

Table des matières

Inhaltsangabe

h e l l e
| apprendre
h p g w
t

Textes d'introduction concernant les 10 ans de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS)
Einführungstexte über das 10-jährige Bestehen der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS)

p. 5

Plaquette historique pour une institution jubilaire au service de l'école valaisanne
Eine historische Festschrift für eine feiernde Institution im Dienste der Walliser Schule
Patrice Clivaz

La Haute Ecole Pédagogique, 10 ans après
Die PH-VS, 10 Jahre danach
Claude Roch

La HEP-VS, un modèle bilingue unique en Suisse
Die PH-VS, ein einmaliges zweisprachiges Modell in der Schweiz
Francine Crettenand

Le modèle HEP, un reflet de la Suisse fédéraliste
Das PH-Modell, ein Spiegelbild der föderalistischen Schweiz
Johannes Flury

Professeur au tertiaire – une « force participative »
Lehrperson im tertiären Bereich, eine « partizipative » Kraft
Jean-Paul Mabillard-Jörg Ruffiner

De la HEP au terrain – Fonder solidement la pratique
Von der PH-VS bis zum Terrain – Die Praxis tatkräftig unterstützen
Grégoire Barras

HEP-VS et associations professionnelles – Une indispensable collaboration
PH-VS und Berufsverbände – Eine unentbehrliche Zusammenarbeit
Didier Jacquier, Gilles Saillen, Stéphane Vaucher, Martina Volken

Animation pédagogique et recherche au service de la formation initiale et continue
Fachberatung und Forschung im Dienste der Grundauss- und der Weiterbildung
Fabio di Giacomo

Weiterbildung schafft Perspektiven
La formation continue crée des perspectives
Peter Summermatter

Une collaboration intense pour un métier identique
Eine intensive Zusammenarbeit für einen identischen Beruf
Thierry Rauber

Textes historiques / *Historische Texte*

p. 20

Histoire de la HEP-VS - *Geschichte der PH-VS*
Patrice Clivaz

ESCEA de St-Maurice : une histoire pour la ville, une ville pour une histoire
Hervé Rey

Histoire de Regina Pacis
Jean-Paul Duroux

Textes et photos concernant le 10^e anniversaire de la HEP-VS – Vendredi 7 octobre 2011
Texte und Fotos betreffend 10-jähriges Bestehen der PH-VS – Freitag 7. Oktober 2011

Les dix ans de la HEP-VS le vendredi 7 octobre 2011 à St-Maurice
Patrice Clivaz

Compte-rendu de la Table ronde organisée par l'Association des étudiants
« Concept de formation HEP, cible atteinte » Rapport coordonné par Céline Renaudaud

Compte-rendu de la Table ronde organisée par la HEP-VS : « La recherche dans les HEP, un appui pour la pratique » Rapport coordonné par Nicole Jacquemet

Compte-rendu de la Table ronde organisée par le Service cantonal de la Jeunesse :
« Médiation scolaire, une action indispensable » Rapport coordonné par Elisabeth Bostelmann

Textes statistiques – Rapport annuel 2010 – 2011
Statistische Texte – Jahresbericht 2010 – 2011

p. 46

Liste et fonction des collaborateurs en novembre 2011
Mitarbeitende der PH-VS (Funktionen und Stand im November 2011)

Statistiques des étudiants
Studentenstatistik

Présidents de l'Association des étudiants

Die Sprachkompetenzen der PH-Studierenden vor und nach dem Austauschjahr
Alain Metry

Qualitätsmanagement an der PH-VS: interne Entwicklung und externe Qualitätsprüfung
Christoph Salzmann

Formations à l'enseignement à l'école primaire et plans d'étude : Une relation sociale étroite
Danièle Périsset

Le dispositif de formation des Praticiens Formateurs à la HEP-VS: Un espace de développement des dynamiques identitaires professionnelles. Constats après dix ans
Isabelle Truffer Moreau

L'insertion professionnelle des enseignants diplômés en Valais
Marie Anne Broyon

Panorama des mémoires de la formation initiale à la HEP-VS (2004-2007)
Nicole Jacquemet

Problèmes d'écriture des élèves en difficultés d'apprentissage et pratiques différenciées d'enseignement du texte argumentatif
Jean-Paul Mabillard, Yann Vuillet, Catherine Tobola

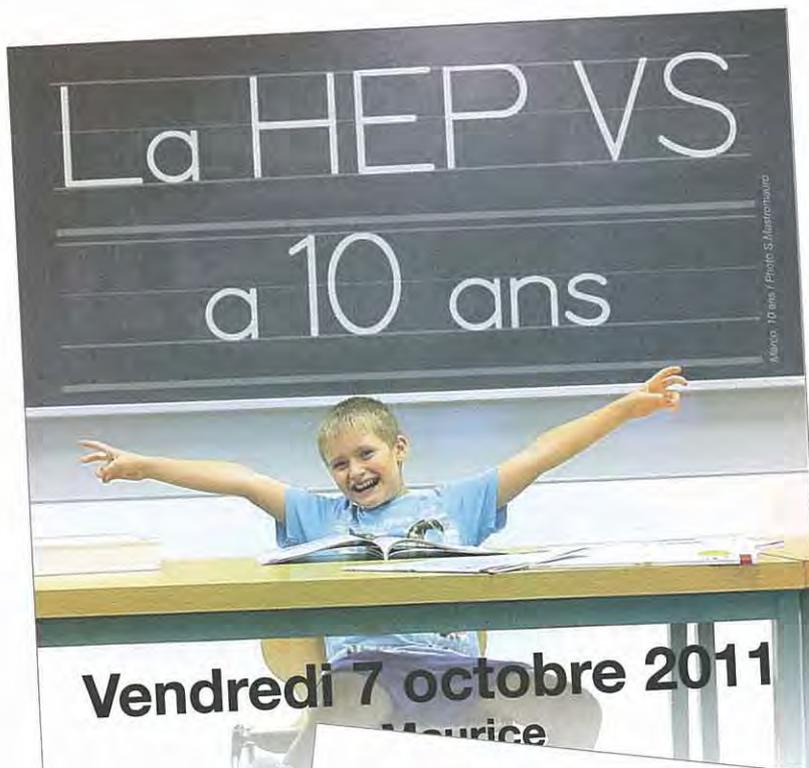
Explore-it, Un outil technique pour la jeunesse, *Technik für die Jugend*
René Providoli

Berggebiete im Sog der Zentren – Und wie weiter mit den Schulen? Zur Beteiligung der PHVS in zwei Forschungsnetzwerken
Edmund Steiner

HEP BEJUNE
HEP FRIBOURG
HEP VALAIS
HEP VAUD

4 HEP
1 STAND

Moi, enseignant-e ?



Vendredi 7 octobre 2011
Maurice

Inauguration du bâtiment
Pose de la première pierre
Rencontre des anciens

HEP
Haute
Pädagogische



Programme



MUNICIPALITÉ DE
SAINT-AURICE

du vendredi 7 octobre 2011

- 08h35** Portes ouvertes sur l'enseignement, de l'école enfantine à la maturité
Possibilité de suivre des cours dans diverses classes
sur inscription ultérieure
- 11h30** 1^{ère} partie officielle, interventions de
Patrice Clivaz, Directeur de la HEP-VS
Damien Revaz, Président de St-Maurice
Thierry Rauber, Président de l'Association des étudiants/es de la HEP-VS
Claude Roch, Conseiller d'Etat, chef du DECS
- 13h30** Suite des portes ouvertes
- 15h00** Tables rondes sur l'enseignement
inscription sur www.hepvs.ch
- 17h30** 2^{ème} partie officielle et rencontre des anciens de la HEP-VS et de l'Ecole Supérieure de
Cadres pour l'Economie et l'Administration (ESCEA)
Interventions de
Patrice Clivaz, Directeur de la HEP-VS
Philippe Dubois, Président de la Commission de construction du nouveau CO
Jacques Melly, Conseiller d'Etat, Président du gouvernement, chef du DTEE

de 18h00 à 19h30

cocktail dînatoire

sur inscription et avec petite participation financière

Se retrouver pour échanger des souvenirs liés à un bâtiment connu qui, en un demi-siècle, a marqué l'histoire scolaire agaurinoise. Faire se rencontrer des enseignantes et des enseignants avec des économistes et avec la population. Partager anecdotes, réalité et projets dans une ambiance décontractée. Soyez des nôtres !

Inscrivez-vous sur le site www.hepvs.ch

Avec le soutien de



La Dent-du-Midi
Hôtel * Rest.aurant * Café



L'IMPRESSION D'ÊTRE COPIÉ



Boulangerie-Pâtisserie-Tea Room
ROUGE
St-Maurice, Monthey, Evionnaz



AVPES
Association Valaisanne des Professeurs
de l'Enseignement Supérieur II

WVM
Walden Verband
der Mittelschulen

A/Eco



Une plaquette historique pour une institution jubilaire au service de l'école valaisanne

Eine historische Festschrift für eine feiernde Institution im Dienste der Walliser Schule

Patrice Clivaz | novembre 2011



En classe, les événements de la vie civile se fêtent. Pour la Fête des mères ou les fêtes religieuses, maîtresses et maîtres redoublent d'inventivité afin que le travail scolaire, au-delà de ses visées formatives, fasse la joie des familles. Pour un institut de formation qui atteint l'âge d'entrée en 5^e primaire (selon Harmos), fêter tombe sous le sens car se placer dans le niveau tertiaire, si cela implique prendre de la distance critique par rapport à tout ce qui est et fut, c'est aussi sentir la force de racines profondément ancrées dans la terre natale pour affronter avec optimisme ce qui sera.

Die PH-VS ist stolz über ihr Profil. Seit jeher fließt die Rhone mit dem Salinawasser bis zum St-Barthélémy Bach in der Nähe vom Schuttkegel vor St-Maurice. Das Rhonetal verbindet uns und strukturiert ein einziges Wallis.

La HEP-VS est fière de son identité et de son profil. Depuis 2001, le Rhône a continué à s'abreuver des eaux de la Saltine à Brig, tandis qu'il sciait inexorablement le verrou de St-Maurice. Si par l'eau qui nous relie tant à l'arc lémanique qu'aux glaciers de Suisse centrale et par la force des règlements CDIP, la HEP-VS est helvétique et internationale, par le nouveau gazon de notre bâtiment central « Regina Pacis », notre humus aigaunois, elle est fille de la Planta, à l'aise des Evouettes à Ulrichen. C'est

cette implantation unique, ce modèle original, ce produit encore fragile, qu'une bonne partie des rédacteurs des textes ci-après veulent analyser en cette année du dixième. Par esprit d'efficacité, nous joignons les textes plus ciblés sur la décade à ceux plus conventionnels du rapport annuel 2010-2011 qui est également la visée du présent document.

Claude Roch, Conseiller d'Etat en charge de la HEP depuis ses balbutiements jusqu'aux nouvelles décisions concernant les « Quereinsteiger » a été de tous les combats pour cette institution. Il sait combien les HEP sont les filles aînées de la volonté des cantons d'assumer une belle autonomie en la matière.

Unser Staatsrat Claude Roch hat die PH-VS seit seinem Amtsantritt stets mitgetragen. Er weiss, wie wichtig die kantonale Einbettung dieser pädagogischen Bildungsinstitutionen ist.

Francine Crettenand porte la responsabilité de la Formation tertiaire au sein de laquelle agit la HEP-VS pour ces années 2010 et 2011. Elle défend la mission valeureuse et biculturelle d'une école sur 2 sites distants de 100 kilomètres. Johannes Flury préside la COHEP, conférence suisse des HEP. Sa vision de Grisons, ancien directeur de la filière Santé-Social de la HES-SO Valais, en fait un défenseur privilégié du fédéralisme.

A ces plumes aguerries s'ajoutent celles des représentants des professeurs de la HEP-VS, des maîtres formateurs, des étudiants en formation et des associations professionnelles, afin d'apporter des éclairages à la fois divers et riches.

Dans une deuxième partie, Patrice Clivaz brosse l'histoire de la HEP-VS, dans la foulée de la fin des écoles normales. Hervé Rey, ancien directeur de l'ESCEA et Jean-Paul Duroux, ancien président de St-Maurice, nous font revivre l'histoire de l'École de Cadres pour l'économie et l'administration et du collège Regina Pacis et ses collégiennes, anciens utilisateurs du bâtiment principal de la HEP-VS à St-Maurice.

A côté des éléments statistiques indispensables à la compréhension des deux dernières années de l'école, plusieurs textes présentant la réalité actuelle des pratiques et de la recherche pédagogique à la HEP-VS, des Piccole Scuole et l'analyse internationale sur les classes à multi-degrés en région de montagne en passant par les boîtes techniques d'Explore-it ou les avantages d'un enseignement bilingue.

La journée du vendredi 7 octobre à St-Maurice fut une « Porte ouverte sur la pédagogie d'aujourd'hui ». Elle fut possible grâce à l'appui fort de la municipalité de St-Maurice, de l'Etat du Valais, de plusieurs sponsors, des classes et enseignants du primaire et du CO de St-Maurice et des professeurs et étudiants de la HEP-VS auxquels je dis ici ma gratitude.

Par sa diversité, cette plaquette du 10^e / rapport annuel 2010-2011 veut ouvrir les portes à des réflexions qui titillent sur des sujets comme le concept qualité, la compétence linguistique des enseignants ou l'insertion professionnelle.

Elle annonce également les futurs défis qui attendent la HEP-VS, de l'accréditation institutionnelle selon la nouvelle Loi sur les Hautes Ecoles (LHE) à la mise en place d'une nouvelle

filière pour le passage du bachelor primaire à une qualification pour le secondaire I.

Réjouissez-vous avec nous et continuez à fêter les 10 ans de la HEP-VS puisque durant l'année 2012, sur le site de Brig, sont prévus plusieurs manifestations centrées sur le thème « Schule im Film – Film in der Schule », sur la valorisation des meilleurs travaux de recherche de nos étudiants, sur un audacieux pont technique scolaire entre 2 bâtiments symboliques de Brig et sur un congrès rassemblant les directeurs d'école de l'espace germaniques des HEP du Valais, Berne et Fribourg

Freuen Sie sich mit uns und feiern wir zusammen weiter das 10-jährige Bestehen der PH-VS. Im Jahr 2012 sind am Standort Brig eine ganze Reihe von Veranstaltungen vorgesehen, wie z.B. der Event „Schule im Film – Film in der Schule“, die Darstellung der besten Forschungsprojekte der Studierenden und ein Kongress mit den Schulleitern der deutschsprachigen Kantons-teile Wallis, Bern und Freiburg.

Revivez avec nous sur www.hepvs.ch le 10^e anniversaire avec photos et film.



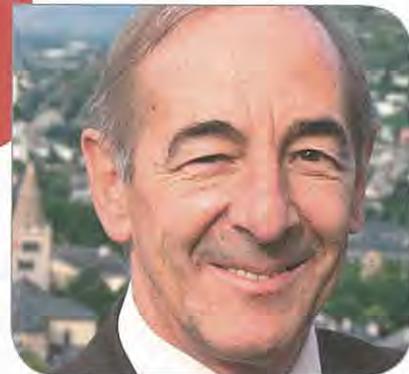
Merci aux rédacteurs de cet ouvrage et longue vie à la HEP-VS

Patrice Clivaz,
Directeur HEP-VS

La Haute Ecole Pédagogique, 10 ans après

Die PH-VS, 10 Jahre danach

Claude Roch | décembre 2011



p t s m
 d sein
 e u t s a k é n r

Il y a tout juste 10 ans, notre canton rentrait de plain-pied dans l'ère de la Haute école pédagogique. Les premiers étudiants franchissaient en 2001, à Brigue et à St-Maurice, les portes du nouvel établissement de niveau tertiaire. Succédant aux écoles normales, institutions du secondaire II, la HEP-VS a depuis lors l'importante responsabilité de former nos futurs enseignants.

Qualifier cette tâche « d'importante » relève de l'euphémisme. En contact régulier avec la réalité vécue par les élèves durant leur cursus, nos futurs enseignants doivent acquérir les armes indispensables pour dispenser une éducation de haut vol.

Sénèque avait écrit : « Les hommes apprennent en enseignant ». La HEP-VS a fait sienne cette citation du célèbre philosophe en mettant un accent particulier sur les stages tout au long de la formation. Cette pratique du terrain, couplée à un enseignement théorique pointu, permet d'obtenir un titre répondant aux exigences actuelles.

De la qualité de cette formation dépend une bonne part du niveau scolaire de notre jeunesse. Les excellents résultats valaisans obtenus aux enquêtes PISA démontrent que les choix stratégiques effectués durant la décen-

nie écoulée dans le domaine de l'enseignement ont été les bons. Les améliorations apportées au cursus de formation du corps enseignant sont réjouissantes. Ce d'autant plus qu'avec l'évolution de notre société, l'activité pédagogique a gagné en complexité. En effet, les personnes qui encadrent notre jeunesse doivent être toujours plus solides au plan psychologique, technique et même parfois juridique.

La HEP-VS constitue un des terreaux où la culture valaisanne peut se perpétuer, se développer, voire se diffuser. Elle est un lieu où les futurs enseignants développent une certaine ouverture d'esprit. Le fédéralisme suisse a permis au Valais de donner sa couleur propre à son école. Et je constate que notre HEP-VS a su trouver une voie médiane entre l'adhésion aux changements du niveau intercantonal et la préservation des spécificités cantonales.

L'institution est à l'image du Valais ; un extraordinaire carrefour où le bilinguisme est érigé en principe. Dans les salles de classe se côtoient des femmes et des hommes du Haut et du Bas, de tous âges, issus d'horizons multiples (école de commerce et de degré diplôme, collèges, université, etc.) , et poursuivant des objectifs divers (enseigner au niveau primaire, secondaire I ou secondaire II). Mais derrière cette foisonnante diversité, un même but, un même

idéal: assurer une formation de qualité à nos élèves et à nos étudiants!

Le bilan de la HEP-VS est positif; le nombre d'étudiants n'a cessé d'augmenter, les nouvelles filières d'enseignement spécialisé et du secondaire ont été mises en place, les procédures de reconnaissance sont en bonne voie et les bâtiments sont à la mesure de l'enjeu pédagogique valaisan, simples mais efficaces. Toutefois, les défis à affronter sont nombreux et la HEP-VS devra s'attacher à un enseignement de qualité, exigeant, rigoureux, tout en intégrant

les changements constants de son environnement. L'autonomie de la Haute école s'acquerra par une gouvernance rigoureuse. De son côté, le Département s'engagera pour pérenniser la Haute Ecole.

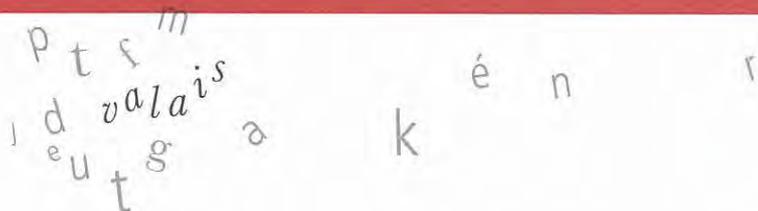
Merci à toutes les actrices et à tous les acteurs de la première décennie de la Haute Ecole Pédagogique du Valais.

Claude Roch,
Conseiller d'Etat, Chef du Département de l'Education, de la Culture et du Sport

La HEP-VS, un modèle bilingue unique en Suisse

Die PH-VS, ein einmaliges zweisprachiges Modell in der Schweiz

Francine Crettenand | novembre 2011



De tous temps, mais plus encore dans des périodes marquées par les rigueurs budgétaires, les fusions de tous ordres (économiques, politiques, industrielles) et un repositionnement stratégique des grandes puissances mondiales, la formation et la recherche apparaissent comme la seule matière première qui ne se déprécie jamais, et ce depuis l'école primaire jusqu'au niveau tertiaire (formation de base) et quaternaire (formation continue). Toute la gageure d'un canton périphérique comme le Valais est de viser l'augmentation de la « tertiarisation » de la population estudiantine valaisanne, la limitation de l'exode d'étudiants valaisans hors canton et l'amélioration

de « l'importation » d'étudiants non valaisans dans les filières existant en Valais.

Dans ce contexte, la HEP-VS – comme les autres institutions de formation tertiaire valaisanne, soit la HES-SO Valais, l'Ecole cantonale d'art du Valais, la Haute école de musique site de Sion, la Fernfachhochschule Schweiz, la Fernstudien Schweiz et l'Institut universitaire Kurt Bösch – est soumise à forte pression. Le Service de la formation tertiaire (SFT), dont dépendent ces hautes écoles, vise à conférer à court/moyen terme une autonomie à ces établissements en lien avec la nouvelle loi fédérale sur les hautes écoles.

Comme Haute école de degré tertiaire, la HEP-VS :

- assure la formation initiale professionnelle à tous les futur(e)s enseignant(e)s; il s'agit de l'essence de sa raison d'être;
- met à disposition des offres de formation complémentaire et continue; relevons en particulier les défis que représentent les cours ICT et ceux en langues 2 et 3;
- mène un certain nombre de recherches – notamment dans le domaine du plurilinguisme – dont la proximité avec le terrain valaisan doit encore être renforcée;
- assure l'animation pédagogique au niveau de la scolarité obligatoire.

S'il est un des éléments qui apparaît à la HEP-VS comme unique dans le paysage de ces hautes écoles valaisannes, c'est bien son enracinement dans les deux régions de notre canton. Grâce au choix judicieux d'implantation à St-Maurice, l'école est crédible sur le terrain de l'accueil d'étudiants entre autres vaudois. Grâce au choix en plus historiquement fondé d'une implantation à

Brig, c'est l'immersion dans la deuxième culture qui est garanti. Gérer ces deux cultures en tenant compte des sensibilités, créer une nouvelle valeur ajoutée pédagogique avec le meilleur de chacune des approches pédagogiques, en y ajoutant présentement une troisième langue qu'est l'anglais, c'est la performance quotidienne de la HEP-VS. L'école construit là un ciment cantonal prometteur, aux effets visibles durant des décennies, puisque l'investissement sur un enseignant se mesure sur plus de quarante ans.

En conclusion, il convient de relever le travail fourni et les résultats obtenus en dix ans et d'autre part de conserver suffisamment de sens critique pour apporter les améliorations qui s'imposent.

Avec ses 450 étudiants, la HEP-VS doit se battre sur le plan valaisan pour que chaque enseignant(e) s'identifie à l'Institution, et dans le concert des HEP suisses pour que ses spécificités (bilinguisme en particulier) soient perçues comme une force et non une faiblesse. En route pour les 25 ans... et bon vent !

Francine Crettenand
Responsable ad intérim du SFT



SORTIE DES PROFESSEURS, ANIMATEURS ET COLLABORATEURS DE LA HEP-VS EN ANNIVIERS EN OCTOBRE 2010

Le modèle HEP, un reflet de la Suisse fédéraliste

*Das PH-Model, ein Spiegelbild
der föderalistischen Schweiz*

Johannes Flury | novembre 2011

h i e t
h p g w
t
être
c



Il y a 15 ans, il y avait sur le territoire suisse environ 150 instituts de formation des maîtresses et des maîtres, plus connus sous le nom « d'écoles normales ». Un rouleau compresseur d'une force assez inégalée dans maints secteurs qui se targuent d'avoir rationalisé et modernisé à tous crins a passé par là et a divisé ce nombre par 10, tant et si bien que le territoire helvétique abrite présentement une quinzaine de Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP). Ce qui fut vécu par beaucoup de responsables comme douloureux s'est vérifié comme nécessaire.

Je dirige une HEP, celle des Grisons et je préside une Conférence, la COHEP, qui intègre par exemple la HEP de Zurich avec ses quelque 2000 étudiants. Les Grisons et le Valais, avec ses quelque 400 étudiants, sont beaucoup plus modestes en effectif. Pourtant, de telles HEP ont aussi leur place. Pourrait-on imaginer tenir compte des spécificités de l'enseignement en Basse Engadine romanche, aux portes de l'Autriche et de l'Italie germanique, s'il fallait former nos enseignants dans un grand campus à l'américaine entre Soleure et Baden? Poser la question c'est y répondre. Et tel n'est ni l'intention de la COHEP, ni celle de la CDIP. La Suisse a grandi dans le fédéralisme et la formation en est un fleuron, même si par le jeu des conférences suisses, de nombreux éléments sont harmonisés de manière efficace et librement consentie.

Patrice Clivaz, directeur de la HEP-VS, est le vice-président de la COHEP. Son bain quotidien dans la diversité culturelle et linguistique bilingue du Valais en fait un créateur efficace de liens insoupçonnés entre les régions du pays. La HEP-VS peut jouer ce rôle dans son entier, d'autant plus qu'en tant que seul canton romand à toucher le Tessin et région alpine très proche des Grisons, elle développe dans le domaine de la recherche, de très intéressantes études sur les avantages des classes à multi-degrés ou la fonction d'enseignant généraliste qu'elle défend de manière très engagée.

Johannes Flury
Président de la COHEP



KREUZLINGEN 2011, LE COMITÉ DE LA COHEP, PATRICE CLIVAZ, VICE-PRÉSIDENT, JOHANNES FLURY, PRÉSIDENT, SONJA ROSENBERG, SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

h i f
/ apprendre
h p g W
t

Professeur au tertiaire – une « force participative »

*Lehrperson im tertiären Bereich
eine « partizipative » Kraft*

Jean-Paul Mabillard et Jörg Ruffiner
décembre 2011



Enseigner dans une Haute Ecole, c'est s'investir dans les différentes missions qu'elle s'efforce de mener à bien. Les moments d'enseignement alternent avec des responsabilités au niveau de la recherche, de la formation continue et de terrain, voire de l'animation. Il a fallu faire preuve de souplesse, et surtout de patience. Travailler sur des plans aussi différents peut s'avérer chronophage. Au-delà des éléments déjà évoqués s'ajoutent des sollicitations plus ponctuelles et surtout un travail administratif pas toujours reconnu. L'univers professionnel des enseignants de la Haute Ecole Pédagogique englobe également la prise en compte d'un projet politique « fort », le bilinguisme. Au fil du temps, ils ont dû s'adapter, mais surtout proposer d'amender un statut qui se voulait novateur, sans grand lien avec ceux en vigueur dans la corporation.

Sehr schnell manifestierte sich innerhalb des Lehrkörpers der Wunsch, selber auch mitzuwirken und mitzureden, um aktiv einen Beitrag zur Entwicklung der verschiedenen Bereiche innerhalb der Institution zu leisten. Vorrang hatte dabei die Intervention in pädagogischen Belangen und Kontexten, aber auch im Bereich der Statuten. Viel Energie war dafür nötig und so entstand die Notwendigkeit, eine Vereinigung zu gründen, um sich ein

Gehör sowohl bei den (direkten) Vorgesetzten wie auch beim Erziehungsdepartement zu verschaffen.

Au gré des changements de direction, ce mouvement associatif a pris corps. La reconnaissance de l'avis des enseignants n'allait pas de soi. Les principaux intéressés, eux-mêmes, hésitaient parfois avant de prendre position sur des aspects les concernant au premier chef. Même si la progression dans ce domaine est patente, si la loi a été modifiée, le statut de l'enseignant de la Haute Ecole demeure hybride et peut être encore amélioré. Les compétences exigées pour pouvoir enseigner et participer à différentes missions mériteraient d'être encore mieux exploitées, notamment en consultant davantage les enseignants sur l'amélioration du fonctionnement de l'institution. La direction actuelle accorde une réelle importance à l'association. Elle invite régulièrement ses représentants à lui transmettre les propositions, les préoccupations ou les éventuelles résistances qui se font jour au sein du corps professoral. Les discussions, mais surtout les négociations demeurent parfois difficiles et peuvent même déboucher sur des incompréhensions. Malgré ces difficultés, la direction a le mérite de rester à l'écoute et s'efforce de répondre au mieux aux demandes de son personnel. L'as-

sociation évolue dans le bon sens. Les responsables sont conscients du chemin qu'il reste à parcourir pour défendre au mieux l'intérêt des membres. Que l'on soit du côté de la direction ou de celui des enseignants il est essentiel à l'avenir d'accorder à l'association

une place dans l'ensemble des processus de réflexion évoqués précédemment.

Jörg Ruffiner et Jean-Paul Mabillard,
Responsables de l'association
des enseignants de la HEP-VS

De la HEP au terrain – Fonder solidement la pratique

*Von der PH-VS bis zum Terrain
Die Praxis tatkräftig unterstützen*

Grégoire Barras | novembre 2011



p i e f c
d l e r n e n
t s a r
w n r

J'ai terminé l'école normale en 1981, à une époque où la notion même de Haute Ecole Pédagogique n'existait que dans les étoiles. A 15-16 ans, jeunes filles et jeunes garçons dans des filières séparées devaient monter aux perches, interpréter une chanson, solutionner quelques problèmes d'arithmétique et de complément d'objet direct, pour être admis à l'Ecole Normale. Etrangeté des situations, les mêmes personnes auraient pu entrer au collège sans examen. Me voilà finalement embarqué dans l'enseignement primaire.

De nombreux projets m'ont permis de varier mes années de pratique. Un projet - selon la définition du Petit Larousse - c'est « ce que l'on a l'intention de faire ». Dans ce sens, chacun d'entre nous a l'habitude de faire des projets de toutes sortes: visiter un pays, avoir un enfant ou construire une villa par exemple. Devenir praticien-formateur après 27 ans d'expérience dans la profession d'enseignant

est le nouveau projet que je me suis fixé voilà 3 ans. Dès lors, de grandes interrogations sont apparues. J'ai eu l'impression d'être au pied d'une montagne qu'on me demandait de gravir jusqu'à son sommet ! Heureusement, je n'ai pas eu à grimper seul et à mains nues. J'ai appris à construire un camp de base afin de ne pas me lancer tête baissée dans l'ascension. La HEP m'a fourni le matériel technique, les outils de réflexion et d'analyse me permettant de fixer les étapes nécessaires.

En ouvrant mon portfolio, je me suis souvenu des premiers jours de la formation, soit le 21 février 2008. Je me rappelle qu'à ce moment-là, j'ai douté; allais-je supporter, comprendre le langage « HEPiste » distillé durant trois ans? La maïeutique, le behaviorisme, la roue de Paquay, la pyramide de Maslow, la taxonomie de Bloom... tout ce vocabulaire m'a paru bien indigeste en un premier temps. Heureusement, qui dit formation dit également êtres humains. Or,

l'homogénéité de la volée 8 puis du groupe d'intervention suffisent à garder intacte ma motivation tout au long des cours suivis à St-Maurice.

Quasiment 30 ans plus tard donc, après des années en Anniviers et à Chermignon, homme toujours fidèle au poste, je me retrouve Praticien Formateur (PF), mû par ce sentiment toujours motivant qu'il faut dans notre métier savoir saisir les opportunités de perfectionnement professionnel. La formation de Praticien formateur fait totalement partie de ces moments de qualité où on se remet en question en se nourrissant d'une réflexion de haut niveau qui, si elle peut inquiéter au premier abord, nous permet de ne pas oublier que toutes les

belles routines de notre métier doivent baigner dans l'intelligence et la méthode.

Accompagner un futur collègue en disposant d'une batterie d'analyse et d'un outillage pour la formation d'adulte, que voilà un concept qui permet à notre école valaisanne, de marier la force éternelle du terrain et la précision novatrice et argumentée de la recherche. Transmettre une flamme professionnelle, en situation, en étant rassuré et accompagné par le dispositif HEP-VS, c'est ce que souhaite à tous mes collègues.

Grégoire Barras, Chermignon
PF, enseignant de 6^e primaire

2 GRAND ANGLE

GRAND ANGLE 3

FORMATION L'école responsable de former les futurs enseignants fête un important

anniversaire. L'occasion de faire un bilan et de considérer les défis à venir.

Les dix printemps de la Haute école pédagogique

Si on crée la République pédagogique libre du Valais, je veux bien en devenir le président.

Si on crée la République pédagogique libre du Valais, je veux bien en devenir le président.

La formation change parce que la réalité a changé. Les parents démissionnent de l'éducation de leurs enfants.

La formation change parce que la réalité a changé. Les parents démissionnent de l'éducation de leurs enfants.



Le Professeur de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes, Jean-François Barras.

Quand les profs manqueront...

C'est un constat, les enseignants ne seront plus en mesure de faire face à la demande croissante de la population. Les enseignants ne seront plus en mesure de faire face à la demande croissante de la population. Les enseignants ne seront plus en mesure de faire face à la demande croissante de la population.



COMMENTAIRE

Une question de priorité

La question de la formation des enseignants est une question de priorité. La question de la formation des enseignants est une question de priorité.



Le bâtiment principal de la Haute école pédagogique (HEPVS) à Sion.

Journée portes ouvertes ce vendredi

Le vendredi 10 mai, la Haute école pédagogique (HEPVS) organise une journée portes ouvertes. Le vendredi 10 mai, la Haute école pédagogique (HEPVS) organise une journée portes ouvertes.



Rencontre et échanges lors de la journée portes ouvertes.



Les travaux de la Haute école pédagogique.



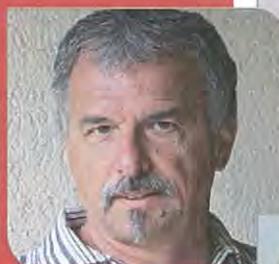
Gestion de fortune BCVS: Garantir une relation durable pour développer votre patrimoine.

La confiance rapproché.

HEP-VS et associations professionnelles Une indispensable collaboration

PH-VS und Berufsverbände Eine unentbehrliche Kollaboration

Didier Jaquier, Stéphane Vaucher,
Gilles Saillen, Martina Volken
décembre 2011



p i e t e
d studieren
t s a r
w n

Nos associations sont membres du Conseil de direction de la HEP-VS. Chaque année de manière officielle, mais aussi par le biais de rencontres au sein des différentes commissions plus spécialisées, nous entrons en dialogue avec les responsables de la HEP. Les propos échangés oscillent entre l'analyse d'inévitables petits ajustements nécessaires et les grandes discussions sur des thèmes comme l'adéquation entre la formation de terrain et les connaissances théoriques.

Pour nous, disposer d'une institution de ce type sur le territoire cantonal facilite certaines choses. Mais cette proximité n'exclut en rien le maintien d'un regard particulièrement attentif et critique, afin d'aider notre HEP à se développer et à réussir encore mieux ses missions. Cela va des anciennes, comme la formation des enseignants du primaire ou la formation continue, aux plus récentes, comme celles vouées à la formation des enseignants du secondaire et de l'enseignement spécialisé. Le succès de l'école valaisanne ne passera que par un axe collaboratif fort formé par le département, la HEP-VS et les associations professionnelles

Unsere Berufsverbände sind teils im Direktionsrat der PH-VS vertreten. Die Verantwortlichen

der PH-VS treffen wir an offiziellen Anlässen wie auch im Rahmen der Sitzungen verschiedenster spezialisierter Kommissionen. Die bilateralen Gespräche beinhalten Analysen von unvermeidbaren kleinen aber nötigen Verbesserungen aber auch intensivere Diskussionen über Themen wie dem Gleichgewicht zwischen der Terrinausbildung und der Theorievermittlung.

Für uns als Bildungspartner ist die Existenz einer pädagogischen Hochschule im eigenen Kanton eine Erleichterung für unsere Arbeit. Aber diese Nähe schliesst nicht aus, dass wir auch kritisch und aufmerksam bleiben, um unserer PH zu helfen, sich weiter zu entwickeln und ihre Aufgaben zu erfüllen. Diese beinhalten die Grundausbildung der Primarlehrpersonen und deren Weiterbildung wie auch die neuen Ausbildungsgänge für Sekundarlehrpersonen sowie schulische Heilpädagogik. Der Erfolg der Walliser Schule wird durch eine starke Zusammenarbeit zwischen dem Departement, der PH-VS und den Berufsverbänden garantiert.

Didier Jaquier, président de la SPVAL
Gilles Saillen, Président de AVECO
Stéphane Vaucher, président de l'AVPES
Martina Volken, OLLO Präsidentin

p t f m
d sein
e u l g a k é n r

Animation pédagogique, accompagnement
de terrain et recherche au service
de la formation initiale et continue

*Fachberatung, Begleitung auf dem Terrain
und Forschung im Dienste der Grund-
und der Weiterbildung*

Fabio di Giacomo | décembre 2011



Intégrée à l'organigramme de la HEP depuis quelques années déjà, l'animation pédagogique se veut avant tout un outil au service de l'enseignement et des enseignants de la scolarité obligatoire. Les plans d'actions des animatrices et des animateurs découlent par conséquent des priorités définies par le DECS à travers ses différents organes tels que le Groupe de coordination de la formation continue, les Commissions de branche ou encore l'inspectorat. L'animation pédagogique se voit ainsi confier des tâches multiples et fort diverses. Parmi celles-ci se révèlent prioritaires les réponses aux demandes des enseignants, qu'elles concernent l'utilisation des moyens d'enseignement, les programmes ou encore les dispositifs didactiques propres aux disciplines scolaires. A ce soutien aux pratiques enseignantes s'ajoutent évidemment toutes les propositions d'actions susceptibles de dynamiser l'enseignement des branches.

Les animateurs et animatrices préparent et dispensent des cours de formation continue tout en fonctionnant comme experts dans le cadre des examens cantonaux. Le DECS les sollicite très souvent pour élaborer et aménager les nouveaux plans d'étude ainsi que pour soutenir l'introduction de nouveaux moyens didactiques pour lesquels ils rédigent des documents complémentaires aptes à répondre

aux spécificités du contexte valaisan. Ils sont en outre, sur demande des didacticiens de branche, appelés à intervenir dans la formation initiale des enseignants. En ce sens, les 53 enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire qui forment l'équipe de l'animation pédagogique représentent une véritable courroie de transmission entre la formation initiale et continue d'une part et le terrain professionnel d'autre part.

