation.

Chacun se souvient encore avec émotion du «Train du rêve»¹ (1998, Naters) qui a permis l'interprétation de 21 chansons composées par des classes valaisannes.

Solo pour 10 oreilles

Publication

Laurette Cachat

Le Groupement Valaisan des Bibliothèques (GVB) a notamment pour but la promotion de la lecture auprès de la jeunesse. En 2003, il a initié une action autour du kamishibai en offrant aux bibliothèques valaisannes un théâtre en bois. Puis il a recensé et collecté des histoires. Il a aussi organisé un concours de création d'histoires auprès des classes valaisannes.



Le kamishibai ressemble à un théâtre de marionnettes.

Aboutissement de cette démarche, le GVB coédite cette année **Solo pour 10 oreilles** en kamishibai (parution novembre 2004).

Le point fort de la 6^e semaine de lecture organisée par le Groupement Valaisan des Bibliothèques (GVB) a consisté en l'édition d'un conte tout public intitulé *Solo pour 10 oreilles* (2003).

Le texte, imaginé par Benoît Couchepin et illustré avec sensibilité par Marie-Antoinette Goret, raconte l'histoire d'un sympathique quintette d'éléphants et d'un singe chef d'orchestre. Pour dire l'exacte vérité, ce sont cinq éléphants musiciens, un singe et onze oreilles, tous réunis pour une seule partition. Pour être plus explicite, il faut ajouter que cette partition sera lue souvent à plusieurs voix, que ce soit en famille ou en groupe et qu'elle sera entendue comme un jeu de langue, musical et joyeux. Lue et entendue? C'est cela qui compte avant tout.

Solo pour 10 oreilles présente plusieurs niveaux de lecture. Certains s'amuseront aux aventures d'un quintette d'éléphants cacophoniques,

d'autres liront un plaidoyer articulé autour de l'oreille, de l'écoute, du respect de l'autre et de soi. Les plus mutins y découvriront une multiplicité de références discrètes et drôles à la musique et aux expressions usuelles de notre langue. Pour dire l'exacte vérité en somme, c'est une histoire gaie qui raconte comme tout va mieux quand on accepte d'être différent.

Au travers du conte, les auteurs abordent le thème de la différence et du handicap auditif. *Solo pour 10 oreilles* séduit les enfants par son histoire cocasse et sert de support de réflexion pour les adultes, qu'ils soient éducateurs, enseignants ou simplement parents.

Fort du succès rencontré par cette histoire, le GVB a décidé de poursuivre l'aventure de *Solo* par le biais du kamishibai. En effet, le texte, très musical, se prête à l'écoute et le thème de la différence assumée gagne à être connu. Pour mémoire, le kamishibai ressemble à un théâtre de marionnettes: le conteur lit une histoire illustrée en une douzaine

de planches qu'il fait coulisser au rythme de la narration. Le support du théâtre d'images met ainsi le spectacle pour enfants à la portée de tous.

Le GVB s'est donc lancé dans la coédition d'un théâtre d'images avec les éditions Callicéphale (parution novembre 2004). Ces dernières, spécialisées dans ce type de publication, ont déjà fait paraître une dizaine d'histoires. Passer par le circuit professionnel a

permis au GVB de réaliser un produit qui correspond aux standards de qualité du marché de l'imprimé. Pour y parvenir, le texte a été entièrement réécrit et simplifié dans l'optique d'une narration orale. Les illustrations originales ont été retravaillées pour le format particulier du kamishibai. De plus chaque planche offre simultanément les versions française et allemande.

Commandes et renseignements

Vous tendez l'oreille? Une puce vous chatouille-t-elle? Alors ne faites pas la sourde oreille...

Pour commander le livre ou le kamishibai: Groupement Valaisan des Bibliothèques - Case postale 2179 - 1950 Sion 2 Nord - Tél.: 027 481 72 73 ou par e-mail: stephanie.bonvin@tvs2net.ch

Bulletin de commande et renseignements sur le site du GVB: www.gvbvalais.ch, www.vwbwallis.ch

Muraz, village en fête

Sandra Coppey Grange

Les 13 et 14 novembre derniers le village de Muraz sur Sierre fêtait les 150 ans de son église. En prévision de cet évènement, l'équipe des enseignants du village s'est réunie dès l'été pour mettre sur pied un projet de centre en lien avec cet anniversaire, fil rouge de toute leur année scolaire, pour tous les degrés. Le thème du vitrail s'est vite imposé et avec lui l'idée de travailler sur la transparence et la lumière. Bien sûr ce projet ne concerne pas que les arts visuels et les ACM et l'interdisciplinarité donne ici tout son sens au projet.



Illustration 1.

Initiation

Afin de s'initier à l'iconographie parfois complexe des vitraux, les enseignants ont pris contact avec un historien de l'art, Pierre Filliez, qui les a conduits dans une visite des vitraux de leur église et de ceux de l'église Sainte-Catherine. Ainsi chacun d'entre eux était en mesure d'adapter les informations à leur degré d'enseignement pour une visite avec leur classe. L'automne venu, tout le centre se mit en route pour Saillon et en marche sur le sentier des vitraux de Farinet. Les élèves ont aussi profité de la venue de Paris de l'artiste qui a réalisé les vitraux de l'église de Muraz, Mme M.-C. Messmer. Invitée pour la fête, elle a fait le déplacement avec ses cartons pour les présenter aux enfants et leur expliquer son travail.



Illustration 2.

Collaboration

Les mille et une façons de réaliser un vitrail avec des enfants pour les aider à comprendre les contraintes de cet art tout en leur permettant de jouer et d'expérimenter les matériaux et leurs effets: tel fut le défi de toute l'équipe pédagogique qui était d'accord d'aborder ce thème dans leurs cours d'arts visuels et ACM. Plusieurs réunions furent nécessaires pour canaliser le flux d'idées. Vinrent ensuite les après-midi d'expérimentation et de partage des savoir-faire entre spécialistes et généralistes. La collaboration a vraiment pris tout son sens dans ce magnifique projet, puisqu'il fut décidé que chaque enfant prendrait part à une réalisation individuelle et une réalisation collective.



Illustration 3.

Echantillon

Même si ce projet n'est pas encore terminé, puisqu'il va encore se développer jusqu'au mois de juin 2005, je ne résiste pas en cette période frileuse où le soleil se fait court à l'envie de vous réchauffer à la lumière de ces réalisations qui brillent autant par leur résultat que par leur démarche:

Les enfantines ont réalisé de radieux soleils en associant pastel gras et encres de couleur. Un rehaut de feutre indélébile et un peu d'huile de lin pour rendre le papier

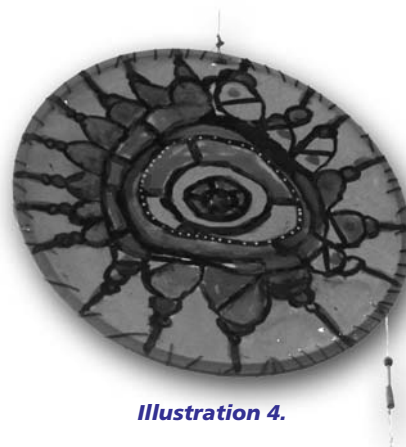


Illustration 4.

transparent, et le tour est joué! Remarquez l'originalité du cadre grâce à l'utilisation de l'adhésif (*illustration 1*)! En encollant des papiers de soie sur des récipients en verre récupérés, ils ont fabriqué des photophores. Avec l'aide des élèves des plus grands degrés qui ont scié, collé, agrafé, ils ont réalisé deux magnifiques installations qui ont pris place de part et d'autre de la porte de l'église (*illustration 2*).

Les 1 et 2P ont utilisé la même technique de papier à l'huile de lin mais ont travaillé sur le thème du village et ont monté leurs œuvres en lanternes qui ont pris place dans

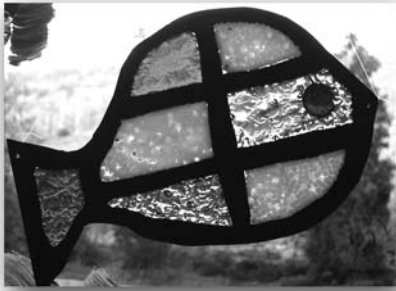


Illustration 5.

l'église (illustration 3). Ils ont aussi étudié des rosaces et ont réalisés en équipe des fanions ronds en peignant sur du tissu qu'ils ont fixé autour de cerceaux. Installés dans les rues du village, ils donnaient un vrai air de fête (illustration 4).

Les 3P ont scié une armature de bois peint en noir faisant référence aux barres d'étain du vitrail, puis ont fait fondre dans le four des petits grains de résine. Leurs poissons ainsi réalisés ont pris place dans une composition collective (illustration 5).

Les 4 et 5P se sont lancés dans un travail de vitrail

sur papier. Chacun d'entre eux a pensé deux projets, un figuratif et un non-figuratif réalisé par jeu de lignes. Après le travail de composition, ils se sont lancés à la découpe de la couleur, des mélanges, des harmonies et des contrastes. Enfin, ils ont concrétisé le projet de leur choix en coupant deux cadres au cutter dans de la carte noire et en obstruant chaque fenêtre de plusieurs couches de papier vitrail. Un travail de longue haleine, technique et exigeant (illustration 6).

La découverte du vitrail devrait encore mener les élèves de Muraz jusqu'à Romont, au musée du vi-



Illustration 6.

trail; jusqu'à Monthey, à l'école du vitrail ou chez un artisan verrier.

Dans leurs classes, ils feront encore moult liens en relation avec leurs programmes. Dans les salles ACM, ils travailleront le plexiglas, le papier calque, des techniques mixtes et inventeront peut-être de nouveaux procédés, à l'image de cette classe qui a décidé de tirer parti de leurs exercices préparatoires néocolor-feutre indélébile sur restes de fiche plastique en créant une mosaïque sur une vitre de l'école (illustration 7). ▣

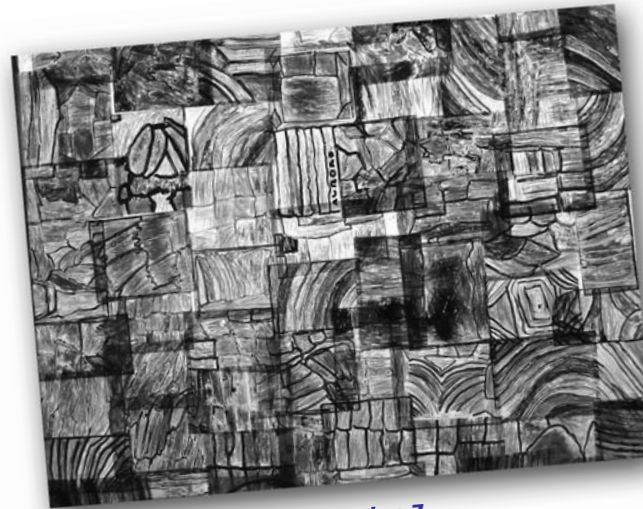


Illustration 7.

En raccourci

Syndicat des enseignants romands

Assemblée générale et déclaration sur le fait religieux

Le SER (www.le-ser.ch) a tenu à Cortaillod son assemblée annuelle des délégués qui a porté sur divers objets. Outre les habituels points statutaires, les représentants des enseignants romands ont traité du processus de Bologne et de ses incidences dans la formation des enseignants, dans une première analyse devant mener au printemps à une prise de position ferme du SER qui ne suivra sans doute pas les recommandations officielles. L'assemblée a par ailleurs salué la nouvelle parution du code de déontologie des enseignants romands membres du SER. Concernant le fait religieux, inquiets des champs de tension avérés ou potentiels induits à l'école par l'évolution de la société et sa multiculturalité, les délégués

du SER ont adopté une déclaration précisant la tolérance dont doivent faire preuve l'école et les enseignants, mais aussi les incontournables valeurs à protéger et à promouvoir.

Prismes

Revue pédagogique de la HEP-VD

Prismes, la revue de la HEP vaudoise, sort son premier numéro. Daniel Noverraz, directeur de la HEP-VD, souligne que la vocation de *Prismes* est de «développer les échanges entre enseignants, formateur et étudiants d'une part, et entre les enseignants eux-mêmes, en proposant des occasions de dialogue, de débat, de prise de distance critique». La première édition s'intéresse aux transitions de la famille à l'école, d'une culture à l'autre et de l'école à la vie. www.hep.vd.ch > publications

Rencontres jeunes-seniors: et si nous utilisions les ICT?

Les projets intergénérationnels foisonnent. Du portail informatique pour favoriser la communication à la crèche jouxtant un EMS, des échanges sur la mémoire impliquant les enfants du primaire et les aînés, des productions présentées par des classes dans les homes aux actions d'aides dans la journée. L'heure est à l'échange, à la reconnaissance mutuelle...

L'informatique et internet en particulier paraissent être depuis quelques années un moteur puissant dans le développement de projets intergénérationnels. Il n'est qu'à voir le nombre impressionnant de concours presque toujours organisés par des offices gouvernementaux destinés à favoriser «l'intergénérationnel» à l'aide du multimédia.

Bâtir un projet de ce type avec une classe d'enfants handicapés nous a paru, en l'année 1999, comme une possibilité d'ouverture, de connaissances et de valorisation. Nous avons donc sur 3 ans accueilli dans les murs d'un institut sierrois plus de 200 seniors qui sont venus prendre des cours d'informatique avec des enseignants d'informatique et des aides enseignants, adolescents pensionnaires de l'institution.

