

# Rendre simple mais pas simpliste

Vulgariser la connaissance est une mission délicate. On le voit sur le plan pédagogique mais aussi médiatique. Pourtant, comme le dit Albert Jacquard dans son dernier livre intitulé *La science à l'usage des non-scientifiques*, la diffusion «doit s'étendre à tous sans exception».

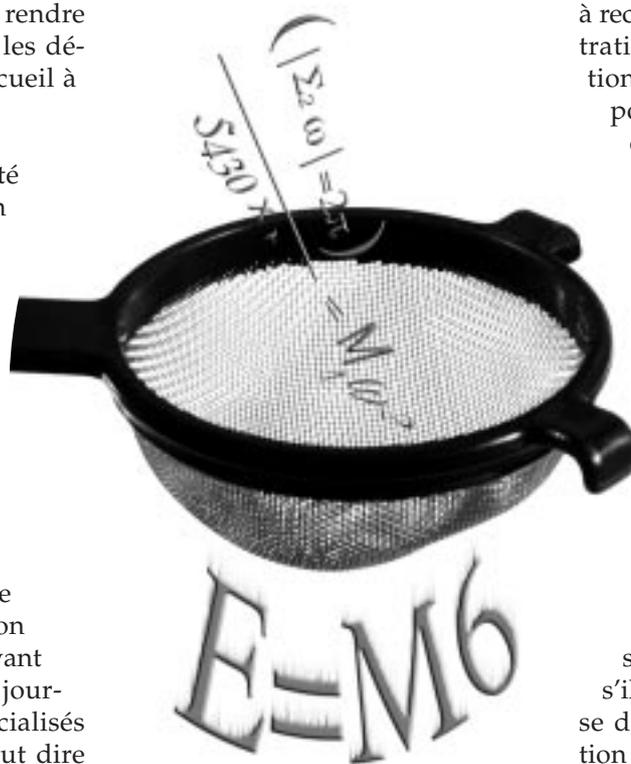
Les savoirs se complexifient sans cesse et il s'agit de les simplifier sans les dénaturer, sans les rendre simplistes. Se perdre dans les détails inutiles est un autre écueil à éviter.

L'école, mais aussi la société dans son ensemble, a besoin de relais de vulgarisation de la connaissance. En effet, nous sommes tous invités à nous exprimer sur des sujets que seuls les spécialistes maîtrisent et notre devoir de citoyen est de cerner la problématique pour ne pas porter un jugement réducteur.

Les médias s'intéressent de plus en plus à cette question de la diffusion du savoir savant et forment depuis peu des journalistes véritablement spécialisés dans la vulgarisation. Il faut dire que souvent la presse, généraliste mais parfois aussi spécialisée, a tendance à trop simplifier par méconnaissance du sujet ou pour répondre aux attentes éditoriales. Dans notre société de zapping, les articles se font quelquefois si courts, qu'ils ratent l'essentiel faute d'argumentation étayée. Trop d'informations tue l'info, mais une info trop limitée perd également de son

intérêt. Le tout n'est pas de tout dire, mais de dire le principal avec les bons mots. Vaste programme...

Le monde de la recherche devrait faire l'effort inverse pour relayer l'information en la rendant plus accessible et plus intéressante. Il est vrai que la plupart des théories,



qu'elles soient philosophiques, historiques ou scientifiques, nécessitent un vocabulaire précis. Sous peine de confusion, il est impossible d'utiliser un terme pour un autre. Parfois, les chercheurs doivent même inventer des mots spécifiques pour expliciter leurs idées.

Et la recherche progresse grâce à ces néologismes qui peuvent apparaître à tort comme du jargon pompeux. Cependant, après cette étape de construction lexicale, il est utile d'en donner des définitions précises, ne serait-ce que pour éviter les glissements interprétatifs. Il faut une grande clarté d'esprit pour rendre abordables des notions complexes. Il convient de ne pas hésiter à recourir à l'explication et à l'illustration. De toute façon, l'explication n'est jamais inutile, même pour ceux qui «savent» déjà. Et comme les spécialistes perdent la notion de la difficulté de leur science, il leur faut se mettre constamment à la place du non-spécialiste et ne pas oublier que jargonner à outrance n'est nullement une preuve d'intelligence, loin s'en faut.

Les enseignants ont pour leur part tout intérêt à suivre de près l'évolution du savoir savant contemporain vulgarisé. Quant aux apprenants, leur tâche d'apprentissage sera grandement facilitée s'ils sont capables de trier la masse d'informations mise à disposition et d'en sélectionner les points forts. Aujourd'hui, la vulgarisation est devenue absolument indispensable. Et pourtant, ses mécanismes – qui font même parfois appel à l'humour ou à la fiction pour faire passer le message – sont encore largement méconnus, d'où l'intérêt de consacrer un dossier à cette thématique.