Sous la houlette de Bruno Clivaz et de Lisette Imhof, les animateurs alternent entre travail à St-Maurice ou à Brigue et leur mission dans les classes valaisannes. Ce sont des collaboratrices et collaborateurs indispensables au bon fonctionnement de notre système scolaire. Je suis particulièrement fier d'en assumer la responsabilité au sein de la direction.

La formation initiale des futurs enseignants des classes enfantines et primaires représente une des missions historiques de la HEP. Ce sont ainsi, chaque année, plus de 80 étudiantes et étudiants qui entreprennent un parcours de 6 semestres afin d'obtenir un titre de Bachelor et un diplôme d'enseignement qui les autorise à dispenser toutes les disciplines, de la première enfantine à la sixième primaire. C'est actuellement Mme Marlyne Andrey-Berclaz qui gère la coordination de cette filière soutenue par Mme

Isabelle Truffer Moreau et Monsieur Efreim Kuonen.

Depuis 2004, la formation des enseignantes et enseignants des degrés secondaires a également été confiée à la HEP-VS. Grâce au travail des deux responsables successifs, MM. Xavier Gaillard puis Patrick Favre, ces trois filières qui regroupent près de 120 étudiants ont su trouver leur place dans le paysage valaisan de la formation. Les collaborations dans le domaine des didactiques dites « rares » avec les autres institutions de formation des enseignants de Suisse romande renforcent la qualité de l'enseignement dispensé dans ces filières. Cela permet aussi, par exemple, à des Genevois, à des Vaudois ou à des Neuchâtelois de venir de temps en temps à St-Maurice pour suivre la didactique de la chimie ou de l'histoire de l'art. Ceci demeure un beau succès pour le Chablais et l'école valaisanne.

La qualité de nos formations initiales repose à la fois sur l'engagement sans failles et les compétences affirmées de l'équipe des formateurs et formatrices de la HEP ainsi que sur les Maîtres Formateurs (MF) et les Praticiens Formateurs (PF), rouages indispensables à nos modèles basés sur l'alternance théorie-pratique. Ces « accompagnateurs professionnels » sont actuellement près de 700 à œuvrer au service de la relève de notre profession. C'est sans doute un des plus beaux succès des dix années de la HEP Valais. Mmes Isabelle Truffer Moreau, Lisette Imhof et Monsieur Jean-Marie Lavanchy effectuent un travail de pilotage et de recrutement crucial à la bonne marche de notre école.

Le secteur Recherche et Développement (R&D) s'avère un élément constitutif d'une Haute école dont la double mission est de générer et de diffuser le savoir. Une formation des enseignants de niveau tertiaire implique par conséquent le recours à des activités de recherche qui répondent aux normes en vigueur dans la

tradition scientifique. Dans ce sens, nous avons admis comme objectif prioritaire le développement progressif d'un secteur R&D capable de soutenir la professionnalisation du métier d'enseignant. En effet, la recherche constitue le seul outil pertinent dans notre lutte contre les évidences, le sens commun et le fatalisme. Véritable moteur, elle doit permettre le développement de la formation initiale et continue tout en assurant la qualité de la formation des enseignants.

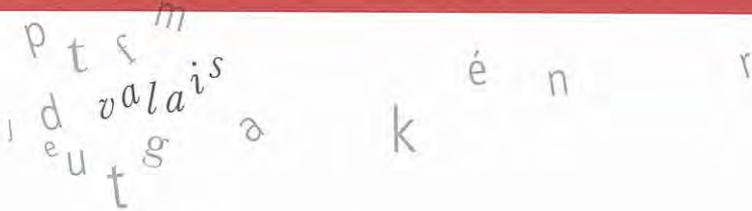
En 10 ans d'activité, je me suis fixé comme objectif une croissance raisonnable du secteur R&D en l'ancrant, d'une part, dans les réseaux de recherche régionaux, nationaux et internationaux et en misant, d'autre part, sur leur qualité des projets plutôt que sur leur quantité. Plusieurs projets de la HEP-VS ont ainsi reçu des financements soit du Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS), soit de fondations diverses. L'obtention de ces ressources a ainsi confirmé la qualité de nos travaux. En outre, nos collaborations se sont étendues à quasiment toutes les HEP suisses, à toutes les institutions de formation des enseignants de Suisse romande (universités de Fribourg et de Genève notamment), en Valais à l'IUKB et à la Fern-Uni, ainsi qu'au niveau international à la France, à l'Italie et à l'Autriche. Nos axes d'activités R&D sont répartis dans les domaines liés à l'apprentissage des langues, les nouvelles Technologies de l'information et de la communication en éducation ainsi que les prestations de services. Edmund Steiner, responsable de la coordination de la R&D me soutient dans la planification et l'encadrement des travaux scientifiques.

Fabio Di Giacomo,
Adjoint de direction

Weiterbildung schafft Perspektiven

La Formation Continue crée des perspectives

Peter Summermatter | Dezember 2011



In der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft nimmt die Weiterbildung einen hohen Stellenwert ein. Um den Anforderungen der sich ständig wechselnden Arbeitswelt zu entsprechen, braucht es neben einer qualifizierten Grundausbildung auch die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung. Das lebenslange Lernen versteht sich hier als Antwort auf die Herausforderung, Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen fortdauernd zu aktualisieren. Diese Lernaktivitäten können in organisierten Lernprozessen sowie informell und selbst gesteuert erfolgen. Mit ihrem breiten Weiterbildungsangebot initiiert die PH-VS für Lehrpersonen, Schulleitende und weiteren Fachpersonen im Bildungsbereich Möglichkeiten und Anlässe für ein lebenslanges Lernen.

Seit gut 3 Jahren publiziert die Abteilung Weiterbildung das jährliche Kursprogramm online auf der Internetplattform der PH-VS. Dabei steht an Weiterbildung Interessierten jeweils ein aktuelles Kursangebot zur Verfügung. Über 5000 Kurseinschreibungen pro Jahr werden von den beiden Verantwortlichen Bruno Clivaz und Lisette Imhof registriert, verarbeitet und betreut. Grosse Herausforderungen für die Abteilung Weiterbildung bedeuten die Themenschwerpunkte „ICT-Integration im Unterricht“, „Umgang mit Heterogenität“ sowie die Weiterbildung der Lehrpersonen bezüglich Sprachen-

kompetenzen in L2 und L3 und in der Mehrsprachendidaktik.

Im Rahmen der Zusatzausbildungen führt die PH-VS verschiedene „Nischenprodukte“ im Angebot wie beispielsweise das gemeinsame Welschschweizer Programm für den Bereich technisches Gestalten und Hauswirtschaft, besser bekannt unter dem Namen „PIRACEF“. Weiter führen wir in Zusammenarbeit mit der PHBern im Bildungsmanagement einen CAS „Schule leiten und führen“. Diese Zusatzausbildung ist für Personen gedacht, die in Schulleitungsfunktionen arbeiten möchten.

Neben den Hauptbereichen der Grundaus- und Weiterbildung für die Primar- und für die Sekundarschulstufe hat sich die PH-VS ebenfalls im Sektor der Schulischen Heilpädagogik etabliert, bisher unter dem Namen „Integrate“. Neu heisst diese Ausbildung „Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik (SHP)“. Die beiden Studiengangsleiter Jean-Marie Lavanchy und Hans Aschilier sind die Ansprechpersonen für dieses berufsbegleitende Studium, das 6 Semester dauert und einen hohen Anteil an Selbststudium erfordert. Die Studierenden erlangen ein Schweizweit gültiges Diplom als „Diplomierter Sonderpädagoge / diplomierte Sonderpädagogin (EDK), Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik“ und erwerben den Titel „Master of Arts HEP Vaud“.

en Enseignement Spécialisé“. Die EDK-Anerkennung des Studiengangs ist garantiert mittels Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Waadt (HEP VD). In der Konvention vom 26. Mai 2011 wurde diese Kooperation zwischen den beiden Kantonen Wallis und Waadt neu geregelt, so dass sie in bewährter Form auch für den bevorstehenden Studiengang 2012-2015 weitergeführt werden kann.

Das Wissensmanagement hat an unserer zweisprachigen Institution einen grossen Stellenwert. Es betrifft die Dimension der Technik, der Organisation und der Mitarbeitenden. Mit einem grossen Effort konnten in den vergangenen Jahren verschiedene Informationstechnologien progressiv integriert werden, welche auf die Bedürfnisse und den Reifegrad der Institution abgestimmt waren. So werden heute beispielsweise mit „QM-Pilot“ die Prozesse der Institution abgebildet und bearbeitet, mit dem Evaluationssystem „EvaSys“ die Qualität des Unterrichts in der Grundausbildung und der Weiterbildung erhoben. Mit einer

eigens entwickelten Datenbank und mit einem elektronischen Dokumentenmanagement kann der Wissenserwerb, der Wissenstransfer und die Wissensspeicherung garantiert werden. Seitens der Mitarbeitenden verlangte die Implementierung der Wissensinstrumente in der Aufbauphase hohe Akzeptanz, Schulungsbereitschaft und persönliches Changemanagement. Die Belohnung dafür ist die Gestaltung einer modernen Unternehmenskultur sowie die Unterstützung eines kontinuierlichen Wissensflow in einer komplexen 2-sprachig geführten Bildungsinstitution.

Ich danke allen, die mit mir für ein lebenslanges Lernen einstehen und freue mich, in meiner Funktion als Verantwortlicher für die Weiterbildung, Zusatzausbildung, Beratung und Wissensmanagement hierfür meinen Beitrag leisten zu können.

Peter Summermatter,
Direktionsadjunkt

Une collaboration intense pour un métier identique

Eine intensive Zusammenarbeit für einen identischen Beruf

Thierry Rauber | novembre 2011



En géographie, on parle volontiers de « matière première ». Dans ce triangle assez subtil entre notre métier futur, qui est celui d'enseignant, le métier de nos formateurs HEP, également des enseignants, et l'action qu'elles ou ils mènent, pour nous apprendre à faire comme eux en

tâchant de faire mieux... les étudiantes et étudiants de la HEP-VS sont la matière première.

Du primaire et du préscolaire, du secondaire à l'enseignement spécialisé, nous sommes réunis dans une association.

Cette association, l'AEHEP, établit des liens entre les personnes afin que l'école ne soit pas uniquement un lieu d'études mais également d'échanges. Elle souhaite satisfaire au mieux les demandes des étudiants sur des aspects organisationnels, administratifs et qualitatifs de l'établissement. Les étudiants sont ainsi écoutés et peuvent exprimer leurs attentes en passant d'abord par l'association des étudiants qui se charge de faire passer le message à la direction.

L'association des étudiants veut promouvoir le changement et on peut le constater par les différentes actions qu'elle a menées depuis sa création. En effet, durant l'année 2010, un questionnaire créé afin d'évaluer le portfolio a permis d'y apporter les modifications nécessaires et d'obtenir ainsi un outil optimal pour les élèves.

De plus, un groupe help a été mis en place. Il donne l'opportunité aux étudiants de s'entraîner en se donnant des cours de renforcement pour certaines matières posant problèmes. Cette année, l'association a pour but de mettre sur pied des démarches pour que les frais de transport puissent être également reconnus par le secteur du tertiaire et que les étudiants rencontrant des difficultés financières puissent être aidés. L'association organise également la fameuse « DESPEDIDA », dont le nom protégé est déjà tout un programme.

Die Vereinigung der Studierenden spielt eine wichtige Rolle zwischen der Direktion und den Studierenden. Mit dem Programm help hat sie z.B. eine interne Hilfeorganisation für die Studierenden kreiert. Das Problem der Transportkosten, die Qualitätsnormen und die Diskussion über die Unterrichtsmethoden sind Themen, die regelmässig mit der Direktion besprochen werden. Seit dem Anfang der PH-VS organisiert auch die Vereinigung die berühmte DESPEDIDA. In keinem Wörterbuch findet man diesen Namen. Nur eine Einschreibung in die PH-VS wird Ihnen die erfreuliche Antwort bringen.

Certains étudiants ont également été sollicités par le groupe qualité de l'établissement afin de donner leur avis au nom de leurs camarades sur certains aspects comme les évaluations faites à la fin de chaque thème.

La direction est sensible aux demandes et essaie de faire au mieux pour répondre aux attentes des étudiants. Nous pouvons constater que cette école est ouverte au dialogue et aux propositions venant du comité et/ou des étudiants.

De plus, la HEP-Vs prône l'ouverture aux langues par l'échange de deux semestres à Brigue proposé dans le cadre de la formation pour les étudiants du primaire et du préscolaire. Elle permet également une formation axée sur la pratique. En effet, chaque semestre, les étudiants ont la possibilité d'enseigner dans une classe. Cela leur permet de faire des liens avec la théorie vue dans chaque thème et de s'exercer à leur futur métier.

Grâce aux différentes opportunités offertes, la Haute Ecole Pédagogique permet aux étudiants de devenir de vrais professionnels de l'enseignement, en prônant la pratique réflexive, l'utilisation de nombreuses méthodes d'enseignement, l'ouverture aux langues et bien d'autres aspects.

Au nom de tous mes collègues, des 700 diplômés HEP-VS qui répandent la bonne parole sur le terrain et des plus jeunes qui s'y préparent, je souhaite un joyeux anniversaire à notre école.

Thierry Rauber
Président de l'Association des étudiantes
et étudiants de la HEP-VS

Histoire de la HEP-VS

Geschichte der PH-VS

Patrice Clivaz, avec la collaboration de
Danièle Périsset et de Roger Sauthier
novembre 2011

p i e t e
d studieren
t g a r

L'histoire de la HEP-VS a débuté en automne 2000 avec la nomination tout d'abord des deux adjoints de direction, madame Danièle Périsset et monsieur Toni Ritz. A cette nomination suivit celle du premier Directeur, monsieur Maurice Dirren, lequel, dans son premier rapport en 2002 écrivait « Le 2 janvier 2001, je m'installais sur une table bancale, dans un local prêté, en espérant disposer bientôt d'un téléphone et d'un ordinateur pour débiter mon travail de construction de la HEP-VS ». Ces paroles aux accents de brousse à défricher démontrent le caractère novateur et fragile qui fut celui



DIE KLASSEN « SCHULHAUS WEST IN BRIG » DER PH-VS

du lancement de cette nouvelle époque de la formation valaisanne qui se poursuivit rapidement avec le 1er février la nomination de 2 personnes à l'administration, mesdames Astrid Pfaffen et Katia Delaloye et de 10 professeurs, à savoir Marlyne Andrey, Hedwige Aymon, Oona Graven, Roland Gruber, Renée Sandmeier, Bernhard Schnidrig, Isabelle Truffer Moreau, Pierre Vianin, Jacqueline Vuagniaux et Eveline Zurbruggen.



DER DIREKTIONSRAT DER PH IN BRIG IM JAHRE 2007.

HINTEN VON LINKS NACH RECHTS, LAURENT EMERY, JEAN-CLAUDE SAVOY, TONI RITZ, MARIE-JOSÉ GAY, PETER EYER, ANGELA BREGY, MARCEL BAYARD, FABIO DI GIACOMO,

VORNE VON LINKS NACH RECHTS, STEFAN BUMANN, PATRICE CLIVAZ, CLAUDE ROCH, LEANDER WILLINER, GEORGES-ALAIN BARMAN

Un année blanche après l'école normale

En juin 2000, l'école normale du Valais Romand avait décerné ses derniers diplômes à Sion et c'est donc au terme d'une véritable année blanche, sans entrée en formation, et le cordon ombilical totalement coupé, que la HEP comme institution du tertiaire débuta, pour le

Valais romand non plus à la capitale, mais à St-Maurice et Brig dans de nouveaux bâtiments. La nouvelle petite équipe s'occupa d'abord de mettre en place, dans un environnement où aucune autre HEP n'existait, le concept basé

sur une structure totalement nouvelle, commune pour le primaire et les classes enfantines, avec une spécialisation didactique pour les petits ou les grands degrés du primaire dès la 2^e année de formation.

Pour accompagner ces futurs enseignants sur le terrain, il fallut rapidement former des praticiens-formateurs. C'est ainsi que le 22 mars 2001 débutèrent pour 83 personnes les 20 jours de formation.

Vom Polizeiposten bis zur ESCEA

Am 15. September 2001 wurden die beiden Standorte von Brig und St-Maurice zum ersten Mal besetzt. In Brig installierte sich die PH-VS als Mieterin im alten Polizeigebäude und in St-Maurice nahm die PH-VS ihre Quartiere im alten Gebäude Regina Pacis auf, das bis dato das Kollegium Regina Pacis und dann die Ecole de cadres pour l'économie et l'administration „ESCEA“ beherbergt hatte. Letztere wurde nach Siders verlegt aufgrund der Inbetriebnahme der HEVS am Ende der neunziger Jahre.

Le 1^{er} octobre 2001, ce fut l'ouverture officielle de la HEP-VS qui accueillit ses 85 premiers étudiants, 60 pour le Valais romand et 25 pour le Haut-Valais. Les décisions courageuses et visionnaires du Gouvernement et du Parlement valaisan de 1996 avec la Loi sur la HEP-VS trouvaient ainsi leur concrétisation.

Des containers provisoires

Rapidement en rupture de locaux suffisants, la HEP-VS dut à St-Maurice s'équiper de containers provisoires, tandis qu'à Brig les classes s'installèrent dans le bâtiment Schulhaus Ost. L'équipe de professeurs s'étoffa

progressivement. En décembre 2002, le premier directeur, Maurice Dirren, décida de passer la main. La dernière ligne du rapport 2002 qui se termine par la phrase «surmonter les nom-

breux écueils» démontre que cette mise en place d'une nouvelle institution unique, multisite et bilingue, succédant à trois écoles normales ayant fonctionné durant des décennies, ne fut pas une entreprise facile.

Roger Sauthier et la première reconnaissance CDIP

Voulant donner une nouvelle orientation à la direction, le Conseil d'Etat nomma madame Gertrude Nottaris, ressortissante de Suisse alémanique, comme nouvelle directrice de la HEP-VS. Cette dernière ne travailla qu'une brève période dans cette fonction et dès l'hiver 2003-2004, le Conseil d'Etat appela l'ancien recteur du collège de la Planta, monsieur Roger Sauthier, lui-même aguerris par son expérience auprès du Service auquel appartient la HEP-VS, le Service du tertiaire, à reprendre quasiment au pied levé la direction de la HEP-VS, après une période où cette dernière fut largement portée par les deux adjoints de direction, Toni Ritz et Danièle Périsset, sous la responsabilité desquels fut construit le dossier très complexe de la reconnaissance CDIP pour la formation enfantine et primaire. En août 2004, Danièle Périsset laissa sa place à un nouvel adjoint de direction, Fabio di Giacomo, lequel continua le travail sur la reconnaissance. A fin 2004 la HEP-VS fut la première HEP de Suisse à recevoir



2003-2010, 7 JAHRE IN PROVISORISCHEN PAVILLONS FÜR DIE DOZIERENDEN

cette reconnaissance qui est la porte ouverte à la mobilité estudiantine, en ce sens qu'elle permet les flux financiers entre les différents cantons. Le modèle valaisan de diplôme unique



2009, VORBEREITUNG FÜR DEN GROSSEN UMZUG. DURANT 2 ANS, LA HEP-VS DÉMÉNAGEA LE GROS DE SON MATÉRIEL DANS LES FORTS DE ST-MAURICE, FABIO DI GIACOMO ET PATRICK FAVRE

avec spécialisation sur les petits ou les grands degrés et avec une année obligatoire de scolarisation dans l'autre partie linguistique recevait ses lettres de noblesse. Sous l'ère Sauthier, la HEP-VS put augmenter sa capacité d'accueil avec la prise de possession des locaux du Dépôt St-Augustin pour les salles techniques et du 4^e étage de St-Augustin-médiathèque pour l'animation pédagogique et le multi-média.

Progressiver Transfer der Fachberatung

Zwischen 2002 und 2005 bekam die PH-VS progressiv die Verantwortung für die Fachberatung, damals in der Obhut der Dienststelle für Unterrichtswesen. Dieser Transfer bestätigte die unentbehrliche Trennung zwischen der Funktion als Schulinspektor, die die Dienststelle für Unterrichtswesen als „service employeur“ inne hat, von der Beratungs- und Unterstützungsfunktion, welche die Fachberatung PH Wallis ausführt.



NACH DEM BRAND VON 2009, LES CONCIERGES JEAN-BERNARD BORGEAT, HUGUES COUTAZ, PATRICE CLIVAZ



OCTOBRE 2009, CONSTRUCTION DE LA NOUVELLE AILE NORD POUR LES BUREAUX DES PROFESSEURS

Dès 2005, début de la formation pour le secondaire

Comme les besoins se faisaient sentir en termes de formation des enseignants du secondaire, le DECS confia à la HEP-VS le soin de prendre le relais des cours donnés dans le cadre des formations dispensées par le CRED à Sierre. Ainsi, portée par M. Xavier Gaillard, ancien professeur HEP et actuel directeur du CO de Conthey, s'ouvrit la première volée de formation pédagogique du secondaire, également sur un modèle en emploi totalement novateur et unique, régi par des bases légales CDIP qui changèrent à fin 2005, à peine la première volée lancée. Ainsi, contre l'avis de la HEP-VS, la CDIP décida de prolonger la formation pour le secondaire 1 de 30 crédits ECTS, passant de 60 à 90 crédits.

Patrice Clivaz lance les travaux de rénovation et d'extension du bâtiment principal

C'est à la fin de l'année scolaire 2004-2005 que Roger Sauthier prit sa retraite. Le remplaça Patrice Clivaz, ancien directeur intérimaire de l'école de commerce bilingue de Sierre et ancien président du Grand Conseil valaisan. Enseignant bilingue rompu à tous les degrés de la scolarité valaisanne, puisqu'ayant enseigné au primaire, au secondaire I, au secondaire II et au tertiaire, Patrice Clivaz eut tout d'abord à régler le cas difficile du cadre légal de nomination des professeurs de la HEP-VS. Dans l'intervalle, le budget de cette dernière avait passé à une douzaine de millions. A peine le dossier personnel réglé, la direction de la HEP s'attaqua au grand travail d'assainissement-sécurisation du bâtiment principal à St-Maurice. Construit par une congrégation religieuse en 1965, ce bâtiment n'avait jamais été terminé,



DES PELLES MÉCANIQUES DANS LA HEP-VS

en particulier au niveau de ses sous-sols. 2 millions d'investissements furent donc décidés pour des travaux qui commencèrent en 2009 et qui connurent nombre d'infortunes, du feu à l'inondation, avant de déboucher sur une réalisation qui se laisse voir et qui permet à la HEP-VS d'accueillir foule d'enseignements et de séances, dans un cadre très agréable sur trois étages très lumineux, à 4 minutes de la gare, avec parking gratuit à proximité immédiate et à 2 minutes de la sortie d'autoroute.



SITZUNG DER DIREKTION NACH DEM BRAND, KEINE HEIZUNG, FABIO DI GIACOMO, PATRICE CLIVAZ, PASCALE BUEHLER, PETER SUMMERMATTER, BARBARA EYER

L'enseignement spécialisé en collaboration avec la HEP-VS

En parallèle, la HEP-VS développa ses activités sur le terrain de l'enseignement spécialisé en collaboration avec la FernUni de Brig et la HEP du canton de Vaud. Toni Ritz ayant démissionné de sa fonction à fin 2009, c'est Peter Summermatter qui se chargea totalement de ces dossiers, portant également la responsabilité de la formation continue et du site de Brig, alors que Fabio di Giacomo porte celle de la formation de base et de la recherche. Le 28 mai 2011, les 4 années de collaboration entre la HEP-VS et la HEP-VD furent renforcées par la signature d'une convention entre les deux Conseillers d'Etat, ma-



LA COHEP À LA HEP-VS EN 2009, PATRICE CLIVAZ, VICE-PRÉSIDENT DE LA COHEP, WILLI STADELMAN, PRÉSIDENT DE LA COHEP, CLAUDE ROCH, CONSEILLER D'ÉTAT, HANS AMBUEHL, SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CDIP, JEAN-FRANÇOIS LOVEY, CHEF DU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT, STEFAN BUMANN, CHEF DU SERVICE DU TERTIAIRE.

dame Lyon et monsieur Roch, convention qui codifiait une collaboration déjà bien entamée en enlevant tous les éléments qui menaçaient le renouvellement de la reconnaissance CDIP.



DESPEDIDA 2008

En route pour la reconnaissance CDIP du secondaire en passant par le 10^e anniversaire de la HEP-VS

La préparation de la reconnaissance intercantonale pour le secondaire occupe présentement nos forces vives pour une obtention prévue dans le courant 2012. En 10 ans, de la petite

dizaine de collaborateurs au début, la HEP-VS est passé à un organigramme comportant environ 150 personnes, dont une trentaine de mandataires et une quarantaine d'animateurs, pour une septantaine d'emplois à plein temps. C'est donc une entreprise importante oeuvrant principalement dans les trois zones de Sion, Brig et St-Maurice avec une forte valeur ajoutée. Avec actuellement plus de 400 personnes formées comme praticiens ou maîtres formateurs, environ 400 étudiants et plus de 5000 personnes bénéficiant année après année des cours de formation continue organisée sous la houlette de Bruno Clivaz et de Lisette Imhof, sans oublier les différents contributions et publications en termes de recherche, la HEP-VS est un élément fort du dynamisme de l'école valaisanne.

Les cérémonies du 10^e anniversaire de la HEP-VS ont coïncidé avec l'entrée en fonction du premier véritable chef administratif et financier de la HEP-VS, cette dernière n'ayant jamais disposé jusque là d'un tel collaborateur. David Voltolini, ancien chef financier de l'école hôtelière César Ritz au Bouveret et à Brig assure do-



2008, LES VALAISANS DE LA PREMIÈRE VOLÉE PIRACEF (PROGRAMME INTERCANTONAL POUR LES ACTIVITÉS CRÉATRICES ET L'ÉCONOMIE FAMILIALE)

plief
d lernen
t s a r

rénavant la responsabilité financière et administrative qui a manqué à la HEP-VS, laquelle a plus que doublé depuis le début avec quasiment la même structure d'accompagnement opérationnelle de base. Dorénavant, la HEP-VS dispose d'une structure administrative plus adéquate à même de lui permettre d'agir dans un environnement très complexe. Cette capacité d'action et de réflexion similaire à celle des grands modèles universitaires devra encore être renforcée sur le chemin de l'autonomie

avec la perspective annoncée de l'accréditation fédérale institutionnelle exigée par la nouvelle Loi sur les Hautes Ecoles.

Vom kantonalen Konservatorium bis zur Erziehungskommission

In alle ihren Aktivitäten handelt die PH-VS in enger Interaktion mit dem DEKS. In ihrem Direktionsrat, präsidiert von Herrn Staatsrat Claude Roch, sind die direkten Partner wie die Lehrpersonenverbände, die Dienststelle für Unter-

Beliebte Passerelle
gse) Die gymnasiale Maturität gilt gemäss Anerkennungsreglement der EDK als reguläre Zugangsberechtigung an eine pädagogische Hochschule. Doch es gibt auch andere Wege. Beispielsweise mittels Passerelle. Dieser Weg wird im Oberwallis rege genutzt. Nach der 3. OS absolviert dabei ein Schüler erst mal die Oberwalliser Mittelschule in Brig (OMS). Dann folgt ein zusätzliches Jahr – die Passerelle – an der OMS in Brig oder an der Ecole de commerce in Monthey. Dort werden Grundkenntnisse vertieft (z.B. in Musik, Sport, Sprachen, Mathematik). Anschliessend kann man in die PH eintreten. Einen weiteren Zugang ermöglicht die Berufsmatura oder eine Berufslehre mit mehrjähriger Berufserfahrung. Dann muss allerdings eine Aufnahmeprüfung absolviert werden. Nächstens will die PH eine Vergleichsstudie starten. In dieser will man feststellen, welche Studenten im Lehrerberuf geblieben sind und ob die Schulbehörden Unterschiede festgestellt haben zwischen Lehrpersonen, die von der Passerelle herkommen oder Lehrpersonen mit gymnasialer Matur. Auffallend ist: Die Anzahl Männer von der Berufsmaturität oder der Passerelle ist prozentual viel höher, als wenn sie vom Gymnasium kommen.

«Zeit der Lehrerseminare ist vorbei»

PH-Direktor Patrice Clivaz spricht sich klar für die jetzige Lehrerausbildung aus

Wallis. – Es fehlt an allen Ecken und Enden an Lehrpersonen. Liegt an der Ausbildung? Der Direktor der pädagogischen Hochschule Wallis Patrice Clivaz verneint.
Die PH Wallis bildet seit zehn Jahren Lehrpersonen aus. Der Hauptweg an die PH ist die gymnasiale Maturität. Aber auch andere Wege sind möglich (siehe Kasten). Der heterogene Zugang zur pädagogischen Hochschule zählt sich aus, meint Clivaz. In Zeiten des Lehrermangels werden jedoch immer wieder Forderungen laut, die verkürzte Konzepte für die Lehrerbildung vorschlagen. Clivaz distanziert sich von solchen Vorschlägen und verweist auf die Vorteile der jetzigen Ausbildung. Zwar hätte man auch an den Lehrerseminaren gut gearbeitet, man sei aber damals zu früh in den Lehrerberuf eingestiegen. «Zudem sind die Möglichkeiten für ein weiteres Studium begrenzt gewesen», so Clivaz und meint kategorisch, dass es «eine Rückkehr zum alten System nicht geben wird». Die Lehrpersonen bräuchten eine gute Allgemeinbildung und die berufliche Mobilität für die Zukunft, ist der Direktor überzeugt. Mit der Einrichtung der pädagogischen Hochschule sei eine professionelle, wissenschaftlich abgestützte

Ausbildung sichergestellt worden. Clivaz lehnt eine weitere Akademisierung der Lehrerbildung entschieden ab, will aber die Weiterentwicklung der heutigen Modelle vorantreiben. Mit den vielseitigen Zugangsmöglichkeiten in die PH Wallis entstehe die Situation einer guten Balance, um den Lehrerberuf zwischen intellektuellen Kompetenzen und einem guten Praxisinnung gut zu positionieren. «Auf das Gleichgewicht zwischen Praxis und Theorie achten wir extrem. Die Primarlehrausbildung beinhaltet ein ganzes Praxisjahr. Zudem wird ein beachtlicher Teil der Ausbildung im jeweils anderen

Sprachgebiet des Kantons absolviert.» Die Walliser Schule bildet ihren Lehrernachwuchs selber aus. Das sei ein grosser Vorteil, so Clivaz.
«Blues du Haut-Valais»
Trotzdem gibt es Unterschiede zwischen dem oberen und unteren Kantonsteil bei der PH Wallis. Die Zahl der Maturanden, die die PH besuchen, ist im Gegensatz zum Unterwallis deutlich kleiner. Viele stossen über die Passerelle in die PH. Clivaz nennt dies den «Blues du Haut-Valais». Oftmals verlassen die Kollegiumsabsolventen aus Brig den Kanton, um anderswo ihre

Ausbildung weiterzuführen. «Nicht, weil ihnen die hiesige Schule nicht gefällt, sondern weil man es sich nicht gewöhnt ist, eine volle Ausbildung bis zum tertiären Niveau im Kanton zu machen.» Diese «Auswanderung» sei eine Gefahr fürs Oberwallis, da die Leute oftmals nicht zurückkehren. «Wir sind jedoch überzeugt, dass es einfach eine Frage der Zeit ist, bis sich das einpendelt. Das hat auch einen volkswirtschaftlichen Nutzen. Jeder Student kostet, der die Ausbildung ausserkantonale absolviert.» Der Lehrermangel bereite auch der PH Sorgen. Man stelle fest, dass das Problem vor allem in der deutschen Schweiz

vorhanden ist, weniger in der Westschweiz. Eine Lösung für das Dilemma sieht Clivaz im berufsbegleitenden Unterrichtsmodell für die Ausbildungen der Sekundarschule 1 und 2, das momentan einmalig in der schweizerischen Schullandschaft ist. Damit können Lehrkräfte schneller in die Praxis eintreten. Sie unterrichten dabei und bilden sich an der PH gleichzeitig weiter. Clivaz ist jedoch nicht bereit, Discountlösungen anzubieten. Schnellleichen, um aus Primarlehrern Orientierungslehrern zu machen, seien nicht ideal. «Es geht nicht an, dass wir zwei Kategorien von Lehrern für die gleiche Arbeit ausbilden müssen.» Einerseits diejenigen, die eine anerkannte eidgenössische Ausbildung absolvieren, und andererseits die Lehrpersonen, die wegen der Krise «schnell» unterrichtsfähig gemacht werden. «Die geltenden Ausbildungsvorschriften müssen weiter gelten, sie müssen nur durch Begleitmassnahmen ergänzt werden.» Dies könnte gemäss Clivaz eine Form der berufsbegleitenden Ausbildung mit speziellen finanziellen Anreizen sein. «Schluss man die Ausbildung nicht neben dem Volljob absolvieren müsste. Um den Lehrerberuf attraktiv zu machen, ist es aber auch nötig, dass alle Verantwortlichen, besonders auch die politische Seite, die guten Seiten des Berufs betonen.»



Vizedirektor Peter Summermatter im Gespräch mit PH-Direktor Patrice Clivaz. «Sind überzeugt, dass die PH eine professionelle Ausbildung sicherstellt.» Foto: wb



DÉPART D'UNE APPRENTIE EN 2006, DE GAUCHE À DROITE, ANNE-MARIE PREMAM, CÉLINE JACQUEMOUD, PASCALE BUEHLER, VALÉRIE ZABOT, ISABELLE TRUFFER MOREAU, AMÉLIE BOURBAN, RACHEL DECOSTER, MÉLANIE SAUTHIER, JEAN-MAURICE DELASOIE, SOPHIE AMEZ-DROZ, SAMUEL FIERZ, XAVIER GAILLARD, FABIO DI GIACOMO

richtswesen durch Herrn Jean-François Lovey und die Dienststelle für tertiäre Angelegenheiten durch Herrn Bumann und Frau Crettenand vertreten. Andere Zusammenarbeiten sind zahlreich, wie z.B. mit der FernUni von Brig für verschiedene Ausbildungen, mit dem Musikonservatorium, mit der ECAV, der HES-SO und den verschiedenen Dienststellen des Staates, dies beispielsweise für Interreg-Projekte oder Zusammenarbeiten mit der Dienststelle für Jugendfragen oder die Berufsorientierung. Die spezialisierten Kommissionen des Parlamentes waren in den letzten 10 Jahren mehrmals Gast

an der PH-VS. Die Erziehungskommission war 3 Mal präsent und die Geschäftsprüfungskommission 1 Mal. Circa 10 Interpellationen und Motionen, die die PH-VS direkt betrafen, wurden in diesen 10 Jahren behandelt.



DIRECTION D'ÉCOLES À LA HEP-VS EN 2006

Une collaboration romande pour les didactiques rares

Au point de vue national, la HEP-VS joue avec énergie sa partition, puisqu'au-delà de la participation de nombre de ses professeurs à des commissions nationales ou à des projets internationaux, Fabio di Giacomo a présidé la commission romande de la recherche et Patrice Clivaz est vice-président de la Conférence suisse des directeurs de HEP (COHEP)



2011, COLLOQUE MÉMOIRE DU RHÔNE À LA HEP-VS



2010, ORGANISATION DU TOURNOI DE VOLLEY DES ENSEIGNANTS

Ces deux dernières années, la HEP-VS est également entrée dans des collaborations inter-cantonaux qui préfigurent l'avenir. Ainsi sur le terrain des branches rares telles que le latin ou l'histoire de l'art ou des branches spéciales telles que les activités créatrices ou l'économie familiale, la HEP-VS participe à un partage des responsabilités sur le plan romand.

Indépendance et partenariat

L'enjeu politique de ces premiers projets est crucial car il s'agit de nouer des systèmes de collaboration tout en ne sacrifiant pas la notion capitale de proximité de formation. Dans ce cadre, le Valais et sa géographie rurale très éclatée doit toujours lutter contre des velléi-

tés centralisatrices des grands partenaires urbains dont la vision et les produits ne sont pas toujours en adéquation avec nos besoins cantonaux. Le projet romand PIRACEF pour les activités créatrices et l'économie familiale a donc une force historique emblématique et la HEP-VS a pu fort bien en négocier les modalités. Alors que St-Maurice, idéalement placée par rapport en particulier au canton de Vaud voisin, à quelques centaines de mètres, ou par rapport au canton de Fribourg, accueille des étudiants hors canton pour les activités créatrices, de jeunes Valaisans se déplacent à Lausanne pour le latin.

La HEP-VS revendique donc une farouche indépendance qui se lit bien dans ses choix stratégiques et pédagogiques, ainsi le fort engagement pour une formation de maître généraliste en trois ans ou pour une formation des maîtres du secondaire à temps partiel, ce qui n'exclut pas du tout des collaborations qui font sens avec nos partenaires les plus proches.

Patrice Clivaz, Directeur HEP-VS, avec l'appui de Danièle Périsset, ancienne adjointe à la direction et Roger Sauthier, ancien directeur



PH FORUM EN 2006, JEAN-FRANÇOIS LOVEY, LAURENT LÉGER, CLAUDE BARRAS- PARIS, FABIO DI GIACOMO, PATRICE CLIVAZ, JEAN-CLAUDE SAVOY, OLIVIER MARADAN

ESCEA de St-Maurice : une histoire pour la ville, une ville pour une histoire

Hervé Rey | septembre 2011

p t f m
d s e i n
e u t s a k é n r

S

1

C'est le jeudi 10 novembre 1988 que fut inaugurée l'Ecole Supérieure de Cadres pour l'Economie et l'Administration (ESCEA). Née dans les locaux réaffectés de l'ancien collège Regina Pacis, elle subit durant quelques mois d'importants travaux de réfection. Les cours y avaient débuté le 7 novembre 1988.