De cette expérience est né Info seniors, une petite association qui a pris pour but la réalisation à long terme de ce projet informatique qui consiste à réunir des jeunes et des seniors. Les premiers appren-

nent les bases de l'informatique ou plus, les seconds les aident dans leur démarche et apprennent la patience, les attitudes adéquates, le respect, l'autonomie, la valeur du conseil, la politesse pourquoi pas, acquièrent une image de soi valorisée...



Nous avons quitté le monde du handicap physique. La valeur ajoutée d'une telle rencontre est telle qu'il nous apparaît aujourd'hui utile de proposer un concept ouvert à toutes et à tous. C'est pourquoi, comme enseignant, je vous invite à prendre connaissance de notre projet et peut-être d'en profiter vous-même.

Un dernier mot avant de vous le présenter: afin d'aplanir les difficultés d'organisation, de publicité et d'administration, notre nouvel envol se fait en partenariat avec Pro Senectute et «Foyer-Handicap Genève» dont le rôle de webmaster pour l'aide en ligne est appelé à prendre de l'ampleur.

Qui sommes-nous?

Info seniors

Info seniors est une petite association fondée par deux enseignants spécialisés qui dispense des cours d'informatique aux seniors depuis 1999. Notre originalité réside dans le fait que dans tous nos cours des jeunes handicapés physiques ou mentaux, des jeunes avec des problèmes de comportement participent en tant qu'aides. Nous avons gagné le concours des «Chevaliers de la communication» (de l'office fédéral de la communication) pour ce projet intergénérationnel.

Pro Senectute

Ce qui suit est tiré de la définition de Pro Senectute sur le site

suisse de l'association.

«La Fondation Pro Senectute se consacre entièrement aux seniors. Grâce à ses offres de consultation comme à ses prestations de service, elle est présente sur tout le territoire suisse.

La vieillesse a plusieurs visages. Désormais, de nombreux seniors souhaitent vivre de façon active. D'autres ont besoin de conseils, d'un coup de main ou d'un coup de pouce financier. Pour la plupart, ils apprécient les contacts humains de qualité. Pro Senectute s'adapte à une vieillesse protéiforme en se diversifiant. Mais elle fournit chacune de ses offres dans le même esprit: nous nous engageons pour le bien de la vieillesse – nous nous engageons pour vous.»

Foyer-Handicap Genève

Foyer-Handicap s'est donné pour mission de créer, pour les personnes handicapées physiques, des lieux de vie, de travail, d'occupation et de détente totalement intégrés dans la communauté.

Foyer-Handicap cherche à utiliser et à développer le potentiel des membres du personnel en fonction de leurs aptitudes et leurs qualifications et encourage le perfectionnement professionnel et la formation continue.

Rôles des différents acteurs

Info seniors

- Dispense les cours d'informatique
- Gère la formation des jeunes
- Trouve des jeunes intéressés et des professeurs
- Crée les supports de cours
- Propose les dates de cours
- Propose de nouveaux cours
- Participe au développement de notre partenariat à trois.

Pro Senectute

- Organise les cours avec Info seniors
- Prend en charge les problèmes administratifs
- Met à disposition sa salle informatique
- Assure avec Info seniors les missions de représentation auprès de tiers
- Recherche des participants aux cours
- Participe au développement de notre partenariat à trois.

Foyer-Handicap Genève

- Crée le site internet commun
- Gère les pages du site web
- Gère le forum qui sera l'aide en ligne
- Participe au développement de notre partenariat à trois.

Cours proposés

Cours de base

- Prise en main: 10 heures en modules de 2 heures
- Traitement de texte: 10 heures en modules de 2 heures

- Internet: 10 heures en modules de 2 heures
- Présentation: 10 heures en modules de 2 heures
- Photo et traitement des photos: 10 heures en modules de 2 heures.

Cours à la carte

Ces cours regroupent des personnes ayant des intérêts communs. Exemple: secrétaire d'une petite association qui a besoin du publi-postage ou encore cartes de visites, périphériques...

Déroulement d'un cours

Les seniors qui s'inscrivent auraient pu le faire auprès d'un autre organisme, dans une école club par exemple. Elles et ils viennent chercher des cours d'informatique. Le niveau d'enseignement doit être à la hauteur de leurs attentes. Il y a donc un professeur d'informatique qui dispense un cours d'informatique.

Nous avons toujours pensé que deux aides (jeunes) faisaient du bon travail auprès de cinq seniors.

Ce qui est travaillé

Pour les seniors c'est évidemment la prise en main de l'ordinateur ou le publi-postage par exemple, mais dans tous les cas une notion informatique.

Pour le jeune ce sont les objectifs individuels préparés par l'enseignant. Nous pensons là à des attitudes dont le jeune manque peut-être dans son travail scolaire: la patience, l'attention, la constance ou l'image de soi. Tout le travail autour du langage et de la communication devient un objectif de première importance.

Les jeunes qui deviennent aides ne le deviennent pas parce qu'ils ont des compétences particulières en informatique, mais parce que leur participation au cours répond à un besoin. Nous avons travaillé de cette manière avec des enfants aux capacités d'attention réduites. Le résultat est probant, la relation avec le senior est presque toujours privilégiée, l'enfant apprend à différer.

Le temps des cours

En principe les cours n'ont pas lieu durant le temps de classe et les cours eux-mêmes ne font pas partie du temps de classe. L'option choisie (des jeunes «aides enseignants» et non pas enseignants) justifie ce choix. Pour un cours donné seuls trois voire quatre jeunes sont mobilisés.

Par contre, si la finalité que sont les cours n'entre pas dans le cadre de la classe, le projet lui-même est un projet de classe dans ce qu'il implique comme préparation, comme organisation, comme investissement et même comme apprentissages. Je ne parle pas du tout ici d'apprentissages techniques (les jeunes en ont presque toujours en suffisance pour le travail demandé) mais bien d'approche des seniors et des attitudes que cela implique.

Pour notre part nous donnons actuellement les cours le lundi soir, le jeudi matin et le samedi matin. Pour le jeudi matin une enseignante spécialisée en a fait un projet annuel avec sa classe d'adaptation. Son cours d'introduction se donne le jeudi matin dans le cadre de l'école. Il est vrai que le nombre d'élèves dans une telle classe permet cette perspective.

Et si nous vous proposons...

Nous avons des projets pédagogiques applicables au niveau de la classe. Peut-être avez-vous envie d'aborder un tel projet. Nous sommes à votre disposition. Si vous désirez des informations complémentaires quant aux objectifs poursuivis ou l'organisation à mettre en place nous pouvons également vous aider. De plus, si vous désirez monter un projet semblable avec votre classe, vous pouvez profiter d'un partenariat avec nous et aplanir les problèmes administratifs et d'organisation par exemple.

Christian Mudry
mudry.ch@tvs2net.ch ■

Logiciels éducatifs EC

Le logiciel de Monsieur Erik Curinier – qui est un de nos collègues d'ailleurs – représente à mes yeux un must dans le genre. L'enfant est guidé dans ses apprentissages par une voix chaleureuse, il progresse à son rythme et le maître en garde une trace grâce à la gestion des élèves. Je ne puis que vous dire qu'il devrait faire partie des indispensables tant dans l'enseignement spécialisé que dans les petits niveaux. N'hésitez pas à le télécharger, à l'essayer. Vous serez rapidement conquis.

Titre: Logiciels éducatifs EC.

Auteur: Erik Curinier.

Site de l'auteur: <http://erick.curinier.free.fr/v3.htm>

Type de logiciel: Shareware scolaire.

Accompagnement vocal: Les consignes sont énoncées aux enfants dans tous les logiciels.

Configuration minimale requise: PC 386 / Windows 3.1, DOS 3.1, Souris, Ecran couleur EGA/HERCULE/VGA, **carte son ou toute configuration supérieure** (compatible Windows 95/98/ME/XP). L'installation complète sur votre disque dur demandera 106 Mo d'espace libre. Mais les logiciels sont utilisables directement à partir du CD-ROM.

Objectifs visés par le logiciel:

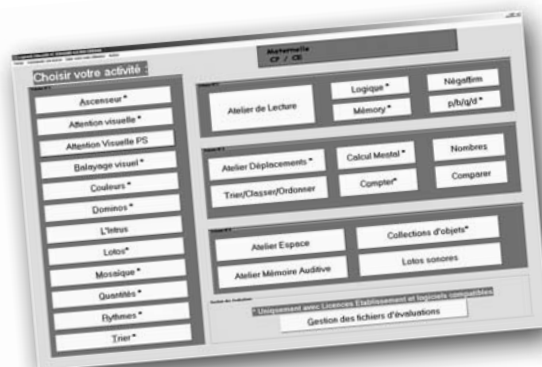
- Remédiation et consolidation
- Sens de l'écriture et de la lecture
- Attention visuelle
- Compréhension et exécution d'une consigne (orale)
- Observation
- Attention visuelle
- Notion de différence
- Analyse et structuration de l'espace.

Avantages du logiciel:

- Assembler une grande palette d'éléments pour en faire un tout cohérent

■ Multi-usages:

- logiciel de remédiation dans une classe «traditionnelle»
- outil performant pour la consolidation de notions mal intégrées pour les classes de langage et l'enseignement spécialisé.



■ Graphismes très simples permettant l'utilisation du logiciel sur des ordinateurs très peu performants.

Inconvénients du logiciel

- Nécessite des casques ou des haut-parleurs pour écouter les consignes.
- Le mode d'évaluation est nettement insuffisant pour s'en faire une bonne idée.
- Pour l'enregistrement des résultats et un suivi du travail, l'intervention de l'enseignant est indispensable.

Monsieur Curinier sera présent le 23 avril lors de la journée sur «les difficultés de la lecture». Il présentera son logiciel «EC». Vous aurez donc l'occasion de vous entretenir avec lui. J'en profite pour vous rappeler la possibilité de s'inscrire en ligne à notre journée: <http://www.amesvs.ch>.

Prix licence individuelle: 45 euros. **Prix licence pour tout un établissement:** 96 euros.

Public: En famille dès 3 ans, élèves des classes enfantines et 1P, enseignement spécialisé, orthophonistes. Par ailleurs tous les enfants connaissant des difficultés d'apprentissage tireront profit de cet ensemble de logiciels éducatifs qui concernent un grand nombre d'acquisitions de base (pré-requis).

Analyse critique: Le logiciel demande une interaction entre l'apprenant et l'ordinateur. La tâche une fois assignée, le maître n'intervient plus dans cette relation. On peut penser que l'auteur croit à la construction du savoir par l'exercice. Les nombreuses enseignantes consultées confirment que d'une part, les objectifs fixés sont atteints et que d'autre part les enfants montrent un grand intérêt à leur travail. La voix chaleureuse de l'auteur y est certainement pour une bonne part. Les récompenses en cas de réussite sont en effet très minimes. L'auteur explique son interface dépourvue par l'historique du logiciel. Celui-ci est le résultat de l'addition de divers modules qu'il avait écrits au fil du temps pour ses élèves. De plus, il désire que tous les ordinateurs puissent abriter sa création.

Conclusion: Le logiciel de M. Curinier est assez unique par son dépourvement. Il recouvre de nombreux domaines liés à l'apprentissage de la lecture. Le choix des consignes orales est bien entendu lié à l'âge et/ou aux capacités des apprenants. Il permet une certaine autonomie des enfants.

Christian Mudry
Conseiller multimedia ■

La sélection du mois

■ Le préscolaire



La recherche de Patricia Gilliéron met en lien l'observation de pratiques effectives d'enseignantes du préscolaire avec les attentes institutionnelles définies au niveau cantonal, romand ou international. Elle montre la part importante de l'expérience de l'enseignante dans l'organisation du travail de la classe – souvent peu formalisée – et la présence forte d'un état d'esprit et d'une approche de l'apprentissage propres au préscolaire.

Patricia Gilliéron. *Observation de l'organisation du travail au préscolaire*. Lausanne: URSP, 2004.

■ Arbres sacrés

Claudia Schnieper, l'auteure de ce nouveau livre Mondo, captive le lecteur avec des histoires passionnantes sur les arbres sacrés du monde entier, mais aussi sur les



coutumes et les croyances populaires liées aux arbres de Suisse. De magnifiques photographies grand format permettent de comprendre la magie qu'exercent ces chefs-d'œuvre de la nature sur l'être humain, mais aussi l'importance des arbres qui assurent le maintien de la vie sur la planète Terre.

Claudia Schnieper. *Arbres sacrés. Un tour du monde*. Vevey: Mondo, 2004.

Se commande directement aux Editions Mondo SA, Case postale, 1800 Vevey 1 ou sur le site internet www.mondo.ch, au prix de CHF 29.50 + 250 points ou de CHF 55.– sans les points Mondo; à ce prix, il peut également s'obtenir en librairie.

■ Les Français et leur école

De septembre 2003 à mars 2004, un vaste débat sur l'avenir de l'École a eu lieu en France. Sur demande du président de la République, une commission indépendante a été nommée pour organiser et animer ce débat sans précédent dans son ampleur. L'ouvrage paru aux éditions Dunod synthétise toutes les remarques, commentaires et propositions réunis par la Commission. Ce livre constitue en ce sens «le miroir» des réflexions ayant associé plus d'un million de personnes. Quatre lignes de force se dégagent du débat: faire réussir tous les élèves en s'assurant de ce qu'ils maîtrisent, éduquer en plus d'instruire, mais avec ou après les parents, construire un partenariat Ecole/parents, rapprocher l'École de la Nation.

Les Français et leur école. Le miroir du débat. Septembre 2003 - mars 2004. Paris: Dunod, 2004.