Nadia Revaz

## ÉDITORIAL

- 1 Rendre simple mais pas simpliste  
**N. Revaz**

NOTRE DOSSIER:  
VULGARISATION  
DU SAVOIR

- 3 Pédagogie de la vulgarisation  
du savoir scientifique  
**A. Giordan**
- 6 La vulgarisation scientifique:  
quelle place dans l'enseignement?  
**J.-J. Daetwyler**
- 8 Savoirs d'historiens, savoirs d'histoire  
**P.-P. Bugnard**
- 11 La vulgarisation pédagogique:  
point de vue de deux enseignants  
**N. Revaz**
- 12 Vulgariser à l'école?  
**P. Verhaegen**
- 14 La vulgarisation en citations  
**Résonances**

## NOS RUBRIQUES

- 16 INTERVIEW  
Rencontre avec Claude Roch  
**N. Revaz**
- 19 ÉDUCATION MUSICALE  
Chanter pour la paix dans le Val d'Illeiz  
**B. Oberholzer**
- 20 LU POUR VOUS  
La motivation pour réussir  
**N. Revaz**



- 22 RENCONTRE  
Jacques Zufferey:  
un fervent défenseur de la cause enfantine  
**N. Revaz**
- 24 ACM  
Les accrocheurs de rêves  
**C. Dervey**
- 26 2001 JEUX  
«Marionnettes» à St-Maurice  
**C. Dervey**
- 27 LE SITE DU MOIS  
Tout, tout, tout sur le système solaire  
**P. Vetter**
- 28 REVUE DE PRESSE  
D'un numéro à l'autre  
**Résonances**
- 30 PUBLICATION  
Les indicateurs de l'OCDE  
**N. Revaz**
- 32 RECHERCHE  
Les Suisses et la science  
**CSRE**
- 33 PASSAGE EN REVUE  
Les revues du mois  
**Résonances**

- 34 LIVRES  
Nouveautés  
**N. Revaz**
- 35 EN RACCOURCI  
Les brèves de Résonances  
**Résonances**

INFORMATIONS  
OFFICIELLES

- 36 Camp linguistique en Pologne  
**G. Disero**
- 38 Enseignement religieux  
**P. Juspin Gaudin**
- 39 Nouveaux professeurs de la HEP-VS  
**HEP**
- 44 HEP Questions-réponses  
**HEP**
- 46 Formation des praticiens-formateurs  
**HEP**
- 48 Des Maths à Paris  
**GVM**

# Pédagogie de la vulgarisation du savoir scientifique

A. Giordan

Les processus pédagogiques de la vulgarisation du savoir scientifique, notamment le passage du savoir savant au savoir transmissible en classe, n'ont rien d'immédiat ou d'évident. Ils ne peuvent se régler en termes de «transposition didactique», comme certains le proposent depuis les travaux de Chevallard. C'est une véritable transformation du savoir. C'est à cette condition que les élèves peuvent s'appropriier concepts et démarches scientifiques, le plus souvent en les réélaborant de novo. Et cette transformation doit prendre en compte ce que sont les élèves et ce qu'ils savent. La difficulté est que, dans la majorité des cas, la pédagogie doit aller à l'encontre de leurs idées.

Depuis 25 ans, nous mettons l'accent sur les dangers d'une mauvaise pédagogie des sciences. Le risque est très grand pour notre société vivement secouée par les innovations scientifiques et techniques... L'enseignement, la médiation scientifiques et techniques ne sont plus adaptés à la demande sociale. Ils encombrant l'esprit de détails inutiles, privant les élèves d'éléments de compréhension importants. Ils ne fournissent pas de clefs face aux défis de notre époque: ils ne conduisent pas les jeunes à s'interpeller sur les questions d'actualité: le clonage, les OGM, le trou de l'ozone..., ils n'introduisent pas aux modes de pensée pour affronter le monde de demain.

Cette inadéquation fait que l'enseignement et la médiation détournent des sciences la plupart des jeunes. En ne répondant pas à leurs questions, en traitant les sujets de

« L'enseignement, la médiation scientifiques et techniques ne sont plus adaptés à la demande sociale. »

manière abstraite, ils provoquent de l'ennui, du désintérêt. La preuve, le questionnement baisse dramatiquement au cours de la scolarité entre les classes enfantines et le secondaire. Plus grave encore, l'éducation scientifique et technique contribue grandement à fabriquer de l'exclu-

sion. En effet, à cause du rôle social qu'on lui fait jouer, notamment dans le secondaire, de nombreux adolescents et jeunes adultes ne voient en elle qu'un facteur de sélection scolaire par l'échec.

## Vingt-cinq ans plus tard qu'en est-il?

Voilà ce que nous dénoncions en 1976<sup>1</sup> ... Vingt-cinq ans plus tard, qu'est-ce qui a changé? Rien!... Rien n'a changé... On retrouve les mêmes dysfonctionnements, presque mot pour mot, dans les livres de classe ou les revues de vulgarisation. Prenons un livre de vulgarisation, par ailleurs très actuel. Que peut-on y lire sur la «photosynthèse»?



L'enseignement ne fournit pas de clefs face par exemple au clonage.

Les plantes produisent leur propre nourriture grâce à la photosynthèse, un processus qui utilise 4 éléments: la lumière du jour, la chlorophylle qu'elle fabrique pour capter et absorber la lumière, l'eau et les sels minéraux tirés du sol et le gaz carbonique de l'air.

... A partir de ces 4 éléments la plante fabrique des sucres, et au cours du processus rejette de l'oxygène dans l'air. Une partie de cet oxygène est utilisée par la plante au cours d'un autre processus appelé la respiration...