L'idée de sa création naquit en 1985 dans l'esprit du député Guy Voide. La motion suivit en 1987, le décret de création en janvier 1988. L'école avait pour but de former des cadres d'entreprises durant une formation de 3 ans à plein temps ou de 4 ans en emploi, pour le Valais francophone. A Viège, seule une formation à plein temps fut offerte. Le conseiller d'état responsable du DIP (actuel DECS), Bernard Comby, a été le porteur de cette idée et son réalisateur. L'ESCEA a été longtemps rattachée au service de l'enseignement secondaire de Joseph Guntern avant de s'intégrer à la future HEVs.

Une idée originale, audacieuse permit donc la mise en place d'une de ces « cathédrales » du savoir en Valais. C'est à la même période que furent créées l'école d'ingénieurs, l'école d'informatique de gestion et l'école suisse du tourisme. Le Valais mit ainsi l'accent sur la formation et le perfectionnement. La ville de St-Maurice fut le berceau de l'ESCEA et contribua largement à ses activités par ses aides

financières et opérationnelles. Il est à relever la bonne entente qui régna avec ses autorités durant toute la période où l'ESCEA vécut à St-Maurice. Son président de l'époque, Jean Paul Duroux, fut un membre très actif du Conseil de l'école et, à ce titre, il s'engagea totalement à divers échelons.

Que sont les ESCEA ?

Ces écoles forment du personnel de haut niveau pour répondre aux besoins de l'économie en pleine mutation. C'est en 1968 que Zürich vit la création de la 1^{re} ESCEA/HWV à plein temps pour mettre sur le marché des personnes directement opérationnelles par le fait qu'une pratique professionnelle de 2 ans au moins



était exigée (1 an actuellement). En outre, les enseignants des branches économiques et techniques viennent de l'économie et y travaillent dans des entreprises privées ou publiques, permettant de répondre à la mission de travailler par mandats pour les entreprises (actuellement à Technopole-Sierre). L'ESCEA est un établissement de formation de niveau tertiaire dans les domaines économiques et administratifs. Elle donne les connaissances théoriques et pratiques des sciences économiques ainsi qu'une culture générale étendue pour assumer des tâches supérieures relevant de l'économie d'entreprise. Elle s'appuie pour ce faire sur la pratique professionnelle des enseignants-praticiens et sur celle des étudiants. Des collaborations avec les ESCEA de Lausanne et de Neuchâtel furent très constructives, surtout pour les spécialisations ou le partage d'enseignants.

Déroulement de la formation :

Le programme d'enseignement met l'accent sur la multiplicité des problèmes économiques. Il offre dans les 2 derniers semestres des spécialisations dans le domaine de la comptabilité/finances, du marketing ou de l'administration. La

formation ESCEA est offerte sous deux formes :

Une formation à plein temps en 3 ans (St-Maurice et Viège), soit un cours préliminaire de 2 semestres, une formation de base d'un an et une spécialisation en 2 semestres. La formation se donne sur 25 à 32 heures/semaine, du lundi au vendredi, complétée par quelques soirées ou week-ends pluridisciplinaires, mais aussi de travaux pratiques sur des sujets réels. L'étudiant suit 3269 heures de cours.

Une formation en emploi en 4 ans (St-Maurice), à raison de 17 à 19 heures par semaine le lundi soir, le jeudi et le samedi matin, à côté d'une activité pratique de 32 heures au moins. On y retrouve le cours préliminaire sur 3 semestres, le cours de base sur 3 semestres et la spécialisation sur 2 semestres. Des travaux pratiques et séminaires complètent le tout. L'étudiant suit 2939 heures de cours.

Opportunités offertes aux étudiants :

Des personnalités de l'économie et de l'administration ont offert aux étudiants et au public du Bas-Valais des conférences. Elles furent données par des cadres supérieurs ou des spécia-



LE CHŒUR DE LA HEP-VS, DIPLOMÜBERGABE IN LEUK 2008

listes venant de grandes entreprises (banques, assurances, fiduciaires), des régies fédérales, des ambassades ou du monde politique. Des sponsors ont rendu possibles ces rencontres entre des personnalités et les futurs diplômés.

On relèvera notamment la présence :

- du directeur de la BNS,
- des directeurs généraux de grandes banques, des CFF, des PTT
- du vice-directeur de l'OCDE à Paris,
- de l'ancien premier ministre roumain Petre Roman.

Lors des forums, des entreprises viennent à la rencontre des étudiants pour les engager.

Forum Crans Montana : cet organisme met sur pied des rencontres internationales pour la reconstruction d'un monde plus juste et humain (Afrique, ancien bloc de l'Est notamment). Chaque année près de 60 étudiants ont pu y participer, travaillant au sein de l'organisation, côtoyant ainsi durant 4 jours les grands de la politique et de l'économie tels des chefs d'état, des ministres et des conseillers fédéraux.

Roumanie et Morbihan : à plusieurs reprises, des échanges ont eu lieu avec la France et la Roumanie. Dans ce cadre, étudiants et élèves ont organisé des visites, des cours et ateliers en Suisse et en Roumanie. Ils eurent l'honneur de rencontrer le président roumain Illiescu et reçurent l'ancien ministre Petre Roman à l'ESCEA. Les étudiants à plein temps ont vécu des périodes à l'étranger pour organiser des cours avec les syndicats roumains, les fonctionnaires de la ville de Bucarest ou des étudiants d'une école de tourisme roumaine (en collaboration avec l'EST de Sierre et avec les syndicats chrétiens du Valais.) Ils ont reçu en Valais des techniciens de Bucarest et les ont guidés dans l'économie valaisanne. L'ESCEA a encore organisé des échanges avec l'IUT de Vannes en marketing et l'IMEA de Besançon et participé à des travaux avec l'union européenne des experts comptables à Vannes (France).

Il faut relever l'excellente collaboration au niveau de l'information apportée dans les écoles. Les directions des diverses écoles ont permis de rencontrer leurs étudiants de dernière année afin de présenter les écoles supérieures du Valais et du canton de Vaud. Le directeur de l'ESCEA a fait partie du conseil de l'école professionnelle du Chablais.

L'ESCEA est donc née à St-Maurice et y a grandi avec bonheur, grâce à une bonne entente avec la population, les autorités et un certain nombre d'entreprises qui lui ont confié la formation de ses collaborateurs ou des mandats.

L'esprit des fondateurs d'Againe, la tradition de formation de haut niveau et des exigences professionnelles et humaines ont aussi joué leur rôle. Que toutes et tous en soient remerciés ! La HEP a repris le flambeau dans des locaux transformés. Bon vent à ses occupants qui ont redonné une vie à ces locaux. La tradition d'une formation de qualité dans ces murs s'est donc poursuivie.

Hervé REY

Ancien directeur ESCEA



DIE FORSCHUNG, EXPLORE-IT, IKAS 2010, BRIG

REGINA PACIS

Jean-Paul Duroux | septembre 2011

p t s m
d valais
e u t g a

Par acte du 29 janvier 1964 et après échange de surfaces entre la Commune et la Bourgeoisie de St-Maurice, l'Association de l'Hospice Saint-Jacques et la Bourgeoisie vendirent à une association en formation sous le nom de « Collège Regina Pacis », représentée par Sr Marie-Anna Labet, Mère Supérieure de la congrégation des Sœurs de Ste Clotilde, Sr Marie-Alice Reutti, directrice et Sr Marie-St-Vincent Tucson, économe, une parcelle de 2'977 m2 au lieudit « Iles », à proximité immédiate du groupe scolaire primaire, afin d'y permettre l'édification d'un collège destiné à « l'éducation et à l'instruction des jeunes filles... » conformément à son but social.

Cette communauté religieuse de Ste Clotilde, fondée à Paris après les troubles de la Révolution, se consacrait en effet avec succès à l'éducation des filles. Forcée de s'expatrier dans la seconde moitié du 19^e siècle, - le monde politique de la France étant hostile aux religieuses et religieux - elle s'était établie en 1880 à Aigle pour y fonder dans l'ancien Hôtel Mont-Séjour le pensionnat pour jeunes filles Ste Clotilde, y accueillir des élèves d'origine internationale, leur donner des cours de français et les pré-



LE BÂTIMENT REGINA PACIS EN 1965
PHOTOGRAPHIE: JEAN-PIERRE COUTAZ

parer au baccalauréat. L'école se développa de façon réjouissante et dès 1938, proposa la formation gymnasiale complète menant à la maturité fédérale et ce, durant 25 ans.

Une telle école pour jeunes filles manquant dans le Bas-Valais et le collège de l'Abbaye de St-Maurice ne recevant que les garçons, la directrice de l'Ecole d'Aigle, aidée en cela par ses consœurs de l'Institut Saint-Joseph à Monthey - qui ne pouvaient proposer une formation gymnasiale complète par manque d'élèves durant les deux dernières années de formation - s'approcha du Conseiller d'Etat valaisan en charge de l'Instruction publique, M. Marcel Gross et de ses services. La Commune de St-Maurice fut sollicitée et le 11 septembre 1963 déjà, l'école put commencer à dispenser ses cours... dans de modestes baraquements militaires préfabriqués.



Le 29 septembre 1966, sous l'appellation « Regina Pacis », un nouveau collège classique pour jeunes filles était inauguré sur la parcelle acquise en 1964 et cinq

salles de classes mises à disposition des filles qui désiraient obtenir leur maturité classique de type B (latin-anglais). Selon le « Nouvelliste du Rhône » des 30 septembre et 29 décembre 1966, dans lesquels est relatée cette inauguration sous le titre « Regina Pacis : un nouveau fleuron de l'enseignement secondaire », il est fièrement affirmé que cette construction « possède un équipement des plus modernes : à côté du laboratoire des sciences et de manipulation, un laboratoire de langue donne aux jeunes filles un enseignement direct des langues vivantes... » Et d'illustrer ce texte d'une photographie de Mgr Louis-Séverin Haller, abbé de St-Maurice et évêque de Bethléem, des écouteurs sur les oreilles, un micro devant lui, assis devant un enregistreur de type « Revox », très attentif à cette nouvelle méthode d'apprentissage des langues...

Dès son ouverture, le collège reçut le soutien de l'Etat du Valais via une convention de 1964 et accueillit avec succès une centaine d'étudiantes (97 en 1970; 110 en 1975; 119 en 1981; 101 en 1985). Mais la situation scolaire évolua rapidement. Avec l'ouverture de cycles d'orientation mixtes en 1974, puis, dès l'année scolaire 1969 – 1970, celle progressive du collège de l'Abbaye aux filles, il s'avéra rapidement que deux écoles délivrant des maturités classiques à St-Maurice ne se justifiaient plus. Et en 1985, la congrégation de Ste Clotilde, avec Sr Christilla Mengeot à la direction du collège, décida d'entente avec le Conseil d'Etat du Valais de remettre en d'autres mains sa gestion. Vingt-deux jeunes filles sur vingt-deux reçurent leur certificat de maturité au terme de cette dernière année scolaire 1985/1986 conduite par les Sœurs de Ste Clotilde

lesquelles en auront distribué plus de 350 durant leurs 23 années de présence à St-Maurice.

Dès la rentrée 1986, le rectorat du collège de l'Abbaye assumait la gestion des classes du collège « Regina Pacis », lequel fut racheté par l'Etat du Valais par acte du 31 mars 1988 selon Décret du Grand Conseil du 29 janvier 1988.

L'heure des Ecoles Spécialisées avait sonné et le Valais souhaitait offrir rapidement aux jeunes valaisannes et valaisans la possibilité de suivre une formation d'économiste d'entreprise, dite formation ESCEA. Dans son message au Grand Conseil du 25 novembre 1987, le Gouvernement se prononça en ces termes sur le choix du lieu d'implantation de cette nouvelle école : « Conscient de la nécessité d'offrir aux régions des chances accrues de développement, le Conseil d'Etat s'efforce, chaque fois qu'il est possible, de décentraliser les établissements de formation et parvint à la conclusion que l'utilisation des bâtiments de l'ancien collège « Regina Pacis » à St-Maurice, représentait une solution opportune, rationnelle et économique... »

Après quelques travaux d'aménagement, l'ESCEA (Ecole spécialisée pour l'économie et l'administration) put accueillir sa première volée d'étudiants à la rentrée 1988.

Sources : Josef Guntern
« L'école valaisanne au XX^e siècle »
cahiers Vallesia 2006 » ; archives Nouvelliste ;

Jean-Paul Duroux
Ancien président de St-Maurice

Les 10 ans de la HEP-VS
le vendredi 7 octobre 2011 à St-Maurice

Patrice Clivaz | novembre 2011

Die
Studien
arbeiten
sind
für
dieses
Projekt
vorgesehen.



LA POSE DE LA PREMIÈRE PIERRE DE LA TUILERIE ET L'INAUGURATION DU NOUVEAU BÂTIMENT DE LA HEP-VS, DE GAUCHE À DROITE DAMIEN REVAZ, PRÉSIDENT DE ST-MAURICE, PASCAL GROSS, SOUS-PRÉFET, PHILIPPE DUBOIS, VICE-PRÉSIDENT DE ST-MAURICE, CLAUDE ROCH, CONSEILLER D'ÉTAT ET PATRICE CLIVAZ, DIRECTEUR DE LA HEP-VS.

Das Fest wurde in enger Zusammenarbeit mit der Stadt St-Maurice organisiert, die an diesem Anlass den Spatenstich für das neue OS Schulhaus Tuilerie stach. Mehr als 30 Millionen Franken sind für dieses Projekt vorgesehen. Die

Umbauarbeiten des Hauptgebäudes des PHVS in St-Maurice wurden in einem sehr gut respektierten Budget von 2 Millionen Franken realisiert, obwohl die 2-jährige Bauzeit mit vielen Überraschungen versehen war (Feuer, Überschwemmung).

Eine hervorragende Zusammenarbeit mit der Direktion der Schulen in St-Maurice, namentlich mit Alain Grandjean und Samuel Darbellay erlaubte uns, ein ganzes Konzept für diese Feierlichkeit auf die Beine zu stellen. Die Zusammenarbeit mit Damien Revaz und Philippe Dubois, Präsident und Vize-Präsident der Gemeinde war sehr fruchtbar. Die PH-VS lancierte auch die Idee, die ehemaligen Absolventen der ESCEA und der PH-VS für den zweiten Teil am späteren Nachmittag einzuladen.

Un très important travail de coordination conduit par Marie-Madeleine Luy, professeure

à la HEP-VS, permit de débiter la journée par des « Portes ouvertes sur l'enseignement ». Ces portes ouvertes connurent un franc succès populaire et ont permis l'éclosion d'une collaboration exemplaire entre les écoles primaires et secondaires de St-Maurice, les didacticiens de la HEP-VS et les étudiants volontaires qui ont accepté de se lancer dans l'aventure. La difficulté principale fut celle du temps de préparation très court, en ce sens que l'année HEP-VS qui commence à mi-septembre n'a pas permis jusqu'au début octobre de développer de très longues phases de préparation. Une cinquantaine de séquences d'enseignement furent donc mises sur pied afin de permettre au public de découvrir la réalité de nos classes, sous la forme de séquences pédagogiques données selon le niveau de formation des étudiants, et ceci grâce à une parfaite collaboration avec Alain Grandjean, directeur de la Tuilerie et Samuel Darbellay responsable des classes primaires.



LA NOUVELLE ENTRÉE PRINCIPALE DE LA HEP-VS FACE AU ROCHER DE SAVATAN.

CONSTRUIT AU MILIEU DES ANNÉES SOIXANTE, LE BÂTIMENT REGINA PACIS N'AVAIT JAMAIS ÉTÉ TERMINÉ ET SON SOUS-SOL COMPRENAIT UNE SÉRIE DE LOCAUX À LA FOIS INUTILISÉS ET INUTILISABLES. TOUTE LA SÉCURITÉ SISMIQUE A DONC ÉTÉ REPRIS PAR LA CONSTRUCTION DE DEUX MURS DE STABILISATION TRAVERSANT LE BÂTIMENT DES FONDATIONS AU TOIT. UN NOUVEAU CORPS DE BÂTIMENT TOTALEMENT NEUF A ÉTÉ CONSTRUIT ENTRE LA HEP-VS ET LE HOME ST-JACQUES, JOUANT LE RÔLE DE STABILISATEUR SISMIQUE ET OFFRANT UNE TRENTAINE DE PLACES DE TRAVAIL AUX PROFESSEURS. TOUTE LA PARTIE ENTRÉE, BUREAUX DE L'ADMINISTRATION ET ACCÈS AU SOUS-SOL A ÉTÉ COMPLÈTEMENT RECONSTRUITE. UNE NOUVELLE CAFÉTARIA, UNE NOUVELLE SALLE DE MUSIQUE, UN NOUVEAU LOCAL D'ÉTUDES POUR LES ÉTUDIANTS COMPLÈTENT L'AUDITOIRE RÉALISÉ EN 2007. DANS LE MÊME ÉLAN, TOUTE L'ENVELOPPE THERMIQUE DU BÂTIMENT ET LA TOITURE ONT ÉTÉ REFAITES, DE MÊME QUE LES AMÉNAGEMENTS EXTÉRIEURS, CECI SUR UN PROGRAMME QUI S'EST RÉPARTI SUR DEUX ANS ET QUI A PU SE FAIRE EN COHABITATION TOTALE AVEC L'ENSEIGNEMENT, CE QUI N'A PAS TOUJOURS ÉTÉ FACILE. LES TRAVAUX EUX-MÊMES ONT ÉTÉ MARQUÉS PAR DIVERSES MÉSAVENTURES QUI ONT MIS À RUDE ÉPREUVE LA DIRECTION DES TRAVAUX ASSURÉE PAR PHILIPPE RICHNER, DU SERVICE DES BÂTIMENTS, CHRISTOPHE RABOUD, ARCHITECTE ET PATRICE CLIVAZ, DIRECTEUR HEP-VS. INCENDIE, INFILTRATION D'EAU PAR LE TOIT, INONDATION, LA SÉRIE NOIRE FUT COPIEUSE LORS DE CES TRAVAUX. MAIS TOUT EST BIEN QUI FINIT BIEN, PUISQUE LES TRAVAUX D'AMÉNAGEMENT EXTÉRIEURS DU VASTE PARC AU CŒUR DE LA CITÉ AGAUNOISE PURENT ÊTRE TERMINÉS QUELQUES JOURS AVANT L'INAUGURATION DU BÂTIMENT. PROPRIÉTÉ DE L'ÉTAT DU VALAIS, CE BÂTIMENT OFFRE DORÉNAVANT UN CONFORT D'ACCUEIL ET UNE SOUPLESSE DE FONCTIONNEMENT À MÊME D'ACCUEILLIR TOUTES SORTES DE MANIFESTATIONS DANS DES CONDITIONS TRÈS AGRÉABLES, AVEC PLACES DE PARC ET À MOINS DE 5 MINUTES DE LA GARE. LE BUDGET D'ENVIRON 2 MILLIONS DE FRANCS, AVEC LA PARTICIPATION DE LA COMMUNE DE ST-MAURICE, A ÉTÉ TOTALEMENT RESPECTÉ.

En parallèle, le Conseil de Direction de la HEP-VS put tenir sa séance annuelle en matinée sous la présidence de Monsieur Claude Roch.

Après le repas festif auquel participèrent plus de 500 personnes, sous une tente dressée devant le home St-Jacques, se succédèrent les interventions de Patrice Clivaz, directeur de la HEP-VS, Damien Revaz, président de St-Maurice, Claude Roch, chef du Département, Thierry Rauber, président des étudiants, Philippe Dubois, vice-président de St-Maurice, Pascal Gross sous-préfet du district et Jacques Melly, chef du département des transports, de l'équipement et de l'environnement qui remit officiellement à Patrice Clivaz les clés du bâtiment HEP principal totalement sécurisé, agrandi et remodelé.

Tout un parterre du monde politique et scolaire assista à ces moments forts, avec en particulier les directions des institutions soeurs, Remy Villemin de Genève, Guillaume Vanhulst et Cyrille Petitpierre de Lausanne, Pascale Marro et Roland Pillonel de Fribourg, Jean-Pierre Faivre de BEJUNE et Sonja Rosenberg de la COHEP, l'ancien directeur de l'ESCEA Hervé



LES ÉTUDIANTS DE LA HEP-VS, PARTIE PRENANTE DE L'ORGANISATION.



LE MONDE POLITIQUE À LA HEP-VS, JEAN-DIDIER ROCH, DÉPUTÉ ET CONSEILLER COMMUNAL DE ST-MAURICE, MATHIAS REYNARD, ÉTUDIANT HEP-VS AU SECONDAIRE ET CONSEILLER NATIONAL

Rey, les nombreux représentants du DECS et la délégation de la congrégation qui avait fondé Regina Pacis.

Sous la conduite de Thierry Rauber, président de l'association des étudiants, plusieurs membres du comité, Tatiana Bigonville, Alexandre Davet, Céline Maret, Eloïse Valli et Gwendoline Meoli prirent en charge des parties importantes de l'organisation.

Durant l'après-midi 7 tables rondes organisées par la HEP-VS et par différents partenaires se

succédèrent, avec en particulier les présidents des associations professionnelles. Le chœur de la HEP-VS sous la direction de Jean-Maurice Delasoie et de Norbert Carlen, le chœur des enfants de St-Maurice sous la direction de François Mottet, le groupe de danse de la HEP-VS avec les chorégraphies d'Antoinette Gay-Duroux et Carine Triplet Lièvre, professeure à la HEP-VS et un groupe de musiciens issus directement de la HEP-VS animèrent avec brio cette journée parfaitement coordonnée en collaboration avec notre voisin di-



LA VISITE DES NOUVEAUX SOUS-SOLS DE LA HEP-VS, ROGER SAUTHIER, ANCIEN DIRECTEUR, JACQUES MELLY, CONSEILLER D'ÉTAT, ANTOINE MUDRY, WBZ/CSP, BERNARD OBERHOLZER, DÉPUTÉ-SUPPLÉANT, ANCIEN PROFESSEUR, JEAN-MAURICE DELASOIE, PROFESSEUR HEP-VS, PRÉSIDENT DES MUSIQUES VALAISANNES



PATRICE CLIVAZ, DIRECTEUR HEP-VS, ANDRÉ VERNAY, DÉPUTÉ, CLAUDE ROCH, CONSEIL D'ÉTAT, DAMIEN REVAZ, PRÉSIDENT DE ST-MAURICE



LE CHŒUR DE LA HEP-VS DIRIGÉ PAR JEAN-MAURICE DELASOIE ET NORBERT CARLEN

rect, le home pour personnes âgées de St-Jacques. Un excellent écho de presse, dont une double page du Nouvelliste, permirent à la HEP-VS, de réaliser une agréable opération de présentation de sa réalité et de son existence, confortée

par une nouvelle ligne graphique bien en vue sur le mur qui accueille les visiteurs et dans un bâtiment parfaitement décoré par l'équipe de Sandra Coppey-Grange et de Laurent Emery. La présence de Monseigneur Roudit, lequel confia

les bâtiments à la protection divine, ainsi que celle de nombreux habitants de St-Maurice, d'étudiants de la HEP-VS ayant apporté une contribution plus qu'appréciée à la gestion de la journée, d'anciens de la HEP-VS et de l'ESCEA et de diverses autorités du Chablais et du canton permit de conforter une implantation HEP-VS en terre agaunoise plus que favorable aux portes du canton de Vaud.



LES ANCIENS DE LA HEP-VS, LAURE COUTAZ, NICOLAS BRESSOUD, LAURENCE COPPEX, DANIEL HAUSER, EN COMPAGNIE DE DAVID REY, VICE-PRÉSIDENT DE LA SPVAL, PATRICE CLIVAZ DIRECTEUR, JEAN-NICOLAS REVAZ PROFESSEUR HEP-VS



L'ORCHESTRE DE LA HEP-VS,
EMILIE TSCHOPP, INÈS GUHNA RODRIGUES, BASTIAN CALOZ, PETER STEFFEN, STEFAN WYER, BENJAMIN BESSON



SPECTACLE DE DANSE

Organisateur du débat	Thème général (proposition)	Participant	Meneur de jeu, input	Diabolicus	Coordination pour l'organisation
HEP-VS	La recherche dans les HEP, un appui pour la pratique ?	Edmund Steiner , responsable de la recherche à la HEP-VS Fabio di Giacomo , sous-directeur de la HEP-VS Francine Crettenand , responsable du SFT Roland Pillonel , Directeur du CERF, Fribourg	Danièle Périsset , professeure HEP-VS	Raphaël Brunner , professeur HEP-VS	Nicole Jacquemet , professeure HEP-VS
HEP-VS	10 ans de formation HEP en Suisse et en Valais, un succès ?	Peter Summermatter , sous directeur HEP-VS Roger Sauthier , ancien directeur de la HEP-VS	Antoine Mudry , collaborateur au WBZ/CPS	Carine Tripet-Lièvre , professeure HEP-VS	Olivier Bucher , professeur HEP-VS
Service de l'enseignement	Le cadre législatif pour l'école valaisanne, du mouvement ?	Jean-François Lovey , chef du Service de l'enseignement Joachim Rausis , député Yves Fournier , député Jean-Claude Aymon , directeur d'école	Pierre-Marie Gabioud , Inspecteur scolaire	Jean-Claude Savoy , ancien président SPVAL	Romaine Carrupt , professeure HEP-VS
Service de la jeunesse	Médiation scolaire, une action indispensable ?	Dominique Michellod , psychologue, responsable formation des médiateurs Jean Ducotterd , professeur HEP FR Tristan Mottet , enseignant et médiateur, président de la fédération de parents.	Patrice Mabillard , collaborateur scientifique, service de la jeunesse	Renée Sandmeier , professeure HEP-VS	Elisabeth Bostelmann , professeure HEP-VS
AVECO-AVEPS-SPVAL	Les défis pédagogiques d'aujourd'hui, avec les partenaires ?	Gilles Saillens , président de l'AVECO Didier Jacquier , président de la SPVAL Stephane Vaucher , président de l'AVPES Guillaume Vanhulst , directeur HEP-VD Georges Pasquier , président du SER	Patrick Favre , professeur HEP-VS		Sophie Amez-Droz , professeure HEP-VS
Enseignement spécialisé	Intégration ou classes séparées, question essentielle ?	Pierre Vianin , professeur HEP-VS Michel Délitroz , chef de l'office de l'enseignement spécialisé Raphy Darbellay , directeur d'école Cyrille Petitpierre , directeur de l'enseignement HEP-VS Murielle Curdy , enseignante spécialisée	Nicolas Bressoud , président association enseignement spécialisé	Jean-Marie Lavanchy , professeur HEP-VS	Jean-Marc Gomez , professeur HEP-VS
Association des étudiants de la HEP-VS	Le concept de formation HEP, cible atteinte ?	Michel Beytrison , adjoint au Service de l'enseignement Jean-Pierre Faivre , directeur HEP BEJUNE Thierry Rauber , président association des étudiants HEP-VS Pascal Nigro , député, président des Maîtres-Formateurs	Mathieu Moser , ancien président de l'association des étudiants	Céline Maret , vice-présidente de l'association des étudiants HEP-VS	Céline Renaulaud , professeure HEP-VS

Table Ronde :
Le concept de formation HEP, cible atteinte ?

Céline Renaulaud | professeure HEP-VS



Ces tables rondes ont connu un franc succès et nous livrons ci-après, de façon emblématique, le compte-rendu de trois d'entre elles.

Participants

- **Mathieu Moser**
enseignant et ancien président de l'association des étudiants (meneur de jeu)
- **Michel Beytrison**
adjoint au service de l'enseignement du canton du Valais
- **Jean-Pierre Faivre**
directeur de la HEP de BEJUNE
- **Thierry Rauber**
président de l'association des étudiants de la HEP-VS
- **Pascal Nigro**
député et président des maîtres formateurs de la HEP-VS
- **Céline Maret**
étudiante et vice-présidente de l'association des étudiants HEP-VS (diabolicus)

La formation pratique à la HEP

Selon M. Rauber, les stages sont l'occasion pour les étudiants de rencontrer les enfants et d'essayer des stratégies personnelles ou apprises en cours. Pour M. Nigro, l'importance donnée à la pratique est un des points positifs de la HEP. Les PF jouent un rôle très important et leur collaboration est précieuse. M. Beytrison considère qu'il est important pour les étudiants d'avoir la possibilité de rencontrer des classes, des élèves, ainsi que de côtoyer d'autres enseignants et précise que les stages doivent avoir

des objectifs adaptés au niveau de l'étudiant pour être bénéfiques. M. Faivre relève que ce n'est pas le volume de stages qui est important mais la qualité de l'encadrement et de l'intégration.

La formation bilingue

Le bilinguisme est un axe fort de la HEP-VS (une année de formation dans l'autre langue). Selon M. Beytrison, il est nécessaire que les futurs enseignants aient un très bon niveau d'allemand à la sortie de leurs études. Il considère que ce séjour ne peut être réellement bénéfique que si les étudiants sont en totale immersion linguistique (donc ne rentrent pas chez eux le soir). M. Moser relève un problème particulier à propos de cet échange. Les plans d'étude de Brigue et de St-Maurice ne correspondent pas, ce qui peut entraîner quelques manques de cohésion concernant la didactique.

M. Moser questionne M. Nigro qui, en tant que PF, doit collaborer aussi bien avec des stagiaires francophones que germanophones. Celui-ci n'a pas remarqué de différences concernant la manière d'enseigner. Cependant, il est certain que la langue reste un obstacle.

Thierry Rauber estime que la nécessité de se concentrer pour comprendre est très bénéfique. Tout dépend de la motivation de chacun.

La pratique réflexive

La pratique réflexive est-elle utile? Y a-t-il une amélioration depuis que l'on utilise ce terme? M. Beytrison estime que c'est un réel avantage dans la pratique du métier d'enseignant. Il est important de pouvoir relever ce qui n'a pas marché, d'y réfléchir, d'en trouver les causes, mais aussi ce qui a bien marché et de déterminer le pourquoi. A l'Ecole Normale, ce terme n'existait pas et on comptait plus sur la personnalité propre de chaque enseignant. Certains la pratiquaient déjà sans en être conscients. M. Nigro approuve, la formation à la HEP est plus complète qu'à l'Ecole Normale et la démarche scientifique est très importante. Dans les autres cantons, la pratique réflexive est également un élément nouveau qui est apparu avec les HEP. M. Rauber a compris l'importance de ce processus au fur et à mesure des stages et pense que la pratique réflexive vient avec l'expérience. L'enseignant doit être capable de se remettre continuellement en question pour pouvoir progresser.

La formation des PF

Les PF sont-ils assez formés? A part quelques cas isolés, tout semble plutôt positif d'après Thierry Rauber. M. Faivre relève un problème commun aux HEP du Valais et de BEJUNE : tout semble normal pour le degré primaire, par contre une constatation négative est marquée au secondaire. M. Beytrison justifie ceci par le fait que la plupart des enseignants au CO n'ont pas de formation pédagogique. Un autre problème est celui du manque de PF pouvant être justifié par l'obligation de se former pour accueillir des stagiaires et par la peur de ne pas être à la hauteur. La formation demande une grande disponibilité et les enseignants acceptant de se former devraient avoir droit à des dédommagements, à plus de temps à disposition par exemple. Une réflexion a été menée pour savoir si la formation de PF devrait figurer dans le cahier des charges des enseignants. Il estime que cela risquerait d'être au détriment de la

qualité car il est primordial que les PF soient motivés pour bien accompagner les étudiants.

Professionnalisation ou recul du métier d'enseignant?

Thierry Rauber croit aux avantages de sa formation et pense arriver au terme de sa formation en étant un professionnel. M. Faivre ne constate pas de diminution de la qualité des enseignants et considère que l'école va plutôt vers la professionnalisation du métier. M. Beytrison estime que les étudiants sortent de HEP avec un bon niveau, même si des améliorations sont possibles. La comparaison avec l'Ecole Normale n'a pas lieu d'être selon lui, car ce sont deux formations très distinctes. La HEP est énormément basée sur la pédagogie tandis que l'Ecole Normale était surtout centrée sur des connaissances de base à transmettre aux futurs enseignants, un rééquilibrage serait nécessaire. Les étudiants reçoivent non seulement un bagage comme à l'Ecole Normale mais doivent aussi mener une recherche scientifique. On remarque toutefois une baisse de niveau par rapport à la gestion de la classe, ce problème pouvant être lié à l'évolution des élèves, moins motivés qu'auparavant et à qui il manque des outils de base (lecture, écriture, calcul, etc.) pour pouvoir évoluer dans de bonnes conditions.

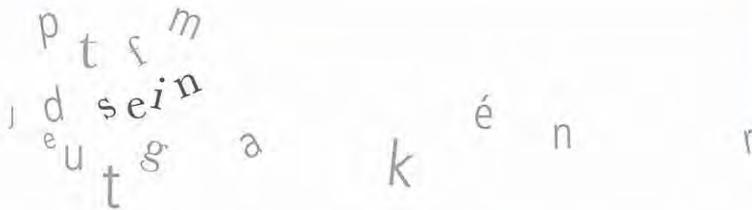
M. Beytrison soulève que l'école valaisanne est vue de manière positive et que la qualité de notre enseignement dépend de notre personnalité.

La HEP n'a que 10 ans et elle est en très bonne voie. Nous devons défendre notre métier d'enseignant pour améliorer notre image.

Rapport coordonné par Céline Renaulaud

Table ronde « La recherche dans les HEP : un appui pour la pratique ? »

Nicole Jaquemet | professeure HEP-VS



Débat mené par D. Périsset, HEP-VS

Avec la participation de

- **Francine Crettenand**,
cheffe de service ad intérim SFT, DECS-VS
- **Fabio Di Giacomo**, adjoint DIR HEP-VS,
resp. du secteur « R & D »
- **Edmund Steiner**, HEP-VS, PO « R & D »
- **Roland Pillonel**,
directeur du CERF à Fribourg
- Et dans le rôle du “Diabolicus” :
Raphaël Brunner, HEA-VS & HEP-VS

En introduction, D. Périsset pose la problématique de la table ronde en lien avec la transformation des formations à l’enseignement et le contexte de professionnalisation.

F. Crettenand, cheffe ad intérim du SFT, donne un aperçu de la recherche en Valais. Le secteur représente 194 équivalents plein temps (EPT) dans les Instituts universitaires et 165 dans les HES. Les volumes financiers associés à la recherche se montent à 31 mios du côté des instituts universitaires et à 23 mios du côté des prestations de services et de la R&D dans les HES. Les domaines de recherche prioritaires sont les suivants : plurilinguisme, droits de l’enfant, tourisme, patrimoine, énergie, technologie du vivant, TIC, eau, réadaptation, wellness. F. Crettenand souligne

les apports de la recherche pour la pratique en donnant des exemples d’études qui permettent de produire de nouvelles connaissances, d’améliorer les connaissances existantes, de développer des outils didactiques et les pratiques professionnelles.

F. Di Giacomo, directeur-adjoint de la HEP-VS et responsable du secteur R&D, relève que la recherche constitue l’une des missions des Hautes Ecoles posées par la loi. Il précise que la HEP-VS compte 3 postes et demi liés à la recherche répartis sur 15 enseignants-chercheurs. Les pourcentages par enseignant vont de 15 à 50/60 % du temps de travail. Le volume financier consacré à la recherche tourne autour des 500'000 Frs. Les axes de recherche prioritaires de la HEP-VS sont le plurilinguisme et le e-learning. F. Di Giacomo relève l’importance des liens avec d’autres institutions ; il cite quelques recherches réalisées en partenariat : la recherche sur les difficultés d’apprentissage en L1 avec l’Université de Genève, la recherche sur l’échange inter-sites de la HEP en lien avec le CURP et l’Université de Fribourg, la recherche et développement Explore-it, en lien avec d’autres HEP. Le lien entre les institutions se concrétise également autour de la collaboration concernant les didactiques rares pour la formation au secondaire. F. Di Giacomo conclut sa présentation en insistant sur le fait que la recherche en HEP ne doit pas chercher à imiter la recherche

universitaire ; elle doit être orientée vers le développement d'une posture réflexive en lien avec les pratiques. La question de l'encadrement des chercheurs est soulignée, de même que celle du financement de la recherche en mettant l'accent sur l'importance de l'engagement de l'Etat.

E. Steiner, responsable du dossier R&D à la HEP-VS, relève que cette année, les HEP ont été mises au rang des HES et des Universités dans le cadre de la Loi fédérale sur l'aide aux Hautes Ecoles et la coordination dans le domaine suisse des Hautes Ecoles (LAHE, 2011). Pour E. Steiner, la recherche doit constituer un outil d'analyse pour la pratique. Les cours dispensés par les professeurs des HEP doivent s'appuyer sur des fondements scientifiques, de même que sur la formation dans le terrain. L'enseignant doit orienter sa pratique sur ces fondements scientifiques, être capable d'argumenter ses choix et comprendre comment ce savoir a été construit. E. Steiner conclut en soulignant l'importance de la formation des chercheurs, ainsi que du statut d'assistant scientifique, qui représentent des conditions favorables au développement de la recherche en HEP.

Roland Pillonel, directeur du Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (CERF) de l'Université de Fribourg, met davantage l'accent sur le processus de la recherche que sur les résultats

de la recherche. Pour lui, c'est le fait de se poser des questions, de se mettre en situation d'esprit critique qui s'avère le plus fécond pour un enseignant. Le mémoire permet cette situation. Concernant ce dernier, le choix a été fait au CERF d'insérer les étudiants dans les recherches menées par les chercheurs. Les étudiants peuvent ainsi se mettre dans une position de recherche et apporter leur contribution aux travaux menés. R. Pillonel conclut en affirmant que les instituts de formation à l'enseignement ne doivent pas copier ce qui se fait ailleurs du point de vue de l'objet des recherches qui doit leur être propre. En revanche, du point de vue méthodologique, il faut développer des coopérations et s'insérer dans les réseaux.