■ Les Alpes suisses – 500 ans de peinture

A partir du moment où la thématique alpine, il y a juste deux siècles de cela, a inspiré la «suissitude», elle n'a cessé d'être source de créations artistiques. Célébrées ou parodiées, instrumentalisées par les discours utopistes, antimodernistes patriotiques ou écologistes, revisitées par les regards, les traitements stylistiques et les techniques propres à chaque époque, les Alpes ont traversé toute l'histoire de l'art avec une constance inébranlable. Mais autour de leur thème, les variations picturales ont été et continuent d'être multiples, changeantes et constamment réinventées. L'ouvrage présente une galerie de tableaux extraordinaire réunissant, de Conrad Witz à Gerhard



Richter, 50 artistes et 500 ans de peintures.

Françoise Jaunin. *Les Alpes suisses. 500 ans de peinture*. Vevey: Mondo, 2004.

Se commande directement aux Editions Mondo SA, Case postale, 1800 Vevey 1 ou sur le site internet www.mondo.ch, au prix de CHF 29.50 + 250 points ou de CHF 55.– sans les points Mondo; à ce prix, il peut également s'obtenir en librairie.

■ Le Masque géant



Pendant le carnaval du Löt-schental dans le Haut-Valais, des hommes sauvages surgissent dans les rues des villages. Ils ont des masques en bois, des chevelures en queues de renard et sont revêtus de peaux de chèvres ou de moutons, ceints d'un collier de vache avec sa cloche qu'ils agitent bruyamment. Il s'agit d'une très ancienne coutume toujours en vigueur. Or voici, que cette année-là, dans un village, un masque géant est sorti de la forêt. Est-ce un revenant ou un démon? Deux enfants veulent en avoir le cœur net...

S. Corinna Bille. *Le Masque géant*. Genève: La joie de lire, 2004 (dès 7 ans, album illustré par Janis Heezen).

Visiter le Musée de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, à l'avenue de la Paix à Genève, c'est faire connaissance avec le présent et le passé de la première organisation humanitaire du monde et, sur un seul site, découvrir les activités multiples déployées à travers le monde par les Sociétés nationales, le Comité international et la Fédération internationale – en un mot le Mouvement – pour venir en aide, prioritairement, aux victimes de la guerre et des catastrophes naturelles.

Le Musée (www.micr.org) présente une exposition permanente et des expositions temporaires. Actuellement, sous le titre de «HELP», l'exposition temporaire est consacrée aux professions humanitaires (jusqu'au 23 janvier 2005). La suivante, «War», traitera de la guerre contre le terrorisme (du 16 mars au 24 juillet 2005).

Selon les publics et les intérêts, il y a plusieurs façons de visiter le Musée et ses expositions. Pour les écoles, des visites «sur mesure» sont organisées.

Au Musée, l'actualité récente du Mouvement, celle qui «parle» le plus aux jeunes publics, apparaît sous la forme d'une série de modules, à voir l'un après l'autre.

Les modules expliquent comment:

- on intervient en faveur des familles qui ont tout perdu lors d'une inondation, d'un tremblement de terre, par exemple;
- on prévient les populations menacées par des terrains infestés de mines anti-personnel et par quels moyens on leur réapprend à marcher et par conséquent, pour les adultes, à retrouver leur indépendance économique;

- on organise la recherche des personnes disparues, particulièrement celle des enfants, à la suite d'événements qui ont déplacé les populations, désuni les familles;



- on protège les prisonniers de guerre et les autres détenus, on améliore leurs conditions de détention;
- et, d'une manière générale, comment la Croix-Rouge et le Croissant-Rouge œuvrent mondialement aujourd'hui en faveur des groupes de populations les plus démunis.

Mais, d'autres parcours sont également intéressants. Le **parcours historique** commence à la bataille de Solferino et décrit:

- l'évolution des «Sociétés de Secours» proposées par Henry Dunant et devenues «Sociétés nationales» – actuellement présentes dans quelque 180 pays;
- le développement du Comité international, des délégations et missions – plus de 50, environ 12'000 personnes sur le terrain, près de 800 à Genève.

Dans un premier temps, seuls les militaires blessés ont bénéficié de l'aide de la Croix-Rouge. Rapidement, la Croix-Rouge s'est vu confier, en plus, la protection des prisonniers de guerre, bien plus tard, la protection de la population civile. Dans un premier temps, la croix rouge sur fond blanc a été le seul emblème officiellement reconnu, mais au XIX^e siècle déjà, le croissant rouge a fait son apparition. Pourquoi de nouvelles catégories de victimes ont-elles été protégées? Pourquoi les emblèmes se sont-ils multipliés (à une époque, on en a compté trois)?

Le Musée répond à toutes ces questions et met en évidence l'interaction continue entre les événements historiques et politiques, internationaux et nationaux d'une part, et le développement du champ d'activités de l'institution de l'autre.

Un **parcours juridique** est aussi possible. Des premières dispositions du XVIII^e siècle, prises par des belligérants avant une bataille pour fixer les conditions d'hébergement des prisonniers, aux Protocoles de 1977, de la première Convention de Genève de 1864, à la quatrième, on apprend à connaître le droit international humanitaire et les principes du Mouvement, enseignés aux forces armées et de sécurité.

Documents manuscrits, gravures, photos, films d'archives, objets divers et multiples sont exposés au Musée, dans une architecture choisie, pour illustrer les domaines de plus en plus nombreux dans lesquels Croix-Rouge et Croissant-Rouge ont œuvré et continuent d'œuvrer.

Visiter le Musée, c'est recevoir un message de solidarité, d'espoir et de paix. ■

Des vacances pas comme les autres

Corinne Barras

L'échange individuel avec la Suisse allemande est une occasion idéale pour mettre en pratique ses connaissances d'allemand acquises en classe, connaître une autre culture et lier de nouvelles amitiés.

L'an dernier, près de 100 filles et garçons ont saisi cette occasion et en sont revenus pleins d'enthousiasme: la motivation s'est renforcée et la découverte d'une autre culture a contribué à un grand enrichissement.

Très souvent d'ailleurs ces jeunes renouvellent l'expérience l'année suivante, fréquemment avec le/la même partenaire, parfois avec quelqu'un d'autre.

Grâce à la collaboration avec de nombreux cantons suisses allemands et *ch* échange de jeunes, notre bureau peut offrir aux élèves du secondaire I, mais aussi à ceux des degrés primaires (dès la cinquième, par exemple dans les classes bilingues) une ou deux semaines d'échanges individuels. L'échange, basé sur la réciprocité, ne coûte que les frais de transport et l'argent de poche.

Le délai d'inscription est fixé au 4 février 2005! Parlez-en à vos élèves!

- Un échange très positif qui a développé une vraie envie d'apprendre l'allemand.
- Un bon moyen pour les parents de pouvoir à nouveau s'exprimer dans une autre langue et de faire des connaissances enrichissantes.
- Notre fils est maintenant plus à l'aise avec l'allemand oral.

«Conditions» mentionnées pour que l'échange réussisse

- Etre ouvert et avoir vraiment envie de faire un échange.
- Il faut tout d'abord être motivé, avoir envie d'apprendre et ne pas être trop timide.
- Avoir envie d'apprendre, d'écouter et de communiquer et partir avec un esprit positif dès le départ.
- Vaincre sa timidité et la peur de l'ennui.
- Etre motivé et aimer les changements.

Avis d'élèves

- Je parle maintenant avec moins de crainte / plus d'aisance.
- L'accueil de la famille a été excellent.
- C'était très intéressant de vivre le quotidien dans une autre région et avec une autre langue.
- J'ai connu de nouvelles personnes et j'ai progressé en allemand.
- Ce n'était pas seulement un échange linguistique, car maintenant j'ai une copine en plus à qui envoyer des cartes et des lettres.
- Un échange intéressant et enrichissant à tous points de vue: linguistique, culturel et humain.
- J'ai appris un tas de nouveaux mots, à mieux communiquer et à utiliser correctement les mots que je connaissais déjà.
- J'ai progressé en bon allemand et même appris un peu le suisse allemand.



Avis de parents

- Une excellente expérience; les deux filles ont l'intention de se revoir.
- Echange sûrement trop court pour faire d'importants progrès dans la langue, mais très positif pour oser s'exprimer.
- Nous avons eu également un excellent contact entre les deux familles.

Pour plus d'infos

Bureau de la formation et des échanges linguistiques (BEL)

Adresse postale: Planta 3, cp 478, 1951 Sion

Localisation du Bureau: av. de la Gare 44, 1950 Sion.

Tél. 027 606 41 30

Fax 027 606 41 34

Email: echanges.vs@bluewin.ch

Association Valais-Verl: Wenn Deutsch «Geil» wird...

Première mit Erfolg Les enseignants sont toujours en vacances: cours de formation continue 5.17

Entre les 15 et 21 octobre 2004, la Droste-Haus à Verl dans le NRW vivait une première. En effet, 10 enseignants valaisans du primaire, et du secondaire I et II s'y sont rendus pour un séjour linguistique sous la responsabilité de Nicolas Fournier et de Karl-Josef Schafmeister. La Droste-Haus fut fondée en 1959 avec comme but principal de favoriser le rapprochement entre les hommes au travers d'ateliers et de rencontres internationales. On y trace de véritables chemins conduisant de l'homme à l'homme, réalisant dans

le concret les meilleures conditions pour que règne la paix (informations sur www.verl.ch).

Abbau von Vorurteilen Des préjugés disparaissent

Le regard souvent négatif porté sur le peuple allemand n'a pas persisté. Très vite ces images

faites de préjugés et d'étiquettes collantes se sont craquelées. Des gens simples, confrontés aux mêmes problèmes de société que nous, aimables et accueillants, prêts à partager l'intimité de leur famille, attentifs à chacun, voici ce que nous avons découvert ensemble.

L'apprentissage de la langue fut soutenu par l'écoute, le respect et la gentillesse dont les enseignants ont bénéficié durant leur séjour. Tout se passe comme si l'accueil était au centre de la vie de ces familles qui le pratiquent spontanément. Dans un dialogue continu et avec beaucoup de patience, ils ont su nous parler de leur pays et de leur vie. Cette expérience aura été pour tous une véritable école de la vie au quotidien.



Du côté des organisateurs!

L'association Jean-Bernard Putallaz Valais/Droste-Haus organise depuis de nombreuses années des séjours très différents et destinés à tous les âges: de la 5^e primaire aux retraités!

Les destinations sont également très diverses:

- principalement en Allemagne (une centaine de participants par année)
- en Ecosse, Lituanie
- en Pologne et... Sibérie pour 2005!

Proposer un cours de perfectionnement durant les vacances d'automne à des enseignants de différents degrés, le défi était tout de même important. Le succès fut total, l'esprit qui a régné dans le groupe était magique. Un grand merci aux participants.

Contrat rempli, pari gagné, l'expérience sera reconduite l'an prochain, durant les vacances d'automne, réservez déjà vos places!

Toutes les informations sur notre travail (elles peuvent vous intéresser, mais aussi vos élèves) sur notre site www.verl.ch.

Pour l'Association: Nicolas Fournier

(Daf) Deutsch als Fremdsprache

Quand le travail de recherche n'est pas reconnu...

A Bielefeld, l'université possède une faculté für «Linguistik und Literaturwissenschaft». Nous y avons rencontré Julia und Nazan, Frau Claudia Riemer und Herrn Lutz Köster. Ces professeurs et chercheurs se donnent une peine immense pour trouver des moyens pédagogiques qui facilitent l'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère. Les solutions proposées permettent une intégration spécifique et adaptée à chaque groupe d'apprenants étrangers. C'est avec étonnement

que nous avons appris que l'Etat allemand considère la question de l'émigration comme inexistante. Qui dès lors va tenir compte de la réalité et des communautés non intégrées? Le travail de fond de ces universitaires n'est pas officiellement reconnu. Personne, même avec un diplôme, n'a le droit d'enseigner l'allemand dans une école publique, alors que ce qui est proposé est pédagogiquement de grande qualité.

Rein in die Praxis Tous dans le bain... linguistique

Nous ne saurions trop inviter les jeunes et les moins jeunes à tenter une telle expérience. Ni le niveau différent de formation, ni les intérêts divergents, ni le fait que le séjour ait eu lieu durant les vacances n'ont été des obstacles. Plusieurs raisons expliquent le pourquoi de cette réussite;

- l'organisation générale fut de très bonne qualité

- les activités ont été variées et du plus grand intérêt
- chaque participant s'est donné la peine de vivre avec beaucoup d'engagement et positivement chaque activité
- les gens contactés lors de nos visites nous ont informés avec compétence et simplicité dans leur domaine respectif
- l'esprit de la Droste-Haus vécu dans la fondation elle-même et dans les familles est remarquable.

Tote oder lebendige Sprache Allemand-Esperanto-Anglais?

Une langue se développe à l'intérieur d'un milieu de vie et est orientée vers la communication. Une expérience en situation pratique est absolument nécessaire comme complément à ce que l'école ne peut que difficilement offrir hors d'un contexte langagier. Notre langue allemande est-elle morte ou vivante? Là est toute la question.

Zum Schluss Reconnaissance

Le dépaysement fut total. Plus personne n'a vraiment pensé à l'école avec ses tracas ou à la vie de famille avec ses nombreuses contraintes. L'aisance dans l'expression est revenue ainsi que la joie de pouvoir dire les choses dans une langue qui n'est pas la sienne. Une imprégnation de la vie culturelle, sociale, historique, professionnelle, familiale, religieuse, économique de tout un peuple à la fois si proche et différent de nous. A vrai dire, ce furent de vraies vacances faites de rencontres, de découvertes et de surprises grâce aux organisateurs, Christophe Pfammatter et Nicolas Fournier, au DECS, à la Droste-Haus et aux familles que nous remercions chaleureusement.