*Etonnants végétaux, Nathan, 1998*  
*traduction de Weldon Owen Pty, 1997*

Ce texte propose directement une dizaine de «savoirs» qui demanderaient chacun une argumentation

propre pour convaincre les élèves. L'idée que les plantes «produisent leur propre nourriture» les surprend complètement. Un travail spécifique est à faire à ce seul niveau; et cela d'autant plus que cette production de nourriture à partir de quatre éléments aussi dissemblables («eau, lumière, gaz carbonique, chlorophylle») les perturbe. Comment la plante peut-elle se nourrir d'un gaz et de plus d'un gaz qui leur paraît nocif!.. De même, l'idée d'énergie apparaît subrepticement, elle n'est pas reliée à la lumière qui est pour eux un fortifiant (voir encadré).

Le message est encore brouillé par un autre message, celui de «la respiration». Les élèves n'ont pas spon-

tanément idée que les plantes respirent. Pour eux, la respiration renvoie plutôt à la ventilation, phénomène qu'ils ne voient pas sur la plante. Or aucun argument ne les en détourne ici. Enfin l'oxygène qui est libéré dans le phénomène de la photosynthèse est réutilisé par cet autre mécanisme. Ce qui leur paraît contradictoire.

La lecture des livres de classe sur le même sujet nous laisse également songeur, tout autant que les élèves que nous avons interrogés pour savoir ce qu'ils avaient compris. Au-delà des difficultés d'interprétation des différentes activités par les élèves, rien ne permet jamais d'établir que le dioxyde de carbone est nécessaire, rien ne permet de comprendre que ce dernier est à la base des composés carbonés de la plante.

## Conceptions d'élèves sur la photosynthèse

- «Les plantes ont besoin de nourriture pour vivre», «pour grandir»  
> prennent leur nourriture dans «la terre», «dans le sol».
- «Elle se nourrit dans le sol par les racines», «elle y puise les sels minéraux», éventuellement pour les 16-18 ans «des particules microscopiques», de la «matière organique», «des sucres», «des bactéries», «des particules vivantes».
- La lumière est un «fortifiant» ou une «vitamine», la lumière sert à «faire vivre», «faire grandir», à «les conserver en bonne santé», à leur donner «la couleur verte», à «fabriquer la chlorophylle».
- La photosynthèse est un phénomène de «nettoisement», de «dépollution de l'oxygène» ou encore de «production d'oxygène».
- La chlorophylle est un des résultats de la photosynthèse. Elle est capable de «faire vivre», de «faire grandir», de «faire pousser les fleurs», «elle donne la couleur verte»:
  - > elle est assimilée à une «vitamine», «une hormone», un «chromosome», c'est-à-dire à quelque chose d'important «pour la vie de la plante»;
  - > elle est «chargée de nombreuses vertus positives»;
  - > elle est considérée comme le facteur clef contre les pollutions: «elle nettoie l'atmosphère», «elle filtre l'air sale», ou même «le gaz carbonique» (comme le «gaz nocif»).
- Le rejet de l'oxygène est généralement connu, ils l'expliquent plutôt par la «respiration de la plante» (5%). Pour eux, elle est «différente» ou «contraire à celle des animaux»: «les plantes respirent le gaz carbonique alors que les animaux respirent l'oxygène».

## Et les autres domaines?

La photosynthèse n'est pas le seul domaine de savoirs où les élèves rencontrent de tels obstacles, à la fois pour élaborer des connaissances et pour s'approprier une démarche scientifique. En matière de compréhension des circuits électriques, vingt ans après, les livres de classe continuent à présenter ce domaine, de façon tout aussi insipide et artificielle... Pourtant, c'est un thème d'étude très attractif, dès qu'on le situe dans des objets de la vie quotidienne.

Une telle multiplication des difficultés – un tel grand écart avec ce qu'ils pensent, le fait qu'on ne répond pas à leurs questions, le fait qu'on prend rarement en compte leurs idées préalables – ne peut avoir que des effets négatifs sur l'acquisition d'un tel savoir. Il ne faut pas chercher davantage pour comprendre le désintérêt grandissant des jeunes pour les sciences. D'autant plus que les démarches expérimentales qu'ils peuvent réaliser en classe sont souvent très limitées pour toutes sortes de raisons.



Il faut arrêter de transmettre des sciences pour elles-mêmes. 50% des notions enseignées aujourd'hui seront obsolètes dans les vingt années à venir, de très nombreuses autres auront été produites. N'oublions pas que nos jeunes élèves seront encore actifs en 2060!... Quels seront alors les savoirs «utiles»? Ce qui est principal, c'est d'introduire chez l'enfant une disponibilité, une ouverture sur les savoirs; une curiosité d'aller vers ce qui n'est pas évident, familier. Il importe de les conduire au-delà de nos habitudes et de nos «prisons intellectuelles».

Les grandes questions auxquelles la société est confrontée sont complexes. L'autre priorité de l'enseignement des sciences, c'est le développement de démarches d'investigation, y compris la maîtrise de

l'information, l'analyse systémique ou la modélisation. Enfin, il faudra bien leur apprendre à gérer l'incertain, l'aléatoire et le paradoxal puisque le contexte, la société, l'environnement dans lesquels nous vivons le sont.

Tous ces apprentissages ne sont pas simples, ils n'ont quelques chances de passer que s'ils sont commencés tôt, dès l'école enfantine.