En fin de table ronde, aiguillés par les questionnements de R. Brunner, les participants soulèvent la problématique des « bonnes pratiques scientifiquement fondées », en relevant la difficulté de définir des pratiques qui seraient bonnes dans tout contexte. Le statut dual d'enseignant-chercheur est également mis en question, en mettant en évidence la difficulté – sans en nier l'intérêt – à assumer à la fois des activités d'enseignement et de recherche, difficulté liée au fait que les pourcentages consacrés à la recherche sont souvent peu élevés et que les tâches administratives ont tendance à augmenter.

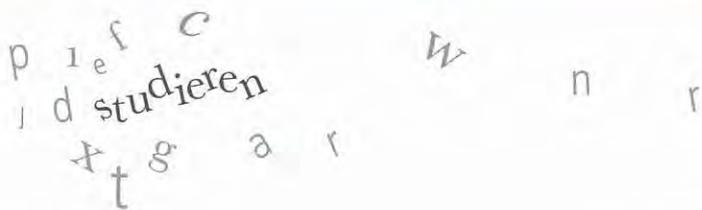
Rapport coordonné par Nicole Jacquemet



EDMUND STEINER, RESPONSABLE DE LA RECHERCHE À LA HEP-VS,
ROLAND PILLONEL, DIRECTEUR DU CERF DE FRIBOURG, DANIÈLE PÉRISSET, PROFESSEURE HEP-VS,
FRANCINE CRETENAND, RESPONSABLE DU SFT, FABIO DI GIACOMO, ADJOINT DE DIRECTION À LA HEP-VS

Table ronde : la médiation scolaire,
une action indispensable ?

Elisabeth Bostelmann | professeure HEP-VS



Intervenants

- **Jean Ducotterd**
Professeur à la HEP Fribourg
- **Patrice Mabillard**
Collaborateur scientifique
au Service cantonal de la Jeunesse
- **Dominique Michellod**
Psychologue et psychothérapeute,
responsable de la formation
des médiateurs en Valais
- **Tristan Mottet**
Enseignant, médiateur et président
de l'Association des Parents
- **Diabolicus Renée Sandmeier**
Professeur à la HEPVS

En introduction à cette table ronde, M. Patrice Mabillard évoque les 25 ans de la médiation scolaire en Valais fêtés en 2010. Créée à ses débuts pour prévenir les problèmes d'addictions et de violence dans le cadre scolaire, on parle actuellement d'une « culture de la médiation » et son rôle s'est élargi: prévention, écoute, conseils, personne-relais (orientation vers des personnes spécialisées en cas de nécessité). M. Ducotterd confirme cette vision de la médiation scolaire dans le canton de Fribourg.

Mme Michellod, explique que cette formation dépend du Service cantonal de la jeunesse et

qu'elle est dispensée dans les murs de la HEP-VS. Elle se déroule sur trois ans à raison de 22 après-midis de cours. A l'heure actuelle cette formation est suivie principalement par les enseignants des cycles ou collègues. A Fribourg une sensibilisation à la médiation est proposée en formation initiale à la HEP et c'est dans le cadre d'une formation post grade qu'un CAS peut être obtenu, nous informe M. Ducotterd. Un médiateur-enseignant a droit à une heure de décharge par semaine pour 250 élèves en Valais alors qu'à Fribourg elle est d'une heure pour 100 élèves.

Mme Sandmeier se pose la question d'une formation si courte pour répondre à des problématiques parfois très complexes.

Mme Michellod précise le rôle spécifique du médiateur agissant souvent comme première personne ressource qui peut, dans la confidentialité (sauf dans les cas d'abus), écouter, conseiller des élèves en difficultés. Il est également le garant de la culture de la médiation en menant des actions de prévention (garantir le bien-être des élèves).

M. Mottet insiste sur le fait que les médiateurs doivent rester à la disposition des élèves et veiller au risque d'instrumentalisation (ne peuvent pas résoudre tous les problèmes de l'école).

M. Ducotterd ajoute que l'une des tâches les plus difficiles du médiateur est la gestion de conflit entre un enseignant et un élève.

Les différents intervenants évoquent les principales problématiques rapportées aux médiateurs : les conflits (familiaux), les problèmes de couple, les réseaux sociaux (tels que facebook), le mal-être (dépression, anxiété), les difficultés liées à l'échec scolaire, à la sexualité (identité sexuelle), à la violence entre élèves, aux addictions, etc...

portant également pour le médiateur de ne pas déresponsabiliser les parents.

- **la perception de la médiation scolaire par les jeunes**

M. Ducotterd évoque les résultats d'une étude qui confirme la vision positive des jeunes par rapport à la médiation, les critiques ou les craintes venant plus de la part des parents.



LES TABLES RONDES, YVES FOURNIER, DÉPUTÉ, JEAN-FRANÇOIS LOVEY, CHEF DE SERVICE, JEAN-CLAUDE AYMON, DIRECTEUR D'ÉCOLE

En réponse aux questions du public et en interaction avec celui-ci différentes problématiques ont été débattues par les intervenants :

- **la place du médiateur par rapport aux directeurs d'établissement, aux collègues et aux parents**

M. Ducotterd ainsi que M. Mottet affirment qu'il est primordial que le médiateur se sente soutenu par le directeur qui doit bien définir les rôles dans l'institution. Les collègues perçoivent souvent le médiateur comme une ressource en retrait. Il est im-

- **la difficulté ou la richesse d'être à la fois médiateur et enseignant (confusion des rôles)**

Pour M. Mottet c'est un atout d'être à la fois médiateur et enseignant car celui-ci connaît les élèves et ceux-ci viennent plus facilement vers quelqu'un de connu. C'est également un avantage s'il y a plusieurs médiateurs au sein du même établissement car l'élève a ainsi la possibilité de choisir selon ses affinités. Selon M. Mottet, il est nécessaire qu'en début de chaque année scolaire, le médiateur se présente à toutes les classes et parle de sa fonction.

- **la spécificité du rôle de médiateur par rapport à celui de psychologue**

Mme Sandmeier et certaines personnes du public ont soulevé le problème du risque de la fonction médiateur / psychologue. Certains cantons romands n'ont d'ailleurs pas développé la médiation scolaire et travaillent avec les psychologues au sein des établissements scolaires.

Mme Michellod rappelle le rôle particulier des médiateurs (écoute, conseil, personne ressource, prévention) et note que les psychologues ne sont d'ailleurs pas opposés à cette fonction de médiateurs qui permet dans un certain nombre de cas de répondre aux besoins et problèmes des élèves sans solliciter de consultation psychologique. De

plus les jeunes s'orientent assez peu facilement vers un psychologue à moins que cela aille vraiment mal. M. Ducotterd rajoute que le psychologue est plus perçu par les jeunes comme faisant partie du monde médical et le médiateur comme une personne plus proche d'eux.

M. Mabillard conclut la table ronde en relevant le fait que la médiation est un facteur de socialisation, d'intégration au sein des écoles. Il relève également que d'autres thèmes, en lien avec la médiation scolaire, n'ont pas pu être abordés et restent d'actualité : celui de la médiation par les pairs ainsi que la pertinence ou non de la médiation à l'école primaire.

Rapport coordonné par Elisabeth Bostelmann



LES HEP-FORUM, MARTIGNY 2006

Les collaborateurs de la HEP-VS au semestre d'hiver 2011-2012

Die MitarbeiterInnen der PH-VS im Wintersemester 2011-2012

Direction

Clivaz Patrice, directeur
Di Giacomo Fabio, adjoint de direction
Summermatter Peter, adjoint de direction

Administration et Support

Voltolini David, responsable administration et finances
Buehler Pascale, responsable RH et administration des études
Schlütermann Antoinette, secrétaire de direction

Antheinen Irmgard
Heinen Martin
Lucano Simone

Rausis Eliane
Zabot-Théodore Valérie
Dussez Jacques

Germanier Frédéric
Pannatier Dominique
Sterren Martin

Apprentis / Lernende / KBM MPC

Squaratti Susen
Walpen Sarah
Mariaux Mélanie

Oklety Enki
Michellaud Vanessa

Schmid François
Amrein Lucie-Diane

Dozierende, Standort Brig

Abegglen Hansjörg
Aschilier Hans
Blatter Martin
Bodenmüller Daniela
Boltshauser Andrea
Bumann-Pacozzi Corinna
Carlen Norbert
Clausen Peter
Graven Oona

Gruber Roland
Imhof Lisette
Kuonen Efreem
Lugt Hiltrud
Metry Alain
Oggier Mathias
Providoli René
Ruffner Jörg
Ruppen Paul

Salzmann Christoph
Schmid Esther
Schmid Raimund
Schmidhalter Denise
Schnidrig Bernhard
Singh-Tscherrig Lisa
Steiner Edmund
Wyer Stefan

Enseignantes et enseignants, Site de St-Maurice

Amez-Droz Sophie	Delasoie Jean-Maurice	Périsset Danièle
Andrey-Berclaz Marlyne	Favre Patrick	Putallaz Béatrice
Aymon Hedwige	Fierz Samuel	Rappaz Serge
Berthod Eric	Formaz Dominique	Renaulaud Buysse Céline
Bétrisey Isabelle	Gay-Duroux Marie-Antoinette	Revaz Jean-Nicolas
Borcard Catherine	Glasse Simon	Roulet Régine
Bostelmann Elisabeth	Gomez Jean-Marc	Roduit Romain
Bourban Luy Amélie	Gollut Christophe	Rudaz Ebener Caroline
Broyon Marie-Anne	Jacquemet Nicole	Sandmeier Renée
Brunner Raphaël	Lavanchy Jean-Marie	Schroeter Gérard
Bucher Olivier	Luy Marie-Madeleine	Tabin Marie-Claire
Buysse Alexandre	Mabillard Jean-Paul	Tobola Couchepin Catherine
Carrupt Romaine	Magnin Nicole	Tripet Lièvre Carine
Clivaz Bruno	Michelet Jacquod Valérie	Truffer Moreau Isabelle
Confortola Luca	Moody Zoe	Vianin Pierre
Coppey Grange Sandra	Nanchen-Rion Nathalie	Vuillet Yann
Cusin Catherine		

Animation pédagogique Valais Romand

Andrey Michel	Evéquo David	Roduit Philippe
Anzévuï Romaine	Fai Jean-Paul	Roh Dominique
Bardou Adeline	Gaspoz Monique	Saillen Lionel
Berset Géraldine	Kälin Michael	Salamin Muller Danielle
Bircher May Rachel	Keim Christian	Sauthier Marie-Hélène
Carruzzo Matthieu	Lathion-Gillioz Floriane	Schild Hervé
Clavien Claude-Eric	Matthey Martine	Schneider Sandra
Dallèves Jean-Yves	Mudry Ariane	Vassalli Sébastien
Darbellay Stéphane	Mudry Christian	Vermot Annick
Ducrey Evequo Caroline	Pierroz Nicolas	Zawodnik Boudet Agnès
Ecoeur François	Pont Christophe	
Emery Laurent	Rey David	

Fachberatung Oberwallis

Fussen German	Mazzone Pino	Schnyder Thomas
Fux Ignatia	Mounir Carmen	Senggen Rosemarie
Fux Martin	Schmid Marie-Louise	Tannast Evi
Jergen Silvan	Schmid Martin	Witschard Rafaela
Kämpfen Hansruedi	Schmidt Kuonen Marlis	Wyss Bernhard

h i f
| apprendre
h p g w
t

t

c

z

4

Mandataires

Awais Nicole	Kieffer Florence	Muriel Gilbert
Bayard Daniel	Rogere Pignolet Béatrice	Valérie Hiroz
Carron Pascal	Indermühle Jean-Claude	Béatrice Putallaz
Clerc Coralie	Cuenot Jean	Yvianne Rouïller
Coquoz Jean-Luc	Nanchen Jérôme	Manuela Salamin
Corminboeuf Ivan	Quinodoz Joël	Anne-Marie Salamin-Morard
Cottagnoud Daniel	Durham Lisa-Beth	André Scheiber
Fournier Nicolas	Rey Olivier	Philippe Theytaz
Gay Philippe	Turin Steve	Chantal Tièche
Schlegel Claude	Corinne Bonnet-Burgener	Vanessa Vez
Wicky Christian	Olivier Delévaux	Franziska Meyer
Müller Sylvia	Thierry Dias	Carmen Zubriggen

Présidents de l'association des étudiants

2010-2011	Thierry Rauber
2009-2010	Mathieu Moser
2008-2009	Sébastien Wutrich
2007-2008	Marc Lavanchy
2006-2007	Mathieu Maire
2005-2006	Diane Délitroz
2004-2005	Chrystel Leeman
2003-2004	Michaël Morisod-Nicolas Bressoud

Statistiques année scolaire 2011 – 2012 en novembre 2011

	TOTAL	VS	HORS CANTON	FEMMES	HOMMES
Primarschule	285	262	18	236	49
Secondaire 1-2	121	107	14	56	65
Heilpädagogik	33	33		33	0
PIRACEF	26	26		19	7
Total	465	428	32	339	121

*Die Sprachkompetenzen
der PH-Studierenden vor und nach
dem Austauschjahr*

Alain Metry | novembre 2011

p i e f c
j d studieren
t s a r
w n r



Résumé:

DANS LE CADRE DU PROJET DORE 13DPD3-120089/1 «BILINGUISME ET PROFESSIONNALITÉ DANS DES INSTITUTIONS BILINGUES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS (SUR L'EXEMPLE DE LA HEP-VS)», UN TEST DE PERFORMANCES LINGUISTIQUES A ÉTÉ DÉVELOPPÉ EN COLLABORATION AVEC L'INSTITUT DE PLURILINGUISME À FRIBOURG.

AVANT COMME BÛT D'ÉVALUER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES DES ÉTUDIANTS À LA HEP-VS DANS LES DEUX LANGUES ALLEMAND ET FRANÇAIS AVANT ET APRÈS LES DEUX SEMESTRES D'ÉCHANGE DANS L'AUTRE PARTIE DU CANTON (EN FÉVRIER 2009 ET EN FÉVRIER 2010), L'INTÉRÊT PARTICULIER PORTAIT SUR LA QUESTION DE L'AUGMENTATION DES COMPÉTENCES DANS LES DOMAINES DE COMMUNICATION IMPORTANTS POUR LEUR FUTURE PROFESSION. PAR CONSÉQUENT, LE TEST DE LANGUE ÉTAIT AXÉ SUR LE LANGAGE PROFESSIONNEL ET PRÉSENTAIT DES EXEMPLES LIÉS AUX CHAMPS D'ACTIVITÉS (POTENTIELS) D'UN (FUTUR/) ENSEIGNANT (TARGET LANGUAGE USE TASKS). AU TOTAL, 61 ÉTUDIANTS FRANCOPHONES ET 27 ÉTUDIANTS GERMANOPHONES ONT ÉTÉ ÉVALUÉS À DEUX REPRISSES PENDANT PLUS DE 5H (ÉPREUVES ÉCRITES) RESPECTIVEMENT. PENDANT 25 MIN. (ÉPREUVES ORALES) – DU JAMAIS VU!

AUPRÈS DES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES, UNE AUGMENTATION DES COMPÉTENCES A PU ÊTRE CONSTATÉE EN PARTICULIER DANS LES PARTIES 'COMPRÉHENSION ORALE' ET 'COMPRÉHENSION ÉCRITE'. DE FAÇON MOINS ÉLEVÉE, UNE AMÉLIORATION MOYENNE ÉTAIT VISIBLE DANS LA 'COMPRÉHENSION ÉCRITE' ET DANS 'LA PRODUCTION ORALE' (POUR LES PRÉCISIONS VOIR LES SCHÉMAS 1-3).

EN CE QUI CONCERNE LES ÉTUDIANTS GERMANOPHONES, LEURS COMPÉTENCES SE RÉPARTISSAIENT SUR UN LARGE SPECTRE (LEUR DÉVELOPPEMENT (ÉVENTUEL) SE TROUVE ILLUSTRÉ DANS LES SCHÉMAS 4-6).

Im Rahmen des DORE-Projekts 13DPD3-120089/1 „Bilinguisme et professionnalité dans des institutions bilingues de formation des enseignants (sur l'exemple de la HEP-VS)“ wurde in Zusammenarbeit mit dem nationalen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit, dem Institut de Plurilinguisme der HEP FR und der Universität de Fribourg, ein Sprachperformanztest für die Studierenden an der PH-VS entwickelt.

Ziel:

Dieser Test hatte zum Ziel, über die **kommunikativen Sprachkompetenzen der PH-Studierenden** in den Partnersprachen Deutsch bzw. Französisch vor und nach dem Austauschjahr im jeweils anderen Kantonsteil Auskunft zu geben. Besonderes Interesse galt dabei der Frage nach dem **Kompetenzzuwachs** in relevanten Kommunikationsbereichen.

Um die von den Studierenden erzielten Ergebnisse transparenter kommunizieren zu können, wurden die ermittelten Kompetenzen auf der **europäischen Referenzskala** (A1 bis C2) situiert, wie sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) bzw. im Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) beschrieben wird.

Inhaltlich war der Sprachtest vorwiegend **fachsprachlich** ausgerichtet, d.h. er zielte nicht nur

wie international anerkannte Sprachdiplomprüfungen auf allgemein-sprachliche Kenntnisse ab, sondern auf berufsspezifische Items aus dem und für den Schulalltag. In diesem Sinne spielten also diverse (potenzielle) Tätigkeitsfelder mit ihren jeweiligen Sprachverwendungsaufgaben (target language use tasks) eine wichtige Rolle (wie z.B. die Ausbildung an der PH sowie die spätere Weiterbildung; die Arbeit an einer Schule während dem L2-Unterricht, usw.).

Die Anbindung an die Niveaubeschreibungen des GER hatten jedoch zur Konsequenz, dass in Inputtexten zum Hörverstehen und zum Leseverstehen, die auf ein B2-Niveau zielen (wie dies übrigens ebenso im Rahmen des Passepartout-Projekts angestrebt wird), ganz bewusst auch Themenbereiche vorkommen, die gerade nicht „vertraut“ sind und nicht direkt mit dem target-language use zu tun haben; m. a. W. Themen, die weder (schul-)alltäglich sind, noch aus dem eigenen Interessens- oder Handlungsbereich der zukünftigen Lehrpersonen stammen.

Testdesign:

Pre-post-Untersuchung

Getestet wurde zu **zwei Zeitpunkten**, jeweils zu Beginn des Frühlingsemesters: (i) erstmals im Februar 2009 (in der ersten Woche des 1. Austausch-Semesters → Pre-Test), (ii) zum zweiten Mal im Februar 2010 (zwei Monate nach dem Ende des 2. Austausch-Semesters → Post-Test).

Kandidatinnen und Kandidaten

Bei den zu testenden Kandidat/-innen handelte es sich um

- **französischsprachige** Absolvent/-innen der PH-VS, die zu Beginn des Untersuchungszeitraumes entweder ihr zweites (43 Studierende) oder ihr viertes Semester (18 Studierende) in Angriff nahmen, d.h. insgesamt 61 Studierende, die am Standort St-Maurice eingeschrieben waren;
- **deutschsprachige** Absolvent/-innen der PH-VS, die zum selben Zeitpunkt entweder ihr zweites

(23 Studierende) oder ihr viertes (4 Studierende) Semester in Angriff nahmen, also insgesamt 27 Studierende vom Standort Brig.

Die Studierenden an der PH-VS besuchen bekanntlich während zwei Austausch-Semestern an vier von fünf Tagen pro Woche den Unterricht in der Partnersprache am PH-Standort des jeweils anderen Kantonsteils (Brig bzw. St-Maurice). In der Regel absolvierten sie während dieser Zeit im anderen Kantonsteil auch zwei Praktika. Für die frankophonen Studierenden bedeutete dies unter anderem, dass sie nicht nur mit Standarddeutsch, sondern auch mit dem Oberwalliser Dialekt konfrontiert waren. An der Pädagogischen Hochschule mussten sie zwar dem Unterricht in der Partnersprache folgen können, brauchten aber in dieser Sprache keine schriftlichen Leistungsnachweise zu erbringen.

Testkonstrukt

Mithilfe der Tests sollte in erster Linie festgestellt werden, wie weit die Studierenden in der Lage sind, in verschiedenen Fertigungsbereichen bestimmte Kommunikationsaufgaben zu lösen. Dabei lag der Fokus zum einen auf dem kommunikativen Erfolg, zum anderen auf der Qualität des sprachlichen Handelns bzw. den sprachlichen Ressourcen, über welche die Studierenden verfügen (die sog. language proficiency, die latent vorhandene Kompetenz, Kommunikationsaufgaben auf eine bestimmte Weise zu lösen).

Wie in vielen „kommunikativen“ bzw. „handlungsorientierten“ Sprachprüfungen üblich, wurden auch in den vorliegenden Tests verschiedene kommunikative Sprachfertigkeiten (fast ganz) getrennt überprüft: Hörverstehen (HV bzw. compréhension orale CO), Leseverstehen (LV bzw. compréhension écrite CE), Sprechen (production orale PO) sowie Schreiben (production écrite PE). Dazu kamen für DaF C-Tests. Dabei handelt es sich um eine spezielle Form von Lückentext, die sich dadurch auszeichnet, dass sie effizient und verlässlich v. a. produktiv-schriftliche Sprachkompetenzen testet.

Für Deutsch als Fremdsprache (DaF) wurde zweimal eine umfassende eigene Testserie eingesetzt und anschliessend analysiert. Für Französisch als Fremdsprache (Français Langue étrangère - FLE) wurden für die Fertigkeitssbereiche Sprechen und Schreiben im Wesentlichen Übersetzungen der DaF-Aufgaben eingesetzt. Zur Überprüfung weiterer Fertigkeitssbereiche wurden (i) mit Dialang ein existierendes webbasiertes Testinstrument einbezogen, dessen Entwicklung durch die EU finanziert worden

(je nachdem, ob die eigene Prüfung, Dialang oder der TCF bearbeitet wurde) und einer mündlichen Einzelprüfung von 25 min. Dauer (zusätzlich ca. 20 min. Vorbereitung), die vollumfänglich auf Video aufgenommen wurde. Im Falle des Deutschtests (DaF) hatte die schriftliche Gruppenprüfung die beträchtliche Gesamtdauer von ca. 5½ Stunden und gestaltete sich wie folgt: Eine derartig umfassende Sprachprüfung dürften wohl die wenigsten Studierenden bereits einmal in ihrem Leben absolviert haben...

PRETEST 2009		POSTTEST 2010	
Prüfungsteil	max. Dauer	Prüfungsteil	max. Dauer
Hörverstehen - HV (Selbstbeurteilung, Test, Kurz-Feedback)	60 min.	Hörverstehen (Selbstbeurteilung, Test, Kurz-Feedback)	75 min.
Leseverstehen - LV (Selbstbeurteilung, Test, Kurz-Feedback)	100 min.	Leseverstehen (Selbstbeurteilung, Test, Kurz-Feedback)	120 min.
C-Test	35 min.	C-Test und Korrektheit	45 min.
Schreiben (Test, Kurz-Feedback)	110 min.	Schreiben (Test, Kurz-Feedback)	90 min.

EINE DERARTIG UMFASSENDE SPRACHPRÜFUNG DÜRFTEN WOHL DIE WENIGSTEN STUDIERENDEN BEREITS EINMAL IN IHREM LEBEN ABSOLVIERT HABEN...

war, und (ii) – in Zusammenarbeit mit der Ecole Suisse des Langues (ESL) in Montreux – mit dem TCF (Test de Connaissance du Français) eine international anerkannte Sprachprüfung derjenigen Institution, die auch die Diplome DELF und DALF anbietet. Der Hauptgrund für diesen Rückgriff auf bereits vorhandene Prüfungsangebote lag darin, dass eine befriedigende Validierung der Prüfungsteile zum Hör- und Leseverstehen und damit ein einigermaßen zuverlässiges Testdesign angesichts der geringen Kandidatenzahl der deutschsprachigen Studierenden (27) nicht möglich gewesen wären.

Alle Sprachtestteile wurden jeweils innerhalb von kurzer Zeit im Februar der Jahre 2009 bis 2011 durchgeführt: Sie bestanden aus einer schriftlichen Gruppenprüfung unterschiedlicher Dauer

Testergebnisse:

A) Deutsch als Fremdsprache (DaF)

In allen getesteten Kompetenzbereichen (Hörverstehen, Leseverstehen, C-Test, Schreiben, Sprechen) ist eine (signifikante) Zunahme der Kompetenzen festzustellen, was allerdings angesichts der Dauer und der Intensität des Sprachkontakts (zumindest im Sinne einer rezeptiven Immersion) auch nicht erstaunt.

Der Kompetenzzuwachs in verschiedenen Fertigkeitssbereichen soll anhand einiger ausgewählter Schemata veranschaulicht werden:

Entgegen der individuellen Einschätzungen der Dozierenden am Standort Brig, die häufig den Studierenden des 4. Semester eine höhere Sprachkompetenz attestieren, unterschieden

sich die Leistungen dieser relativ wenigen „Spät-einsteiger“ in allen Teiltests nicht signifikant von den Leistungen der Studierenden, die ihr Austauschjahr bereits im 2. Semester („Früheinsteiger“) in Angriff nahmen. In den Teilen Hörverstehen und Leseverstehen zeigte sich hingegen eine gewisse Tendenz zu besseren Leistungen der Viertsemestrigen beim Einstiegstest (2009).

Ganz allgemein gesprochen war eine besonders deutliche Zunahme in den Testteilen C-Test, Hörverstehen und Schreiben festzustellen. Von geringerem Ausmass war die durchschnittliche Verbesserung im Leseverstehen sowie im Sprechen.

Bei der näheren Betrachtung der Resultate in Abb. 1 fallen insbesondere zwei Aspekte ins

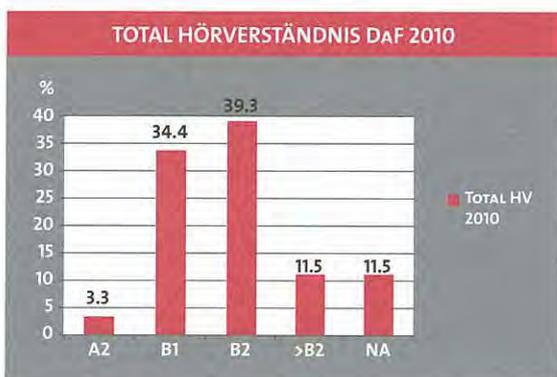
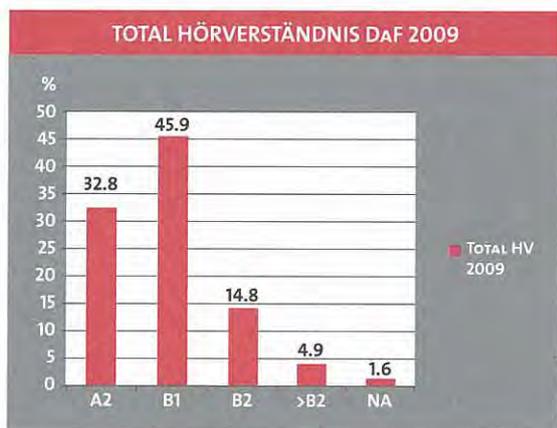


ABB. 1: HÖRVERSTÄNDNIS FÜR DAF: KOMPETENZEN DER FRANKOPHONEN PH-STUDIENDEN (N= 61) VOR (2009) UND NACH DEM AUSTAUSCHJAHR (2010) IN PROZENTEN UND NACH REFERENZNIVEAUS DES GER (VON A2 BIS >B2)

Auge: (i) Einerseits das erstaunlich schwache Einstiegsniveau (A2, ein Niveau, das laut Har- moS-Standard bei Abschluss der 6. PS-Klasse erreicht sein sollte!) bei fast einem Drittel der frankophonen Studierenden bei Antritt des Austauschs sowie (ii) die Tatsache, dass auch nach Absolvierung der zwei Austausch-Semester nur einige wenige Studierende über Hörverstehenskompetenzen im Bereich der funktional und formal anspruchsvollen C-Niveaus verfügen (>B2).

Was die Leistungen im Sprechen und Schreiben angeht, haben sich die Leistungen im Mittel vom Niveauband B1 (Feinniveau B1.1 oder B1.2) in den Bereich von B2.1 verschoben. Kompetenzen im Bereich A2/B1.1, die für eine erfolgreiche Erteilung von Deutschunterricht wohl kaum reichen dürften, wurden anlässlich des Posttests (2010) in den Teilbereichen Sprechen und Schreiben kaum mehr ausgewiesen.

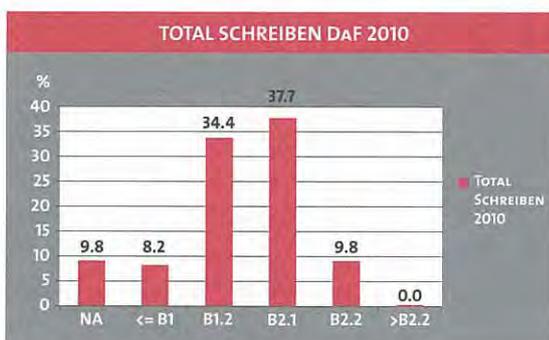
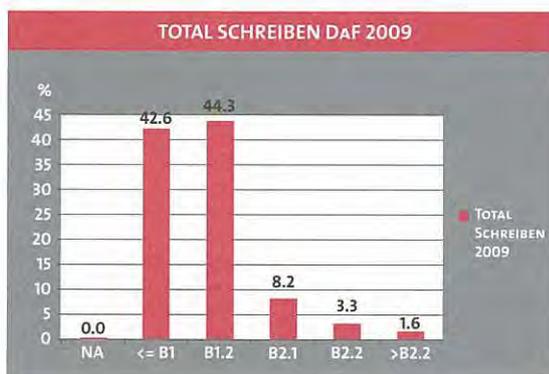


ABB. 2: SCHREIBEN AUF DAF: KOMPETENZEN DER FRANKOPHONEN PH-STUDIENDEN (N= 61) VOR (2009) UND NACH DEM AUSTAUSCHJAHR (2010) IN PROZENTEN UND NACH REFERENZNIVEAUS DES GER (VON <=B1 BIS >B2.2)

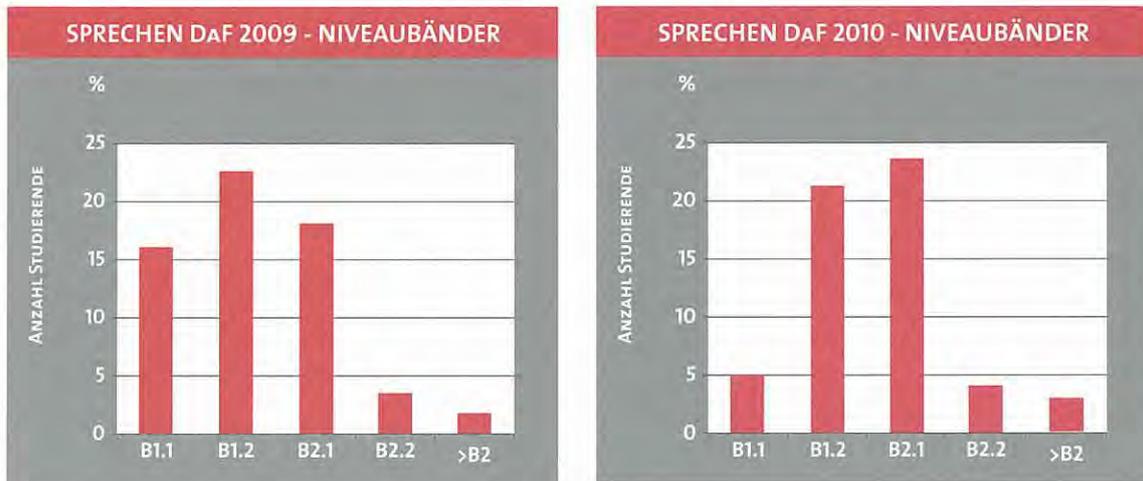


ABB. 3: SPRECHEN: EINSTUFUNG DER STUDIERENDEN IN DIE BÄNDER DER GER-REFERENZNIVEAUS (N2009: 61; N2010: 57).

WIEDERUM WIRD SICHTBAR, DASS IM TESTTEIL SPRECHEN DOCH EHER EIN BESCHIEDENER ZUWACHS FESTZUSTELLEN IST. WICHTIG UND ERFREULICH IST ABER, DASS SICH DIE ZAHL DER FRANKOPHONEN STUDIERENDEN IM NIVEAUBAND B1.1 DOCH DEUTLICH VERRINGERT HAT. FÜR DEN THEORETISCHEN MITTLEREN KANDIDATEN LÄSST SICH EIN FORTSCHRITTEN AUS DER UNTEREN HÄLFTE DES NIVEAUBANDES B1.2 (CA. 40% DES BANDES) IM JAHRE 2009 HIN ZUR GRENZE ZWISCHEN DEN NIVEAUBÄNDERN B1.2 UND B2.1 IM JAHRE 2010 ERRECHNEN.

Bemerkenswert und inhaltlich bedeutsam ist die Verschiebung des Schwergewichts der Verteilung aus der Mitte von B1 (42,6%) in den Bereich B1.2/B2.1 der Referenzskala. Ein durchschnittlicher Kandidat käme nach diesen Berechnungen im Jahr 2009 noch unterhalb der Mitte des Bandes B1.2 zu liegen, im Jahr 2010 dagegen bereits in den unteren Bereich des Bandes B2.1. Kompetenzen in diesem Niveaubereich geben den Sprachverwendenden immerhin eine gewisse Selbstständigkeit und Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache.

Wie beim Schreiben fällt auch beim Sprechen auf (vgl. Abb. 3), dass beim Test vor dem Aufenthalt etwa zwei Drittel der Kandidatinnen maximal in Niveauband B1.2 eingestuft sind, die meisten davon aber sogar darunter. Beim Posttest hat sich dieses Bild stark verändert, indem nämlich gut vier Fünftel über Niveau B1.2 liegen. Die Abbildung rechts bestätigt das Bild einer allgemeinen Steigerung: Alle zu beiden Zeitpunkten geprüften Kandidat/-innen – mit Ausnahme der (bilingualen) Kandidat/-innen, die bereits beim Pretest sehr gute Ergebnisse erreichten – weisen eine Steigerung um mindestens ein Feinniveau der europäischen Skala auf.

B) Französisch als Fremdsprache (FLE)

Im Februar 2009 nahm die erste hier erfasste Kohorte des Standortes Brig (14 Studierende) ihr Austauschjahr in Angriff. Im Jahr darauf folgte eine zweite Kohorte von 13 Studierenden. Wegen der geringen Zahl von Probanden (27) wurde entschieden, für Französisch keine eigenen Testinstrumente zu entwickeln, denn an eine quantitative Testvalidierung war nicht zu denken. Es wurde ein differenziertes Vorgehen gewählt:

- Zum Testen der produktiven Fertigkeitsbereiche Sprechen und Schreiben wurden die Aufgabenstellungen für den Deutschttest übersetzt. Es wurden auch dieselben Beurteilungskriterien angewandt.

Für die Fertigungsbereiche Hörverstehen (HV) und Leseverstehen (LV) wurden wie bereits erwähnt externe Testinstrumente herangezogen: für den Pretest das Online-Diagnoseinstrument DIALANG, für den Posttest der weit herum anerkannte Sprachtest TCF. C-Tests wurden keine durchgeführt.

Global gesprochen verteilten sich die Französischkompetenzen der Oberwalliser Kandidat/-

innen auf ein breites Spektrum. Von den vier zweisprachigen Studentinnen, gelegentlich aber auch von anderen Kandidat/-innen, wurden regelmässig Ergebnisse im Bereich der C-Niveaus (kompetente Sprachverwendung) gemäss europäischer Referenzskala erzielt. Daneben gab es aber auch etliche Ergebnisse im unteren B1-Bereich und beim Pretest sogar einzelne Leistungen im Niveauband A2.

Im Bereich Hörverstehen (compréhension orale) entfielen die Leistungen beim Pretest zu praktisch gleichen Teilen auf die Niveaus B1, B2 und C1/C2. Ein Jahr später (beim TCF) hat sich diese Verteilung nur leicht verändert. Am bedeutendsten dürfte sein, dass sich der Anteil der Studierenden auf dem für zukünftige Lehrpersonen eher problematischen Niveau B1 verringert hat.

Die Ergebnisse zum Leseverstehen (compréhension écrite) zeichnen mehr oder weniger das Bild einer Stagnation. Anders als im Teil Hörverstehen hat sich auch der Anteil der schwächsten Leistungen im Niveaubereich B1 nicht verringert.

Im Bereich Grammatik/Strukturen scheint insgesamt eine deutliche Steigerung stattgefunden zu haben. Während der Pretest aufgrund von Dialang auf mittlere Leistungen im Bereich B1 schliessen lässt, weisen die Ergebnisse im Posttest (TCF) auf mittlere Leistungen im Bereich von B2 hin. Weiterhin bleibt aber ein Sockel im Niveaubereich B1 (~30%) erhalten.

Im Kompetenzbereich Schreiben (production écrite) fällt beim Pretest ein hoher Anteil von mittleren Leistungen im Bereich von B1.2 besonders auf (>50%). Beim Posttest erscheint dieser Anteil deutlich verringert; die mittlere Leistung bewegt sich nun im Niveauband B2.1.