*Un des participants:
Jacques Lamon, CO de Grône* □

Redéfinir la communication parents- enfants par Jacques Salomé

Depuis quelques années la famille, comme l'ensemble des grandes institutions sociales, a subi des mutations considérables. Les grandes fonctions parentales d'accompagnement qui étaient autrefois exercées dans l'intimité familiale pour permettre à un enfant d'affronter la vie extérieure ne sont plus ou sont moins proposées par les proches, les parents ou la famille élargie. Les bases de la socialisation qui étaient proposées en termes de valeurs morales ou religieuses, de savoir-vivre, de règles de politesse, de codes autour de la civilité et de rapports aux autres se sont diluées. Elles sont concurrencées par des influences diffuses qui laissent les enfants face à leurs propres désirs. Ils sont ainsi confrontés à leur désarroi dans les choix et les exigences pour faire face aux différentes contraintes de la vie scolaire, du monde des loisirs et de la vie en société.

Jacques Salomé est psychosociologue de formation, auteur de nombreux ouvrages sur la communication en couple,

sur les relations parentales et sur la vie scolaire. Il se proposera de rappeler quelques outils favorisant l'échange et le partage ainsi que quelques règles d'hygiène relationnelles susceptibles d'être pratiquées autant par les adultes que par les enfants.

Ces outils et ces règles constituent pour lui les fondements d'une communication non violente, centrée sur le respect, la

créativité et la vitalité de toute mise en commun en réciprocité, dans laquelle les rapports de force sont a minima.

Infos pratiques

Date: lundi 31 janvier 2005 à 20 heures.

Lieu: Salle du Martolet, collège de St-Maurice.

Prix: Fr. 15.-

Organisation: Forum des parents d'élèves du Collège de St-Maurice et Maison de la Famille à St-Maurice.



Missions et activités de l'école première

Du côté
de la HEP-Vs

Danièle Périsset Bagnoud

Dans le courant de l'année 2002-2003, en accord avec le DECS, une recherche relative aux missions et activités de l'école enfantine a été menée en Valais¹. Cette recherche avait pour but de comparer les discours que peuvent tenir différents acteurs professionnels proches de l'école enfantine. Les maîtresses enfantines du Valais romand (par le biais de leur journée annuelle), les cadres du Service de l'enseignement, les étudiantes et étudiants de la HEP ainsi que les enseignantes et enseignants de la HEP ont reçu et retourné un questionnaire permettant de répondre notamment aux questions générales suivantes:

Quels acteurs mettent quelle-s mission-s et quelle-s activité-s de l'école enfantine le plus en évidence?

Quelle est l'opinion des acteurs par rapport à l'école enfantine facultative?

Pour interpréter les réponses, il nous fallait construire une grille d'analyse. Celle-ci a été établie à partir d'une revue de littérature professionnelle et des plans d'études officiels (voir la bibliographie ci-dessous). Quatre catégories ont été dégagées, qui embrassent les missions essentielles que devrait remplir l'école première: la *socialisation*, le *développement cognitif*, le *développement affectif*, la *fonction d'accueil / de garde*. Les réponses contenues dans les questionnaires que nous avons dépouillés ont été ventilées dans ces quatre catégories. Les résultats ainsi obtenus ont ensuite été soumis à une analyse statis-

tique sur laquelle se base notre interprétation et nos conclusions.

De la fonction au discours

Clairement, deux catégories d'acteurs se sont distinguées par leurs positions constantes et différentes: les enseignantes enfantines et les cadres du Département (à savoir les inspecteurs et les cadres du Service de l'enseignement), les autres acteurs se situant dans des positions médianes, tendant parfois vers un pôle, parfois vers l'autre. Les résultats que nous donnons ici sont issus de l'analyse des deux premières catégories qui se sont le plus clairement positionnées.



Résultats: missions et activités

Les missions de l'école enfantine

La mission dévolue à la socialisation est celle qui le plus fréquemment citée (58 occurrences) si l'on prend en compte l'ensemble des acteurs, suivie par celle dévolue au développement cognitif (52), celle re-

lative au développement affectif (30) puis à la fonction d'accueil / garde (2). En ce qui concerne les activités de l'école enfantine, les activités liées au développement cognitif (53) sont le plus fréquemment citées, suivies par celles liées à la socialisation (37), puis par celles relatives au développement affectif (11), et enfin celles dévolues à la fonction d'accueil / garde (8).

A propos des missions de l'école enfantine: la mission de développement cognitif est mentionnée avant tout par les enseignantes de l'école enfantine. Les missions de socialisation et de développement affectif sont bien signalées par les enseignantes de l'école enfantine et les cadres du DECS. La fonction d'accueil / garde est signalée très rarement par les deux catégories d'acteurs. Aucune différence significative, en ce qui concerne les missions de l'école enfantine, n'est cependant imputable à la fonction des différents acteurs interrogés.

Les activités de l'école enfantine

A propos des activités proposées par l'école enfantine, des différences significatives sont relevées au niveau des activités de socialisation et cognitives. Ainsi, les cadres du DECS signalent que, pour eux, les activités de socialisation sont celles que les enseignantes réalisent le plus souvent en classe enfantine alors que les enseignantes de l'école enfantine disent réaliser davantage d'activités concernant le développement cognitif. Les activités concernant le développement

affectif sont citées de manière négligeable par les deux catégories d'acteurs et les activités de d'accueil / garde sont, elles, citées de manière quasiment nulle par toutes les catégories d'acteurs.

Des fonctions et des discours

Ces résultats montrent que, si les missions données à l'école première ont bien été intériorisées et apparaissent de manière relativement homogène dans les discours, il n'en va pas de même en ce qui concerne la mise en œuvre de ces intentions. En effet, selon sa fonction, chaque catégorie d'acteurs a construit un certain type de représentation à propos des activités menées à l'école première, et ceci en relation avec la fonction institutionnelle, puisque les acteurs interrogés offrent des réponses homogènes par catégorie, mais significativement distinctes d'une catégorie à l'autre.

Il est certain que les *enseignantes de l'école infantile* ayant répondu à notre enquête ont fait leur les missions officielles de l'école dans laquelle elles sont engagées, dont, en premier lieu, la mission de socialisation de l'école première. Pourtant, elles disent mettre en œuvre des moyens répondant à un autre objectif, celui du développement cognitif des jeunes élèves dont elles sont responsables. En outre, à la question conclusive des changements qu'elles souhaiteraient apporter à cette école première, beaucoup d'entre elles en appellent à des effectifs réduits et à un accroissement des moyens permettant une meilleure prise en compte des différences interindividuelles, notamment dans le domaine de la prévention et de l'aide spécifique (de type thérapie et aide au développement du langage ou du comportement notamment) à apporter aux enfants présentant des difficultés.

A cet égard, cette attitude nous semble utile à mettre en regard de la brève revue de littérature que

nous avons conduite. En effet, concernées au quotidien par l'intégration des enfants qui leur arrivent directement de tous milieux, elles sont confrontées aux prémices de l'échec scolaire et voient, dans les activités qu'elles mettent en place, l'occasion de compenser certains déficits cognitifs: il serait erroné de croire pouvoir intégrer socialement et scolairement sans se préoccuper des contenus que



doit transmettre l'école. En accord avec une littérature sociologique qu'elles ne connaissent peut-être pas, mais que leur expérience fait rejoindre, les enseignantes de l'école première pressentent l'importance des actions et mesures de compensation cognitive qu'il conviendrait de mettre en place en faveur des enfants issus des milieux défavorisés ou culturellement différents afin de faire de l'école infantile un réel lieu de transition et d'intégration.

Les cadres du Département ont eux aussi été constants dans leurs réponses. En effet, ces responsables cantonaux abordent la question de l'école infantile essentiellement par l'entrée de la socialisation, au risque de négliger sa mission cognitive et les activités d'apprentissage qui y sont liées. Représentants et

garants de la norme officielle à appliquer, ils s'en tiennent à l'ancien règlement, issu de l'état des savoirs du début des années 1970, même si certains souhaiteraient voir advenir des mesures de soutien à la différenciation. Apprendre le métier d'élève, ses rites et ses contraintes, posséder les codes culturels pour entrer dans les apprentissages et l'école primaire subséquente constitue, pour eux, l'essentiel de l'école première. Si l'ensemble de ces arguments est pertinent, notre revue de littérature a montré que cela ne suffisait pourtant pas pour prévenir l'échec scolaire.

La question de l'école infantile facultative

Autre question que notre recherche a abordée: celle de l'obligation, non réalisée d'un point de vue légal, de suivre l'école infantile. Pour dépouiller cette question, d'autres catégories sont intervenues: les aspects professionnels de *socialisation* et d'*éducation cognitive* ont été conservés, accompagnés d'autres catégories d'aspects plus politiques et sociaux: la *responsabilité des parents quant à ce choix*, le constat «*que la majorité y va*» et enfin, la *reconnaissance sociale* de l'école infantile et de ses enseignantes.

Si l'on considère les réponses dans leur globalité, ceux qui sont *pour l'école infantile facultative* privilégient le *choix des parents*, parce que *la majorité y va* et plus faiblement la *socialisation* y relative. Ceux qui sont *pour une école infantile obligatoire* insistent sur la *reconnaissance sociale* dont l'école infantile et ses enseignantes devraient bénéficier, sur le travail d'*éducation cognitive* et sur le travail de *socialisation* qui y sont réalisés. Ils rejettent fortement l'idée du *choix des parents*. Les indécis, par contre, expliquent leur choix en laissant le *choix des parents* et, plus faiblement, ils en appellent à l'*éducation cognitive* qui y est faite et *parce que la majorité y va*.

A nouveau, les maîtresses enfantines et les cadres du Département se sont retrouvés sur les pôles les plus distincts de la palette des réponses possibles. Les enseignantes de l'école enfantine utilisent des arguments professionnels et plaident pour leur propre *reconnaissance* sociale et celle du travail de compensation cognitive (*développement cognitif*) qu'elles effectuent. Pour leur part, les cadres du DECS justifient leurs choix par d'autres raisons, plus pragmatiques et politiques (*choix des parents, majorité y va*). Nous touchons sans doute ici à une question de politique scolaire particulièrement sensible. La question de l'éventuelle modification du statut de l'école enfantine concerne la population en général, sa vision du développement de l'enfant dont la responsabilité éducative, dans l'évolution sociale actuelle, appartient aux familles. Les questions d'égalité des chances et de compensation cognitive sont essentielles, la littérature scientifique récente y insiste beaucoup. Pourtant, semble encore primer le droit des familles à décider de l'entrée à l'école de leurs enfants, et donc à décider du moment approprié concernant leur socialisation dans le monde endogène à la cellule familiale. Les questions, psychologiquement, sociologiquement ou socialement fondées, qui concernent surtout les populations les moins avantagées ne disposant pas des mêmes moyens individuels favorisant le développement cognitif et social de leurs jeunes, sont laissées en retrait des enjeux émotionnels, politiques, voire économiques, que la question soulève.

Conclusion

Nous nous demandons quelle était la place des savoirs de l'école première dans le processus de scolarisation et le rapport des acteurs avec la question. Les tendances relevées dans notre enquête indiquent des différences qui peuvent, à l'occasion, se transformer en malentendus. Si un certain consensus se dégage à propos des missions de

l'école première, c'est sans doute que leur énoncé est si large que chacun peut y investir ses interprétations, ses valeurs, ses convictions sans risque de les voir débattues, combattues.



Entre l'espace réalisé au quotidien que disent proposer les enseignantes et celui que pensent contribuer à organiser les cadres de l'enseignement, l'école première est un lieu traversé par d'importants enjeux, complexes et contradictoires, le plus souvent invisibles, qui se confrontent dans l'espace du non-dit.

Les enjeux de la question du rapport au savoir transcendent les vains débats entre les spécificités propres à l'école primaire et à l'école première. Entrer dans le monde de l'école, c'est entrer dans le monde du savoir, mais aussi, comme le rappelle justement M. Hardy, dans le monde de l'apprendre ensemble. Interroger le rapport au savoir dans le cadre de l'école première, c'est reposer la question de la finalité de cette dernière à la lumière des apports les plus récents de la recherche en éducation, de ce que l'on sait à présent des processus d'apprentissage, de l'échec scolaire, du rôle de l'école dans l'intégration sociale. C'est interroger la finalité sociale de l'école en général dans le contexte

du XXI^e siècle, et non dans l'héritage de l'école publique d'antan.

Aborder la question de la fonction cognitive de l'école première n'est pas vouloir allonger, par anticipation, la scolarité primaire dans les aspects rigoureux des apprentissages traditionnels. C'est expliciter les compétences que les élèves doivent avoir construites à la fin de leur scolarité obligatoire et se reposer la question des moyens à mettre en œuvre, du début (école première) à la fin de cette scolarité. L'école première est à repenser dans un continuum en tant qu'espace précédent l'école primaire, sans y être assujettie, en tant qu'étape essentielle dans la construction des savoirs et compétences nécessaires dans nos sociétés. Alors, l'école première comme l'école primaire seront des lieux d'apprentissage et d'intégration pour tous.