### L'auteur

André Giordan est professeur à l'Université de Genève et directeur du LDES (Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences), Université de Genève.

— Note

<sup>1</sup> André Giordan, *Une pédagogie des sciences expérimentales*, Centurion, 1978, repris et développé dans André Giordan, *Une didactique des sciences*, Belin, 1999.

### Pour en savoir plus

André Giordan et Gérard de Vecchi, *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche?* Z'Éditions et Delagrave, nouvelle édition 2001.

André Giordan, Jack Guichard et Françoise Guichard, *Des idées pour apprendre*, Z'Éditions, 1996.

Maryline Cantor et André Giordan, *Les sciences à l'école maternelle*, Z'Éditions, 1996.

André Giordan, *Apprendre!*, Belin, 1998.

André Giordan et Gérard de Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchâtel, 1987.

# La vulgarisation scientifique: quelle place dans l'enseignement?

J.-J. Daetwyler

Les élèves en fin de scolarité secondaire sont-ils en mesure de comprendre des articles de vulgarisation scientifique d'un accès relativement facile? Question abordée par une étude en cours au Centre de formation du brevet d'enseignement secondaire (BES) de l'Université de Berne. Un test effectué dans quatre classes de 9<sup>e</sup>, au Collège du Châtelet à Biemme, apporte un petit bout de réponse. Réalisé selon la méthode du choix multiple, il portait sur la compréhension d'une série de termes de physique, d'astronomie et de domaines apparentés, termes préalablement inventoriés dans une revue de vulgarisation scientifique, qui les utilisait sans explications. Les résultats sont plutôt déprimants: en gros et en moyenne,

un de ces termes sur deux n'est pas bien compris par les élèves – le score est meilleur en pré-gymnasiale, moins bon en section générale<sup>1</sup>.

Soyons clairs. Ce constat, pour décevant qu'il soit – et qui s'explique en partie par certaines modalités de l'étude elle-même – n'est pas un jugement sur la qualité de l'enseignement, dont la visée n'est pas au premier chef de préparer la jeunesse à lire des revues de vulgarisation, ni sur la capacité des auteurs de vulgarisation, dont les lecteurs cibles ne sont pas nécessairement les élèves en fin de scolarité. Il reflète néanmoins, de façon partielle et lacunaire, le fossé qui se présente, au sortir de l'École, entre le bagage scientifique acquis, et celui

qui est requis pour profiter pleinement du support de formation post- et extrascolaire que constitue une revue de vulgarisation.

L'existence de ce fossé conduit tout naturellement à s'interroger sur les possibilités d'en rapprocher les bords – question qui interpelle aussi l'École et les enseignants. Certes, il serait injuste de prétendre que l'École ignore la vulgarisation. Un manuel comme celui édité par LEP<sup>2</sup>, largement utilisé en Suisse romande, y recourt dans les «Etu-

des de documents» qui complètent la plupart des chapitres. Et l'on peut difficilement imaginer qu'une enseignante ou un enseignant ne se fasse pas non plus parfois vulgarisatrice ou vulgarisateur, par exemple pour répondre à une question d'élève, portant sur un domaine dépassant le cadre des matières enseignées.

## Un statut à clarifier

Mais peut-on imaginer que la vulgarisation acquière un statut moins ambigu dans l'enseignement et s'y établisse à part entière comme un instrument de transmission du savoir scientifique? Est-il envisageable par exemple de développer des éléments de vulgarisation à la mesure de l'élève? ou d'orienter les matières enseignées davantage vers l'actualité? voire de recourir à une combinaison des deux démarches? Ou cette vision serait-elle illusoire, dès qu'on la considère dans le contexte plus large des différents savoirs et facultés que l'École est censée transmettre et développer?

Celle-ci serait sans doute mieux armée pour aborder ce genre de questions si la vulgarisation faisait l'objet de recherches plus actives. Il manque en partie une base théorique et expérimentale de la vulgarisation, et plus encore une réflexion en profondeur sur ses relations possibles avec l'enseignement. En quoi la vulgarisation se distingue-t-elle de la mise en forme didactique des savoirs pratiquée dans l'enseignement? Quelle est son efficacité à différents niveaux de formation, notamment au stade de l'école obliga-



Il est difficilement concevable d'enseigner la physique atomique avant d'avoir posé les bases.

toire? Où se situent les écueils de cette «courroie de transmission» des connaissances scientifiques et comment les éviter? Ce sont là quelques-unes des questions qu'une telle réflexion aurait à aborder.

## Divers usages possibles

Il conviendrait aussi de déterminer dans quelles situations un recours à la vulgarisation serait le plus utile à l'enseignement. Les usages possibles de la vulgarisation dans l'enseignement sont en effet divers, selon que l'enseignant:

- recourt à la vulgarisation pour expliquer une notion à ses élèves;
- utilise la vulgarisation comme source d'information dont il intègre ensuite des éléments à son cours, après les avoir éventuellement adaptés à ses besoins et à ceux de ses élèves;
- se sert d'éléments vulgarisés comme documents de travail en classe.

D'autre part, les documents utilisés peuvent avoir été:

- repris tels quels d'une revue ou d'autres médias disponibles dans le commerce ou distribués par la radio et la télévision;
- ou élaborés spécialement pour les besoins de l'enseignement, par exemple en complément d'un manuel.