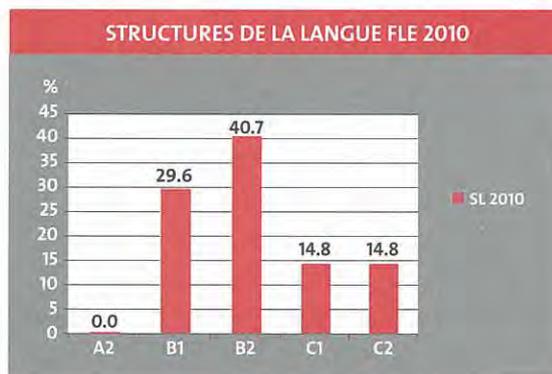
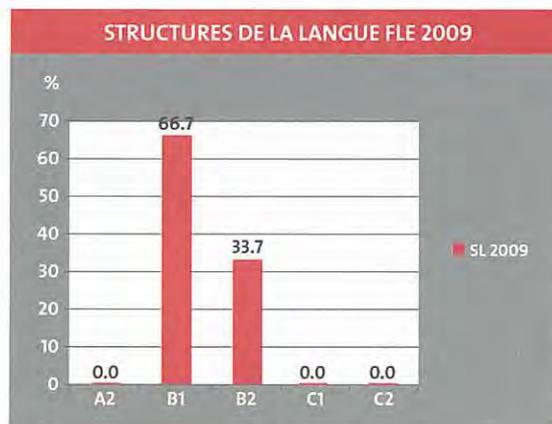


ABB. 4: GRAMMATIK & WORTSCHATZ („STRUCTURES DE LA LANGUE“) FÜR FLE: KOMPETENZEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN PH-STUDIERENDEN (N= 27) VOR UND NACH DEM AUSTAUSCHJAHR IN PROZENTEN UND NACH REFERENZNIVEAUS DES GER (VON A2 BIS C2)

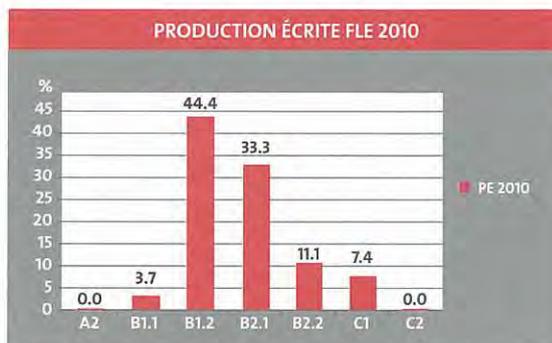
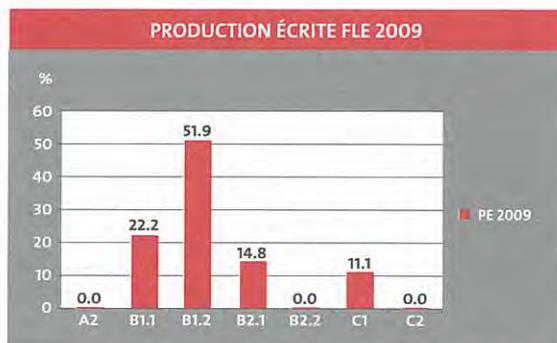


ABB. 5: SCHREIBEN („PRODUCTION ÉCRITE“) FÜR FLE: KOMPETENZEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN PH-STUDIERENDEN (N= 27) VOR UND NACH DEM AUSTAUSCHJAHR IN PROZENTEN UND NACH REFERENZNIVEAUS DES GER (VON A2 BIS C2)

Beim Sprechen (production orale) ergibt sich ein ähnliches Bild wie beim Schreiben, der Kompetenzzuwachs fällt aber höher aus: Beim Pretest wurden rund zwei Drittel der Kandidat/-innen maximal in Niveauband B1.2 eingestuft, die mittlere Leistung in der Mitte von B1. Beim Posttest dagegen liegen die mittleren Ergebnisse in der Mitte von Niveau B2.

Angesichts des Optimierungspotenzials im Hinblick auf den Zuwachs der Sprachkompetenzen der Studierenden wurden in der Zwischenzeit weitere Massnahmen ergriffen, wie z.B. ein obligatorischer Sprachtest für alle Studierenden bei Studienbeginn, der erstmals im Herbst 2011 stattfinden wird, eine Intensivierung der bereits durchgeführten Sprachkurse, um ein adäquates Sprachkompetenzniveau vor Antritt des Austausch anzupfeilen, u. dgl. mehr.

Alain Metry, PH-VS, Brig
Peter Lenz,
Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg

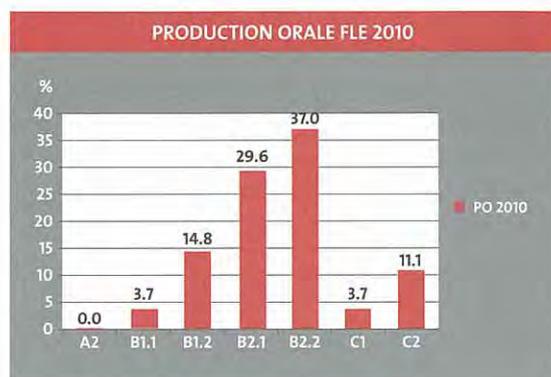
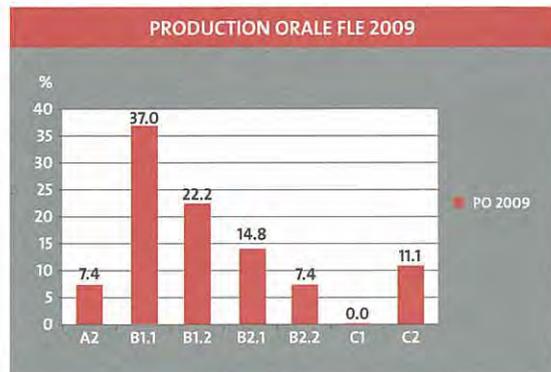


Abb. 6: SPRECHEN („PRODUCTION ORALE“) FÜR FLE: KOMPETENZEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN PH-STUDIENDEN (N=27) VOR UND NACH DEM AUSTAUSCHJAHR IN PROZENTEN UND NACH REFERENZNIVEAUS DES GER (VON A2 BIS C2)

Qualitätsmanagement an der PH-VS: interne Entwicklung und externe Qualitätsprüfung

Christoph Salzmann | November 2011



Résumé:

LA PRÉSENTE CONTRIBUTION MET EN LUMIÈRE LE CONTEXTE DES MESURES PERMETTANT DE GARANTIR LA QUALITÉ DES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES ET D'ASSURER LEUR DÉVELOPPEMENT. ELLE DONNE AUSSI UN APERÇU DES INSTRUMENTS ET DES PROCÉDURES MIS EN PLACE PAR LA HEP-VS. LA GESTION DE LA QUALITÉ EST DEVENUE CES DIX DERNIÈRES ANNÉES UNE DES TÂCHES CLÉ DANS LES HAUTES ÉCOLES. SIMULTANÉMENT, LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A SUBI AVEC SUCCÈS UNE RÉFORME ET A SU UTILISER DE MULTIPLES FAÇONS LES CONDITIONS DE L'ENVIRONNEMENT DES HAUTES ÉCOLES. PROUVER LA QUALITÉ EST DÉSORMAIS DEVENU COMME ALLANT DE SOI. LA GES-

TION DE LA QUALITÉ DANS LES HAUTES ÉCOLES EST LIÉE À DES EXAMENS EXTERNES POUR LES ACCRÉDITATIONS NATIONALES ET DES MESURES INTERNES DE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ. UNE GESTION DE LA QUALITÉ EN EXTERNE FAIT OFFICE DE LÉGITIMATION DANS LA COMPRÉHENSION ACTUELLE DE LA POLITIQUE DES HAUTES ÉCOLES. LES RESSOURCES EN PLACE DOIVENT ÊTRE UTILISÉES DU MIEUX POSSIBLE, LES OFFRES DE FORMATION GARANTIES DANS LA RÉGION ET IL CONVIENT D'APPORTER LA CAPACITÉ CONCURRENTIELLE À L'ÉCHELLE NATIONALE ET INTERNATIONALE. ACTUELLEMENT, LES CONDITIONS-CADRES NÉCESSAIRES TROUVENT PLACE DANS LA RÉFORME DES HAUTES ÉCOLES.

AFIN D'ATTEINDRE CES OBJECTIFS, LA HEP-VS A CHOISI LE MODÈLE DE L'EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM) QUI SE FONDÉ SUR UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE D'INNOVATION PERMANENT ET QUI FACILITE L'AVANCEMENT SYSTÉMATIQUE VERS L'EXCELLENCE. CET ARTICLE OFFRE UN REGARD CONCRET SUR LES PROCÉDURES L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ EN COURS, EN PARTICULIER PAR L'HOSPITATION COLLÉGIALE, LA GESTION DES PROCESSUS ET DE L'AUTOÉVALUATION.

1. Akkreditierung als Qualitätssicherung

Der Begriff Akkreditierung (lat. *accrédere*, Glauben schenken) steht für Vertrauen. Im Hochschulbereich ist die Akkreditierung eine obligatorische Überprüfung und formelle Anerkennung von Qualitätsstandards durch den Staat. Damit wird die internationale Vergleichbarkeit, die erhöhte Transparenz für Studierende und Gesellschaft, die Mobilität von Studierenden und Lehrkörper und letztlich die Berechtigung für Bundesbeiträge geregelt. Die Akkreditierung steht damit in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Letztlich müssen Ansprüche zwischen der Autonomie der Institution, der steuernden Politik, des Bildungsmarktes oder der Gesellschaft abgestimmt und ausbalanciert werden (Schaad, 2008). Zurzeit sind solche Reformbestrebungen auf nationaler Ebene in Gang. Bund und Kantone arbeiten daran, gesamtschweizerisch einen qualitativ hochstehenden und koordinierten Hochschulraum bestehend aus universitären Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen aufzubauen. Grundlage dafür ist der neue Hochschulartikel der Bundesverfassung (BV, Art. 63a), welcher die gemeinsame Verantwortung von Bund und Kantonen für die Koordination und Gewährleistung der Qualitätssicherung sowie die Anerkennung von Institutionen regelt. Als einheitliche rechtliche Grundlage entsteht das neue Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (E-HFKG). Mit dem geplanten Inkrafttreten des Gesetzes ab 2012 werden die hochschulpolitischen Strukturen vereinfacht. Die Pädagogischen Hochschulen verbleiben jedoch weiterhin in der Regelungskompetenz der Kantone, welche auch deren Träger sind.

Als Instrumente der externen Qualitätssicherung werden Akkreditierungsverfahren genutzt, welche sowohl die Organisation (institutionelle Akkreditierung) wie auch ihrer Studiengänge (Programmakkreditierung) überprüfen. Die institutionelle Akkreditierung stellt ein Verfahren dar, bei welchem geprüft wird, ob eine Institution qualitative Mindestanforderungen erfüllt. Dazu gehört beispielsweise die Qualität der Aus- und Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen, eine entsprechende Qualifikation des wissenschaftlichen Personals sowie leistungsfähige Hochschulorganisation und -leitung. Das neue Hochschulgesetz führt ebenfalls die Möglichkeit einer fakultativen Programmakkreditierung ein, welche die Überprüfung einzelner Studiengänge ermöglicht. Dazu gehören Prüfungsbereiche wie die Ausbildungsziele, interne Organisation, Studium, Lehrkörper, Studierende etc.

2. Qualitätsentwicklung als kontinuierliche Aufgabe

Neben der externen Qualitätssicherung durch die zuständigen Agenturen bauen Schweizer Hochschulen im Zuge wachsender Autonomie massgeblich auf einer internen Qualitätssicherung auf (vgl. ENQA, 2009). Da beide Verfahren die Qualität unterstützen, werden die Anstrengungen der Qualitätsentwicklung an der PH-VS mit Blick auf die erwähnte institutionelle Akkreditierung verbunden. Sie beruhen auf den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen COHEP vom November 2009. Die gesetzliche Grundlage für die Bestrebungen in der Qualitätsentwicklung regelt der Artikel 6 der kantonalen Verordnung über Aufnahme und Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule.

Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Wallis ist eine kontinuierliche Führungsaufgabe mit Vorbildfunktion, und Qualität seine Kernaufgabe. Die Verantwortung der Direktion liegt darin, alle Tätigkeiten

als aktiven Prozess zu betreiben, zu initiieren, mitzutragen und zu steuern. Sie wird dabei in ihrem Auftrag von der Steuergruppe Qualitätsentwicklung (SQE) aktiv unterstützt. Ziel des Qualitätsmanagements der PH-VS sind gemäss gesetzlichem Auftrag die Überprüfung, Entwicklung und Sicherung der Qualität von Lehre und Studium, Forschung, Dienstleistungen und betrieblichen Prozessen an der PH-VS. Dies wird erzielt, indem Qualitätsmanagement

- als Führungsaufgabe aufgefasst wird, welche von der Leitung verantwortlich wahrgenommen und vorgelebt wird.
- gemäss den Vorgaben des EFQM-Modells umgesetzt wird.
- einen sinnvollen und machbaren Nutzen in Relation zu Aufwand und Ertrag generiert.
- die Innovation und Weiterentwicklung der Institution mit Systematik und Transparenz fördert.
- als umfassendes System alle Organisationseinheiten der Institution einbezieht und deren Mitarbeitenden wie Studierende berücksichtigt.
- langfristig eine gemeinsame Qualitäts- und Hochschulkultur an beiden Standorten etabliert, welche als Hilfsmittel verstanden und im Alltag integriert wird.

- eine effiziente Vernetzung und Zusammenarbeit auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene pflegt.
- die Verfahren und Ergebnisse für alle Anspruchs- und Interessensgruppen verständlich kommuniziert.

Um auf dem Bildungsmarkt erfolgreich zu bestehen, sind Organisationen angehalten, sich ganzheitlich auf wesentliche Erfolgsfaktoren auszurichten und qualitativ hochstehende Ergebnisse in den Leistungsbereichen zu bieten. Das EFQM-Modell bietet für den Weg zur Excellence eine praxisorientierte und offene Grundstruktur.

3. EFQM als Rahmenmodell

Das EFQM-Modell ist ein transparentes und nachvollziehbares Diagnoseinstrument für die strukturierte Qualitätsanalyse der gesamten Institution. Es erlaubt im Sinne des Total Quality Managements die Qualität systematisch gesichert und entwickelt wird. Das EFQM-Modell erlaubt eine flexible Anpassung an das Profil und die Bedürfnisse der Institution und kann zur Bewertung des Fortschritts einer Organisation in Richtung Excellence eingesetzt werden. Das Modell beruht auf folgender Prämisse: Exzellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft werden durch eine Führung erzielt, die Politik, Strategie mit Hilfe der Mitarbeiter, Partnerschaften und Ressourcen sowie der Prozesse umsetzt.

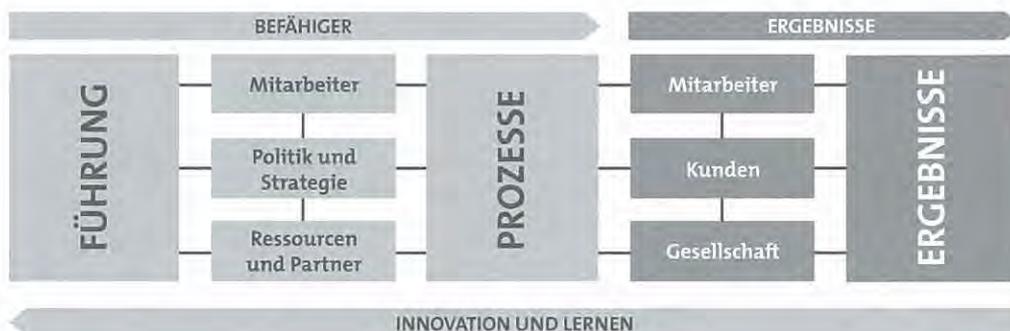


ABBILDUNG 1: EFQM-MODELL

Daraus abgeleitet ergeben sich neun Kriterien, welche aufzeigen, welchen Reifegrad die Institution in der Qualitätsentwicklung verkörpert, wo Verbesserungspotentiale zu finden und welche Lösungen möglich sind. Die Kriterien stützen sich auf den drei elementaren Säulen von TQM, nämlich der gleichzeitigen Betrachtung von Menschen, Prozessen und Ergebnissen. Die horizontalen Verbindungsbalken geben an, mit welchen Mitteln die Umsetzung des Modells erreicht wird und welche Zwischenresultate notwendig sind. Die neun Kriterien sind in so genannte Befähiger- und Ergebnis-Kriterien aufgeteilt. Davon betrachten fünf Kriterien die „Befähiger“ (Mitarbeiter der PH-VS) und vier Kriterien beziehen sich auf die „Ergebnisse“. Die Befähiger-Kriterien sind die Kernkriterien der Organisation, die zeigen, wie etwas gemacht wird. Die Ergebnis-Kriterien beschäftigen sich mit den Schlüsselergebnissen und fragen, welche Ergebnisse eine Organisation erzielt.

Kernstück innerhalb der offen gehaltenen Rahmenstruktur ist die so genannte RADAR-Logik. Sie ist ein konkretes Hilfsmittel zur Strukturierung und tatsächlichen Umsetzung sowie Überprüfung von Qualitätsmassnahmen. Die Elemente von RADAR sind Results (Ergebnisse), Approach (Vorgehen), Deployment (Umsetzung), Assessment and Review (Bewertung und Überprüfung). Sie dienen zur Bewertung der Befähiger-Kriterien, das Ergebnis-Element zur Bewertung der Ergebnis-Kriterien.



ABBILDUNG 2 RADAR-LOGIK

Die dem EFQM-Modell zugrunde liegenden Bewertungskriterien sind auf Werte und Prinzipien wie Ergebnisorientierung, Kundenorientierung, Führung und Zielkonsequenz, Management mittels Fakten und Prozessen, Mitarbeiterbeteiligung, kontinuierliches Lernen, Entwicklung von Partnerschaften oder soziale Verantwortung aufgebaut.

4. Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung an der PH-VS

Zur regelmässigen Überprüfung der erzielten Ergebnisse und zur Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen setzt das Qualitätsmanagement der PH-VS verschiedene Massnahmen der Qualitätsentwicklung ein, welche in den zurückliegenden Jahren unter Beteiligung der Mitarbeiter eingerichtet und seitdem ständig weiterentwickelt worden sind. Die vier wichtigsten Verfahren werden nun im Folgenden kurz vorgestellt.

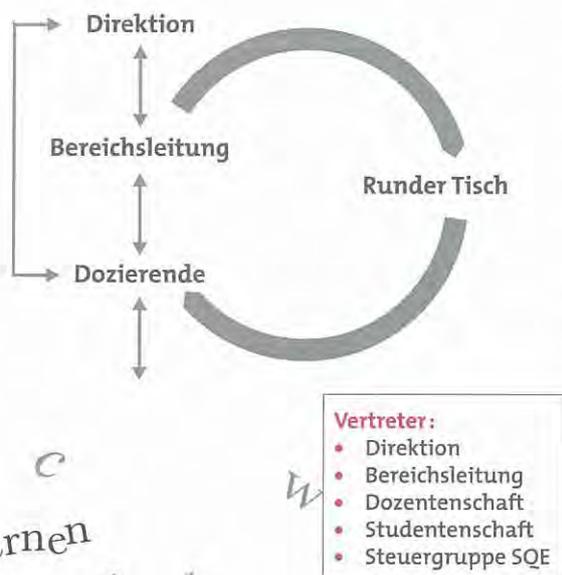
4.1 Qualitätsevaluation

Am Beginn der Qualitätsentwicklung steht der Aufbau von Rückmeldesystemen, um Leistungen einer Organisation nach innen und aussen dokumentieren zu können (Frommelt & Holzapfel, 2000). Die Qualitätsevaluation der PH-VS strebt eine systemische Evaluation aller Aspekte des Bereichs Studium und Lehre, Dienstleistungen und Forschung an. Sie soll nicht als reine Zwangsmassnahme empfunden werden, sondern ein Steuerinstrument bieten, das allen Involvierten (Studierende, Dozierende, Bereichsleitungen etc.) Aufschluss über den Stand der Dinge bietet (Rindermann, 2001). Wirksame Ansatzpunkte können gezielt beibehalten und Schwächen durch Änderungen von Abläufen und Massnahmen verändert werden (vgl. Oser, 2001). In diesem Zusammenhang wurden an der Pädagogischen Hochschule Wallis seit Beginn verschiedene Evaluationsverfahren in den einzelnen Bereichen durchgeführt. Um die punktuellen Massnahmen in einem effizienten Weg zu langfristig

nutzbaren Ergebnissen zu führen, wurden die vorhandenen Ansätze im Jahr 2009 in ein systematisiertes Konzept übergeführt. Hiermit wird eine zielführende Langzeitwirkung und konkrete Verankerung der Verantwortlichkeiten erzielt. Die Qualitätsevaluation der PH-VS umfasst sechs Gebiete:

- a) Evaluation des Aufnahmeverfahrens
- b) Lehrevaluation
- c) Evaluation der berufspraktischen Ausbildung
- d) Evaluation der Abschlussverfahrens
- e) Absolventenbefragung
- f) Institutionelle Evaluation

Für die Erfassung, Auswertung und Berichterstattung der Umfragen steht der Pädagogischen Hochschule Wallis das Evaluationssystem Evasys zur Verfügung, mit welchem Evaluationen zweisprachig und standortunabhängig durchgeführt werden können. Damit die Ergebnisse zielführend in Massnahmen mit konkreter Verankerung der Verantwortlichkeit überführt werden können, strebt die Qualitätsevaluation den Austausch zwischen den verschiedenen Schnittstellen an. Das Beispiel der Lehrevaluation der PH-VS zeigt auf, dass dieser Austausch auf verschiedenen Ebenen gepflegt wird.



Als zentrales Steuerungs- und Reflexionsmittel wird in der Lehrevaluation der runde Tisch verwendet. Das Gefäss repräsentiert eine symbolische Sitzordnung, in welchem die verschiedenen Anspruchsgruppen als gleichberechtigte Partner vertreten sind. Auf Einladung der Steuergruppe SQE tagt das Gremium einmal im Jahr. Ziel des runden Tisches ist der Austausch von Informationen und Stellungnahmen zwischen den Anspruchsgruppen, die Erhöhung der Transparenz sowie die direkte Möglichkeit für Fragen, Anregungen oder Kritik.

4.2 Kollegiale Hospitation

Qualitätsentwicklung ist immer auch Entwicklung von Professionalität. Die Pädagogische Hochschule Wallis hat nach einer positiven Pilotphase und einem Weiterbildungsangebot für alle Dozierenden im Jahr 2007 die kollegiale Hospitation flächendeckend in der Grundausbildung eingeführt. „Supervision ist eine systematische Reflexion des beruflichen Handelns im Kontext institutioneller Situationen und Bedingungen vor dem Hintergrund des persönlichen und gesellschaftlichen Umfeldes“ (Mutzeck, 2008, S. 50). Eine kollegiale Hospitation findet statt, wenn zwei Dozierende aus dem gleichen oder aus dem fachfremden Gebiet sich gegenseitig in ihrer Lernveranstaltung besuchen und anschliessend zur beobachteten Stunden Rückmeldungen geben. Da die Rückmeldungen in der konkreten Praxis stattfinden, führen sie meist zu realistischen und umsetzbaren Anregungen. Wie Kempfen und Rohr (2009) schreiben, dient die Hospitation zur Professionalisierung beruflichen Handelns. Neue Ideen und Ansätze können durch den kollegialen Austausch entwickelt werden. Damit ist die kollegiale Hospitation ein ideales Verfahren zu bestehenden Massnahmen der Qualitätsentwicklung. Die Hospitationen im Lehrkörper der PH-VS finden einmal jährlich statt. Hierbei ist eine Teambildung nach Fachgebiet, Standort oder gegenseitigem Vertrauen möglich. Zu beachten ist, dass ein Austausch der gleichen Lernveranstaltungen

p i e f c
j d lernen
t s a r

zwischen den Standorten innerhalb drei Jahren verpflichtend ist.



ABBILDUNG 4 : GRUNDELEMENTE DER KOLLEGIALEN HOSPITATION (VGL. AFH-UZH, 2007)

Der Prozess der Hospitation umfasst insgesamt drei Schritte: Vor dem eigentlichen Besuch treffen die Mitglieder des Hospitationsteams Vereinbarungen zu wichtigen kommunikativen und organisatorischen Aspekten (Klärung der Erwartungen, Vorbereitung der Unterrichtsbeobachtungen u.a.). In den betreffenden Lernveranstaltungen finden anschliessend die gegenseitigen Unterrichtsbesuche statt. Im Anschluss daran findet eine Zusammenkunft der Beteiligten statt, um die Eindrücke und Beobachtungen auszutauschen. Die feedbackempfangende Person entscheidet danach selbst, ob und welche Änderungen sie künftig in ihrem Unterricht durchführen will. Die Informationen über den Besuch werden über das Team hinaus nicht weitergegeben. Die entsprechenden Grundsätze regelt eine interne Charta. Nach Durchführung der Hospitation werden das Feedback und die Verbesserungsvorschläge der Teams in einem Online-Fragebogen erhoben.

4.3 Prozessmanagement

Wissen alleine verändert noch keine Schwächen, sondern Erkenntnisse müssen in konkrete Handlungskonsequenzen und Massnahmen münden. Wie kann aber ein Qualitätsmanagement dies wirkungsvoll und nachhaltig fördern und unterstützen? Zur Einführung,

Überprüfung und nachhaltigen Sicherung der Qualität von betrieblichen Prozessen und Aufgabenerfüllung an der PHVS wurde seit 2007 ein Qualitätsmanagement-System (QMS) etabliert. Das QMS der PHVS orientiert sich am erwähnten EFQM-Modell, in welchem das Kriterium „Prozesse“ einen bedeutenden Teil einnimmt, da die Prozessbeherrschung ein wesentlicher Aspekt der «Excellence» ist. Prozessorientiertes Handeln in Organisationen erfordert eine Abkehr vom Funktionsdenken hin zum Prozessdenken. Es ist primär nicht wichtig, welcher Bereich einen Prozess erledigt, sondern welche Prozessschritte von welchen Personen am effizientesten erledigt werden können. Eine Prozessmodellierung steigert die Qualität folgender wichtiger Aspekte (Schmelzer, 2010):

- **Dokumentation**

Eine Dokumentation schafft Wissen wer, wo und wie in einem Prozess involviert ist. Damit wird das betriebsinterne Wissen dokumentiert und Komplexität gemeistert. Eine einheitliche graphische Darstellung schafft Klarheit und erleichtert den Zugang.

- **Transparenz**

Transparente Abläufe ermöglichen es den Mitarbeitenden die Prozesse und Zusammenhänge besser zu verstehen. Jeder Beteiligte an einem Prozess kann seine Aufgabe in der Prozesskette erkennen.

- **Fehlervermeidung**

Werden in einem Prozess weniger Fehler gemacht, können die Termine besser eingehalten werden.

- **Personenunabhängige Verfügbarkeit des Wissens**

Die einzelnen Mitarbeiter kennen ihr Aufgabenfeld sehr gut. Was geschieht jedoch bei einem Ausfall einer Person? Ein Prozessmanagement ermöglicht ein zielgerichtetes Einarbeiten von neuen Personen.

• **Optimierung**

Eine Dokumentation eines Prozesses gestattet ein genaues Erkennen und Verstehen seiner Bestandteile. Heikle Schnittstellen oder Mehrarbeiten lassen sich korrigieren.

Ausgangspunkt für die operativen Tätigkeitsbereiche der PHVS stellt die Prozesslandkarte der PH-VS dar. Die grafische Visualisierung ermöglicht eine Gesamtkoordination der vorhandenen Prozesse und ist auf die Hochschulziele abgestimmt. Die Gesamtdarstellung nimmt die Führungs-, Kern- und Supportprozesse auf und bringt Beziehungen, Abhängigkeiten zum Ausdruck.

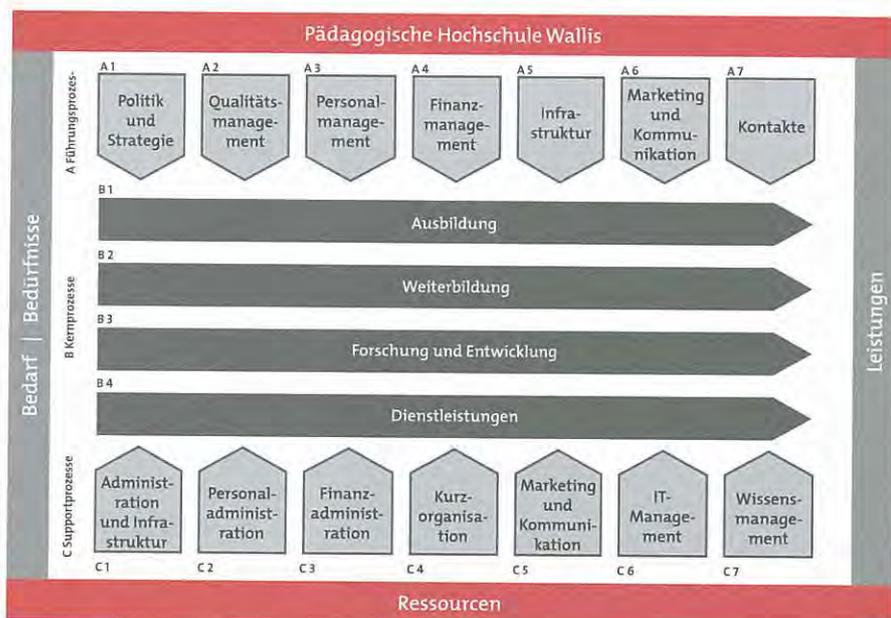
Für die Erfassung der Schlüsselprozesse hat sich die Institution für eine Prioritätensetzung entschlossen, wodurch die Reihenfolge und der zeitliche Ablauf definiert

werden, in welchem die Prozesse der einzelnen Abteilungen erfasst werden. Das Vorgehen erlaubt auch, dass Erfahrungen fortlaufend aufgenommen und in der nächsten Phase berücksichtigt werden. Die Schlüsselprozesse werden durch die Leitungen und Prozessowner der einzelnen Bereiche erfasst. Unter der Federführung der Steuergruppe Qualitätsentwicklung erhalten die Personen in Workshops die nötige Ausbildung und Begleitung.

4.4 Selbstbewertung im EFQM-Modell

Ein zentrales Element des EFQM-Modells ist die Selbstbewertung der Institution. Sie bietet Grundlage für eine strukturierte Vorgehens-

weise, welche Stärken und Verbesserungspotenziale der eigenen Organisation kritisch analysiert. Die Bewertung findet auf der Grundlage von Fakten anstatt subjektiven Einschätzungen statt. Wiederkehrende Selbstbewertungen ermöglichen den Reifegrad einer Organisation fließend zu erfassen, indem bereits gemachte und bevorstehende Fortschritte ermittelt werden können. Die Organisationseinheiten und deren Mitarbeiter werden planvoll in die Selbstbewertung einbezogen und an den Prozessverbesserungen beteiligt.



Die Direktion hat sich im März 2010 für das Eintreten in die erste Stufe „Verpflichtung zu Excellence“ nach EFQM entschieden und das entsprechende Grundlagedokument verabschiedet. Im aktuellen Studienjahr steht die Entwicklungsphase mit einer organisationsweiten Sensibilisierung auf dem Programm. Das Projektteam wird hierbei geschult und bestreitet eine nötige Assessorenausbildung. Zur Begleitung dieser Selbstbewertung zieht die PH-VS eine ausgewiesene Beratung bei.

Christoph Salzmann, PH-VS

Formations à l'enseignement à l'école primaire et plans d'étude : Une relation sociale étroite

Daniele Périsset | octobre 2011



h i f
/ apprendre
h p g w
t

Zusammenfassung

DIE STUDIENPLÄNE SIND EIN AUSGEZEICHNETES SCHAUFENSTER VON DEN ORIENTIERUNGEN, DIE EINE GESELLSCHAFT DURCH DIE VERMITTLUNG DER POLITIK AN EINE BILDUNGSINSTITUTION GIBT. DIE STUDIENPLÄNE DER AUSBILDUNGEN AN DEN SEMINAR-SCHULEN VON 1874 BIS ZU PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN (PH) IN 2003 WURDEN IN DREI KATEGORIEN AUFGETEILT UND ANALYSIERT: DIE AUSBILDUNG ZUR SOZIALEN ROLLE, DIE BERUFSBILDUNG, DIE ALLGEMEINE BILDUNG. VOM 19. BIS INS 21. JAHRHUNDERT, BEOBACHTET MAN EINE UMKEHRUNG DER TENDENZEN, WELCHE MIT DEN ENTWICKLUNGEN DER SOZIALEN ERWARTUNGEN AN DIE SCHULE EINHERGEHT. DIE AUSBILDUNG ZUR SOZIALEN ROLLE WAR NOCH STARK DOMINANT IM UNTERRICHT IM 19. JAHRHUNDERT BIS IN DIE 1960. JAHREN. SIE VERSCHWINDET VOLLENDS DES STUDIENPLANS 1977; DIE BERUFSBILDUNG, NOCH IM 19. JAHRHUNDERT BESCHIEDEN, WÄCHST BIS SIE DEN GANZEN STUDIENPLAN 2003 DER PH FÜLLT. DIE ALLGEMEINBILDUNG ERFÄHRT EINE REGELMÄSSIGE ENTWICKLUNG BIS 1977, VERSCHWINDET JEDOCH AUS DEN STUDIENPLÄNEN DER PH (AUF DER TERZIÄREN STUFE). AB DANN GILT DIE ALLGEMEINBILDUNG NACH VOLLENDUNG DER SEKUNDARSTUFE II ALS ABGESCHLOSSEN.

Les plans d'étude : des instruments de mise en œuvre des orientations sociopolitiques

Forme matérialisée de l'idéal des sociétés qui la crée et la soutient, l'institution scolaire est le reflet des aspirations politiques des États. Afin de permettre aux agents éducatifs de mener à bien la mission qui leur est confiée, des dispositifs sont mis en place afin de garantir et de contrôler l'adéquation des processus réalisés avec les intentions énoncées : lois, règlements,

plans d'études et moyens d'enseignement sont élaborés sous d'égide de l'autorité politique.

Les plans d'études dévolus aux différents niveaux de la scolarité occupent, dans ce contexte, une fonction importante. Ce sont des intermédiaires entre les buts des politiques et le public qui doit bénéficier de l'éducation prévue. Fils de l'époque qui les édite et miroirs de l'esprit du temps qu'ils matérialisent, les plans d'étude sont chargés de plusieurs fonctions : en amont de tout acte d'enseignement, les plans d'étude légitiment les savoirs scolaires choisis par la noosphère pour leur pertinence avec les finalités déclarées de l'école à laquelle ils sont destinés ; ils balisent ainsi les apprentissages. Concrètement ensuite, les plans d'étude structurent le travail de l'enseignant ou du formateur en lui prescrivant les lignes de conduite qu'il doit tenir, en lui indiquant les procédures à mettre en place, les raisonnements qu'il doit suivre, bref, en lui fournissant tous les « ingrédients de l'alchimie du curriculum » permettant de faire se rejoindre instruction et éducation (Depaepe & Simon, 2003). Enfin, les plans d'étude permettent à l'autorité scolaire de contrôler le travail des enseignants à travers l'inspection qui évalue l'adéquation des pratiques par rapport aux lignes définies pour chaque degré d'enseignement. Les formations à l'enseignement n'y font évidemment exception.

Ainsi, par définition, les Écoles normales, premiers instituts de formation à l'enseignement mis en place par l'État, font clairement partie d'un processus d'éducation civique : former les maîtres pour qu'ils forment les élèves, normer ceux-là pour qu'ils norment ceux-ci dans une institution modèle, dans une « École normale, [...], servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétences; mais aussi institution justifiée, autorisée, qui correspond à l'ordre logique, et, par là, opposée à l'expérimental et à l'exceptionnel [...], invulnérable non pas réellement aux progrès de la science pédagogique mais aux transformations sociales qui les rendaient possibles et nécessaires (Delsaut, 1992, p. 5). En Valais, où nous nous situons, à l'instar de ce qui s'est passé en France ou ailleurs, les Écoles normales sont érigées en tant qu'instruments de préservation d'un ordre social donné. Dans ce sens, elles ont été longtemps, jusque dans le second 20^e siècle, des outils efficaces pour « gouverner les esprits », selon l'expression de Nique (1991). Jeunes gens et jeunes filles ont été formés – c'est-à-dire éduqués et non seulement instruits – pour servir à leur tour, en tant qu'instituteurs et institutrices, de modèles moraux: « Tel maître, tel élève » (Léon, 1980, p. 230).

En 2001, lorsque la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) accueille ses premiers étudiantes et étudiants, les principes qui guident ses missions ont considérablement évolué, suivant en cela l'évolution occidentale contemporaine (Criblez et al, 2000). L'instituteur, s'il doit certes rester un modèle pour ses élèves, est surtout appelé à devenir un enseignant professionnel, aux savoirs professionnels scientifiquement fondés et reconnus pour leur efficacité sur les apprentissages des élèves. En outre, le temps des enquêtes internationales, de type PISA, est aussi arrivé : l'institution scolaire doit désormais donner la preuve concrète de son

efficacité. La mesure est effectuée à travers les épreuves standardisées, au niveau cantonal, national et international et les tests sont administrés aux élèves à différentes étapes de leur scolarité obligatoire.

Deux siècles de plans d'études en Valais : de 1874 à 2003.