Bibliographie

- Amigues, R.; Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Barblan, L. (dir.) (1997). *Le devenir de l'enfant à l'école élémentaire. Perspectives de formation en éducation de base*. Lausanne, Loisirs et pédagogie.
- Bentolila, A. (1997). L'école de la dernière chance, in: *Cahiers pédagogiques*, n°352, p.42-44.
- Bolsterli, M. (1999). L'entrée à l'école, dans quelle école?, in: *Educateur*, 11, p.11-15.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Klein, P.S. (1984). *Criteria for Observation of Mediated Learning Experience in Infancy and Early Childhood*. Appendix E, 275-278. Israël: Bar-Ilan University, Ramat-Gan.
- Libratti, M.; Passerieux, Ch. (2000). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon, Chronique sociale.
- Magnin, Ch. (1986). Le bouton, la grain et la couveuse. Perregaux, Ch.; Rieben, L.; Magnin, Ch. (1996). In: *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des Petits hier et aujourd'hui*, pp. 79-114.

Montandon, C.; Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants, in: *Revue française de pédagogie*, n°118, p.43-51.

Moser, U. (2001). *Préparés pour la vie? les compétences de base des jeunes, synthèse du rapport national PISA 2000*. Berne: OFS et CDIP.

Pasche Gossin, F. (1998). La place de l'école enfantine au sein du processus de scolarisation, in: *Educateur*, 2, p.39-41.

Périsset Bagnoud, D. (2002). Le mythe du consensus. Le rôle des enseignants dans les réformes scolaires dans le contexte suisse, in: *Revue internationale d'Education*, Sèvres, 30, 59-68.

Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1994*. Sion: Archives cantonales, coll. Vallesia.

Perregaux, Ch. (s.d.) *L'entrée à l'école, entre reconnaissance des ressources langagières familiales et socialisation scolaire*. Genève: Université, FPSE.

Perrenoud, Ph. (2000). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences, in: *Revue préscolaire*, 38/2, p.6-11.

Piquée, C.; Suchaut, B. (2003). *Eléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE. Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne*. Dijon: Irédu-Cnrs, Université de Bourgogne.

Renevey Fry, Ch. (dir.) (2001). *Pata-modlé. L'éducation des plus petits, 1815-1980*. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

Thévenaz Christen; Th. (1995). Un programme pour la maternelle, pourquoi pas... mais avec quelles orientations et quelles démarches?, in: *Cahiers pédagogiques*, 352, p.21-22.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF, pédagogie d'aujourd'hui.

Plans d'étude et règlements

CIIP (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. Neuchâtel: CIIP/SR/TI.

CIRCE I (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande. Travail de la Commission interdépartementale de coordination de l'enseignement primaire*. Neuchâtel: CIIP/SR/TI et Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.

COROME (1997). *Plan d'études romand de mathématiques, degrés 1-6*. Neuchâtel: CIIP/SR/TI COROME.

DECS (2003). *Mathématiques. Notes méthodologiques, Ecole enfantine*. Sion: Département de l'Education, de la Culture et du Sport (DECS)

DIP (1986). *L'école enfantine, objectifs et suggestions pédagogiques*. Sion (VS): Département de l'Instruction publique.

DIP (1994). *L'école enfantine, objectifs et suggestions pédagogiques. Document intégrant les objectifs romands d'éducation préscolaire*. Sion (VS): Département de l'Instruction publique.

GRAP (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e primaire*. Neuchâtel: CIIP/SR/TI.

Règlement concernant l'école enfantine du 18 avril 1973 [410.10]. Sion: le Conseil d'Etat du Valais.

Note

¹ Une version plus détaillée de cet article, et notamment les résultats de la revue de littérature sera publiée dans le livre à paraître en 2005 de Michèle Bolsterli et Olivier Maulini (éds): *L'entrée dans l'école: quels savoirs pour quelle scolarisation?*

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: PUF, l'éducateur.

Plaisance, E.; Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives, in: *Revue française de pédagogie*, 119, avril-mai-juin, p.107-139.

En raccourci

Sciences humaines L'école en débat



Quelles politiques pour l'éducation? Comment se décident et s'orientent les politiques éducatives? L'éducation est-elle globalisée? Comment s'appliquent les réformes? Comment évalue-t-on les problèmes et leurs solutions? C'est à ces questions que tente de répondre le dossier d'octobre de la revue *Sciences humaines*, faisant suite au débat sur l'école lancé en France suite aux mobilisations enseignantes massives de 2003.

www.scienceshumaines.com

Aider les jeunes à la mobilité Formation

Transit est une formation destinée à toutes les personnes responsables de la mobilité des jeunes pour les aider dans leur projet de mobilité en Europe. *Transit* offre des contenus de formation et des outils pédagogiques pour structurer l'organisation des stages en entreprises et professionnaliser les acteurs de la mobilité. *Transit* c'est aussi un site en libre accès (www.transit-formation.org) sur lequel se trouvent des modules de formation, guides, fiches techniques et fiches d'information adaptables aux divers contextes professionnels.

Porte ouverte à la ruche

Samuel Fierz

La Fédération des apiculteurs valaisans se met à la disposition des classes. Une sympathique initiative qui mérite d'être connue... car l'abeille a de quoi étonner petits et grands!



Rolf Roggen - 027 323 76 05 - Sion
Gilbert Duruz - 079 212 40 50 - Sierre

Collège bien informée

Mme Corinne Gabioud est à la fois enseignante et vulgarisatrice (région Martigny).

Elle a conduit de nombreuses classes autour des ruches. Et toujours le même constat: les enfants sont émerveillés, aussi bien en enfantine qu'en 6^e primaire. Passionnée, Madame Gabioud répond très volontiers aux questions de ses collègues (ex: risques de piqûre, protection, activités attractives) et possède de la documentation qu'elle peut prêter contre bons soins.

Proche de chez vous

Dans chaque région, un vulgarisateur se charge de communiquer avec les nouveaux apiculteurs¹, le public ou les élèves. Leur force est de pouvoir emmener les enfants autour des ruches (toutes précautions prises!) et de les faire entrer dans l'univers des abeilles. Ils peuvent également intervenir en classe. Voici la liste² des personnes prêtes à vous rencontrer (gratuitement et dans la mesure de leur disponibilité):

Camille Rithner - 024 472 19 17 - 024 471 21 54 - Monthey (et responsable valaisan)
Robert Mottiez - 027 767 15 35 - St-Maurice
Corinne Gabioud - 027 722 82 47 - Martigny
Paul Perraudin - 027 776 29 66 - Entremont
Charles-Antoine Rudaz - 027 207 19 25 - 079 225 23 34 - Hérens

Petite abeille, petite merveille!

Chez les abeilles, à partir d'un même œuf, tout est possible! Il suffit de régler l'alimentation en gelée royale: régime de 16 jours pour en faire une reine, 21 jours pour une ouvrière.

La société des abeilles mesure les risques; durant les premières semaines de vie, les ouvrières font des travaux à l'intérieur de la ruche, en toute sécurité (nettoyage, nourrissage, affinage du nectar ou de la cire) avant de s'exposer au grand jour (ventilation de la ruche et butinage).

Etroitement dépendantes du milieu dans lequel elles vivent, les abeilles sont **indicatrices de la qualité de l'environnement**. Il suffit qu'un insecticide soit utilisé de manière abusive et toute la colonie en souffre. D'où le titre d'un livre paru récemment: «Quand les abeilles meurent, les jours de l'homme sont comptés». Insectes sociaux par excellence, les abeilles ont développé plusieurs systèmes de **communication**. La fameuse danse en huit permet de signaler le butin (direction et distance). Comme les fourmis, elles utilisent également des odeurs (phéromones).

L'abeille est un **insecte chéri par l'homme** du fait des avantages qu'il en retire: aide à la pollinisation des vergers, production de miel (à partir de nectar), propolis, pollen, venin, etc. Quelques vertus contenues dans ces produits (notamment antibiotiques naturels) s'avèrent surprenantes.



Rucher école

L'offre ne s'arrête pas là! A **Château-neuf**, une maisonnette est entièrement consacrée aux abeilles (M. Jean-Paul Bourdin, 079 448 57 16). Elle permet de découvrir l'intimité de la ruche en toute sécurité (derrière une vitre): l'activité des ouvrières, le développement des œufs, l'évolution du couvain en ouvrière, en reine ou en mâle. Bien qu'un peu moins grandes, des installations de ce type existent aussi au **Musée d'Histoire Naturelle** de Sion (027 606 47 31) et à **Savièse** (Jean-Louis Héritier, 027 395 33 36). De plus, dans les régions, plusieurs apiculteurs possèdent leur ruche de démonstration dont les deux faces sont vitrées.

Sentier didactique

Pour les promenades d'école ou sorties d'automne, les apiculteurs de Monthey ont conçu un **sentier apicole**. Partant de Morgins, le par-

cours s'enfoncent dans le vallon de They. En attendant de chausser les souliers de marche, il est à découvrir virtuellement sur <http://www.morgins.ch/promenade/vallonthey.html>.

Quelques sites

Travail de classes:

<http://www.edunet.ch/activite/arche/abeillemarseilles/index.html>

<http://www.edunet.ch/activite/arche/abeillestavayer/index.html>

Produits de la ruche:

<http://perso.wanadoo.fr/lemiel/>

Centre de recherche suisse:

<http://www.apis.admin.ch/indf.php>

Plateforme française:

http://www.apiservices.com/_menus_fr/index.htm?menu.htm&0

Elevage et sélection:

<http://www.fundp.ac.be/~jvandyck/homage/artcl/FAelev54fr.html>

Notes

¹ En 2005, les apiculteurs valaisans organisent un cours d'apiculture pour débutant qui se déroulera dans chaque district un samedi par mois. Se renseigner auprès des vulgarisateurs ou consulter les annonces à paraître dans *Le Nouvelliste*.

² Cette liste est tenue à jour sur <http://www.abeilles-sion.ch/vulgarisation.htm>

Agir pour la nature

Christian Keim et Jérôme Fournier (deux collègues enseignants) organisent une journée de nettoyage des étangs du Rosel et du Clos du Rhône.

Bienvenue à toutes et tous le lundi 27 décembre à 10 heures aux Etangs du Rosel au bord de la route Dorénaz-Fully, à la hauteur du stand de tir. Si la météo le permet, l'activité se déroulera jusque vers 15 heures. Prévoir pique-nique et habits de rechange!

Renseignements au 027 764 24 55 (président de la Société Entomologique du Valais).

En raccourci

Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin

Parution du premier numéro

Formation et pratiques d'enseignement en questions est le nom de la toute nouvelle revue en éducation éditée par les Hautes Ecoles pédagogiques (HEP) de la Suisse romande et du Tessin. Cette revue semestrielle, qui prévoit d'alterner contenus thématiques et non thématiques, se veut une contribution à la visibilité des problématiques qui interpellent formateurs et chercheurs en éducation ainsi qu'aux réponses et propositions qui résultent de leurs expériences et de leurs études.

Formation et pratiques

d'enseignement en questions

comprend deux parties: l'une consacrée à la présentation de travaux s'appuyant sur des données de recherche et/ou à des travaux de réflexion, composée d'articles scientifiques et l'autre subdivisée en plusieurs rubriques (recherches en débat, notes de pratiques, recensions). Au sommaire du premier numéro, on peut découvrir la présentation de toute une série de travaux sur l'apprentissage de la lecture, avec entre autres signatures Laurence Rieben, Roland Goigoux et Jean-Michel Zakhartchouk. Dans ce

premier numéro, on peut aussi lire dans les notes de pratiques un article de Danièle Périsset Bagnoud et de l'équipe du degré élémentaire de Noës sur le parcours individualisé de formation en lecture. Le prix annuel de l'abonnement pour deux numéros, de 100 à 200 pages, est de Fr. 30.-. Infos: HEP Vaud, tél. 021 316 24 21, section2@edu-vd.ch, www.revuedeshp.ch.



Encore d'actualité...

Deux projets sont toujours ouverts aux classes valaisannes. Renseignements plus détaillés auprès de Samuel Fierz (samuel.fierz@hepv.ch, 024 486 22 13).

Observer la végétation

Le projet *Phénoclim* propose d'observer son environnement (plantes, enneigement). Le but est de découvrir si le démarrage de la végétation se modifie (dans le Nord de l'Europe, il s'est avancé d'un mois en 20 ans!). Toutes les indications et aides pédagogiques sont proposées par les organisateurs. Inscription auprès du Centre de Recherche sur les Ecosystèmes d'Altitude basé à Chamonix (<http://www.crea-chamonix.org>).

Concours «Prenez l'air»

Le délai d'inscription au concours *Environnement+Jeunesse* a été prolongé jusqu'à Noël. Les projets présentés par les classes romandes (enfantine à 9^e) peuvent prendre de multiples formes et toucher à toutes les branches scolaires. Travaux à remettre pour le 8 avril 2005. Journée festive pour les lauréats: 1^{er} juin 05 (Fribourg, tous frais payés). Renseignements et inscription sur <http://www.dfvj.vd.ch/concours/2004-2005>.