## Le cas de la physique moderne

Enfin, une question centrale est de savoir dans quels domaines le recours à la vulgarisation serait le plus utile comme appoint à l'enseignement. Il se pourrait que la physique moderne soit un de ces domaines. Ces concepts et théories, qui se sont développés à partir de 1900, sont encore peu présents dans les programmes scolaires. Même les bacheliers n'ont guère acquis que des notions clairessemées en physique atomique ou nucléaire, en re-

lativité ou en astrophysique. Il y a de bonnes raisons à cette situation. Il est difficilement concevable d'enseigner ces chapitres avant d'avoir posé les bases, c'est-à-dire la physique classique. Et surtout, il est difficile de donner de ces concepts et théories une démonstration expérimentale en classe – leur présentation sans support expérimental risque de «passer par-dessus les têtes», de rester des notions abstraites, apprises par cœur, mais étrangères au vécu des élèves.

« Il serait injuste de prétendre que l'Ecole ignore la vulgarisation. »

Est-il acceptable pour autant, et même responsable, de renoncer à aborder des concepts qui ont profondément modifié la vision de la nature et du monde et eu des impacts extraordinaires sur le développement technologique? La recherche en didactique n'est pas insensible à cette question, même si elle la considère davantage pour l'enseignement des mathématiques et de la biologie, que pour celui de la physique, branche qui occupe une place plus modeste dans les programmes d'enseignement, surtout au niveau élémentaire et secondaire inférieur. Parmi les cheminements didactiques envisageables, la vulgarisation serait-elle une voie praticable et effective pour initier les élèves à la physique moderne? Et le cas échéant sous quelle forme et en quel dosage?

## Vulgarisation proliférante

Comme on le constate, les rapports entre enseignement et vulgarisation font surgir beaucoup de questions sans réponses qui permettraient un usage mesuré, planifié et systéma-

tique de la vulgarisation dans un contexte scolaire. Cette abondance de questions ouvertes sera ressentie peut-être comme frustrante, ou même irritante. Or elle est à la mesure du défi que représente l'élargissement de l'offre de documents vulgarisés. L'apparition de nouveaux titres dans la presse scientifique grand public, la diffusion régulière d'émissions scientifiques par de nombreuses chaînes de télévision, l'organisation d'expositions temporaires ou permanentes sur des sujets touchant aux sciences, sont autant de signes du rôle croissant de la vulgarisation comme «courroie de transmission» du savoir scientifique. L'Ecole, en tant que détentrice d'un quasi-monopole de la transmission des fondements du savoir, a aussi la tâche de préparer les élèves à gérer cette profusion de données qui foisonne hors de son giron, à en éviter les pièges et les écueils, à en tirer le meilleur parti pour étendre leur bagage de connaissances, pendant, mais aussi après leur scolarité. Dans une société du savoir, où l'Ecole n'est qu'une première étape d'une formation permanente, cette tâche devient même une priorité.

Notes

<sup>1</sup> Jean-Jacques Daetwyler et Marc-Olivier Rüfli, *Vulgarisation scientifique: un langage trop exigeant?* BES, Berne, février 2000 (disponible aussi à l'adresse Internet [www.kl.unibe.ch/kl/bes/Vulg\\_sci.htm](http://www.kl.unibe.ch/kl/bes/Vulg_sci.htm)).

<sup>2</sup> Paul Avanzi, Alain Kespy, Jacques Perret-Gentil et Daniel Pfister, *Physique, sciences expérimentales, chimie*, éditions LEP (Loisirs et Pédagogie).

## L'auteur

Jean-Jacques Daetwyler enseigne la physique au Centre de formation du brevet d'enseignement secondaire (BES) de l'Université de Berne. Il est également journaliste scientifique.

# Savoirs d'historiens, savoirs d'histoire

P.-P. Bugnard

Qui ne s'est jamais gaussé du manuel désuet montrant un village lacustre directement sur le lac ou un bourg médiéval jalonné de maisonnettes avec jardins privatifs? Et de ceux fixant «l'apparition» de l'homme à 500'000 ans ou la «découverte» de l'agriculture à 5000 ans, avec en prime «l'invention» de l'écriture comme le «commencement» inéluctable de l'histoire?

## La Prise de la Bastille est LA Révolution

Si de nombreux enseignants comblent d'eux-mêmes les insuffisances les plus manifestes, le hiatus entre savoirs savants et savoirs enseignables, mesuré à l'aune de tels

manuels, peut tout de même abuser les plus avertis. Les passages à la modernité en particulier, ces ruptures essentielles que cherche à déceler l'histoire, sont couramment signalées au niveau du «grand événement», cause première et unique du changement.

La Prise de la Bastille ne traduit-elle pas à elle seule, dans maintes transpositions, le moment de LA rupture emblématique, celle de LA révolution par excellence de l'Occident, voire de l'humanité toute entière? La nouvelle histoire montre qu'il s'agit plutôt, au sein d'une évolution lente, d'un épisode frappant dont la portée a été grossie afin de donner à la République triomphante, un siècle plus tard,

« Le hiatus entre savoirs savants et savoirs enseignables peut tout de même abuser les plus avertis. »

une Fête nationale consensuelle: ni le Serment du Jeu de paume, la Nuit du 4 Août ou la mort du roi, ni le 18 Brumaire ou la Restauration. Évidemment pas non plus la fin des peines cruelles, la vaccine, l'industrialisation, le contrôle des naissances, l'alphabétisation ou la secondarisation de masse, phénomènes difficiles à caser sur la date d'un jour emblématique.