Dans ce contexte, analyser l'évolution des plans d'étude des Écoles normales du Valais jusqu'à celui de la HEP-VS est éclairant. Malgré des caractéristiques géopolitiques qui pourraient prédisposer ces instituts de formation à se développer dans une certaine autarcie, ceux du Valais se trouvent en phase avec un large contexte social et économique, que ce soit au temps des Ecoles normales du 19^e siècle (Périsset, 2003b) ou à celui des Hautes écoles pédagogiques (HEP) du 21^e siècle (Périsset, 2010) : les plans d'étude des Ecoles normales et de la HEP-VS qui ont été analysés à partir des documents retrouvés soit aux archives cantonales, soit à la bibliothèque cantonale ou encore dans les archives institutionnelles le montrent bien. Le matériau dépouillé est donc composé des documents officiels édités en 1874, 1878, 1920, 1935, 1964, 1977, 2003¹.

Les savoirs dispensés en formation : une répartition dans trois catégories

Les plans d'étude des Ecoles normales (filles et garçons distinctement, mais Haut-Valais et Valais romand confondus) sont donc au départ de l'analyse. Pour chaque document à disposition, et lorsque cela a été possible (soit pour les plans d'étude jusqu'en 1935 y compris), ont été relevées les différentes disciplines figurant au programme (hors stages et leçons modèles), dans l'ordre hiérarchique dans lequel elles apparaissent, ainsi que la fréquence d'enseignement qui leur est attribuée (en heures hebdomadaires pour chaque année de programme). Ces heures sont ensuite été additionnées pour

¹ À RELEVER QUE CES ANNÉES NE CORRESPONDENT PAS AUX DATES AU COURS DESQUELLES DES CHANGEMENTS STRUCTURELS ONT LIEU POUR LES ÉCOLES NORMALES ET POUR LA HEP. POUR PLUS DE PRÉCISIONS, SE RÉFÉRER À PÉRISSET, 2002, 2003A.

obtenir le temps dévolu à l'étude de chaque discipline en fin de formation. Pour notre classement, nous avons considéré la description du contenu disciplinaire contenue dans le document analysé. Nous avons ainsi pu dégager (de manière inductive) l'évolution des orientations desdits plans d'étude à partir des trois grandes catégories:

- 1) La formation spécifique à l'enseignement, soit les disciplines dont l'intitulé laisse entendre clairement qu'elles sont dispensées afin de doter les futurs enseignants des savoirs utiles et nécessaires pour l'exercice de leur fonction. En fait partie le cours de pédagogie, mais aussi, dès 1920, d'autres cours comme le dessin, la calligraphie ou le chant, et, dès 1935, la gymnastique dont les contenus sont à peu de choses près (surtout chez les jeunes filles) ceux qui seront dispensés dans les classes par les normaliennes et normaliens.
- 2) L'éducation au rôle social et civique, soit les disciplines dont l'intitulé expose clairement l'enjeu d'éducation civique et morale des futurs enseignants. Ainsi, la religion (qui apparaît en tête de tous les plans d'études jusqu'à celui de 1964 y compris), mais aussi l'histoire (1874: Histoire nationale en suivant l'ordre chronologique; instruction civique: société, origine du pouvoir et respect de l'autorité, constitution cantonale, autorités fédérales, étude de lois cantonales et fédérales concernant l'instruction publique, etc.), l'agriculture et ouvrages manuels (1874: Pour les garçons seuls : notions de chimie agricole; différentes espèces de terrains et de cultures. Assolements. Instruments agricoles. Engrais. Elève du bétail. Agriculture. Et, parallèlement, pour les jeunes filles: Travaux à l'aiguille, et surtout couture et tricot. Principes généraux d'économie domestique. 1920, ouvrage manuel: coupe: layette, chemise classique, pantalon de jeune fille. Confection: layette, chemise classique et pantalon. Tricot: une

paire de bas, tricots d'enfants. Raccourciage.), le chant (1878: les principes de la musique vocale. Chants patriotiques et religieux (cantiques) que les aspirants instituteurs feront répéter aux enfants des écoles qu'ils dirigeront.), la gymnastique (1878, introduction de la discipline: Leçons données de manière à faciliter l'enseignement de la gymnastique militaire. 1920: exercices d'ordre et de marche. Former, rompre le rang. Règles de diverses positions, divers pas, changements de direction de la colonne de marche. Pas changé, pas de course. Exercices à mains libres et avec cannes. Exercices de bras, de jambes et du corps. Sautillements et sauts. Exercices aux engins: sauts perchés d'appui, barres parallèles, reck, cheval). La gymnastique n'est inscrite au programme des jeunes filles qu'à partir de 1935 (devient alors une branche de culture générale), la comptabilité (1920: pour les jeunes gens uniquement. Étude des termes employés. Manière de dresser un compte. Inventaire. Comptes en caisse. Comptes particuliers à un agriculteur ou un vigneron. Notes et mémoires. Factures) ou encore hygiène scolaire en 1920 pour les jeunes filles uniquement: (Maison d'école: emplacement, orientation, principales distributions. La salle de classe: dimensions, éclairage, ventilation et chauffage. Mobilier scolaire. Règles d'hygiène à observer par le maître et par les élèves. Maladies de l'enfance au point de vue de l'hygiène scolaire). Le cours de sociologie, introduit en 1935, appartient également à cette catégorie puisqu'il est « basé sur la doctrine sociale de l'Eglise telle qu'élaborée par les promoteurs de l'action catholique sociale et codifiée par encycliques des papes 1. la société familiale. 2. la société professionnelle. 3. la société civile. 4. la société religieuse. »

- 3) La culture générale, soit les cours de langue française, arithmétique puis mathématiques, géographie, deuxième langue nationale, histoire et chant dès 1920, gymnastique

dès 1935. Ces contenus dépassent les savoirs à enseigner (classés dans la première catégorie décrite) et forment la culture générale de l'institutrice et de l'instituteur.

Résultats : une évolution sociale clairement lisible dans les plans d'étude

La formation au rôle social : un inexorable déclin

De l'origine des Ecoles normales et jusque dans les années 1960, la différenciation sociale des rôles des jeunes gens et des jeunes filles opère explicitement puisque les plans d'étude qui leur sont respectivement destinés sont différents. La part des enseignements visant à l'éducation au rôle social y est, logiquement, primordiale : en 1874, sur les 71 heures annoncées chez les jeunes gens, ils occupent 21h et 39h chez les jeunes filles (sur 89 heures annoncées). Ces cours concernent tant la religion, la citoyenneté que des connaissances scientifiques propres à l'agriculture (pour les jeunes gens) que la morale, l'hygiène et la couture pour les jeunes filles. En 1878, cette proportion reste importante : 18h / 71h chez les jeunes gens, 36/89 pour les jeunes filles. La place laissée à ces enseignements décroît quelque peu à partir de 1920, alors que, par ailleurs, la formation est augmentée d'une année. Ils n'occupent plus que 21h sur les 109 heures qui sont désormais inscrites au programme des jeunes gens, et 24 h pour les jeunes filles (109 heures au total également). En 1935, la place des enseignements visant à l'éducation au rôle décroît encore pour creuser à nouveau une inégalité entre jeunes gens et jeunes filles, ces dernières devant faire davantage d'heures au total (114h contre 106 pour les garçons) dont 33 heures (12h pour les jeunes gens) dédiées essentiellement à leur futur rôle de ménagère et de mère.

Les derniers cours, représentatifs de la formation au rôle social dispensée par les Ecoles normales (catéchisme et agriculture) disparaissent de facto en 1977 (le cours de religion est remplacé alors par un cours d'instruction religieuse basé notamment sur l'étude de la Bible et est classé par le Département de l'Instruction publique comme étant un cours de culture générale; cet enseignement disparaît ensuite des plans d'études HEP). C'est bien à ce moment de l'histoire sociale ou valaisanne que se situe réellement la rupture entre tradition et modernité. Le visage du Département de l'Instruction publique change alors : à la fin des années 1960, trois acteurs, qui ont été de véritables piliers garants de la « tradition » de l'Ecole normale, quittent leurs fonctions : en 1966, le Directeur de l'Ecole normale des instituteurs et en 1969 le Chef du Département de l'Instruction publique ainsi que la Directrice de l'Ecole normale des institutrices. Leurs départs concomitants ouvrent réellement la porte à la « modernité éducative ». Ainsi, les cours intensifs (jusqu'à un trimestre entier) d'enseignement ménager et d'agriculture disparaissent en 1967. Les « régents » de la seconde partie du 20^e siècle ne sont plus appelés à diffuser dans leur village les connaissances agricoles utiles à leurs concitoyens ; ils sont devenus des instituteurs à part entière dont la mission n'est plus de prévenir l'exode rural mais bien d'instruire les élèves. Autre signe de changement des mentalités : le Directeur de l'Ecole normale des instituteurs nommé en 1966 introduit l'expérience de la cogestion à l'internat (encore obligatoire), expérience inspirée par l'Education nouvelle et A. Neill² en particulier, expérience, qui va durer jusqu'en 1974. Enfin en 1971, la Directrice de l'Ecole normale des institutrices demande officiellement et par simple lettre au Département l'abrogation de l'obligation d'être interne pour les normaliennes non domiciliées dans la ville siège de l'institut de formation³.

² DONT L'OUVRAGE « LIBRES ENFANTS DE SUMMERHILL » A CONNU UN SUCCÈS RETENTISSANT DANS LES ANNÉES 1970.

³ POUR DES DÉTAILS PAR RAPPORT AUX PÉRIODES ÉVOQUÉES ET AUTRES FAITS RELATIFS AUX ECOLES NORMALES DU VALAIS, SE RAPPORTER À PÉRISSET, 2003A. POUR L'EXPÉRIENCE DE LA COGESTION : PÉRISSET, 2007.W

p i e f c
i d l e r n e n
+ t s a r
w n r t

La formation professionnelle : une part en croissance continue

Cette évolution, qui voit l'enseignant d'abord acteur social devenir un enseignant chargé de faire apprendre, se lit à travers la croissance des disciplines liées aux cours de formation professionnelle. De 4 heures (sur 71 heures en deux ans) en 1874, ces cours occupent 35 heures pour les jeunes gens et 23 heures pour les jeunes filles sur les 109 heures de formation en 3 ans dispensée dès 1920. La différence entre les sexes se maintient dans le plan d'études de 1935 qui voit la formation professionnelle des jeunes gens stagner (35 h) alors que celle des jeunes filles régresse un peu (21 h). La moindre importance accordée à la formation professionnelle des filles nous indique certainement l'orientation de leur formation professionnelle: les savoirs engrangés lors de leur séjour à l'École normale sont destinés, outre à fonder leur activité d'institutrice, à aussi, sinon surtout, servir leur vocation d'épouse, de gardienne du foyer et de mère.

L'instituteur (ou l'institutrice) endosse d'abord une fonction de formation des élèves aux « valeurs chrétiennes ». Les contenus professionnels tendent dans ce sens. Ainsi, le contenu du cours de pédagogie est éloquent: « 1874 et 1878. Excellence des fonctions de l'instituteur. Qualités et conditions nécessaires pour exercer dignement la fonction d'instituteur: qualités physiques, intellectuelles, morales. Éducation ou développement des facultés: éducation physique, intellectuelle, morale, étude du cœur et des sentiments, culture du cœur et de ce que doit faire sous ce rapport l'éducateur; la volonté: diriger la volonté vers le bien par la religion, la surveillance, la discipline, les récompenses et les punitions. » « 1920: L'œuvre d'éducation. L'éducateur. La pédagogie. Notions élémentaires sur les facultés et les opérations de l'âme. L'éducation physique. Éducation de la sensibilité, de la volonté. Méthodologie générale méthodes, procédés et formes d'enseignement. Méthodologie spéciale. » « 1935: L'œuvre d'éducation, son but, importance. Grands principes.

L'éducateur, les éducateurs naturels: famille et Eglise, les éducateurs délégués: l'instituteur, l'état. Mission de l'instituteur, son importance, qualités exigées, rapports avec les parents, l'autorité, les collègues. Éducation physique; hygiène scolaire; organisation matérielle, didactique et disciplinaire de la classe. Psychologie: facultés intellectuelles: sens externes, conscience psychologique, imagination, mémoire, raison. Sensibilité, volonté. Relation des trois grandes facultés entre elles. Méthodologie générale: leçons modèles à l'école annexe. » Mais ces cours vont réellement évoluer au fil des années suivant en cela l'évolution sociale que vit le Canton, bien marquée au début des années 1970. Les plans d'étude vont alors prendre en compte les apports des sciences psychologiques et pédagogiques pour, finalement, occuper tout l'espace du plan d'études de la HEP, et avec des intitulés de cours qui se rattachent désormais explicitement aux travaux effectués en Sciences de l'éducation.

La formation générale : un progrès qui concourt à sa disparition

La formation générale, troisième catégorie que nous avons repérée dans les plans d'étude des 19^e et 20^e siècles, comme la formation spécifique au rôle social, connaît elle aussi un développement certain avant de décliner jusqu'à disparaître en 2003, mais pas pour les mêmes raisons. Elle occupe sans aucun doute une place prépondérante dans tous les programmes de formation des Écoles normales dès leur création, palliant ainsi l'insuffisance de la formation préalable des futurs instituteurs et institutrices du canton: 46h / 71h en 1874 et 49h / 71h en 1878 pour les jeunes gens (proportion quasi égale pour les jeunes filles) qui sortent juste de l'école primaire, elle augmente avec la durée de la formation et l'augmentation des exigences (formation secondaire I obligatoire) (53h / 109 en 1920, 64h / 106 en 1935) pour concerner, en 1964, 17 des 25 branches d'enseignement données (14 branches différentes données en 1920 et 1935, entre 10 et 12 auparavant).

L'évolution sociale, concrétisée par le passage de la formation à l'enseignement au niveau tertiaire a raison de ce type d'enseignement: la formation disciplinaire et générale doit être achevée au niveau secondaire II avant que la formation entièrement vouée à la formation en HEP puisse être envisagée. Le plan d'étude de 2003 est donc entièrement dédié à la formation professionnelle qu'elle aborde à travers des aspects sociologiques, psychologiques, didactiques, pédagogiques et du point de vue de la réflexivité de l'acteur, autant de domaines investigués par les Sciences de l'éducation et ses sciences contributives.

**Les plans d'étude,
une adéquation sociale vérifiée**

A l'occasion de ce bref parcours historique, nous observons une rupture dans la description des plans d'étude lorsque le formidable développement économique de l'Europe de l'après-guerre atteint le Valais dans les années 1960. A partir de 1964, l'énoncé des domaines qui font partie des plans d'étude devient succinct ; il n'est plus nécessaire de préciser les contours de branches de formation que les sciences fondent de plus en plus. Dans les programmes de 1964 et de 1977, les contenus de culture générale et ceux qui sont relatifs à la formation professionnelle sont plus clairement distingués. Bien que la formation reste de type intégrée (les cours de formation professionnelle et de formation générale sont donnés simultanément), les cours de méthodologie, dispensés dès 1977 au cours des deux dernières années de formation, prolongent la formation générale dispensée lors des trois premières années d'École normale. Cette forme clairement définie annonce sans aucun doute la formation dite successive (la formation professionnelle faisant suite à une formation générale achevée) qui est donnée

dès les premières années du 21^e siècle à la HEP du Valais.

C'est que, à ce moment, les priorités économiques, politiques et sociales ont changé. La question du rôle social et socialisateur de l'école n'est certes pas abandonnée, les publications de l'OCDE (notamment 2001, 2007) en témoignent. Mais les autorités politiques des pays industrialisés, et donc aussi de la Suisse, réclament un resserrement du pilotage global de l'institution scolaire dans lequel sont comprises les formations à l'enseignement (Bucher & Leder, 2010, Lehmann et al, 2007). Des bases scientifiques sont explicitement exigées en formation car il est attendu des enseignants formés dans ces instituts au niveau tertiaire qu'ils puissent « démontrer qu'ils sont en mesure de traiter à l'aide de méthodes scientifiques d'importants problèmes spécifiques au champ professionnel » (Forneck, 2010, p. 5).

Les plans d'étude sont désormais orientés par d'une part les phénomènes sociaux contemporains (migrations, hétérogénéité, autogestion des ressources humaines par la pratique réflexive, adéquation aux besoins régionaux) recensés par l'autorité politique supérieure (CDIP et Canton) ainsi que, d'autre part, par l'efficacité des processus d'enseignement-apprentissage (didactiques). Les contenus des formations à l'enseignement du 21^e siècle tels que définis par les plans d'étude – que le règlement relatif à la Reconnaissance intercantonale de la CDIP harmonise quelque peu – sont donc désormais basés sur les résultats probants des recherches en éducation, dans un souci de bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire (Bucher & Leder, 2010).

Danièle Périsset, HEP-VS



Bibliographie

- Bucher, B. & Leder, Ch. (et coll.), (2010). *Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Esquisse*. Berne : Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP).
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec la collab. de Périsset Bagnoud, D.). (2000). *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles* (titre provisoire). Berne : Peter Lang, Exploration.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : l'Harmattan.
- Depaeppe, M. & Simon, F. (2003), Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In Wiater, W. (Hrg). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (pp. 65-77). Bad Heilbrunn (D) : Klinkardt.
- Forneck, H.J. (2010). *De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne ? Les effets de la tertiarisation des enseignantes et des enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses*. Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique – CDIP, Conférence bilan 2010.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris : OCDE.
- OCDE (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Paris : OCDE.
- Périsset, D. (2010). *Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse)*. In R. Malet, *La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. Recherche et formation*, 65, 61-74.
- Périsset, D. (2007). De l'éducation normalienne à l'éducation nouvelle : un grain de sable dans la tradition. L'expérience de la cogestion à l'École normale des instituteurs de Sion (Valais, Suisse). *Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 141-157.
- Périsset, D. (2003a). *Vocation : régente, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia.
- Périsset D. (2003b). Normalienne et catholique. Les Ecoles normales au Québec et en Valais, 1850-1950. *Annales Valaisanne, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand (SHVR)*, 197-207.
- Périsset, D. (2002). HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6-9.

**Le dispositif de formation des PF VS :
Un espace de développement
des dynamiques identitaires professionnelles
Constats après dix ans**

Isabelle Truffer | octobre 2011

p t f m
d sein
e u t s a k é n r



En 2001, la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) fait partie du premier contingent des Hautes écoles suisses en activité. Le défi qu'elle doit relever consiste à élaborer un concept de formation permettant aux futurs enseignants, l'appropriation de savoirs visant le développement d'un professionnel capable « de réaliser en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité » (Paquay, 1994, p. 19). Si l'on se réfère à Paquay, un professionnel de l'enseignement est tout à la fois un acteur social sachant analyser les enjeux humains des situations quotidiennes et s'engager dans des projets collectifs; une personne capable d'être en relation, de communiquer et d'évoluer d'un point de vue personnel et professionnel; un praticien réflexif, qui travaille sur ses pratiques, analyse leurs effets et produit des outils nouveaux; un praticien artisan qui maîtrise et exploite des savoir-faire, des routines afin de réaliser les tâches assignées aux enseignants; un maître instruit qui connaît les bases scientifiques spécifiques à la profession (savoirs disciplinaires, didactiques et épistémologiques, savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques); un technicien capable d'utiliser et mettre en œuvre des savoir-faire techniques (audio-visuel et autres).

Comment initier, puis exercer et renforcer ces différentes compétences sans les morceler et les déconnecter de la réalité ?

De toute évidence, le stage apparaît comme étant le dispositif institutionnel permettant aux futurs enseignants, en accord avec des finalités déterminées: d'observer un expert, de s'approprier progressivement des savoirs professionnels, de les mettre à l'épreuve dans diverses situations d'enseignement/apprentissage et finalement d'éprouver le sentiment d'être un enseignant. Dans cette optique, le rôle des praticiennes et praticiens formateurs, devient primordial.

Soucieuse d'assurer une articulation étroite entre formation en institution et formation sur le terrain, le premier acte de formation posé par la HEP en 2001 concerne les praticiens-formateurs (Périsset Bagnoud, 2000, 2004; Truffer Moreau, 2001; Vuagniaux, 2001).

Le nouveau cadre de formation dégage le maître de stage de sa mission normative. Les fonctions du praticien-formateur relèvent désormais explicitement de l'encadrement du novice dans ses premiers pas sur le terrain, de son intégration dans la corporation professionnelle, de la construction progressive des savoirs professionnels et enfin de la co-évaluation du novice en formation, dans un esprit de partenariat avec la HEP-VS responsable générale du pilotage de la formation: complémentarité à construire, pour chacun des partenaires. (Truffer Moreau, Périsset Bagnoud 2007)

Objectifs, choix didactiques et pédagogiques initiaux.

Le public inscrit lors de la première formation mise en place est issu exclusivement de l'école normale valaisanne, il se caractérise par une forte hétérogénéité (diversité des acquis générés par les parcours de formation continue, années d'expérience (de 3 à 25 ans), avec ou sans expériences de maître de stage).

Il nous semble alors important que le dispositif de formation incorpore l'idée d'un cadre propice au renforcement ou à la reconstruction de certains éléments affectés des systèmes symboliques, des systèmes de valeurs et des constructions représentatives (Giust-Desprairies 2003) chez les participants, tout en proposant des espaces de construction de nouveaux savoirs professionnels, constitutifs d'une fonction différente de celle d'enseignant. À partir de ces quelques principes de base, nous misons sur un dispositif qui soit reconnu en tant que tel par les participants et qui offre l'opportunité pour chacun d'exprimer, dans un cadre sûr, des opinions, des idées parfois divergentes mais souvent complémentaires, dans le but que ces confrontations débouchent sur des interventions innovantes de type pédagogique et/ou éducatif. Nous pensons également que le dispositif favoriserait, chez chacun des membres, une certaine lucidité quant à son rapport aux différentes tâches proposées, à la compréhension de ses propres processus d'évolution. Enfin, nous stipulions que les différentes médiations actualisées (Buysse 2008) par les caractéristiques du dispositif feraient de celui-ci une zone potentielle de développement des dynamiques identitaires professionnelles (Truffer Moreau 2009)

Ces objectifs posés, quatre décisions en termes de choix didactiques et pédagogiques sont prises.

1. Proposer une formation d'une durée permettant le développement de plusieurs

phases de formation (phase introductive, intégrative et certificative).

2. Soigner la progression ainsi que la cohérence entre les divers thèmes abordés tout au long du cursus (relations entre les différents intervenants – élaboration d'un fil rouge explicite...).
3. Porter une attention particulière à l'encadrement des processus d'auto régulation des apprentissages et de l'évolution des dynamiques identitaires et des effets qui l'accompagnent (journal de bord, démarche portfolio, groupes de référence, mise en évidence des compétences liées à l'enseignement, connaissance de soi, connaissance globale de l'institution et des fonctions et rôles du PF) ceci dans la phase introductive.
4. Faire intervenir les apports spécifiques à l'encadrement des stagiaires, à la didactisation d'un stage, dans les phases intégrative et certificative c'est-à-dire dans un deuxième temps.

Dans cette optique, un double dispositif de formation d'adulte relevant de l'auto régulation et de la formation à l'encadrement de stagiaire est mis en place.

L'ensemble du dispositif propose des activités permettant aux formés de s'inscrire dans le changement à partir de jeux de rôle, d'ateliers de mise en situation favorisant une prise de conscience de soi agissant ou réagissant dans les situations conflictuelles de prise de pouvoir, de partage de territoire et de gestion des émotions. Par ailleurs, un travail s'effectue autour de la compréhension et des représentations qu'interrogent les textes théoriques. Différents moments de partage, de confrontation de pratiques enseignantes ou PF (séminaire, analyse collective des pratiques...), de réinvestissement individuel (journal de bord) multiplient les occasions de

prise de conscience et de réappropriation des savoirs visés. Ces espaces de réflexion ou d'action s'inscrivent dans un cadre éthique explicite concrétisé par une charte. (Truffer Moreau, Périsset Bagnoud 2007)

Constats

Malgré quelques difficultés, de type organisationnel, inhérentes à la jeunesse et aux conditions de mise en œuvre de la formation (délai très court entre la conceptualisation et la mise en œuvre), malgré quelques défections surtout dans le premier groupe de formés (non adhésion à la philosophie de formation et aux choix didactiques des concepteurs), l'analyse des évaluations successives de la formation par les participants (264 à ce jour) ainsi que celle des travaux de certification, permettent les constats suivants :

- Les participants témoignent de manière très significative d'une appartenance à un nouveau groupe professionnel: les PF «Je me sens désormais pleinement PF.»
- L'espace potentiel est également très souvent évoqué: «Ce qui m'a permis de faire évoluer mes compétences en pratique réflexive sont surtout les rencontres avec le groupe d'intervision».
- La lucidité sur les pratiques s'inscrit également dans leurs propos: «Afin de pouvoir parler de mes pratiques et partager mon expérience avec les stagiaires, j'ai dû conscientiser ce que je faisais intuitivement ou par habitude lors de mes interventions avec les élèves. On ne peut pas affirmer guider un stagiaire si on n'est pas capable de se laisser observer, d'identifier et d'accepter de confronter nos représentations.»



DES PILIERS FONDAMENTAUX DE NOTRE FORMATION, LES MAÎTRES FORMATEURS

- L'évolution des dynamiques identitaires professionnelles est également présente dans les données recueillies « Ces trois ans m'ont apporté un grand changement. Tout d'abord dans ma manière d'enseigner, je suis très souvent en pratique réflexive, me regardant faire, comme si je « planais » au-dessus de la classe et que je me voyais faire ... ça m'a permis d'être beaucoup plus en confiance dans la classe, et aussi lors des entretiens avec les stagiaires.» - « Aujourd'hui, je poserais cette situation de stage dans un système de dilemme éthique. Je pense que je serais capable de me mettre beaucoup plus en position méta, avec une réflexion de ce qui est de ma responsabilité ou pas.»

En conclusion nous observons que c'est à partir de l'entrée dans la phase introductive de la formation que l'espace potentiel prend tout son sens. Les formés investissent la formation et s'essaient aux différentes activités et mises en situation proposées, commence alors le travail sous-jacent. La prise de conscience de son propre profil d'enseignant l'illustre bien. « Parfois cela m'a bousculé, dérangé car mes actions étaient différentes de mes intentions.» Le sujet éprouve d'abord la difficulté de l'expression de soi à travers le discours écrit ou oral. Les for-

mateurs assistent et encadrent des moments de déstabilisation du sujet. « Mettre des mots théoriques sur mes actions n'a pas toujours été facile, j'étais parfois en colère » Les éléments inconscients qui constituent les fondations de l'image de soi et de son estime affleurent et se confrontent au contenu conscient, puis, progressivement, le sujet, par un aller-retour entre le dehors (l'encadrement, le groupe de pairs) et le dedans (sa dynamique interne), reconstruit progressivement une nouvelle image de soi: « Je suis en train de sentir beaucoup d'éléments de la formation, qui n'avaient pas encore de sens, se mettre en place, s'organiser dans ma tête et venir guider ma pratique de PF., Je me sens PF... » En dépassant l'instant déstabilisateur de la visibilité des pratiques et du partage de celles-ci avec les pairs, le formé peut alors s'autoriser à puiser dans ce nouveau matériel, se l'approprier en le mettant en mots et inscrire ainsi de nouvelles modifications cognitives, affectives ou métacognitives: « En effet, le fait de pouvoir, discuter, échanger, écouter avec les autres membres du groupe m'a permis d'acquérir de nouvelles manières de faire, de résoudre certaines difficultés ou simplement d'adopter un autre regard sur une situation. ».

Bibliographie

Buysse, A. (2008). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In Maubant, P et Martineau, S. (Prés.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants: pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Colloque tenu au 15^e congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation: Mondialisation et éducation: vers une société de la connaissance, Marrakech.

Giust-Desprairies F., (dir.) (2006) *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil, CRDP collection « Professeur aujourd'hui » CRDP IUFM

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Éds) (1996) *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Université. Paris, Bruxelles

Périsset Bagnoud, D. (octobre 2000). La formation des praticiens formateurs de la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*.

Périsset Bagnoud, D. (2002) HEP, nouvelles formations, c'est ouvert ! *Educateur*, 8, 6-9.

Périsset Bagnoud, D. (2004). Quarante-deux nouveaux praticiens-formateurs du Valais romand. La place de la formation des praticiens formateurs (PF) dans la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 10, 36-38.

Truffer Moreau, I. (2001). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ? *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 3, 3-7.

Truffer Moreau, I., Périsset Bagnoud, D., (2007) *Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'autoévaluation : le journal de bord des formateurs de terrain*. In Mesure et évaluation en éducation. Vol. 30, n°1 p. 79 – 96

Truffer Moreau, I. (2009) Projet de thèse sous la Direction de Vanhulle S. FAPSE Genève



L'insertion professionnelle
des enseignants diplômés en Valais⁴

Marianne Broyon | octobre 2011



Zusammenfassung

DIE BERUFLICHE INTEGRATION DER LEHRER IST KEINE NEUE PROBLEMATIK, SONDERN BLEIBT EIN AKTUELLES PHÄNOMEN, WEIL DER LEHRERBERUF SICH REGELMÄSSIG SELBST NEU DEFINIERT IN ZUSAMMENHANG MIT DEN SOZIOÖKONOMISCHEN GEGEBENHEITEN UND DEN ENTWICKLUNGEN DES BERUFES. DIESE PROBLEMATIK IST GEGENWÄRTIG AKUT IN DER SCHWEIZ. DIE ENTWICKLUNG DES LEHRERBERUFS, DIE HERAUSFORDERUNGEN DER JE LÄNGER DESTO HETEROGENEREN SCHULISCHEN BEVÖLKERUNG, DIE GRÜNDUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN (PH) ANFANGS DER JAHRE 2000 UND DIE UMBRÜCHE DES SOZIOÖKONOMISCHEN KONTEXTES BEWIRKEN EINE UNUMGÄNGLICHE ANALYSE DER BERUFLICHEN INTEGRATION SOWOHL FÜR DIE POLITISCHEN ENTSCHEIDER ALS AUCH FÜR DIE INSTITUTIONEN, WELCHE LEHRER AUSBILDEN. IN DIESEM ARTIKEL SCHREIBEN WIR ÜBER DIE INTERINSTITUTIONELLE FORSCHUNG ÜBER DIE BERUFLICHE INTEGRATION DER DIPLOMIERTEN LEHRER DER PHs DER ROMANDIE UND DES TESSINS UND ÜBER DIE RESULTATE, DIE IM SPEZIELLEN DIE WALLISER ASPEKTE BETREFFEN.

Si l'insertion professionnelle des enseignants n'est pas une problématique récente (voir les travaux d'Huberman sur la notion de cycle de vie par exemple), elle demeure malgré tout un phénomène d'actualité, dans la mesure où les fluctuations des conjonctures socioéconomiques et l'évolution de la profession enseignante elle-

même la redéfinissent régulièrement. Partant du constat que l'insertion professionnelle des nouvelles générations d'enseignants² était une réalité mal connue en Suisse romande et que les statistiques cantonales étaient trop lacunaires pour pouvoir examiner les conditions d'insertion des nouveaux diplômés, des chercheurs rattachés à trois HEP romandes (BEJUNE, Fribourg et Valais) ont uni leurs forces, en 2005, pour mettre en place un projet de recherche. Une année plus tard, des chercheurs tessinois (SUPSI anciennement ASP-TI) et vaudois (HEP Vaud) se sont ralliés au projet. Notons que le moment de la mise en place de cette recherche n'a pas été choisi au hasard. En effet, à cette époque, les premières volées formées dans les HEP étaient sorties de la formation depuis peu ce qui rendait l'analyse des conditions d'insertion professionnelle incontournable aussi bien pour les décideurs politiques que pour les institutions de formation.

Nous avons alors fixé comme objectifs de recherche d'analyser les quatre facettes de l'insertion professionnelle qui nous semblaient les plus importantes, c'est-à-dire, les conditions dans lesquelles les enseignants récemment

¹ TITRE OFFICIEL DE LA RECHERCHE: L'INSERTION DES ENSEIGNANTS DIPLOMÉS DES HAUTES ECOLES PÉDAGOGIQUES ROMANDE ET DU TESSIN UNE ÉTUDE INTER-HEP (BEJUNE-FRIBOURG-VALAIS-TESSIN-VAUD) DU GROUPE INSERCH . (PROJET DORE N° 13DPD3-118083) DIRIGÉE PAR A. AKKARI (UNIVERSITÉ DE GENÈVE) ET B. WENTZEL (BEJUNE)

² TERME GÉNÉRIQUE (HOMMES ET FEMMES ENSEIGNANTS)

diplômés commencent à exercer, les stratégies d'insertion qu'ils mettent en œuvre, les apports de la formation initiale et son articulation avec la formation continue. Pour ce faire, nous avons construit un cadre théorique original s'inspirant des travaux de Bronfenbrenner (1979), un cadre que nous avons appelé « écosystème de l'insertion professionnelle ». En nous basant sur ce modèle écosystémique, nous formulons l'hypothèse que la réussite de l'insertion ne dépend pas seulement de l'enseignant débutant en tant qu'individu, mais qu'elle dépend également (en partie au moins) de ce que le milieu d'insertion (les établissements scolaires et les autres acteurs de l'école) donne ou ne donne pas au débutant. Aussi, en recueillant des données sur le processus d'insertion en milieu scolaire, nous visions à analyser les positions des différents acteurs de l'insertion, en premier lieu l'enseignant récemment diplômé, mais aussi les autres acteurs de l'insertion (les directeurs ou les responsables des établissements scolaires, les enseignants et les autres professionnels de l'éducation comme les inspecteurs ou les médiateurs scolaires).

Notre projet a débuté par une enquête quantitative au printemps 2006. Depuis lors, un questionnaire en ligne, rédigé dans les trois langues nationales, est soumis annuellement aux nouveaux enseignants diplômés du primaire et du secondaire des institutions concernées (à Fribourg et au Tessin seuls, les enseignants du primaire sont interrogés). Chaque volée d'enseignants est sollicitée durant sa première et troisième année de pratique. Il est à signaler que l'enquête par questionnaire va perdurer puisqu'un observatoire romand de l'insertion a été mis en place cette année (projet encadré par la CDHEP)

Les résultats obtenus par les réponses aux questionnaires ont été complétés par un volet

qualitatif utilisant une démarche compréhensive. Ce deuxième volet de la recherche a été financé par une subvention DORE (un financement du Fond National). La méthodologie de cette enquête qualitative est basée essentiellement sur des entretiens réalisés avec les enseignants diplômés et avec les différents acteurs de l'insertion professionnelle. Ainsi, de 2008 à 2010, près d'une centaine d'enseignants ont été interrogés ainsi qu'une vingtaine d'autres acteurs de l'insertion. Lors des entretiens avec les enseignants récemment diplômés, nous avons abordé aussi bien la socialisation professionnelle du jeune enseignant (transition formation / emploi, intégration au sein de l'établissement, relations avec la hiérarchie et les collègues, identités professionnelles) que la consolidation de ses compétences pédagogiques (gestion de la classe, relation avec les élèves, maîtrise du programme scolaire). Ces entretiens ont été conduits à différents moments du début de carrière (au bout d'un an et 3 ans après le début de l'insertion pour les dix entretiens longitudinaux). Les entretiens avec les autres acteurs de l'insertion nous ont permis de saisir les paramètres locaux de l'insertion du jeune enseignant et nous ont aussi apporté des indications intéressantes sur l'intégration professionnelle des enseignants issus des HEP. Les résultats obtenus par l'analyse des entretiens ont déjà apporté quelques pistes d'amélioration de l'aide à l'insertion des jeunes diplômés aux services d'introduction à la profession.

Enfin, cette recherche a déjà fait l'objet de nombreuses publications et notre premier rapport « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants » qui porte sur les résultats de la récolte de données quantitatives et qualitatives de 2007 est disponible en ligne³. Nous avons également publié un numéro spécial de l'éducateur dernièrement⁴. Voici maintenant quelques résul-

³ SOUS [HTTP://WWW.INSERCH.CH/RAPPORT/RAPPORT_GRSIE_09-1.10.08.PDF](http://www.inserch.ch/rapport/RAPPORT_GRSIE_09-1.10.08.PDF)

⁴ REGARDS CROISÉS SUR L'INSERTION DES ENSEIGNANTS (EDUCATEUR 6/2011)

tats saillants concernant l'échantillon valaisan c'est-à-dire la partie de la recherche qui concerne exclusivement les enseignants diplômés de la HEP-VS.

Résultats valaisans
(enquêtes quantitatives et qualitatives)

Depuis mai 2006, le questionnaire en ligne est soumis chaque année à tous les enseignants valaisans récemment diplômés du préscolaire et du primaire et depuis 2008, à tous les enseignants diplômés du secondaire. A ce jour, l'échantillon valaisan de la partie quantitative est constitué de 254 répondants : 220 enseignants du préscolaire et du primaire et 34 enseignants du secondaire ce qui révèle une assez bonne participation des diplômés HEP-VS à cette enquête (une participation toutefois très variable selon les années, d'autres enquêtes touchant le même échantillon ayant parfois pris place en même temps). Pour le volet qualitatif, nous avons mené des entretiens avec 17 enseignants des deux filières, dont 2 entretiens longitudinaux et 5 autres entretiens avec 5 professionnels ayant une mention de l'introduction à la profession des enseignants du primaire ou du secondaire dans leur cahier des charges ; il s'agit de 2 directeurs, de 2 enseignants chevronnés accompagnant les enseignants dans leur insertion et du responsable du dispositif d'accompagnement des enseignants du primaire.