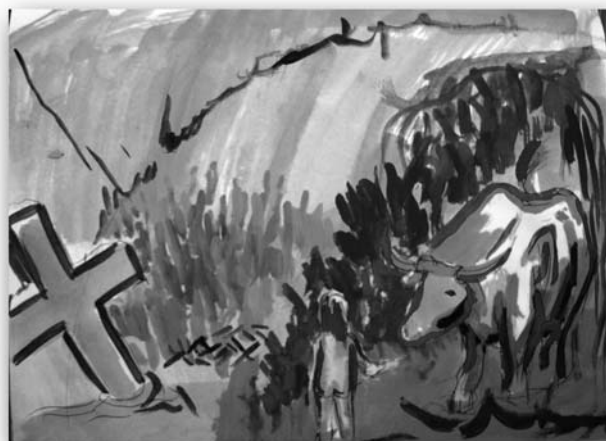
autour des Bille

L'année passée, les 23 élèves de 4A du collège de la Planta à Sion ont exploré avec leur professeur de français, Francis Rossier, les liens entre la littérature d'une part et la peinture, l'histoire, la photographie ou la musique de l'autre. La visite de l'exposition d'Edmond Bille à Kirchner à l'Ancien Pénitencier a servi de déclencheur à ce projet. Ensuite, avec la lecture d'*Emerentia 1713* de Corinna Bille, est venue l'idée de travailler la littérature par un autre chemin. Parce que la classe 4A était composée d'étudiants aux options spécifiques différentes (langue, arts visuels et musique), le projet a pu se construire dans sa dimension interdisciplinaire, cherchant à explorer les compétences spécifiques de chacun. Il est à souligner que ce projet a été rendu possible grâce à Eric Berthod, animateur école-musée.

Tant les tableaux de l'exposition Bille que le texte d'*Emerentia 1713* permettaient d'aborder les relations tradition-modernité et nature-culture. Après le listing d'une série de thématiques pouvant mettre en relation peinture et littérature, les élèves se sont attelés à une recherche plus personnelle. Au final, les travaux rendus ont été très diversifiés. Dans leur majorité, les étudiants se sont situés au niveau du commentaire d'œuvres peintes et de passages choisis ou ont travaillé à la rédaction d'un nouveau chapitre d'*Emerentia 1713* en se référant à des images exposées. D'autres ont poursuivi une recherche picturale, en changeant de classe pour travailler leurs dessins et peintures avec leur professeur d'art visuel ou ont intégré la musique ou la photographie à leur travail. Ces travaux n'étaient pas notés.

L'histoire d'Emerentia

Emerentia 1713 fait partie d'un diptyque, *Deux Passions*, dernier ouvrage paru du vivant de l'auteur (1912-1979). Emerentia, à la mort de sa mère, est abandonnée par son père qui la confie au curé de F. Cet homme, effrayé par tout ce qui lie Emerentia à la nature, veut la corriger pour l'amener aux Ecritures et à la foi. Contrebalançant cette sombre destinée éclate la magique nature du Valais, d'une fraîcheur et d'une sauvagerie antédiluviennes que la plume de Corinna Bille semble être la seule à pouvoir évoquer avec autant de ferveur.



Esquisse de Federico Berardi, étudiant.

Les extraits présentés ci-après illustrent plus la diversité des travaux que leur aboutissement, le temps ayant manqué à la fin de l'année.

Peinture et contexte historique

Parmi les étudiants qui ont choisi de faire un commentaire littéraire ou pictural, Julie Magne s'est intéressée, d'un point de vue historique, à l'idéalisation de la vie en Valais.

Il existe des divergences entre la manière qu'ont les peintres de percevoir la réalité et telle qu'elle apparaît vraiment. La plupart des peintres du début du XX^e siècle, comme Edmond Bille vivent dans les grandes villes des cantons industrialisés et, déçus de la perversion de l'homme par l'industrie, ils sont convaincus que les effets de l'industrialisation ont épargné des régions telles que le Valais car la nature y reste encore non-souillée. Ils transposent alors sur ce lieu un fantasme, une idéalisation de cette vie où la nature règne en maître absolu et dicte ses lois, épargnant aux hommes ce terrible mal que représente l'industrie. (...)

Toute la misère et la rudesse du travail qui se cachent derrière les beaux paysages reproduits, accompagnant l'existence des gens de l'époque, ne sont pas intégrés dans cette vision idéaliste des peintres citadins. En effet, ces artistes font fi de tous les maux, pourtant bien présents, en ne rendant qu'une image irréaliste faussée par leur idéal. (...)



A l'aide de l'analyse de deux tableaux de ces artistes utopistes, l'un d'Ernest Biéler qui s'intitule «La dame du village, Evolène, avec ses deux enfants» ❶ (1924) et l'autre, d'Edmond Bille, «La noble contrée» ❷ (1903), il est possible de mettre en évidence cette perception erronée. (...)

Le travail rural attribué aux enfants n'était pas de tout repos; cela pouvait se lire sur leurs physiques marqués par les rudes conditions de travail. Confrontés au froid glacial et paralysant de l'hiver ainsi qu'aux torrides chaleurs estivales, ils étaient constamment exposés aux intempéries et à cela venait s'ajouter la révolte et l'entêtement du bétail. La maigreur de leurs corps, leurs genoux cagneux, leurs mains rêches, sèches et parsemées de cloques ainsi que leurs joues creuses témoignent de la rudesse de leur labeur. Ils n'avaient que peu de temps à consacrer au jeu ou à quelque autre loisir car, déjà à peine levés, un amas de travail les attendait. La traite des vaches, nourrir le bétail, le travail aux champs et toutes sortes de tâches ménagères réglaient leurs vies. (...)

Par les couleurs, les formes et les attitudes, les deux artistes cherchent à créer une harmonie entre la nature ambiante et les personnages.

Cette harmonie reflète le côté édulcoré de leur vision idéaliste comme le prouve la perfection de la représentation du ciel dans l'œuvre de Bille, qui dévoile son côté un peu fleur bleue. Leurs tableaux sont le résultat d'un imaginaire où rien n'est agressif, tout n'est que douceur et tranquillité.

Ainsi, il s'avère intéressant de faire un parallèle entre les artistes du début du XX^e siècle,



contemporains de Bille et Biéler, et les peintres allemands car, malgré la diversité de leurs convictions, le concept de création reste le même. Il s'agit de transformer la réalité décevante, point de départ de leur création, de l'enjoliver, de la purifier en y introduisant leurs propres sentiments afin d'atteindre un idéal, pour la plupart empreints de fantasmes. Chacune de leurs œuvres résulte de ce procédé et plonge celui qui les contemple dans un monde imaginaire.

De la peinture à la littérature

Plusieurs étudiants ont aussi opté pour l'écriture d'un nouveau chapitre d'Emerentia en se référant à des œuvres exposées. Florence Devanthéry voit dans les deux autoportraits d'Edmond Bille datant de 1918 des représentations différentes du père d'Emerentia: d'abord complice de la petite fille, celui-ci va en effet l'abandonner aux mains du curé de F.



Lisons les premières lignes de son récit.

Le seigneur de M. était un homme dur, dont la force apparente imposait à elle seule le respect des petites gens. Il avait les cheveux ondulés, de couleur poivre. Son visage était découpé par les rides, comme la plaine du Rhône par les champs et les marécages. Du rouge teintait ses joues lorsqu'il apercevait Emerentia. Son air courageux, ses grandes mains et sa carrure majestueuse le rendaient indestructible. Devant la petite fille réapparut un vieux tableau enfoui dans sa mémoire: un portrait de son père, celui avec le costume du dimanche, vert foncé brodé de motifs jaunes et rouges. Celui avec les yeux impressionnants de réalisme. On aurait dit que sa présence imprégnait la toile. Un vaillant chevalier avec son bouclier et sa cotte de maille, comme celui de l'histoire que sa maman lui racontait le soir avant qu'elle ne s'endorme. Le héros avait une armure en or, et la princesse portait une robe d'un rouge vermeil éclatant, qui ressemblait par certains reflets à celle d'Emerentia. La belle princesse aux cheveux d'ange était sauvée par le brave homme. Emerentia veut être la princesse, veut qu'on empêche le dragon de la manger. La fillette pense si fort à son père qu'elle s'assoupit...

D'Edmond Bille à Kirchner. Ruralité et modernité artistique.

Catalogue: Pascal Ruedin, avec des contributions de Myriam Evéquoz-Dayen et Antoine Baudin. Moudon: Actos, 2003. Concerne les artistes suivants: Cuno Amiet, René Auberjonois, Alice Bailly, Willi Baumeister, Hans Berger, Ernest Biéler, Edmond Bille, Alexandre Blanchet, Max Buri, Eugène Burnand, Robert Calpini, Paul Camenisch, Giovanni Giacometti, Eduard Gubler, Lilly Gull, Ferdinand Hodler, Johannes Itten, Ernst Ludwig Kirchner, Reinhold Kündig, Oscar Lüthy, Otto Meyer-Amden, Maurice Michellod, Hermanna Morach-Sjövall, Ernst Morgenthaler, Albert Müller, Werner Neuhaus, Hermann Scherer, Sophie Taeuber-Arp, Edouard Vallet.

Commentaire mêlant peinture et littérature

Marlyne Fardel a pour sa part choisi de commenter deux tableaux en les mettant en lien avec *Emerentia 1713*, faisant ainsi un parallèle entre peinture et littérature:

La petite Emerentia rayonne et reflète la joie de vivre. Elle rejette la religion et l'image de la femme pieuse qu'on veut faire d'elle. Pour exposer ces deux aspects de la personnalité d'Emerentia, je mettrai en parallèle deux tableaux, en les illustrant également d'extraits d'«Emerentia 1713». Dans un premier temps, je prendrai en compte uniquement le côté descriptif des tableaux, puis, en seconde partie, je me baserai sur leur traitement artistique.



Edmond Bille. *Village de Chandolin*, 1903.



Giovanni Giacometti. *Ronde de St-Jean*, vers 1912-1918.

Description

Une petite fille est assise toute **seule**, sagement, dans un pré au-dessus de son village. Elle se trouve au premier plan, tout près de **l'église**. Elle cueille des fleurs et tient un livre de messe.

«... les gros livres saints, barricadés de fermoirs de cuivre, aux reliures puant le fauve malade. (...) Emerentia étouffe.»

On remarque donc déjà par là une certaine importance de la religion. A l'arrière-plan, on aperçoit le **paysage**, typique du petit village montagnard traditionnel, où il fait un temps estival.

Traitement du tableau

a) Composition

La composition du tableau est basé sur une **diagonale** qui coupe l'image en deux parties: la première contient le village et son église, et la seconde est le

Description

Un **groupe** de cinq à six enfants forment une ronde et, pieds nus, dansent et s'amuse à la **fête de la St-Jean**.

«Elle enleva ses chaussures et marcha pieds nus dans la rugueuse caresse des lichens (...). Merveille d'avoir un corps, des mains, des pieds, un ventre doux et ce mystère qu'on doit cacher toujours. Pourquoi? Les parties honteuses, disent les servantes et Mme Fulkrie.»

A cette occasion, on célèbre le jour le plus long de l'année, vers la fin juin, et on allume pour cela le «feu de la St-Jean». **Aucun paysage** n'est représenté.

Traitement du tableau

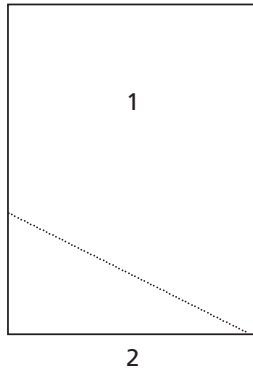
a) Composition

La composition du tableau est faite sur la base d'un **rond central** qui occupe la totalité de l'espace. On peut voir le mouvement circulaire de la ronde des per-

morceau de terre sur lequel se trouve la jeune fille. La première partie est largement plus grande que la seconde, qui occupe seulement un petit espace dans le **coin du tableau**. Cela signifie que l'église est plus importante que la personne.

«*Toutes les femmes devraient mourir de honte à la pensée d'être nées femmes.*»

L'image est plus importante que ce qui la constitue. Il n'y a pas de mouvement, rien ne chante; c'est la **tradition**.



b) Les couleurs

Les couleurs de ce tableau sont surtout dans des tons très clairs. Il n'y a pas de contraste très prononcé. La touche est précise.

Ce tableau est donc assez **réaliste**, voire **idéalisé**, par Edmond Bille.

Conclusion

Cet aspect est celui qu'on veut donner à Emerentia: sage, discrète, obéissante et pieuse. On veut surtout qu'elle reste ancrée dans la tradition, de peur de la corrompre.

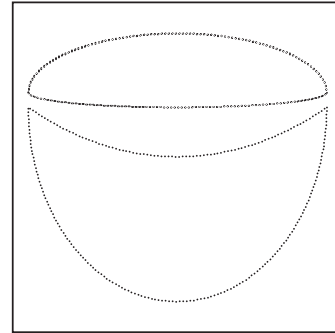
«*J'ai bien reçu, ce jour, de la haute et pieuse dame de M., la pension due pour le premier trimestre, que j'ai aussitôt quittancée et portée en compte. Par après j'ai administré à la petite Mérette (Emerentia) sa correction régulière de la semaine qui a été plus rude, parce que je l'ai couchée sur le banc et fouettée avec une verge neuve, non sans lamenter et soupirer vers le Seigneur pour qu'il veuille bien mener à bonne fin la triste besogne.*»

Dans ce passage tiré d'*Emerentia*, plusieurs champs lexicaux ressortent: celui de la **religion** (haute et pieuse, Seigneur) associé à celui du **châtiment** (correction, rude, fouettée, verge neuve, besogne) et à celui de la **douleur** (lamenté, soupirer).

On associe donc la religion avec le châtiment et la douleur, et c'est ce que rejette Emerentia.

sonnages. Le groupe d'enfants prend **toute la place du tableau**. C'est donc **l'individu** et les relations humaines qui priment, et non pas la tradition.

«*Quand elle parle, les choses deviennent vraies. La mère limon, les bêtes, les arbres, les plantes ont une chair et une âme parentes à la sienne.*»



b) Les couleurs

Les couleurs chaudes dominent, le rouge principalement. Il symbolise certainement le feu allumé à l'occasion de la St-Jean, mais également l'énergie qui se dégage de ce groupe. La touche est extrêmement floue. On se croirait dans un **rêve**.