Afin de réduire le décalage entre les représentations communes de nos éditions scolaires et les acquis de la recherche, pour donner moins de quantité d'histoire et plus de complexité, il faudrait prendre en compte les classiques de l'époque dans laquelle on enseigne. Soit au moins *Âge de pierre, âge d'abondance; À la recherche du paradis perdu; La naissance de Dieu; Tristes Tropiques; Le pain et le cirque; Le Temps des cathédrales; L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme; Surveiller et punir; La peur en Occident; L'invention de l'homme moderne; Le Village des cannibales; Les Lieux de mémoire; La Seconde révolution française ou L'Invention de l'Europe...* pour ne citer aléatoirement qu'une douzaine de grandes recherches contemporai-



Qui ne s'est jamais gaussé du manuel désuet montrant un village lacustre directement sur le lac?



Dans le domaine de la périodisation, il y a un fossé entre savoirs savants et versions de manuels.

nes particulièrement fertiles. Mais qui s'attellera à pareille tâche, véritable travail de Sisyphe tant est rapide et dense la course de l'historiographie?

### Le Moyen Âge finit en 1492

Et dans le domaine crucial de la périodisation, il y a véritablement fossé entre savoirs savants, historiens, et versions de manuels, savoirs d'histoire. Ainsi, trônent toujours en majesté les sacro-saintes «grandes vieilles» que nous récitons depuis notre enfance et que nous continuons d'inculquer à nos élèves, frise inscrite en lettres d'or au fronton de nos classes dès la 4P: Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, Époque contemporaine, chaque ère marquée par un début et une fin datés, événements propices au contrôle des connaissances: 1492, 1789...

Cette fabrication véhicule inlassablement, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée d'une civilisation en marche vers un progrès inéluctable dont nous serions l'aboutissement – avancée tout juste ralentie par un âge «moyen» révolu et exotique –, tout en ménageant partisans et adversaires de la Révolution. L'Ancien Régime devient une époque «moderne» et ce qui découle de 1789 une ère neutralisée sémantiquement: «contemporaine», gommant l'hété-

rogénéité des civilisations. C'est renoncer à tout espoir d'interpréter l'attitude d'un Fou de Dieu des guerres de religion ou la mentalité d'un Papou de l'Âge de pierre... vivants au XXI<sup>e</sup> siècle!

### La version de la Suisse héroïque

Cette périodisation politiquement correcte, produit chimiquement pur de l'histoire scolaire, constitue toujours le socle hiératique de notre enseignement: jamais examiné à l'aune des périodisations non occidentales ou de celles qui échappent au politico-militaire. Ainsi, la continuité chronologique occidentocentrique reste la clé de l'organisation des savoirs enseignés en histoire, au titre de «point d'appui sécurisant».<sup>1</sup>

Nos leçons regorgent donc de versions du passé inspirées de manuels verrouillant le savoir en vulgates issues de l'édition antérieure. L'arrangement confine souvent au leurre cosmétique: la mise en page et la quadrichromie peuvent rendre attrayante une version de la préhistoire qui s'apparente davantage à la «guerre du feu» qu'à l'ethnologie subtile des sociétés dites «primitives», réduire la crise des années 1920 à une courbe de production occultant la condition de millions de laissés-pour-compte ou ériger

un chapitre sensible de la mémoire nationale en épisode héroïque (voir encadré). Le savoir de manuel est même parfois arrangé pour assurer la pérennité de l'idéologie qu'il véhicule, par exemple en greffant sur ses rééditions quelques références savantes insignifiantes quant au fond mais laissant croire à une nouvelle mouture.<sup>2</sup>

Et que deviennent ensuite ces transpositions lorsqu'elles pénètrent dans la classe, par le manuel, jusqu'à l'enseignement et peut-être jusqu'aux apprentissages... Car finalement, à partir de telles ressources, de quoi sont véritablement constitués les savoirs «appris»?

### Une matrice disciplinaire d'histoire

C'est ainsi, à partir du postulat qu'il n'y a guère identité entre savoirs savants, savoirs institutionnels – circonscrits par les programmes et les manuels –, savoirs réellement enseignés et savoirs réellement appris, maîtrisés, que diverses équipes de chercheurs se sont attelées à l'élaboration d'un modèle des disciplines histoire-géographie. En référence aux travaux des didacticiens des sciences, ce modèle s'appuie sur l'idée d'une autonomie des savoirs scolaires<sup>3</sup>, bousculant l'axiome de la filiation directe entre savoirs scientifiques et savoirs savants.

Ce mode de recherche prend aussi en compte la part de culture scolaire qui fonde une discipline d'enseignement sur l'exercice de compétences spécifiques autour du «faire» et du «résoudre», par exemple. Ces compétences, les disciplines les mobilisent en fonction de diverses logiques de contenus, de découverte, d'apprentissage... constituant une «matrice disciplinaire». Ainsi préservés, les savoirs de manuel jouent, en vertu de leur décalage avec les véracités historiennes, un rôle d'édification aux valeurs d'un passé idéalisé davantage qu'une fonction de formation intellectuelle à la compréhension de l'environnement, avec un souci d'enquête («historia», en grec).