En ce qui concerne l'emploi

Pendant la semaine de référence (fixée annuellement), 4,3% des diplômés valaisans (11/254) n'exerçaient pas du tout d'activité dans l'enseignement (étudiant, exerce une autre profession ou sont au chômage), 3,1% n'exerçaient pas d'activité pendant cette semaine, mais avaient effectué des remplacements pendant l'année et 92,5 % d'entre eux occupaient un poste. En ce qui concerne le taux d'occupation, il est un peu plus élevé pour les enseignants du secondaire (86%) que pour

les enseignants du primaire (82,9%). Pour ces derniers, le taux semble avoir régulièrement diminué depuis la première enquête (de 92% pour la volée 2006 à 77% pour la volée 2009). De manière générale, les enseignants valaisans font preuve de peu de mobilité dans leurs recherches d'emploi (ils cherchent en premier lieu dans leur lieu d'habitation puis procèdent par élargissement) aussi lorsqu'ils exercent dans d'autres cantons, c'est dans les cantons voisins (5 enseignants exercent à Fribourg et 6 enseignants dans le canton de Vaud pour 1 enseignant exerçant à Genève et 1 à Berne). Globalement, la majorité des enseignants consultés se disent satisfaits de leur activité, spécialement dans le domaine de l'autonomie professionnelle et des relations avec les collègues. En revanche, ils éprouvent moins de satisfaction face à la non-reconnaissance professionnelle témoignée par la société et éprouvent certaines difficultés à trouver des repères dans leur nouvel établissement.



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Formation des enseignant-e-s
Degrés préscolaire, primaire et secondaire I-II

Grundausbildung zur Lehrperson
Basis-, Primar- und Sekundarstufe I

Inscriptions ouvertes Einschreibungen ab sofort
www.hepvs.ch www.phvs.ch

En ce qui concerne les stratégies pour l'insertion professionnelle et l'accompagnement à l'insertion

Les nouveaux diplômés perçoivent l'aide psychologique, les brochures d'informations et les visites de différentes classes comme des facteurs peu influents sur la réussite de leur insertion professionnelle. Cependant, ils reconnaissent que le partage d'expériences, la demande de conseils à des personnes-ressources, les activités d'accueil (repas ou rencontres avec d'autres partenaires de l'école) facilitent leur insertion dans le monde du travail. Lorsqu'ils sont interrogés sur l'accompagnement durant cette étape initiale de la trajectoire professionnelle, les diplômés consultés citent principalement des ressources pratiques et concrètes telles que les échanges de matériel, la constitution de banque de matériel, l'accès à la formation et l'accueil dans l'établissement scolaire. Les apports plus personnels et relationnels tels que l'observation par un collègue ou le team teaching, ne requièrent généralement que peu d'intérêt sauf s'il s'agit d'un ancien praticien formateur avec qui ils ont établi une relation privilégiée (surtout pour les enseignants du secondaire). Il est à noter que parmi l'éventail de stratégies employées par les nouveaux enseignants, seul le recours à des groupes de soutien serait lié de façon significative au succès de l'insertion professionnelle. Signalons que les diplômés du préscolaire et du primaire évoquent de manière très positive les mesures formelles d'accompagnement mises en place en Valais (Broyon, 2011). Pour ceux et celles qui les ont suivis, il s'agit du « cours par excellence ». Ils relèvent la disponibilité des intervenants « atteignables à tout moment » qui les sécurisent, la souplesse et la réactivité du dispositif (formule d'accompagnement à la carte) et le fait d'avoir à disposition de petites balises pour les moments clés de l'année scolaire. Ces résultats corroborent les résultats des études internationales dans ce domaine qui montrent qu'un soutien formalisé

(voire institutionnalisé) permet d'atténuer les problèmes rencontrés par les débutants lors de l'entrée dans la carrière, de favoriser le développement de compétences et de réduire les risques de décrochage professionnel (Martineau & Vallerand, 2007). En ce qui concerne les enseignants du secondaire, les mesures d'accompagnement sont très locales et plutôt informelles. Notre étude de cas et les résultats de la recherche insertion au niveau global montrent cependant quelques exemples de bonnes pratiques en termes d'aide à l'insertion dans les établissements du secondaire valaisans (Broyon, 2011).

En ce qui concerne la formation initiale

De manière générale, le volet pratique de la formation initiale est connoté plus positivement que le volet théorique ce qui corrobore les résultats globaux de notre enquête (résultats identiques dans toutes les HEP). Alors que les cours de didactiques, l'exercice de la profession durant les stages et la réflexion personnelle sur la formation sont massivement plébiscités par les répondants « Les stages! absolument indispensables et si enrichissants! », le mémoire professionnel ne recueille quant à lui que très peu d'intérêt. Par ailleurs, selon les nouveaux enseignants, les lectures pédagogiques, la fréquentation de centres de ressources documentaires n'influencent que faiblement le développement de leurs compétences professionnelles. Pourtant, certains enseignants attribuent une large part aux sciences de l'éducation dans le développement des compétences professionnelles alors que d'autres ne leur concèdent que peu d'importance. Si les avis sont partagés à ce sujet, les enseignants débutants se sentent peu préparés à enseigner à des élèves présentant des troubles de comportement (surtout pour les diplômés du secondaire ce qui est normal puisqu'ils ont affaire à des adolescents), à enseigner à des élèves migrants ou à des élèves à besoins spécifiques, à collaborer avec les parents et à accomplir les tâches



administratives. Néanmoins, ils s'estiment très bien préparés à planifier des séquences d'apprentissage, à communiquer avec leurs élèves et à gérer l'organisation de la classe en général. Il est à noter que deux éléments très spécifiques des formations valaisannes reviennent constamment dans les propos des répondants dans les questions ouvertes du questionnaire ou lors des entretiens : il s'agit de la pratique réflexive pour les diplômés de toutes les filières et de l'année d'échange entre le Haut et le Bas Valais pour les diplômés du préscolaire et du primaire. Concernant ces deux éléments, les avis sont très partagés, ils se situent aussi bien dans les apports positifs que dans les apports très négatifs de la formation. Ainsi, l'échange est considéré comme une bonne expérience interculturelle, mais comme une perte de matière importante en ce qui concerne les didactiques et les sciences de l'éducation. Quant à la pratique réflexive, ils l'apprécient généralement, mais trouvent qu'elle est parfois traitée de manière trop excessive dans notre institution. La solidarité et la bonne atmosphère entre, les étudiants sont aussi fréquemment évoquées « Les trois ans de formation ont passé très vite : ma classe était géniale, mes collègues de classe sont devenues des amies ». Enfin, le recours systématique aux travaux de groupe parfois critiqué est aussi souvent perçu de manière très positive, car pour eux, les travaux de groupe préparent bien au travail en équipe et à la coopération au sein de l'établissement scolaire.

En conclusion et de manière générale, les résultats valaisans de l'enquête diffèrent peu des résultats globaux de la recherche. Les entretiens avec les nouveaux diplômés de toutes les HEP ont toutefois démontré que les parcours d'insertion restent très individués et que les contextes d'insertion ou de formation pris tels quels ne sont pas toujours essentiels dans ce processus même s'ils restent importants. En effet, une insertion réussie résulte plutôt d'une combinaison de ces deux facteurs avec

des facteurs plus individuels comme des qualités personnelles (être à la fois solide et souple), relationnelles (savoir communiquer avec les enfants, les collègues et les parents) et motivationnelles (Broyon & Changkakoti, 2008; Changkakoti & Broyon, 2001 à paraître). En ce qui concerne les mesures d'accompagnement mises en place dans notre canton qu'elles soient formelles ou informelles, elles semblent suffisantes pour le moment. Elles pourraient toutefois être améliorées au niveau de l'accompagnement des nouveaux enseignants du secondaire, c'est-à-dire passer d'un accompagnement local à un véritable programme d'accompagnement institutionnalisé. Cela nous semble important dans le sens que les débuts dans la pratique jettent les bases d'une dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant pendant toute sa carrière. Or, les enseignants du secondaire, notamment ceux du secondaire I, doivent faire face à un contexte d'enseignement plus difficile et ont besoin de plus de motivation que les enseignants du préscolaire ou du primaire pour perdurer dans le métier.

Marie Anne Broyon,
professeure à la HEP-VS
et membre du groupe INSERCH

Bibliographie

Broyon, M.A. (2011). Dispositifs d'accompagnement des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire en Valais : une approche comparative. *Educateur* 6/2011.

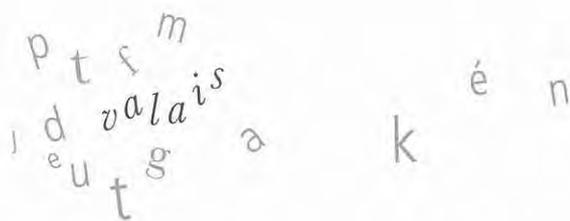
Broyon, MA., & Changkakoti, N. (2008). Identités professionnelles en construction, In. Ed GRSIE "Hier étudiants, aujourd'hui enseignants" Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin Groupe de recherche suisse sur l'insertion. Consulté le 8 mars 2010 sous http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf

Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2011 à paraître). *Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique: identités enseignantes en question*. In Akkari, A., Mellouki, M., Coen, P.-F., Wentzel, B. & Changkakoti, N. (2010, à paraître). *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale*. Presses de l'Université de Laval.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press

GRSIE – Groupe de Recherche Suisse sur l'Insertion (2008). « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants ». Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin. Consulté le 4 avril 2010 sous www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
Titre officiel de la recherche: L'insertion des enseignants diplômés des Hautes Ecoles Pédagogiques romande et du Tessin une étude inter-HEP (BEJUNE-FRIBOURG-VALAIS-TESSIN-VAUD) du groupe INSERCH . (Projet DORE N° 13DPD3-118083) dirigée par A. Akkari (Université de Genève) et B. Wentzel (BEJUNE)

Martineau, S., Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. 19 pages. Consulté le 4 avril 2010 sous http://www.insertion.qc.ca/article.php?id_article=134



Panorama des mémoires de la formation initiale à la HEP-VS (2004-2007)

Nicole Jacquement | octobre 2011

Zusammenfassung

DIESER BEITRAG STELLT EIN PANORAMA DER DIPLOMARBEITEN IN DER GRUNDAUSBILDUNG VOR, WELCHE AN DER PH-VS ZWISCHEN 2004 UND 2007 AUSGEARBEITET WURDEN. DIE ANALYSE IHRER ZUSAMMENFASSUNGEN ZEIGT, DASS DIE ARBEITEN SICH HAUPTSÄCHLICH UM DEN SCHÜLER (ALLGEMEINE MERKMALE ODER SPEZIELLE BEDÜRFNISSE DES SCHÜLERS) UND DER UNTERRICHTS-, LERNPROZESSE DREHEN. DIESE LEHRASPEKTE WERDEN OFT ANGESPROCHEN: AUS DEM PÄDAGOGISCHEN, SOZIOLOGISCHEN UND PSYCHOLOGISCHEN GESICHTSPUNKT. VOM FOKUS DER FÖRSCHEMETHODIK BEZIEHEN SICH DIE DIPLOMARBEITEN MEISTENS AUF INTERVIEWS UND UMFRAGEN. NUR EIN DRITTEL DER ARBEITEN MACHEN EINEN LINK ZU DEN SCHULFÄCHERN, VOR ALLEM SPRACHE L1 UND MATHEMATIK.

GANZ ALLGEMEIN GIBT ES WENIG UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN DIPLOMARBEITEN DES STANDORTES BRIG UND JENEN DES STANDORTES ST-MAURICE. MAN BEOBSACHTET JEDOCH, DASS DIE DEUTSCHSPRACHIGEN SICH EHER AUF THEMEN IN ZUSAMMENHANG MIT DEN UNTERRICHTEN BZW. DEM LERNEN KONZENTRIEREN UND ÖFTERS EINEN PÄDAGOGISCHEN ANSATZ HABEN ALS DIE ARBEITEN AUS DEM UNTERWALLIS. ZUDEM SIND SIE AUCH MEHR PRAKTIKUMSORIENTIERT IN DEM SIE MEHR INTERVENTIONEN IN DEN KLASSEN VORSTELLEN.

GRUNDSÄTZLICH KANN MAN SAGEN, DASS DIE DIPLOMARBEITEN DER PH-VS DIESELBEN TENDENZEN VORWEISEN WIE IN ANDEREN AUSBILDUNGEN.

La présente contribution¹ présente un panorama, à partir de leur résumé, des mémoires de fin d'études réalisés en formation initiale par les futurs enseignants² degrés élémentaires et moyens entre 2004 et 2007. Après avoir présenté le contexte général et le dispositif du mémoire tel qu'il est défini dans l'institution, il s'agira de décrire les thématiques, les orientations disciplinaires, les approches méthodologiques et les disciplines scolaires privilégiées par les étudiants, en comparant les travaux réalisés sur les sites de St-Maurice et de Brigue, puis en les situant par rapport à d'autres contextes de formation.

1. Un contexte de tertiarisation et de professionnalisation

Ces dernières années, la formation des enseignants en Suisse a vécu une importante évolution avec la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Elle est passée du niveau secondaire au niveau tertiaire. Cette évolution a eu lieu dans le cadre général d'une « augmentation croissante des qualifications » (Hofstetter, 2005, p.72; Perrenoud, 2001) et plus spécifiquement d'un processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement, lui-même issu notamment des changements des conditions de scolarisation et des publics scolaires (Lang, 2001; Périsset Bagnoud, 2003; Paquay, De Cock & Wibault, 2004).

La question des savoirs est centrale dans ce processus: un métier qui se professionnalise fait appel à des savoirs scientifiques, rationnels, de haut niveau. « La professionnalisation vise en effet le remplacement de manières de faire intuitives ou traditionnelles par des savoir-faire rationnels, scientifiquement fondés » (Fabre & Lang, 2000, p.48). L'acquisition de ces savoirs implique une formation de niveau universitaire, d'où le processus de tertiarisation de la formation.

Dans ce contexte, la recherche constitue une dimension importante de la formation. Le mémoire se situe dans le cadre d'une formation par la recherche, à l'intention de praticiens, ayant pour but de favoriser l'interaction entre approche scientifique, savoirs référentiels et terrain professionnel (Gomez & Hostein, 1999). Il permet l'appropriation de démarches et de modes de raisonnement de type scientifique favorisant la conscientisation ainsi que l'objectivation et il représente ainsi un entraînement à la prise de distance ou de recul critique par rapport aux activités d'enseignement (Nadot, 2002; Simon, 2002; Fournet & Bedin, 1998).

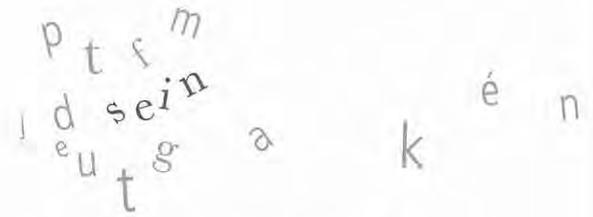
2. Le mémoire de fin d'études en formation initiale à la HEP-VS

Le mémoire peut prendre différentes formes selon les instituts de formation. A la HEP-VS, l'Ordonnance concernant l'admission et la formation initiale à la Haute école pédagogique du 14 août 2002 (OHEP, art. 20 al. 5) précise son orientation: « Dans son principe, le mémoire se fonde sur l'expérience d'enseignement de l'étudiant. Celui-ci doit, sur le sujet déterminé, confronter situations de classe et outils théoriques ». Le Guide du mémoire de fin d'études de la HEP-VS apporte les précisions suivantes concernant les objectifs et principes généraux du dispositif:

Le but principal du mémoire de fin d'études est de contribuer à la formation de l'étudiant et de développer et soutenir sa pratique réflexive. Le mémoire fournit une occasion de réflexion personnelle qui s'appuie sur un travail d'écriture de longue haleine et de lectures croisées. Terminer ses études par un mémoire est une opportunité de confronter des aspects théoriques à des aspects pratiques de l'enseignement, ce qui aide à une appropriation personnelle des questions pédagogiques ou didactiques. De plus, le mémoire impose de se confronter à des exigences

¹ CE TEXTE EST ISSU D'UN MÉMOIRE DE MAS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION RÉALISÉ EN 2008.

² LE GENRE MASCULIN UTILISÉ DANS LE TEXTE EST PUREMENT GRAMMATICAL. IL CONCERNE AUTANT LES FEMMES QUE LES HOMMES.



méthodologiques, ce qui contribue à développer chez l'étudiant une attitude de distanciation indispensable à tout enseignant soucieux d'évoluer dans sa future profession (2011, p. 4)

Afin de mener à bien leur travail, les étudiants bénéficient de cours de méthodologie de la recherche et d'accompagnement, ainsi que de l'encadrement d'un formateur de l'institution.

3. Un dispositif, deux sites de formation

La HEP-VS présente la particularité d'avoir deux sites de formation : l'un dans la partie francophone du canton, l'autre dans la partie germanophone. Sur le plan prescriptif, le concept de formation est valable pour l'ensemble de l'institution. Il en va donc ainsi pour le dispositif du mémoire : le Guide du mémoire mentionné ci-dessus est identique sur les deux sites, une grille d'évaluation critériée commune cadre l'évaluation des travaux. En revanche, chaque site détient sa propre culture, sa propre littérature de référence, ses formateurs attirés, etc. Il est dès lors intéressant d'aller voir comment le dispositif se traduit sur les deux sites, au niveau réel des produits réalisés.

4. Etat des lieux des mémoires réalisés à la HEP-VS entre 2004 et 2007

Les données concernant les 235 mémoires réalisés entre 2004 et 2007 ont été saisies à partir de leur résumé et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique dans une approche déductive (Bardin, 1996).

4.1 Thématiques des mémoires

Dix grandes thématiques générales ont été mises en évidence dans le corpus de données.

Mémoires centrés sur la scolarisation d'enfants à besoins particuliers

Sont classés dans cette catégorie les mémoires qui portent sur la scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers, expression prise ici au sens large. On y retrouve différents publics présentant des problématiques très dif-

férentes les unes des autres, mais ayant pour point commun de demander une certaine adaptation et différenciation de la part de l'enseignant et de l'école. Ainsi sont classés dans cette catégorie aussi bien les mémoires ayant pour objet des élèves en situation de handicap physique ou mental (l'autisme, par exemple), des élèves présentant des troubles tels que la malentendance, la dyslexie, les troubles du comportement (hyperactivité) ou encore les élèves bénéficiant d'appui pédagogique, que des mémoires portant sur les enfants à haut potentiel intellectuel.

Les mémoires de cette thématique adoptent autant le point de vue de ces élèves « différents » (par exemple, vécu du saut de classe pour un enfant à haut potentiel intellectuel, vécu du regroupement pour ces mêmes enfants, etc.) que celui de l'enseignant qui doit intégrer ces élèves particuliers (travaux sur les représentations et ressentis de l'enseignant envers ces publics, mesures d'intégration, pratiques de différenciation, partenariat avec les enseignants spécialisés, etc.).

Mémoires centrés sur les caractéristiques de l'élève

La deuxième grande thématique comprend des travaux, nombreux, qui se concentrent sur l'élève en tant que personne ayant des attitudes et des besoins psychologiques, des compétences cognitives et sociales, des caractéristiques sociologiques et des représentations du monde. Y ont été classés les mémoires qui traitent de l'estime de soi, les mémoires qui abordent la question des émotions et quelques travaux qui traitent de situations particulières, comme le mutisme de l'élève ou l'apparition du mensonge en classe.

La problématique de la motivation de l'élève est également présente dans cette catégorie, avec notamment l'étude de différents facteurs ou contextes pouvant l'influencer (par exemple l'intérêt pour les disciplines scolaires,

sa propre culture, ou l'enseignement bilingue). Des travaux ont testé des dispositifs pour développer la motivation des élèves à lire.

Quelques travaux sur les compétences sociales ont été classés dans cette deuxième thématique, dont plusieurs s'attachent à voir dans quelle mesure certains dispositifs pédagogiques (conseil de coopération, apprentissage coopératif, gestion de classe à visée démocratique) permettent le développement de ces compétences sociales (notamment la gestion des conflits) et la réduction de la violence scolaire. L'autonomie des élèves est également une compétence sociale de l'enfant qui est étudiée dans plusieurs mémoires.

Une autre sous-catégorie de mémoires centrés sur les élèves traite de leurs compétences cognitives ou métacognitives; l'attention est la fonction cognitive la plus étudiée, notamment via des expérimentations avec test d'attention et mise en lien avec des variables telles que les horaires scolaires, les pauses actives ou les différences d'âge dans une perspective développementale. La dimension métacognitive est également présente dans cette partie du corpus.

Toujours dans cette catégorie des mémoires centrés sur l'enfant, un petit nombre de travaux mettent l'accent sur quelques-unes de ses caractéristiques sociologiques. C'est surtout la dimension culturelle, principalement dans un contexte de migration, qui est étudiée ici.

Enfin, une dernière sous-catégorie regroupe les mémoires qui étudient les représentations des élèves sur des objets particuliers tels que la musique, la violence, les mathématiques, la technique ou encore les fonctions de l'écrit.

Mémoires centrés sur le lien école-famille (au sens large) (relations, influence de la famille sur l'élève, travaux à domicile)

La troisième catégorie de thèmes choisis par les étudiants traite du lien entre la famille et

l'école, que ce soit les relations entretenues entre les parents et l'enseignant, ou la façon dont la famille influence l'enfant-élève, ou encore la question des travaux à domicile.

Les relations parents-enseignants sont étudiées via plusieurs dispositifs prévus pour les favoriser, tels que les réunions de parents, le portfolio comme outil de communication, le conseil de parents. Le rôle de l'enfant migrant au cœur de la relation-famille est également présent dans cette catégorie. Plusieurs mémoires s'attachent à voir quelle est l'influence des familles sur quelques aspects particuliers des élèves, comme leur parcours scolaire, leur rapport à l'autorité ou leur degré d'anxiété. Les représentations des familles sont étudiées à propos de plusieurs objets : la punition, les premiers jours d'école, les devoirs à domicile. Ces derniers font étudiés tant du point de vue des parents, des enseignants que des élèves.

Mémoires centrés sur le métier d'enseignant et sur sa formation

Quelques mémoires traitent d'aspects propres au métier d'enseignant, à différents niveaux. Sur le plan individuel, sont traitées les questions du stress et du burn out. Sur le plan organisationnel, des travaux examinent les particularités du duo pédagogique. Sur le plan social, la problématique de la féminisation du métier est également abordée. Un mémoire travaille sur l'entrée dans la profession de quelques jeunes diplômés. Quelques travaux, enfin, traitent de questions en lien avec la formation des enseignants (formation musicale, interculturelle ou formation au deuil).

Mémoires centrés sur des thématiques d'enseignement / apprentissage

Cette cinquième catégorie comprend les mémoires traitant de phénomènes d'enseignement/apprentissage, dont ceux examinant l'effet d'une méthode ou d'un dispositif particuliers sur les apprentissages des élèves. Il s'agit de quelques travaux où des dispositifs ont été

expérimentés par les étudiants eux-mêmes ou par des enseignants guidés par eux. On teste par exemple l'effet de l'apprentissage des mathématiques par le jeu, de la dictée à l'adulte sur l'apprentissage de l'écrit, de la formalisation didactique d'une lecture d'un conte sur les progressions des élèves, de la méthode Paired repeated reading sur la compréhension d'un texte, etc. On trouve également des travaux qui comparent différentes méthodes d'enseignement, qui examinent l'influence de certains éléments sur les choix pédagogiques ou didactiques, tels que, par exemple, les contraintes légales ou les objectifs visés par l'enseignant. Le rapport au savoir des élèves, les interactions enseignant-élèves dans le cadre d'une séquence de mathématiques ou encore l'apprentissage des langues étrangères constituent des thèmes relevant de cette cinquième catégorie. Y sont également classés des mémoires traitant de créativité, d'interdisciplinarité, ainsi que ceux traitant de l'intégration des technologies d'information et de communication dans l'enseignement (TICE).

Mémoires centrés sur l'évaluation

Quelques mémoires se centrent sur l'évaluation, que ce soit du côté des facteurs qui influencent les pratiques d'évaluation de l'enseignant, que ce soit du côté de la mise en place de l'auto-évaluation chez les élèves, ou encore en donnant la parole à ces derniers pour voir quels sont leurs ressentis et représentations vis-à-vis de cette question.

Mémoires centrés sur la gestion de classe

La gestion de classe constitue la septième thématique relevée. Un certain nombre de mémoires traitent de l'autorité et de la discipline. La mise en place des règles en classe (par exemple à travers l'établissement d'une charte) est examinée tant du côté de l'enseignant que des élèves. La question du climat de classe, en lien avec la proportion de filles et de garçons dans la classe, est présente dans cette catégorie.

Mémoires centrés sur les représentations d'enseignants sur des objets particuliers et sur les pratiques qui en découlent

Dans cette catégorie ont été regroupés les mémoires qui traitent de représentations et des pratiques d'enseignants sur des objets particuliers et variés, tels que l'illettrisme, le jonglage, la danse, les rituels, la bibliothèque de classe, l'allemand, la lecture, les inégalités sociales, les différences culturelles. Il s'agit ici de mémoires qui ne relèvent pas des thématiques propres aux autres catégories.

Mémoires centrés sur des éléments particuliers du système scolaire

La neuvième thématique présente le même caractère varié que la précédente catégorie. Les différents mémoires qui y sont classés relèvent d'aspects plus larges que la situation de classe, que la relation enseignant-élève-savoir. Ces mémoires traitent de sujets portant sur des aspects particuliers du système scolaire et se situent à un niveau méso ou macro. Sont présents dans cette catégorie les mémoires qui traitent de l'échec scolaire d'un point de vue plutôt global (par exemple le taux de redoublement dans le Haut et le Bas-Valais) ; les mémoires qui se situent sur le plan du curriculum (disciplines d'enseignement, manuels scolaires...), comme par exemple des travaux sur l'introduction de l'anglais, sur l'introduction de nouveaux moyens didactiques, des mémoires comparant des manuels scolaires, etc.; les mémoires traitant de questions liées au parcours scolaire, ainsi que les travaux ayant trait à l'orientation.

Mémoires centrés sur des « éducations à... »

La dernière catégorie des thématiques choisies par les étudiants concerne des interventions menées dans les classes à propos de thématiques diverses ayant des buts éducatifs. Il s'agit pour la plupart de programmes de prévention, ayant trait à des aspects relativement concrets de la vie et relevant de l'éducation à la santé (problématique de l'alimentation et de la prévention de l'obésité, des abus sexuels ou

des morsures de chien). Un mémoire sur l'éducation aux valeurs (ici la tolérance) est également présent dans cette catégorie.

D'un point de vue qualitatif, on note peu de différences entre les thématiques des travaux réalisés à Brigue et à St-Maurice. Les mêmes types de contenu sont présents, dans l'ensemble, sous réserve bien entendu du plus grand nombre de travaux francophones qui permet de traiter un plus grand nombre de sujets. Il n'y a pas non plus de catégories qui ne seraient représentées que dans l'une ou l'autre partie.

D'un point de vue quantitatif, on relève que du côté de St-Maurice, les objets d'étude les plus fréquents concernent les caractéristiques de l'élève : un peu plus du quart des mémoires s'y rapportent (26.3 % des travaux). Un groupe de trois thématiques présente plus ou moins le même intérêt auprès des étudiants : la scolarisation d'enfants à besoins particuliers (13.5% des mémoires), des thématiques d'enseignement/apprentissage (12.3%) et des thématiques portant sur des éléments particuliers du système scolaire (12.3%). La thématique école-famille et celle des représentations et des pratiques enseignantes suivent avec environ 10% et 8% respectivement. Les dernières thématiques choisies par les étudiants concernent le métier enseignant, la gestion de classe, l'évaluation, et, thématique la moins abordée, les « éducations à... ».

Du côté de Brigue, ce sont aussi les caractéristiques de l'élève qui représentent l'objet d'étude le plus souvent traité (29.7% des mémoires), mais elles sont suivies de très près par les thématiques d'enseignement / apprentissage (28.1%). La thématique de la scolarisation des enfants à besoins particuliers arrive en 3^e position, mais ne représente plus que 11% des travaux. Suivent avec des petits pourcentages les thématiques sur des éléments particuliers du système scolaire (7.2%), sur les représentations et pratiques enseignantes particulières (6.2%), sur le lien école-famille et sur les « éducations à... » (4.7%), le métier enseignant et la gestion de classe (3.1%) et, dernière de la classe, la thématique de l'évaluation (1.6%)

Ainsi, les intérêts des futurs enseignants bas-valaisans et haut-valaisans se regroupent plus ou moins de la même façon, avec quelques petites nuances. A Brigue, un grand nombre de mémoires se regroupent dans deux thématiques principales (caractéristiques de l'élève et thématiques d'enseignement / apprentissage), et ce de façon assez égale (presque 30% chacune), alors qu'à St-Maurice, une thématique se détache du lot quant au nombre de travaux (caractéristiques de l'élève), mais de façon moins marquée qu'à Brigue. L'ensemble des objets d'étude est davantage étalé sur les autres catégories.

4.2 Orientations disciplinaires

Le tableau 1 présente le type d'approche disciplinaire choisi par les étudiants.

Orientations disciplinaires	Nbre de mémoires St-M	En %	Nbre de mémoires B	En %
Orientation pédagogique	47	27.6	23	36
Orientation sociologique	43	25.1	13	20.3
Orientation psychologique	41	24	12	18.7
Orientation didactique	13	7.6	7	10.9
Orientation pédagogie spécialisée	10	5.8	4	6.2
Orientation psychosociologique	6	3.5	4	6.2
Orientation formation des enseignants	5	2.9	0	0
Orientation politique	5	2.9	0	0
Orientation historique	1	0.6	1	1.7
Total des mémoires	171	100	64	100



2006. LES JEUNES DIPLÔMÉS VIENNENT À LA HEP-VS PRÉSENTER LEURS TRAVAUX DE MÉMOIRE

Dans les mémoires francophones, trois approches disciplinaires sont majoritairement choisies et dans des proportions plus ou moins égales : il s'agit des orientations pédagogique, sociologique et psychologique (respectivement 27,6, 25,1 et 24% des mémoires). Les autres orientations ne sont présentes que dans de petites proportions.

Les mémoires germanophones adoptent principalement les trois mêmes approches que les francophones et dans le même ordre de choix, mais presque 40 % d'entre eux se situent dans

l'approche pédagogique. Comme pour la catégorie des thématiques, les mémoires réalisés dans le Haut-Valais sont plus homogènes que ceux du Bas-Valais, ces derniers se répartissant dans un plus grand nombre d'items ; ainsi, certaines approches disciplinaires ne sont pas du tout présentes dans le

corpus. C'est le cas du champ de politique de l'éducation et de celui de la formation d'enseignants. Il est intéressant de souligner que l'approche didactique n'est que très rarement choisie, tant à Brigue qu'à St-Maurice, alors qu'il existe pourtant une série de travaux portant sur des thématiques en lien avec l'enseignement / apprentissage.

4.3 Méthodes

Quelles sont les approches méthodologiques choisies par les étudiants de la HEP-VS ? Les résultats sont indiqués dans le tableau 2.

Tableau 2 : Méthodes mises en œuvre dans les mémoires HEP-VS 2004-2007

Méthodes	Nbre de mémoires St-M	En %	Nbre de mémoires B	En %
Entretien	103	50	30	31,3
Questionnaire	47	22,8	26	27,1
Expérimentation	19	9,3	20	20,9
Observation	17	8,3	13	13,5
Analyse de dessin	3	1,4	1	1
Analyse de contenu	11	5,3	2	2,1
Evocation hiérarchisée (association libre)	2	1	0	0
Analyse statistique	4	1,9	1	1
Etude de cas	0	0	3	3,1
Total des méthodes utilisées ³	206	100	96	100

³ CERTAINS MÉMOIRES ONT COMBINÉ PLUSIEURS MÉTHODES POUR LA RÉCOLTE DES DONNÉES, CE QUI EXPLIQUE LE TOTAL SUPÉRIEUR AU NOMBRE DE MÉMOIRES.

On constate que l'entretien est le plus souvent choisi par les étudiants pour récolter les données, et ce aussi bien à Brigue qu'à St-Maurice. L'entretien représente la moitié des méthodes utilisées dans les mémoires francophones. Le questionnaire est la deuxième méthode la plus utilisée. A Brigue, la proportion des entretiens et des questionnaires est relativement proche. La différence la plus notable entre les mémoires de Brigue et de St-Maurice réside dans le choix de la méthode de l'expérimentation : il y a deux fois plus de mémoires de ce type dans le Haut-Valais. Certains de ces mémoires mettent en place des protocoles quasi expérimentaux pour mesurer, par exemple, l'attention des élèves dans une situation donnée. D'autres travaux créent un dispositif pédagogique qu'ils vont mettre en œuvre et évaluer. Par rapport au traitement des données, il est le plus souvent de type qualitatif. Il y a très peu de traitements statistiques.

4.4 Disciplines scolaires

Certains mémoires traitent de thématiques en lien avec les disciplines scolaires. Le tableau suivant détaille les disciplines d'enseignement relevées dans notre corpus de données.

Tableau 3 : Disciplines scolaires dans les mémoires HEP-VS 2004-2007

Disciplines scolaires	Nbre de mémoires St-M	En %
L1	15	10
Mathématiques	7	6
Education musicale	6	1
Education physique	6	0
Enseignement religieux	2	1
Arts visuels	2	0
Anglais	2	0
Rythmique	2	0
Environnement	2	0
L2	1	3
ACM	1	0
Total 206	46 (26.9% des mémoires)	21 (32.8% des mémoires)

On constate qu'environ un tiers des mémoires traitent de sujets en lien avec les disciplines scolaires : 27 % des mémoires francophones et 33 % des mémoires germanophones. Les problématiques en lien avec les savoirs scolaires ne semblent pas constituer une priorité pour les étudiants. Par ailleurs, les mémoires traitant des disciplines scolaires ne présentent pas forcément une approche didactique.

Globalement, les disciplines scolaires les plus souvent traitées concernent la langue 1 et les mathématiques. Les mémoires francophones présentent un plus grand panel de disciplines traitées, avec notamment un intérêt marqué pour l'enseignement musical et l'éducation physique. A Brigue, bien qu'un plus grand nombre de mémoires soient en lien avec une discipline scolaire, on constate que les choix sont moins variés.

5. Ici et ailleurs

Avant de conclure, il est intéressant de comparer les mémoires de la HEP-VS avec ceux réalisés dans d'autres contextes de formation à l'enseignement. On constate que les mêmes tendances générales se retrouvent. Par exemple, on peut relever que le tableau valaisan semble assez proche de celui de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Hofstetter, 2005). De part et d'autre, il s'agit de travaux plutôt descriptifs, de type exploratoire, qui portent sur un petit échantillon et ne permettent pas de généralisation (De Jonckere et al., 2003, cité par Hofstetter, 2005). On y retrouve des thématiques proches des préoccupations des étudiants (Hofstetter, op. cit., p. 81). Tant à Genève qu'en Valais, les disciplines scolaires sont peu abordées d'un point de vue didactique. Les mémoires s'inscrivent le plus souvent dans les mêmes domaines de référence et reposent sur les mêmes approches méthodologiques, avec un traitement qualitatif des données et « (débouchant) principalement sur l'étude des représentations » (op. cit., p.79).

En revanche, par rapport au contexte de formation à l'enseignement en France, il est intéressant de noter que, contrairement à ce que relèvent Amigues et al. (2002), certains aspects de la profession enseignante tels que les rapports avec les autres enseignants ou le système d'enseignement sont présents dans les mémoires valaisans.

6. Pour conclure

A l'issue de ce panorama des mémoires réalisés entre 2004 et 2007, le tableau esquissé ne montre pas de grandes différences entre les sites de Brigue et de St-Maurice. De façon générale, les travaux sont prioritairement centrés sur le pôle élève (caractéristiques générales des élèves ou élèves à besoins particuliers) et sur les processus d'enseignement/apprentissage. Ces objets d'étude sont le plus souvent abordés d'un point de vue pédagogique, sociologique et psychologique. Au niveau méthodologique, les mémoires se fondent globalement le plus souvent sur des entretiens et des questionnaires. Seul un tiers des travaux se réalisent en lien avec des disciplines scolaires, principalement en langue 1 et en mathématiques. On peut donc constater que, de façon globale, le dispositif tel qu'il est prescrit dans l'institution se traduit d'une manière relativement semblable dans les pratiques réelles de part et d'autre du canton. Parmi les nuances relevées entre les deux sites, on peut mentionner le fait que les mémoires germanophones sont davantage centrés sur les thématiques d'enseignement/apprentissage et présentent plus souvent une approche pédagogique que les travaux francophones. De plus, ils sont davantage orientés « terrain », en proposant plus d'interventions dans les classes.

Le panorama esquissé ici n'offre qu'une vue partielle des travaux réalisés en formation initiale à la HEP-VS. Il s'agit maintenant de le compléter en y intégrant les mémoires réalisés après 2007 et probablement aussi en affinant les catégories d'analyse utilisées. Ce prolongement de l'étude est d'autant plus pertinent qu'une réflexion autour du mémoire de fin

d'études a débouché en 2009 sur la formalisation de différents types de travaux, dont le mémoire dit « terrain » qui vise à impliquer l'étudiant en tant qu'acteur professionnel dans sa recherche, créant et mettant en œuvre une intervention sur le terrain. Il sera intéressant de voir comment l'accent mis sur ce type de mémoire modifiera le tableau présenté ici.

D'autres recherches permettraient de mieux appréhender le dispositif du mémoire à la HEP-VS, comme par exemple l'analyse en profondeur de mémoires dans leur entier (et non seulement de résumés avec les limites que cela comporte), afin de mettre en évidence comment les futurs enseignants manipulent les savoirs scientifiques dont se réclame leur formation et dans quelle mesure ils se les approprient et les transforment en savoirs professionnels. Il serait également intéressant d'étudier le rôle du directeur de mémoire comme médiateur de ces savoirs.

Références bibliographiques

Amigues, R., Azoulay, C. & Loigerot, A. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action ? *Recherche et formation*, 40, 75-86.

Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

De Jonckheere, S., Dumont, P. & Stahl, A. (2003). *Été 2003 : Arrêt sur image. Abandons et mémoires dans la section des sciences de l'éducation*. Genève : FPSE.

Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? *Recherche et formation*, 35, 43-58.

Fournet, M & Bedin, V. (1998). Le mémoire professionnel. Un « discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et formation*, 27, 123-138.

Gomez, M. & Hostein, B. (1999). Le mémoire professionnel. *Revue de travaux. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32, 9-89.
Haute école pédagogique du Valais (2005). Guide du mémoire. St-Maurice et Brigue: HEP-VS

Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 2, 71-89.

Jacquemet, N. (2008). Le mémoire comme outil de pratique réflexive. *Le cas de la Haute école pédagogique du Valais*. Mémoire de MAS en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117. *Mémoire de fin d'études* (Ordonnance concernant l'admission et la formation initiale à la Haute école pédagogique du Valais, Art. 20 al. 5, 14 août 2002).

Nadot, S. (2002). Mémoire professionnel et rapport au savoir. In *Le mémoire professionnel*:

quelles dynamiques pour les enseignants? Actes de la journée d'étude sur le mémoire professionnel (Arras, 31 janvier 2001) (pp. 21-25). Pas-de-Calais : Edition IUFM Nord.

Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In F. Thyron & J.-L. Dufays (éds), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 11-29). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*. Sion : Cahiers de Vallesia.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Simon, J.-P. (2002). Le mémoire professionnel : une formation par l'initiation aux démarches d'un certain type de recherche. In *Le mémoire professionnel : quelles dynamiques pour les enseignants?* Actes de la journée d'étude sur le mémoire professionnel (Arras, 31 janvier 2001) (pp. 27-32). Pas-de-Calais : Edition IUFM Nord.

Samstag, 19. Dezember 2009 WALLIS 9

Master der Heilpädagogik

Diplomfeier der Pädagogischen Hochschule Wallis im Visper Kultur- und Kongresszentrum La Poste

V i s p . – Die Pädagogische Hochschule Wallis hat zum ersten Mal den Master an 31 Lehrpersonen verliehen, davon 17 aus dem Unterwallis und 14 aus dem Oberwallis.

Die Pädagogische Hochschule Wallis wurde vor nem Jahren aus der Taufe gehoben und bildet an ihren beiden Standorten St-Maurice und Brig Lehrpersonal aus. Als Bildungsinstitution der höheren Stufe sichert die PH-VS einerseits die berufliche Grundausbildung der Lehrpersonen für den Unterricht an den Kindergärten und Primarschulen, bietet aber auch Zusatz- und Weiterbildungen an. Dank ihres zweisprachigen Bildungssystems geniesst die PH-VS in Fachkreisen einen hervorragenden Ruf.

Breit vernetzte Schule
 Gestern fand die Diplomfeier im Visper Kultur- und Kongresszentrum La Poste statt. Alt Landeshauptmann Patrice Clivaz, seines Zeichens auch Direktor der Hochschule Wallis, führte eloquent dreisprachig auf Deutsch, Französisch und Englisch durch die Zeremonie.



Master Heilpädagogik
 Amacker Stefan, Gampel, Anderjegen, Fabienne, Visp, Büliger-Meyer Karin, Visp, Fux-Intoxan, Natscha, St. Niklaus, Gustam Regula, Zermatt, Helder-Kucen, Beatrice, Siders, Honzen-Perron, Alexandra, Zermatt, Kluser-Anthamast, Karin, Naters, Pittel-Murmann Anna, Naters, Schaller-Anthamast Ingrid, Töbel, Schryder-Zehbauer Silvia, Visp, Simmon Esther, Bern, Summermatter Anja, Glis, Waldmann Carmen, Glis.

Zertifizierte Schulleiter und Schulleiterin (CAS)
 Arnold Robert, Gerwing, Birner Daniela, Siders, Chanton Dominik, Glis, Chastouay Tony, Brig, Clavien Anton, Ermen, Fux Martin, Fischertal, Jäger Georges, Tartmann, Kloppele Christoph, Brig, Mathieu Philippe, Miltner, Mazzone Pino, Zermatt, Pfaffen Ferdinand, Stalden, Schuler Leo, Zermatt, Stoffel Urs, Brig.

Schulkollegium Patrice Clivaz überreicht einer Absolventin des heilpädagogischen Lehrgangs das wohlverdiente Diplom. Foto: mb

Problèmes d'écriture des élèves en difficultés d'apprentissage et pratiques différenciées d'enseignement du texte argumentatif

Jean-Paul Mabillard, Yann Vuillet,
Catherine Tobola | novembre 2011



J d sein
e u t g a k é n

Zusammenfassung

IN DIESEM BEITRAG STELLEN WIR DIE GROSSEN ETAPPEN UND DIE ERSTEN ERGEBNISSE, DIE IM RAHMEN EINER STUDIE ERHALTEN WURDEN. DIE STUDIE UNTERSUCHTE DIE SCHREIBPROBLEME VON 4. KLÄSSLERN IN SCHWIERIGEN SITUATIONEN SOWIE DIDAKTISCHE INTERVENTIONEN DER LEHRER UM DIESE ZU BEHEBEN. DIE VERSCHIEDENE DATENERFASSUNGSMETHODEN UND DIE ERHOBENEN DATEN WERDEN KURZ DISKUTIERT: FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRKRÄFTE, AUFNAHMEN VON UNTERRICHTSSEQUENZEN, GESPRÄCHE MIT DEN LEHRPERSONEN, TAGEBÜCHER, KATALOGE VON SCHÜLERPRODUKTIONEN (ERSTE UND LETZTE PRODUKTIONEN UND IN KANTONALER PRÜFUNGSSITUATION).

DIE ERSTEN RESULTATE, WELCHE DURCH DIE ANALYSE DER PRODUKTIONEN DER SCHÜLER UND DIE GESPRÄCHE MIT DEN DOZIERENDEN ERHALTEN WURDEN, ERLAUBEN DIE WEITERFÜHRUNG DER FORSCHUNGEN. DIESE SOLLTEN DEN AUFBAU VON MODULEN IN ZUSAMMENHANG MIT DER VORGEHENSWEISE WÄHREND DER SEQUENZEN ERMÖGLICHEN. DIES, UM DIE SCHWIERIGKEITEN, DIE DIE SCHÜLER MIT DEM SCHREIBEN HABEN, ZU LÖSEN. DIESE FORSCHUNG IST GROSS ANGELEGT UND WIRD DURCH DEN SCHWEIZER NATIONAL FONDS SUBVENTIONIERT.

Préambule

Le travail réalisé par l'équipe de recherche se focalise sur les problèmes d'écriture rencontrés par des élèves de fin de quatrième année primaire dans le système scolaire valaisan. A cet effet, les chercheurs ont, entre autres, analysé

les épreuves communes en expression écrite prévues au terme de ce degré de la scolarité obligatoire. La recherche s'efforce de préciser les problèmes particuliers rencontrés par les élèves en situation d'échec dans le domaine de l'expression écrite face aux spécificités d'un genre textuel tel que «La réponse au courrier des lecteurs»¹. Elle débouchera sur des propositions concrètes de dispositifs d'enseignement/apprentissage différenciés en concevant des modules en lien avec la démarche par séquence. Ces nouveaux modules permettront de mieux répondre aux besoins des élèves entreprenant l'apprentissage de textes existant en dehors de l'école, et aideront à la résolution des difficultés habituellement rencontrées par les élèves peu à l'aise avec l'écriture. Enfin, les résultats de la recherche seront pris en compte pour affiner la construction des épreuves communes organisées chaque année dans le canton du Valais.

La recherche comprend cinq étapes:

- a) élaboration du cadre théorique et de la méthodologie ;
- b) recueil des données (questionnaire électronique portant sur les représentations de

¹ CETTE RECHERCHE A ÉTÉ SUBVENTIONNÉE PAR LE FONDS NATIONAL DE LA RECHERCHE SUISSE (FNRS) ET FAIT L'OBJET ACTUELLEMENT D'UNE NOUVELLE DEMANDE DE SUBVENTIONNEMENT AUPRÈS DU MÊME ORGANISME. ELLE A ÉTÉ MENÉE EN COLLABORATION AVEC L'ÉQUIPE DE JOAQUIM DOLZ, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE.

l'écrit soumis aux enseignants; enregistrements de séquences d'enseignement; entretiens avec les enseignants; recueil des productions initiales et finales d'élèves avec et sans difficulté en expression écrite; recueil des productions réalisées pour l'épreuve cantonale d'expression écrite 2009; entretiens avec les élèves);

- c) préparation des données, transcriptions et supervision des transcriptions;
- d) début des analyses à l'aide de différents outils de recherche (synopsis: outil de réduction schématique de l'information; macrostructure: outil d'analyse hiérarchique et sérielle de l'organisation de l'enseignement élaboré à partir des synopsis; grille d'analyse des productions initiales et finales des élèves et des productions réalisées dans le cadre des épreuves cantonales d'expression écrite 2009).

Dans un premier temps, nous avons focalisé notre travail d'analyse sur les données d'une seule classe (étude de cas). Cette première exploration a permis l'observation, à partir d'un échantillon restreint, des difficultés de deux catégories d'élèves (ceux sans difficulté au niveau de l'expression écrite, ci-après Esd, et ceux rencontrant des difficultés dans le domaine, ci-après Ead) et des progrès directs et indirects constatés chez ces mêmes enfants comme effets d'une séquence d'enseignement portant sur l'expression écrite. Ce chantier initial a favorisé, en particulier, l'optimisation de la grille d'analyse des productions d'élèves.

- e) Suite à l'analyse de cas (point d), nous avons apporté des modifications importantes à la grille d'analyse des productions d'élèves. C'est à partir de cet outil transformé que nous avons observé les épreuves cantonales d'expression écrite de 120 élèves (50 Esd ; 50 Ead) appartenant à 20 classes différentes.

La masse de données recueillies a permis d'enrichir les objectifs initiaux fixés pour la recherche et de planifier une deuxième étape rapidement décrite en fin d'article. Nous avons envisagé, à cet effet, différents ajustements méthodologiques.

1. Travaux effectués

1.1. Elaboration du cadre théorique et pratique de la recherche

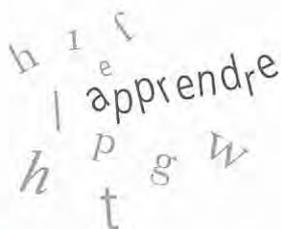
La première étape du travail a permis d'affiner la planification détaillée de la recherche et de travailler sur les aspects suivants :

- un approfondissement théorique concernant les genres de textes argumentatifs en général, le genre de texte argumentatif « La réponse au courrier des lecteurs » en particulier, et concernant également la séquence d'enseignement proposée par le moyen officiel² ;
- une préparation pratique du dispositif de recueil des données : prise de contact et recrutement des enseignants, demande d'autorisations à l'autorité éducative cantonale, aux directeurs d'écoles et/ou aux présidents de commissions scolaires ;
- l'élaboration du questionnaire électronique portant sur les représentations de l'écrit, des grilles d'entretiens avec les enseignants et avec les élèves, ou encore la définition des conditions d'enregistrements vidéo.

1.2. Rencontre avec les enseignants associés à la recherche

Nous avons réuni à deux reprises les enseignants participant à la recherche. Une première rencontre a permis de présenter le projet et le mode de collaboration dans les détails (septembre 2008). Durant la deuxième rencontre, nous avons présenté des résultats intermédiaires de la recherche en cours (mai 2009).

² DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). S'EXPRIMER EN FRANÇAIS (VOL. II). BRUXELLES: DE BOECK & COROME.



1.3. Recueil des données

Entre janvier 2008 et juin 2009, le questionnaire électronique sur les représentations des enseignants a été mis en ligne. Nous avons réalisé les enregistrements des séquences d'enseignement (cinq séquences de 10 séances d'une durée de 60' en moyenne), les entretiens avec les enseignants (20 en tout) et avec les élèves (une centaine environ). Nous avons recueilli les productions initiales et finales (50 productions écrites par les Esd et 50 par les Ead) de la séquence d'enseignement « La réponse au courrier des lecteurs » et des épreuves cantonales d'expression écrite portant sur le même genre de texte.

1.4. Outils de recueil des données

1.4.1 Questionnaire électronique

Adressé aux 20 enseignants composant l'échantillon et composé de 14 items (à chaque item correspond un certain nombre de sous-items), il porte essentiellement sur trois aspects a) le rapport à l'écriture des enseignants ; b) le travail précédemment réalisé par les enseignants avec leurs élèves sur le genre « La réponse au courrier des lecteurs » ; c) les activités menées en expression écrite avant d'aborder la séquence « La réponse au courrier des lecteurs ».

1.4.2 Journal de bord

Nous avons demandé aux enseignants de tenir un journal de bord tout au long de la séquence sur « La réponse au courrier des lecteurs » menée avec leur classe. Ce document nous fournit, entre autres, des informations sur le déroulement de chaque séance, sur les difficultés individuelles ou collectives rencontrées par les élèves lors de ces séances et sur le type d'évaluation pratiqué durant la séquence.

1.4.3. Entretien enseignant

Cet outil devait servir essentiellement à définir les bases à partir desquelles les enseignants avaient sélectionné six élèves de leur classe (trois Esd et trois Ead) comme « échantillon » pour notre recherche. Il nous a également permis d'interroger les pratiques enseignantes, notamment celles en rapport avec les types d'évaluation mises en place durant la séquence et la manière d'aborder une séquence d'expression écrite avec les élèves. La dernière partie de l'entretien a porté sur la représentation des enseignants concernant la notion de genre de texte.

1.4.4. Entretien élève

Nous avons rencontré et interrogé les élèves particulièrement concernés par le thème de notre recherche, à savoir environ trois Esd et trois Ead par classe. Nous les avons interviewés après la rédaction de l'épreuve cantonale d'expression écrite 2009 (troisième production d'une « Réponse au courrier des lecteurs »). Les informations récoltées portent surtout sur les difficultés « péri et intra-textuelles » rencontrées par ces élèves lors de la rédaction de leur « Réponse au courrier des lecteurs ».

1.4.5. Grille d'analyse des productions d'élèves

Cette grille construite sur le modèle des grilles d'analyse existantes³ (Chartrand, 1995; Golder, 1996; Mas, Garcia-Debanç, Romian, Ségué, Tauveron et Turco, 1991; Schneuwly 1988) a fait l'objet de multiples modifications au fur et à mesure de son utilisation. La version finale permet d'analyser la manière dont les élèves ont contextualisé leur « Réponse au courrier des lecteurs » et structuré les différentes parties de ce genre de texte, à savoir la controverse, la partie argumentative et la conclusion.

³ CHARTRAND, S.-G. (1995). MODÈLE POUR UNE DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT EN CLASSE DE FRANÇAIS. THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.

GOLDER, C. (1996). LE DÉVELOPPEMENT DES DISCOURS ARGUMENTATIFS. LAUSANNE: DELACHAUX & NIESTLÉ.

MAS, M., GARCIA-DEBANÇ, C., ROMIAN, H., SÉGUÉ, A., TAUVERON, C. & TURCOT, G. (1991). COMMENT LES MAÎTRES ÉVALUENT-ILS LES ÉCRITS DE LEURS ÉLÈVES EN CLASSE? PARIS: IRNP.

SCHNEUWLY, B. (1988). LE LANGAGE ÉCRIT CHEZ L'ENFANT: LA PRODUCTION DES TEXTES INFORMATIFS ET ARGUMENTATIFS. PARIS: DELACHAUX ET NIESTLÉ.

1.5. Préparation des données, transcriptions et supervision des transcriptions

Au moment où paraît cet article, les différents items proposés par le questionnaire électronique ont été soumis à un traitement statistique. La transcription des entretiens avec les enseignants (dix sur 20 réalisées) et des cinq séquences d'enseignement (trois sur cinq réalisées) est en cours. Le synopsis et la macrostructure d'une séquence sont déjà disponibles.

L'analyse des productions d'élèves par l'intermédiaire de la grille prévue à cet effet est maintenant achevée. Ces premières données ont permis d'atteindre les objectifs initiaux fixés pour cette recherche.

2. Analyse

Les analyses décrites dans ce chapitre se basent essentiellement sur les productions des élèves et les entretiens réalisés avec les enseignants.

2.1 Analyse des productions d'élèves

Dans un premier temps, la grille d'analyse a permis de mieux cerner les difficultés, mais aussi les capacités des élèves aux prises avec la rédaction d'un genre de texte argumentatif « La réponse au courrier des lecteurs » et ce, à la fois pour les enfants en difficultés (Ead) au niveau de l'expression écrite et à la fois pour ceux ne rencontrant pas de problèmes dans ce domaine (Esd). La première différence entre ces deux groupes réside dans la longueur des textes rédigés. En moyenne les textes des Esd contiennent une vingtaine de mots de plus que ceux des Ead.

En ce qui concerne le premier domaine analysé, la contextualisation, le principal contraste entre les deux catégories d'élèves porte sur la manière dont la controverse est reprise ou évoquée dans les textes. Les Esd sont plus nombreux à reformuler l'intégralité de la controverse au début de leur production. Les élèves appartenant à cette catégorie qui ne respectent pas cette exigence du genre en intro-

duction de leur « Réponse au courrier des lecteurs » évoquent tout au long de leur texte un plus grand nombre d'éléments en rapport avec la dite controverse que les Ead dans le même cas de figure. Ces deux manières d'intégrer la controverse dans le texte influencent directement la prise en compte de la plurivocité des voix ainsi que le degré d'autonomie des « Réponses au courrier des lecteurs » par rapport à la « Lettre au courrier des lecteurs » à laquelle les élèves devaient réagir. Au vu des constats effectués ci-dessus, il s'avère en général plus facile de reconstituer la lettre d'origine à partir des productions des Esd. C'est un autre aspect qui différencie clairement les Esd des Ead.

Au niveau du respect de la structure du genre de texte « La réponse au courrier des lecteurs », plusieurs contrastes méritent d'être relevés. Un nombre important d'Ead intègrent dans l'introduction de leur lettre soit un argument, soit un argument étayé, soit un conseil, ce qui n'est le cas que pour une infime minorité chez les Esd. La partie conclusive d'un grand nombre de productions rédigées par les Ead n'est pas en lien avec le texte qui précède. De plus, un pourcentage important de ces élèves ne précise pas leur position au terme de leur écrit. Enfin, en ce qui concerne la partie argumentative des « Réponses au courrier des lecteurs » rédigées, nous avons constaté des contrastes significatifs entre les deux catégories d'élèves au niveau du nombre d'arguments proposés tout d'abord (4 en moyenne pour les Ead, 5 pour les Esd), au niveau du pourcentage d'élèves proposant une argumentation hors contexte ensuite (33% des Ead, 13% des Esd) et finalement au niveau de l'utilisation correcte des organisateurs logico-argumentatifs convoqués (90% des Ead, 50% des Esd).

2.2 Analyse des entretiens

2.2.1. Caractéristiques des élèves en difficultés

Suivant les déclarations des enseignants, la plupart des élèves désignés comme étant en difficulté rencontrent « tout naturellement »

des problèmes en lien avec la langue d'enseignement (une seule exception), en particulier au niveau de l'expression et de la compréhension de l'écrit. L'expression et la compréhension de l'oral sont marginalement citées. Une partie des enfants pris en compte paraît même posséder des compétences dans ces deux domaines. Les enseignants demeurent souvent à un niveau général lorsqu'il s'agit de décrire le type de difficultés rencontrées par les élèves considérés comme peu à l'aise en expression écrite. La majorité semble rencontrer également des problèmes dans d'autres branches scolaires, pour certains même dans la plupart des disciplines scolaires. Signalons également qu'en plus des difficultés scolaires plus de 50% de la population concernée par la recherche souffre (toujours suivant les enseignants) soit d'une fragilité affective, soit rencontre des problèmes d'attention. Plus de 50% bénéficie d'une mesure d'appui ou de soutien. La qualité de l'encadrement familial est régulièrement évoquée par les enseignants.

2.2.2. Pratiques des enseignants

Tous les enseignants interrogés travaillent plusieurs séquences didactiques en expression écrite durant l'année scolaire, notamment la « Réponse au courrier des lecteurs », objet central de la recherche. Une majorité importante (66%), parcourt l'intégralité de la séquence telle que proposée par les moyens officiels. L'évaluation de la production initiale ne débouche donc pas sur un choix ou une modification des objectifs et des modules, comme le proposent ces ouvrages. Cette évaluation est la plupart du temps intuitive. Seule une petite minorité d'enseignants utilise une grille critériée à cet effet. En ce qui concerne la production finale, elle est évaluée par tous à l'aide d'une grille critériée cette fois. Ce qui différencie les pratiques, c'est avant tout la manière dont la grille est construite : parfois avec l'aide des élèves, parfois par l'enseignant seul. La grille proposée par les moyens est souvent utilisée sans qu'aucune modification ne lui soit apportée.

2.2.3. Remarques

La grille d'analyse des productions d'élèves a fourni, au niveau quantitatif, des indications importantes aux chercheurs. La synthèse ci-dessus en restitue l'essentiel. Le recueil de données supplémentaires va nous permettre de passer à une analyse plus qualitative des textes récoltés, orientée par les constatations réalisées jusqu'à présent. Notre méthodologie va donc évoluer de manière sensible. A partir des contrastes forts déjà décelés, nous pouvons maintenant analyser plus précisément et de manière qualitative les erreurs des élèves et leurs éventuelles origines en faisant un retour à la fois aux entretiens, à l'objet réellement enseigné (séquences filmées) et aux journaux de bord à notre disposition. Une première démarche dans ce sens a largement été amorcée en tenant compte de l'ensemble des données recueillies dans une classe. Partant d'indicateurs fournis sur la contextualisation par la grille d'observation des productions des élèves, nous avons interrogé les pratiques enseignantes concernant cet aspect de la production écrite par l'intermédiaire du synopsis et du journal de bord de la séquence. Cette nouvelle démarche a débouché sur une contribution traitant des opérations de fictionnalisation (reconstruction par les scripteurs de la situation de communication impliquée par le genre de texte scolarisé), et des effets de son dédoublement générique (en « genre pour communiquer » versus « genre pour apprendre »).

3. Suite des travaux

L'équipe de recherche va poursuivre maintenant le dépouillement de l'ensemble des données à sa disposition. Dans un premier temps, elle va étendre son examen de l'influence des pratiques sur la fictionnalisation d'un genre de texte scolarisé (cf. sous-chapitre 2.2.3 Remarques). La quantité de données recueillies ouvre des perspectives également au niveau de l'évaluation autant formative que sommative et de l'argumentation proprement dite. Les entretiens menés avec les élèves pourront également constituer une source alimentant un certain nombre de recherches nouvelles.

4. Conclusion

Les résultats des analyses sont prometteurs et peuvent déboucher sur d'autres recherches de qualité, notamment celles concernant les opérations de fictionnalisation convoquées par la scolarisation d'un genre de texte. Dès lors, l'équipe de recherche a déposé une nouvelle demande de financement auprès du FNRS.

Au niveau théorique, cette recherche constitue un apport intéressant pour le développement de la didactique du français, grâce notamment à la mise à jour de nouveaux gestes professionnels que viendra confirmer ou infirmer la suite de nos travaux.

Comme déjà précisé, du point de vue de la pratique, les résultats de la recherche constituent ou constitueront une première base à prendre en considération dans l'élaboration de futures séquences didactiques ou dans la préparation d'épreuves cantonales d'expression écrite. Enfin, concernant la formation des enseignants, les données recueillies peuvent fonder des dispositifs de formation axés sur la construction de séquences didactiques et la mise en place de dispositifs de différenciation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

Enfin, concernant la formation des enseignants, les données recueillies peuvent fonder des dispositifs de formation axés sur la construction de séquences didactiques et la mise en place de dispositifs de différenciation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

Le fonctionnement particulièrement dynamique de l'équipe de recherche nous invite à poursuivre, à approfondir les travaux réalisés et à renforcer les contacts avec d'autres chercheurs intéressés par les difficultés en expression écrite. Le corpus recueilli, transcrit ou à transcrire constitue une riche base de données qui devrait nous permettre de progresser dans la com-

préhension des difficultés rencontrées par les élèves lors des tâches de production écrite. Les entretiens avec les enseignants, les entretiens avec les élèves et les séquences filmées qui n'ont pas ou pas encore été suffisamment exploités jusqu'à maintenant devraient faire l'objet prochainement de nouvelles publications.

Mabillard Jean-Paul,
Tobola Couchepin Catherine & Vuillet Yann

5. Annexes

Annexe 1: liste des publications

Publications

1. Dolz, J. Mabillard, J.-P. Nogué, N. & Tobola Couchepin, C. (2007). Variété des positions discursives en fonction des genres textuels. L'exemple de l'argumentation. *Langage & Pratiques*, 37, 40-54.
2. Dolz, J., Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In: J. Dolz & S. Plane (Ed.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 43-66). Namur: PUN, Dyptique-13.4
3. Dolz, J., Mabillard J.-P., Tobola Couchepin C. & Vuillet Y. (2009) Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe *Revue suisse des sciences de l'éducation* 31 (3) X-X
4. Vuillet, Y., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Dolz, J. (à paraître). Dédoublément du genre et opérations de fictionnalisation: faire « comme si c'était vrai », ou les visages divers de l'altération didactique. *Education et Didactique*: Presses Universitaires de Rennes

¹⁴ CES DEUX PREMIERS ARTICLES ONT ÉTÉ PUBLIÉS LORS D'UNE RECHERCHE PRÉPARATOIRE À CELLE SUBSIDÉE PAR LE FNRS.

Explore-it, les jeunes et la technique

René Providoli

p i e f c
d studieren
t s a r



La technique, un sujet significatif sur le plan social, est peu valorisé à l'école obligatoire. Beaucoup d'enseignants sont conscients que le thème éveille l'intérêt des enfants. Cependant, il est difficile de trouver du matériel didactique adapté.

Questionnement

- Comment mener le plus d'enfants et de jeunes possible vers une confrontation plus approfondie avec le champ thématique technique / sciences de la nature / innovation ?
- Comment, à l'école primaire, des généralistes (79%) peuvent-ils être soutenus, afin que ces derniers fassent de la technique un sujet d'enseignement ?

Manière de procéder

Recherche action: Projet de développement avec évaluation d'accompagnement Création d'une organisation qui assure la distribution du matériel.

Quelques résultats:

- Les excursions, les visites incluses dans une séquence d'enseignement et le matériel pour des centres didactiques... sont considérés comme étant peu durables par les enseignants.
- Les enseignantes et les enseignants dans leur salle de classe sont les meilleurs multiplicateurs.
- Les mesures de formation continue portent leurs fruits surtout lorsque les enseignants ont

aussi accès à des aides concrètes pour leurs leçons par rapport à la transposition didactique.

- Les enseignants font face, avant tout, à un manque de matériel adapté.



Séquences d'enseignement explore-it:

Chacune des boîtes peut contenir tout le matériel de travail et d'expérimentation pour deux enfants. Ces dernières peuvent être commandées sur le site web www.explore-it.org. Chaque enfant peut conserver les objets construits. Les donateurs permettent la baisse du prix du matériel. Toutes les instructions, les tâches et une galerie avec les inventions envoyées, sont déposés sur explore-it.org (site web trilingue d,f,e) Les apprenants construisent des objets techniques (engins d'observation et de mesure) et les expérimentent, ces expériences sont le point de départ de nombreuses inventions et les enfants découvrent plus d'informations sur le sujet sur internet.

Echo:

En 2010, 12'500 élèves de toute la Suisse ont profité des offres d'explore-it.

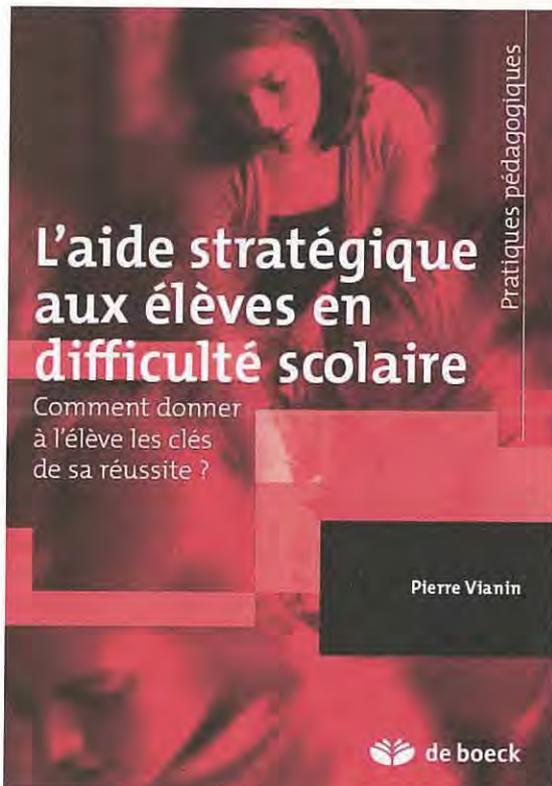
Les réactions le montrent clairement: les enseignants sont enthousiasmés

Prolongement:

En ce moment, explore-it constitue un groupe de coaches-invention qui soutiendra les personnes enseignantes dans leurs leçons. Les activités doivent aussi être diffusées dans l'ouest de la Suisse.

Pour ce faire, nous sommes à la recherche de directeurs et directrices de cours et de coaches-invention.

René Providoli, Projektleitung explore-it,
Alte Simplonstrasse 33,
3930 Brig rene.providoli@phvs.ch
+41 79 364 06 62 | www.explore-it.org



PUBLICATION DE PIERRE VIANIN, PROFESSEUR HEP-VS

Technik ist ein bedeutendes Element unseres Alltags, wird aber im Unterricht der Volksschule

nur wenig thematisiert. Viele Lehrpersonen sind sich dessen bewusst und sie wissen auch, dass sich die Kinder für das Thema begeistern lassen. Es ist aber schwierig geeignetes Unterrichtsmaterial zu finden.

Fragestellung

- *Wie kann möglichst vielen Kindern und Jugendlichen ein spannender Zugang zu Technik, Naturwissenschaften und Innovation verschafft werden?*
- *Wie können in der Volksschule die Generalisten (79% Frauen) unterstützt werden, damit sie das Thema im Unterricht behandeln können.*

Vorgehen

Aktionsforschung: Entwicklungsprojekt mit Begleitevaluation. Aufbau einer Organisation, welche die Verbreitung des Materials sichert.

Einige Resultate:

- *Exkursionen, Ausserschulische Lernorte und Materialboxen für Didaktische Zentren sind für die Lehrpersonen wenig dienlich.*
- *Die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Klassenzimmer sind die besten Multiplikatoren.*
- *Weiterbildungsmassnahmen sind vor allem dann erfolgreich, wenn die Lehrpersonen konkrete Unterstützung für die Umsetzung in ihrem Unterricht erhalten.*
- *Den Lehrpersonen fehlt es vor allem am geeigneten Werk- und Experimentiermaterial.*

Der explore-it-Ansatz

Die explore-it-Boxen enthalten alle Materialien für zwei Lernende und können auf der Webseite www.explore-it.org bestellt werden. Die Kinder bauen technische Objekte, welche ihnen dazu dienen, Beobachtungen und Experimente zu machen. Diese Objekte können sie am Schluss behalten. Ausgehend von den Erkenntnissen der ersten Sequenz (erforsche) können Erfindungen entstehen und angeleitet, wird es für die Kinder möglich auf dem Internet Antworten zur Anwendung der behandelten Themen im Alltag finden. Gönner ermöglichen es, dass das

h i f
| apprendre
h p g w
t

Werk- und Experimentiermaterial vergünstigt abgegeben werden kann. Alle Instruktionen, Aufgabenstellungen und eine Galerie mit eingesandtem Material zu den gemachten Erfindungen sind auf der dreisprachigen (d,f,e) Webseite abgelegt.

Echo:

2010 haben 12'500 Kinder und Jugendliche mit dem Material von explore-it gearbeitet. Die Evaluation zeigt: Die Lehrpersonen sind von explore-it begeistert.

Weiterführung:

Zurzeit ist explore-it daran, eine Gruppe von Coaches aufzubauen. Diese unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht. Weiter sollen die Aktivitäten von explore-it auch in der Westschweiz bekannter werden

Dazu werden Kursleiter und Coaches gesucht.

René Providoli, Projektleitung explore-it,
Alte Simplonstrasse 33,
3930 Brig rene.providoli@phvs.ch
+41 79 364 06 62 | www.explore-it.org

Berggebiete im Sog der Zentren – Und wie weiter mit den Schulen? Zur Beteiligung der PHVS in zwei Forschungsnetzwerken

Edmund Steiner | Dezember 2011



Von Vorarlberg über Bozen bis nach Chamonix oder Aosta sind alle Regionen des Alpenraums mit Veränderungen konfrontiert: wirtschaftliche Veränderungen, Globalisierung, veränderte Lebensgewohnheiten und eine gestiegene Mobilität führen zu einer zunehmenden Konzentration von Bevölkerung und Arbeitsplätzen in den städtischen und touristischen Zentren und deren näherer Umgebung. Auf der anderen Seite werden weniger gut erreichbare Berggebiete zunehmend durch den Verlust von Arbeitsplätzen, durch einen Rückgang der Bevölkerung und einen Abbau der Grundversorgung in ihrer Weiterexistenz und Entwicklung bedroht.

Zusammen mit dem Trend zu kleineren Familien stellen diese Veränderungen die Schulen in Dörfern alpin-ländlicher Räume vor die Existenzfrage. Ihr Fortbestand in der bisherigen Organisationsweise ist in Frage gestellt. Wie kann die schulische Grundversorgung, die

Bildung von Kindern und Jugendlichen in ländlichen und alpinen Räumen unter diesen Bedingungen weiterhin gewährleistet werden?

Diese Frage steht am Ausgangspunkt von zwei Forschungsprojekten, an der die Pädagogische Hochschule Wallis zusammen mit den Pädagogischen Hochschulen von Vorarlberg, Graubünden, St. Gallen und dem Wallis sowie der Freien Universität Bozen, Südtirol beteiligt ist. Beide interregionalen Projekte werden aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) mitfinanziert.

Das eine Projekt „Schule im alpinen Raum“ ist ein gemeinsames Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Graubünden, St. Gallen, Vorarlberg und Wallis (Laufzeit Januar 2009 bis Dezember 2011). Die Projektmitglieder der einzelnen PH's haben sich in den vergangenen drei Jahren mit folgenden Fragen rund um die kleinen Schulen im alpinländlichen Raum auseinandergesetzt:

- Die Schule in alpin-ländlichen Regionen in einem sich verändernden sozio-ökonomischen Umfeld (PH Wallis)
- Die Entwicklung und Bedeutung der Kleinschulen und die Chancen des altersgemischten Unterrichts (PH Vorarlberg)
- Erfolgsfaktoren der Entwicklung kleiner Schulen (PH Graubünden)
- Adaptive Schulmodelle als Faktor der regionalen Entwicklung (PH St. Gallen)

Im Projekt wird der Betrachtungsschwerpunkt auf die Bedeutung und die Entwicklungschancen kleiner Schulen in den Tälern des Alpenraumes der drei Schweizer Kantone und im österreichischen Bundesland Vorarlberg gelegt. Die Projektergebnisse liegen nun in einer Publikation des Studien-Verlags Innsbruck sowie in einer Kurzfassung als Broschüre vor. Zudem sind im Verlaufe des Jahres 2012 diverse Präsentationen geplant.



FORSCHUNGSPROJEKT SCHULALPIN, DIE WALLISER DELEGATION IN DER PH VORARLBERG (OESTERREICH), PATRICE CLIVAZ, PETER SUMMERMATTER, FRANÇOIS SEPPEY, DANIELLE PÉRISSET, EDMUND STEINER, STEFAN BUMANN

Im zweiten Forschungsprojekt „Kleinschulen im alpinen Raum -Piccole scuole di montagna nel territorio alpino“ arbeitet die PHVS zusammen mit der PH Graubünden und der Freien Universität Bozen, Südtirol (Laufzeit September 2010 bis Ende 2013). Hier stehen jahrgangsgemischte Klassen in Bergschulen im Zentrum, denn sie bilden einen wesentlichen Teil der Südtiroler, Bündner und Walliser Bildungsgeschichte.

In einer regionenübergreifenden Weise werden die folgenden Aspekte wissenschaftlich bearbeitet:

- Eine systemische Betrachtung und Analyse der Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen von SchülerInnen und LehrerInnen in Kleinschulen im ländlich-alpinen Raum (Freie Universität Bozen, Südtirol).
- Im Teilprojekt MINT-ALP der Walliser und der Bündner Pädagogischen Hochschule geht es um die Entwicklung und Evaluation von ICT-unterstützten Lehr- und Lernressourcen, welche sich spezifisch für jahrgangsgemischte Klassen in Kleinschulen im ländlichen und alpinen Raum eignen. Das didaktische Modell soll am Beispiel der Fachbereiche Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) ausgearbeitet und erprobt werden. Die gewonnenen Erfahrungen, das Lehr- und Lernmaterial sollen auf einer ständigen webbasierten Plattform zur Verfügung stehen und für eine langfristig angelegte, kollektive Entwicklung dieser und weiteren Fachbereiche sorgen.

Solche regionen- und länderübergreifende Projekte sind für alle Beteiligten von grossem Nutzen. So entstandene Netzwerke bilden für künftige Formen der Zusammenarbeit eine tragfähige Basis. Dabei be-

schränkt sich die Kooperation nicht bloss auf den Forschungsbereich selber. Auch Bereiche der Grundausbildung und der Weiterbildung und damit auch das Berufsfeld selber können so direkt oder indirekt Nutzen ziehen.

Edmund Steiner
PH Dozent