Conclusion

Cet aspect représente la personnalité réelle d'Emerentia: fougueuse et joyeuse. Malheureusement, on l'empêche de s'épanouir correctement, et toute cette joie de vivre ne reste qu'un rêve.

«*Emerentia retrouve à la cure cette odeur d'encens qu'elle ne supporte pas, ce triste relent des dalles recouvertes au savon noir et des corps mal lavés. L'odeur de la prière. Elle n'ose plus entrer dans le salon-parloir, le salon-parloir, où se tient le plus souvent le doyen.*»

On trouve également dans cet extrait un champ lexical de la **religion** (encens, prière, salon-parloir, doyen), mais vient s'ajouter à celui-ci un autre qui se rapporte au **dégoût** (supporte pas, mal lavé).

Emerentia connaît le monde par ses propres expériences, par ses sens, surtout par l'odeur, mot qui revient plusieurs fois dans cet extrait. Elle ne se calque pas aux exigences de la religion, qu'elle ressent comme un dégoût. ■

Journée de formation pour la commission de gestion

Patrice Vernier

Depuis avril 2004, date correspondant à l'entrée en vigueur des premières mesures découlant de la révision de la LPP, les caisses de retraite doivent désormais garantir la formation initiale et continue des représentants des assurés et de l'employeur au sein des conseils de fondation respectivement des commissions de gestion, de façon à ce qu'ils puissent assumer pleinement leurs tâches de direction. Cette nouvelle norme résulte d'une volonté manifeste du législateur d'améliorer dans la pratique la gestion paritaire des caisses en renforçant la participation des représentants des assurés au sein de l'organe directionnel et en faisant en sorte que cet organe puisse remplir son mandat compte tenu des exigences techniques croissantes.

Qu'a fait la CRPE?

La direction de la CRPE a aussitôt saisi l'occasion pour mettre sur pied un programme de formation adéquat pour sa commission de gestion. La loi ne précisant pas le genre de formation à dispenser ni le rythme des séances à prévoir, liberté est donc laissée aux caisses de pension pour l'organisation et la mise sur pied de ce programme.

Le mercredi 29 septembre, la commission de gestion de la CRPE s'est réunie extra muros à Sierre avec la ferme intention de mettre en pratique ce concept. La direction avait à cet effet pris contact avec l'Institut de formation en institutionnelle et prévoyance professionnelle (iFiPP) (www.coursifipp.ch) dans le but d'obtenir un intervenant de référence comme animateur. Ce fut chose faite en la personne de M.

André Reuse, directeur de cet institut et personne de haute renommée dans le domaine de la prévoyance professionnelle. Restait à mettre en musique le programme de la journée. S'agissant du premier séminaire de formation, il paraissait opportun de concentrer le menu du jour sur des notions de base générales plutôt que d'entamer un cycle plus précis de perfectionnement. Dès lors, en accord avec l'animateur, le programme 2004 abordait les thèmes suivants: bases de la prévoyance professionnelle, organisation et responsabilités des institutions de prévoyance, types de caisses, personnes assurées et notions de salaire, financement et prestations, calculs élémentaires de prestations de libre passage et de rentes. Ces différents sujets ont été abordés eu égard à la loi sur la prévoyance professionnelle, mais aussi et surtout en prenant en considération les statuts et règlements de la CRPE. Je me permets ici de remercier l'animateur pour sa souplesse dans ses interventions pour avoir pu et su aborder ces différents points en fonction des particularités de notre caisse. Je pense que cet aspect-là légitime parfaitement une formation privée de notre commission de gestion, plutôt qu'une formation adressée à un plus large public comme le préconisent certains établissements bancaires.

Qu'en est-il du futur?

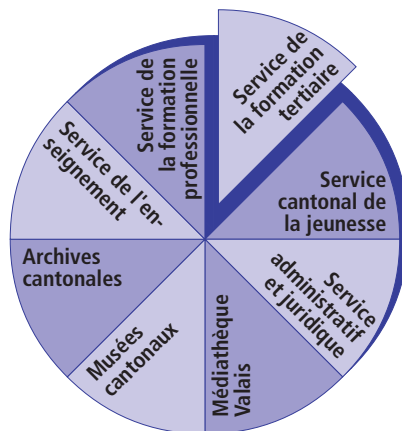
Les premiers feed-back suite à ce séminaire relèvent non seulement la nécessité d'organiser chaque année une journée de formation, mais suggèrent même, compte tenu de l'évolution rapide de la prévoyance

professionnelle, de l'importance et de la complexité de la matière et des responsabilités que doivent assumer les membres de l'organe de gestion, de prévoir deux, voire trois journées de formation. L'orientation future se dirigera encore dans un premier temps vers des thèmes généraux puis combinera par la suite ces thèmes avec des sujets plus particuliers et plus ciblés. La direction essaiera également de recourir systématiquement aux mêmes intervenants profitant par là non seulement de leurs connaissances spécifiques mais également et surtout de leurs connaissances des statuts, règlements et organisation de notre Caisse.

Conclusion

Si les mesures de la première révision de la LPP visent essentiellement une amélioration de la transparence des caisses et une politique d'information beaucoup plus précise aux assurés, une bonne formation continue des membres de l'organe paritaire faïtier ne peut qu'être profitable pour la gestion des caisses de retraite. Une vue d'ensemble globale, des connaissances fondées et un engagement considérable sont indispensables pour permettre à notre Caisse d'améliorer la qualité de sa gestion, de prendre des décisions en connaissance de cause et de piloter de façon la plus efficace possible notre institution à travers les difficultés toujours plus importantes liées au domaine de la prévoyance professionnelle. C'est la raison pour laquelle la direction n'a pas voulu attendre pour démarrer ces cycles de formation de base et de perfectionnement. ■

Le Service de la formation tertiaire (SFT) a été créé en 2000. Son activité couvre les domaines des universités, des hautes écoles spécialisées, des écoles supérieures et des centres de formation et de recherche universitaire. Il gère des mandats de prestation conclus avec des établissements subventionnés et met en œuvre des accords intercantonaux. Enfin, il effectue des recherches sur le système de formation.



cialisées (AHES), l'accord intercantonal sur les Ecoles spécialisées (ES) et l'Accord intercantonal sur les universités (AIU) (francine.crettenand@admin.vs.ch).

Au service du DECS

Le SFT accomplit diverses prestations pour le compte du DECS. Il mène des recherches en matière de développement et d'évaluation du système de formation, et accompagne les écoles dans la réalisation de démarches qualité. En collaboration avec la HEPVs, le SFT coordonne la formation continue et complémentaire des enseignants (antoine.mudry@admin.vs.ch).

En matière de communication et d'information, au moyen de supports variés, il incombe au SFT de rapprocher les acteurs et partenaires des écoles, et de favoriser ainsi les échanges au sein du système de l'enseignement (nadia.revaz@admin.vs.ch).

En collaboration avec le Service de l'enseignement et les coordinations scolaires cantonales, le SFT assure la fourniture d'ouvrages scolaires aux écoles de la scolarité obligatoire (yves.cretton@admin.vs.ch).

Enfin, le SFT offre aux acteurs et partenaires de l'école une plateforme de compétences en matière de technologies, mais également du matériel multimédia performant (jacques.dussez@ordp.vsnet.ch).

Trois défis majeurs pour 2005

- Mettre en œuvre les modifications de la Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) (bachelor, master, modularisation);
- Achever la mise en place de la HEVs2 et l'intégrer dans la HEVs;
- Achever la mise en place de la HEPVs et la consolider. ■

Objectifs et politique qualité

Les objectifs majeurs du SFT consistent d'une part à consolider l'offre de formation en Valais, en la rendant toujours plus attractive et en créant des conditions cadres optimales. Il s'agit d'autre part d'appuyer le DECS dans des tâches de développement et d'évaluation du système de formation.

Certifié «ISO 9001: 2000 / PM 9001» en 2004, le SFT met en œuvre ces visées à l'aide d'un système cohérent et transparent responsabilisant les collaborateurs: les prestations à réaliser sont déclinées en objectifs clairement définis et priorisés, et font l'objet d'une évaluation permanente (stefan.bumann@admin.vs.ch).

Large éventail du tertiaire

L'Etat du Valais finance ou subventionne le secteur de la formation tertiaire. Il participe à la définition des objectifs, à la planification et au suivi des activités des institutions suivantes:

- Haute Ecole valaisanne (HEVs) www.hevs.ch;
- Haute Ecole valaisanne santé-social (HEVs2) www.hevs2.ch;
- Haute Ecole pédagogique (HEPVs) www.hepv.ch;
- Fernfachhochschule Schweiz (FFH) www.fernfachhochschule.ch;

- Ecole suisse du tourisme (EST) www.est-stf.hevs.ch;
- Ecole supérieure d'informatique de gestion (ESIS) www.esis.ch;
- Ecole cantonale d'art du Valais (ECAV) www.ecav.ch;
- Haute Ecole de musique Valais (HEMVs) www.hemvs.ch;
- Haute Ecole de théâtre de Suisse romande (HETSR) www.hetsr.ch;
- Institut universitaire Kurt Bösch www.iukb.ch;
- Fernstudienzentrum www.stu-brig.ch;
- Centre romand d'enseignement à distance (CRED) www.cred.vsn.ch.

De plus, le SFT soutient les activités de recherche de plusieurs institutions.

Accords intercantonaux

La mobilité croissante des étudiants complexifie les relations entre cantons, notamment en matière de prise en charge des écolages. Le SFT met en œuvre les accords élaborés dans le but de régler les flux financiers entre cantons: l'Accord intercantonal sur les hautes écoles spé-

SFT - Case postale 478 - Rue de Conthey 19 - 1950 Sion - Tél. 027 606 41 40 - Fax 027 606 41 44.
sft@admin.vs.ch

La lanterne magique, douzième prise

Créé en septembre 1992 à Neuchâtel, le club de cinéma pour enfants *La lanterne magique* est entrée dans sa douzième saison. Au fil de toutes ces années, elle a connu un succès public qui ne s'est jamais démenti.

La lanterne magique compte en effet aujourd'hui en Suisse près de 25'000 membres répartis dans 64 clubs situés dans nos trois principales régions linguistiques. Répondant à un réel besoin en matière d'éducation à l'image, *La lanterne magique* s'est développée sur le même modèle dans plusieurs pays européens, en Allemagne, Belgique, Espagne, Italie et France. Tout prochainement, le Maroc et la Roumanie vont se lancer dans l'aventure. De même, des initiatives plus ponctuelles ont été lancées aux Philippines, en Ethiopie et au Sénégal, selon des formules adaptées aux mentalités et aux réalités économiques de ces pays certes lointains, mais qui sont eux aussi confrontés à la montée en puissance d'une sous-culture audiovisuelle.

Ce succès est très encourageant: à l'heure où les enfants sont constamment et de plus en plus tôt sollicités par des images et des sons qu'ils consomment souvent sans discerner-

Semaine de projection en Valais

La semaine de projection est organisée en Valais du 21 au 25 février 2005.

Le matériel pédagogique peut être consulté en ligne sur le site www.e-media.ch.

ment, il importe en effet de leur donner les moyens d'acquérir un peu de sens critique... Tout en leur faisant partager le plaisir inégalable de la découverte du cinéma sur grand écran!



Une initiation au cinéma

Trois facteurs peuvent expliquer cette réussite. En premier lieu, l'initiation au cinéma proposée par *La lanterne magique* est vécue entre enfants, sans leurs parents, dans un climat qui n'a rien à voir avec l'école, ni avec une séance traditionnelle. Rappelons les grandes lignes d'une démarche qui est appliquée partout de façon quasiment identique...

Neuf fois par année, tous les membres de *La lanterne magique* sont invités à découvrir un film adapté à leur âge dans une vraie salle de cinéma. Environ dix jours avant chaque séance, ils reçoivent à leur domicile un petit journal illustré qui leur est personnellement adressé.

De manière amusante, ce journal leur présente dans le détail le film au programme. Les enfants sont ainsi amenés, par la lecture, à se familiariser avec le langage, l'histoire et les techniques du cinéma. Cette entrée en matière est très importante, car elle prépare déjà les jeunes spectateurs à regarder les films différemment.

Le jour de la séance, les enfants sont accueillis par un duo d'animateurs qui discutent avec eux du film présenté en reprenant les éléments d'explication donnés dans le journal. Avant la projection, un petit spectacle amusant joué par les deux animateurs et un artiste invité complète cette présentation en donnant des informations supplémentaires sur le thème du film ou sur l'une de ses caractéristiques techniques: le son, la couleur, les trucajes, le jeu de l'acteur, etc. Faisant appel à des disciplines aussi différentes que la musique, le théâtre, le dessin, la peinture ou le mime, ce spectacle d'une dizaine de minutes rend plus concrètes les informations abordées dans le journal et révèle aux enfants tous les aspects engagés dans le processus de la création cinématographique. Après cette mise en condition, le film au programme est projeté à un public qui se montre souvent très réceptif.