En France par exemple, un référentiel consensuel écartant tout enjeu politique a été défini dès les instructions de 1890 et appliqué jusqu'à nos jours. Toutefois, l'intérêt pour les savoirs historiques (la part de leur origine savante, la façon dont ils évoluent jusqu'au manuel ou à la classe) et la didactique (les conditions de leur apprentissage) émergent peu à peu d'une conjoncture liée à l'essor de la recherche-action, invitant à «ne (...) plus seulement enseigner des contenus de savoirs académiques, mais (à) se centrer sur les conditions de leur appropriation par les élèves».<sup>4</sup>

En effet, il ne suffit pas que le savoir enseignable concorde avec les véracités du savoir historien, encore faut-il que les conditions de son apprentissage intéressent les enseignants d'histoire. Et ça, c'est encore une toute autre histoire!

## L'auteur

Pierre-Philippe Bugnard est historien. Il enseigne au Département des sciences de l'éducation des Universités de Fribourg et Neuchâtel.

## Notes

- <sup>1</sup> AUDIGIER François, «Histoire et Géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires», in: «Les savoirs scolaires (2)», Spirale. Revue de recherches en éducation, Lille n° 15/1995, p. 76.
- <sup>2</sup> Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, «La Suisse et le III<sup>e</sup> Reich pendant la Deuxième Guerre mondiale. Recherche historique et contenus de manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997», in: Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Revue Historique Vaudoise, Lausanne Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie 1997, pp. 125-147.
- <sup>3</sup> AUDIGIER François, 1995, p. 84.
- <sup>4</sup> DEVELAY Michel, «Origines, malentendus et spécificités de la didactique», in: Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-août-septembre 1997, p. 60.

## Sources directes, indirectes, manuels... choisissez votre savoir enseignable!

### La dissuasion suisse face au III<sup>e</sup> Reich

Par ordre chronologique

(de la dernière édition s'il s'agit d'ouvrages réédités)

1. «Notre situation économique et monétaire est un élément d'intérêt susceptible d'assurer le respect par l'Allemagne de notre indépendance nationale.» Déclaration du conseiller fédéral Stampfli, chef du DEP, 1942.
2. «Quelques hommes, efficacement postés, peuvent en effet (dans des gorges étroites) arrêter des divisions entières.» SIEGFRIED André, *La Suisse, démocratie témoin*, 1969 (1947).
3. «Le réduit alpin et la bonne préparation de l'armée à repousser une attaque ont joué un rôle suffisamment dissuasif. En plus de l'armée, des "gardes locales" formées de jeunes gens et d'hommes âgés sont prêtes à résister à l'envahisseur.» Manuel Fragnière, Fribourg 1984.
4. «Ce qui a sauvé la Suisse à ce moment-là, c'est son armée (...) contrôlant le passage du Gothard, vital pour l'Axe. Pour en venir à bout, il eût fallu payer un prix (...) que les maréchaux du Führer, tout calcul fait, jugèrent trop élevé.» ROUGEMONT Denis, *La Suisse ou l'histoire d'un peuple heureux*, 1989 (1965).
5. «(Les forces de l'Axe) s'attendaient à la résistance des Suisses, qui eût distrait des forces notables dont on envisageait l'engagement contre l'Angleterre, en Afrique et, déjà, vers l'Est. (...) "Le hérisson helvétique", barricadé dans ses montagnes, restait isolé et libre dans une Europe mise au pas.» Manuel Payot/«Chevallaz», Lausanne 1995 (1962).
6. Les projets d'attaque allemande contre la Suisse d'août 1940 envisagent une prise des villes du Plateau «possible au plus tard dans le courant du 2<sup>e</sup> jour», ainsi que d'une «armée seulement propre à la défensive, totalement inférieure à l'allemande.» URNER Klaus, *Il faut encore avaler la Suisse. Les plans d'invasion d'Hitler*, 1996.

## La vulgarisation pédagogique

# Point de *vue* de deux enseignants

Comment et jusqu'où vulgariser le savoir?

Véronique Borgeat et Jérôme Fournier ont accepté de répondre sur le vif à ces interrogations.

### Véronique Borgeat

Historienne de formation, Véronique Borgeat enseigne à Sion, au Cycle d'orientation de St-Guérin.

**Quel regard portez-vous sur la vulgarisation du savoir en classe, et pour vous y a-t-il une limite à la simplification?**

Au niveau du CO, il ne fait aucun doute que les manuels scolaires officiels sont trop savants pour les élèves. Chaque enseignant fait donc lui-même cette étape de vulgarisation du savoir et de l'expression. Pour ma part, je n'ai pas le souci de trop simplifier.

**Comment procédez-vous pour rendre le savoir le plus accessible possible?**

J'essaie de comparer les événements historiques à des situations actuelles, pour que les élèves aient un point d'accroche.

**La vulgarisation de la matière passe aussi par la présentation. Pensez-vous que les manuels scolaires en tiennent suffisamment compte?**

Les manuels officiels sont complètement dépassés, ce qui fait que la plupart des enseignants d'histoire utilisent des ouvrages plus récents, mieux adaptés au savoir des élèves et qui de plus recourent abondamment aux schémas, aux flèches du temps, aux questions.