Charlot peut en témoigner

Chaque saison, *La lanterne magique* propose trois cycles de trois films: «Les films qui font rire», «Les films qui font rêver» et, en alternance d'une année à l'autre, soit «Les films qui font un peu peur», soit «Les films qui font pleurer» (parce qu'ils sont tristes). Chaque

cycle est égrené dans l'ordre chronologique, de manière à ce que les enfants prennent conscience de la dimension historique du cinéma et qu'ils constatent par eux-mêmes qu'il s'agit d'un art vivant qui évolue avec le temps. En découvrant des films de tous les temps, provenant de cinématographies très différentes, les membres de *La lanterne magique*, entre leur sixième et onzième année, sont en mesure de se constituer une véritable culture cinématographique. Non sans soulagement, l'on constate alors que le réflexe consumériste qui consiste à rejeter un film parce qu'il est ancien est souvent battu en brèche. Quand l'enfant prend conscience que la qualité d'une œuvre n'est en rien tributaire de son «âge», la partie est peut-être en passe d'être gagnée... Charlot peut en témoigner!

Le deuxième facteur responsable de la bonne fortune de *La lanterne magique* tient sans doute au prix très modeste de la carte de membre. Pour une saison, il en coûte en effet seulement 30 francs (20 francs pour chaque autre enfant de la même famille), ce qui revient à 3 francs et des poussières la séance! Cette politique de bas prix a été maintenue contre vents et marées, car elle permet de toucher le plus large public. Le troisième facteur est en lien direct avec les enseignants. Chaque année, le premier numéro du journal de *La lanterne magique* est distribué dans toutes les classes concernées, ce qui ne contribue pas peu à la démocratisation d'une activité qui devait à tout prix éviter l'écueil de l'élitisme. Le fait est assez

Pour participer à cette action

Les enseignants souhaitant participer à cette action sont invités à prendre contact avec directement Michel Beytrison par téléphone au 027 606 41 00, par fax au 027 606 41 04 ou par mail: michel.beytrison@admin.vs.ch.

remarquable pour être souligné: cette collaboration avec les écoles a cours dans tous les pays où est organisé *La lanterne magique*!

Un projet de nouveau club, le site Internet et un concours

Concluons notre propos par des «news», comme disent les journalistes aujourd'hui.

En guise de préambule, il faut rappeler que les clubs de Sion (créé en 1993) et de Martigny (créé en 1998) ont repris leurs projections régulières. A Sion, les séances ont lieu au cinéma Arlequin et à Martigny au cinéma Casino (pour les deux club, tous les renseignements complémentaires vous seront donnés au 027 722 91 92).

Un projet d'un nouveau club à Sierre commence à prendre forme. La mise en place d'un comité d'organisation, d'une collaboration avec les autorités locales ainsi qu'avec l'exploitant de la salle de cinéma nécessite du temps mais il est probable qu'un club à Sierre ouvre, en août 2005. C'est une affaire à suivre...

D'ici peu, chacun pourra aller consulter un nouveau site Internet conçu en cinq langues et destiné aux enfants (encore que...). Ce site proposera notamment une véritable encyclopédie (critique) du cinéma jeune public. Entre autres expériences virtuelles originales, il permettra à chacun de se mettre dans la peau d'un cinéaste confronté aux affres de la création: de l'idée (originale) à la distribution du film en salles. Sa réalisation a été rendue possible grâce à un soutien du programme e-learning de l'Union européenne (Division Culture et Education) ainsi que de l'Office fédéral de l'Education et de la Science.

Enfin, comme vous le savez peut-être déjà, *La lanterne magique* va proposer très prochainement en collaboration avec les écoles un projet intitulé «Critique de cinéma

en herbe». Ce projet encouragera les enfants des classes du niveau primaire à exprimer et développer une opinion sur un film vu au cinéma en le rendant intéressant pour les autres. Un prolongement de l'activité consistera à rédiger cette critique à titre individuel. Les meilleures contributions écrites seront primées et publiées dans les médias, ainsi que sur le site Internet de *La lanterne magique*.

Vincent Adatte, co-directeur de *La lanterne magique* □

Nouveaux délais rédactionnels

Dès 2005, les numéros paraîtront les 1^{ers} de chaque mois. En conséquence, les délais rédactionnels sont fixés au 5 du mois précédant la parution. Le prochain délai rédactionnel est donc le 5 janvier. N'hésitez pas à contacter la rédaction pour proposer articles ou suggestions. Pour rappel, la rubrique «Carte blanche» vous attend.

Avis aux abonnés

La gestion des abonnés de *Résonances* est passée sous un nouveau système (SAP), ce qui risque, malgré nos efforts pour vous servir au mieux, d'occasionner quelques erreurs, ce d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'une simple importation des données.

Une réclamation justifiée mais faite avec le sourire étant toujours plus agréable, nous vous remercions par avance de votre compréhension. Luzia Bumann, secrétaire en charge des abonnés (tél. 027 606 41 52, luzia.bumann@admin.vs.ch), saura apprécier.

La rédaction

Aide et Coopération

pour l'École

Développement de projets, travail en équipe... mais également incivilité, tensions, perte de repères... L'évaluation des objectifs, la collaboration, le développement organisationnel... les problèmes de société sont au cœur de l'école. C'est pour aider à y répondre qu'une vingtaine d'enseignants (CDO formés par le Département pour aider aux démarches de projet) ont lancé, en collaboration avec la Formation continue-SFT-DECS, un service d'Aide et Coopération au sein de l'École (ACE).



énergie et souvent décourageante. C'est aussi là qu'intervient le service Aide et Coopération au sein de l'École. Admettons qu'une classe décide d'empoi- gner le sujet de la violence scolaire. ACE aide à bien cerner la problématique, fournit carte et plan de route, évite les détours inutiles, donne les bonnes adresses pour que le projet

Ecole-miroir. L'actualité qui fait la une des journaux se retrouve à la une des classes et des cours de ré-

création. Ecole-carrefour, où convergent pêle-mêle élèves, parents et institution. Ecole-paradoxe, à la fois actrice et bouc émissaire. L'école et les enseignants n'ont pas le choix: ils doivent participer, et répondre. Comment? C'est là le problème et le frein, car la démarche est complexe, gourmande en

ne se perde pas en chemin, travaille même à ce que les voyageurs s'entendent bien. En plus du conseil structurel, les formateurs assurent en effet un liant moins visible mais tout aussi crucial, celui de la communication interne. Comment coopérer avec les autres enseignants, la direction, les parents? Il y a beaucoup de façons de fonc-

Une aide pour bien vivre à l'école

De l'écoute - un accompagnement individuel pour...

- Analyser ses aspirations personnelles et professionnelles
- Comprendre sa façon d'agir et de réagir face au stress
- Se fixer des objectifs personnels et mobiliser des ressources pour les atteindre.

Des ateliers - des groupes de réflexion pour...

- Collaborer dans le travail et se soutenir dans les difficultés
- Trouver des stratégies pour améliorer le quotidien
- Elaborer des pistes d'action de prévention
- Disposer d'une intervision entre collègues.

Un projet à l'échelle de l'établissement scolaire pour...

- Identifier les ressources pour prévenir des situations difficiles
- Résoudre des problèmes dans l'école
- Préparer les changements
- Créer une dynamique d'école.

Coaching

- Etat présent / état désiré
- Alignement des niveaux logiques...
- Fixation d'un objectif personnel
- Alignement des objectifs dans le temps.

Intervision

- Animation et gestion d'un groupe
- Analyse de cas
- Pose d'un diagnostic
- Définition de pistes de réflexion ou d'action.

Développement organisationnel

- Animation et gestion de réunion
- Définition d'un plan d'action
- Conduite de projets
- Evaluation et réajustement de projets.

tionner dans un groupe, seules les mieux adaptées permettent d'en tirer le maximum.

Une école ouverte

Le champ d'application est vaste. On a évoqué l'exemple de la violence scolaire. Il y aurait cent autres thèmes, du plus universel au plus local. Peu importe le projet. Qu'il vienne d'une **classe**, d'un **groupe d'enseignants** ou d'un **centre scolaire**, qu'il s'agisse d'animation ou de soutien au développement, ACE se veut l'interlocuteur d'une école ouverte. Ses outils: le coaching, les analyses d'interactions, les séances d'intervision où les enseignants discutent de leurs problèmes.

Dans sa démarche de service à la carte, ACE peut également offrir un soutien et un conseil individualisé. Dépressions et burn-out font des ravages dans les écoles. Autant savoir identifier les facteurs de stress, apprendre à les cerner avant que le mal ne se déclare. On peut aussi tout simplement vouloir améliorer son quotidien, partager ses expériences, ou se lancer de nouveaux défis...



Les quelque vingt enseignants du groupe connaissent très bien les outils qu'ils se proposent de transmettre. Ils les ont appris au fil de plusieurs stages de formation continue.

Pour toute information

ACE-VS, cp 69, 1965 Savièse.
www.ace-vs.ch. La confidentialité de toutes les demandes est garantie.

Connaissance de l'Environnement

Suite à la création des Commissions de branches, différents projets ont été initiés par le DECS en Connaissance de l'Environnement.

Groupe de travail (scolarité obligatoire avec accent 4P-6P)

Un groupe de travail a été mis sur pied par le DECS pour formaliser les **lignes directrices** de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences dans la scolarité obligatoire. Constitué de sept enseignant-e-s de tous les degrés de la scolarité obligatoire (SPVal-AVECO), de deux inspecteurs-trices et d'un représentant de la HEP, le groupe déposera son rapport pour la fin de l'année.

Formation continue en lien avec le nouveau moyen 1P-3P

Le DECS met sur pied une formation continue en rapport avec le Guide COROME¹ paru en 2000. Le principe de formation retenu procède en deux temps. Tout d'abord, un groupe de 12 enseignants (2 par arrondissement) teste le guide et se forme à l'animation (2004-05). Par la suite (2005-08), ces mêmes enseignants organisent un accompagnement pour leurs collègues. En parallèle, une commission sera chargée de revoir le plan d'études 1P-3P.

Pour les enseignants 1P-3P cela signifie:

- mai 2005: séance d'information (obligatoire);
- rentrée 2005, 2006 ou 2007: module d'accompagnement par arrondissement (facultatif – proposé trois ans de suite);



- rentrée 2007: entrée en vigueur du nouveau plan d'études (obligatoire).

Ecole enfantine

Le Guide COROME 1P-3P a été créé grâce aux synergies développées sur le plan romand, dans la foulée des mathématiques et du français. En Valais et dans les degrés 1P et 2P, il va prendre le relais de la Méthodologie Enf-1P-2P (DIP Valais, 1984)². Ce changement ne signifie pas que les idées contenues dans la Méthodologie Enf-1P-2P, basées sur la pédagogie de la découverte, soient obsolètes. Les suggestions pour mener l'étude d'un animal, d'une plante, d'un petit milieu, etc. conservent tout leur intérêt. Au vu de l'organisation actuelle de l'Ecole enfantine, cette méthodologie restera la référence pour le préscolaire car elle permet d'atteindre les objectifs fixés par le DECS³.

Notes

- ¹ Connaissance de l'Environnement (Géographie - Histoire - Sciences), Guide pour l'enseignement, 1P-3P, COROME, 2000.
- ² Connaissance de l'Environnement, Méthodologie enfantines, 1^{re} et 2^e primaires, DIP VS, 1984.
- ³ L'école enfantine, objectifs et suggestions pédagogiques, DIP VS, juin 1994.

Les dossiers de Résonances

Année 2002/2003

N° 1 septembre
L'autonomie
N° 2 octobre
La culture
N° 3 novembre
L'estime de soi
N° 4 décembre
Les intelligences
N° 5 janvier
Autour des activités
N° 6 février
L'école de demain
N° 7 mars
L'espace-temps de l'école
N° 8 avril
Ecrire dans toutes les matières
N° 9 mai
Les écoles de niveau tertiaire
N° 10 juin
Le parler des jeunes

Année 2003/2004

N° 1 septembre
Le rapport au savoir
N° 2 octobre
Le niveau baisse: mythe ou réalité?



N° 3 novembre
Les tendances pédagogiques
N° 4 décembre
Le climat de l'école

N° 5 janvier
Les frontières de l'école
N° 6 février
La coopération
N° 7 mars
Le secondaire II
N° 8 avril
Revue en revue
N° 9 mai
Enseignement du français
N° 10 juin
La récré en action

Année 2004/2005

N° 1 septembre
L'organisation de la classe
N° 2 octobre
60 ans d'orientation
N° 3 Novembre
Le vocabulaire
N° 4 Décembre
Enseignant-e secondaire

En raccourci

PISA 2003

Meilleurs résultats qu'en 2000

Les premiers résultats de l'enquête internationale PISA 2003 (étude fournissant des indicateurs pour mesurer les performances des élèves) font apparaître que la Suisse est mieux classée qu'en 2000. Pour plus d'infos:

http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/pisa_f_r004.htm.

Projet en cours à la CDIP

Demande de soutien politique

Dans une déclaration, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) fait savoir qu'elle compte sur un soutien politique pour les projets en cours de réalisation dans les cantons, et en particulier pour celui relatif à l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, elle approuve le lancement du monitoring du système d'éducation en Suisse et elle confirme son vœu d'une révision rapide des articles constitutionnels sur l'éducation.

www.cdip.ch/PDF_Downloads/Presse/20041029PM_f.pdf

Statistique suisse

Site qui fait peau neuve

Le nouveau site internet de l'Office fédéral de la statistique est online. Nous vous invitons à le découvrir.

Comme le souligne Adelheid Bürgi-Schmelz, directrice de

l'OFS, le site ouvre les portes vers une gigantesque masse d'informations consacrées aux domaines les plus divers, parmi lesquels nous nous contenterons de citer la démographie, la santé, l'économie, le monde du travail, la formation.

Office fédéral de la statistique: www.statistique.admin.ch.

Domaine éducation et science:

<http://www.education-stat.admin.ch>.