**La télévision présente des émissions de vulgarisation historique. Comment les jugez-vous et les utilisez-vous dans vos cours?**

Souvent, les émissions sont trop longues pour être utilisées dans leur intégralité. Globalement, je trouve que celles qui sont prévues pour les jeunes sont bien adaptées pour eux.

**Selon vous, y a-t-il des similitudes entre la vulgarisation médiatique et la vulgarisation pédagogique?**

Les stratégies sont un peu les mêmes.

### Jérôme Fournier

Licencié en biologie, Jérôme Fournier enseigne cette matière au collège de St-Maurice. Il collabore à des revues scientifiques et de vulgarisation et fait également des dessins et des aquarelles naturalistes. Il connaît donc bien les mécanismes de vulgarisation du savoir savant.

**Comment percevez-vous le passage du savoir savant au savoir scolaire?**

Ce n'est pas forcément facile de vulgariser et cela dépend beaucoup du degré d'enseignement. La biologie exige un vocabulaire spécifique assez important et il faut faire attention à bien définir les mots utilisés. Au début, je n'avais pas toujours conscience des connaissances initiales des élèves.

**Pensez-vous qu'il y a une limite à la vulgarisation?**

Il est vrai qu'il y a un risque de simplification excessive, car le savoir est toujours plus complexe qu'on ne le présente. Je pense qu'on peut arri-

ver à ne pas trop s'éloigner de la réalité tout en étant compréhensible. A l'heure actuelle, la vulgarisation est d'autant plus importante que le savoir scientifique, par exemple avec le débat sur le clonage ou autour des questions écologiques, nous concerne tous. Il faut donc au moins connaître le b.a-ba des sciences.

**Comme vous collaborez parfois à des revues de vulgarisation scientifique, on peut imaginer que vous êtes également sensible à l'aspect de mise en forme de la vulgarisation...**

Oui, tout à fait. Je pense qu'un bon schéma donne parfois plus d'informations qu'un long texte. Il est important de pouvoir visualiser les choses, aussi bien dans le cadre de l'enseignement que dans les revues. Lorsqu'on écrit des articles, on tient plus compte de la formulation et la présentation, en ajoutant parfois un peu de poésie. Dans l'enseignement, c'est la structure et la clarté qui sont prioritaires.

**Cette démarche de vulgarisation «médiatique» vous aide-t-elle dans votre enseignement?**

Certainement, même si ce sont deux approches assez différentes, qui n'ont pas les mêmes buts.

*Propos recueillis par Nadia Revaz*

Prochain dossier

**HEP:**  
**praticien-formateur**

# Vulgariser à l'école?

P. Verhaegen

L'école, principal lieu d'éducation formelle, a pour mission d'initier et de former des publics plus ou moins jeunes à des connaissances de tous types: savoir-faire, savoir-être, savoirs sociaux,... et bien entendu aux savoirs savants. Pour y parvenir elle fait appel fréquemment à des procédés de vulgarisation et d'adaptation de ces savoirs aux publics qu'elle rencontre.

## Une mission impossible?

Est-il possible néanmoins de traduire un savoir savant sans le trahir? Formulée de la sorte, la tâche paraît insurmontable: la science s'exprime au travers d'un jargon et d'un cadre conceptuel qui lui sont propres. Toute tentative visant à reformuler ceux-ci ne peut par conséquent, qu'éloigner le lecteur du langage reconnu comme pertinent par les experts. La vulgarisation ne serait ainsi qu'une pratique réductrice, approximative et simplificatrice.

Cette argumentation s'appuie sur l'idée qu'il y aurait d'un côté la science et ses experts, de l'autre le profane et son ignorance. Entre les deux, un fossé que le vulgarisateur doit s'efforcer de combler. Comme le dit bien J. Authier, sa mission est alors de «parler *pour* d'autres» c'est-à-dire à la place du – *pour* le – scientifique et à l'intention du – *pour* le – profane<sup>1</sup>. Son rôle est d'effectuer une médiation entre ces deux mondes en proposant, dans un discours de reformulation unique, de rapprocher ces deux mondes. L'épistémologie qui sous-tend cette pratique est elle aussi dichotomique: d'un

côté il y aurait le réel, de l'autre la représentation plus ou moins fidèle que la science peut nous en donner. La recherche a pour but d'aboutir à une formulation cohérente du monde sous forme d'énoncés, uniques et aussi concis que possible. Il n'y aurait donc qu'une seule manière de dire le réel. Dans ce contexte, il est facile de comprendre que la vulgarisation, en tant que discours second se substituant au discours premier de la science, ne peut être vue que comme une falsification grossière de celui-ci. Qui plus est les pratiques de vulgarisation pensées dans ce cadre ne peuvent que renforcer et légitimer ce dernier.

« La vulgarisation n'est plus une simple traduction d'un discours premier. »

A l'opposé de cette conception, l'épistémologie contemporaine a plutôt tendance à considérer nos représentations scientifiques comme des constructions de la réalité. La connaissance y est alors moins le reflet du réel que la mise en forme du monde par notre intelligence. La représentation scientifique résulte cette fois de la rencontre et de la confrontation des différents regards qu'on peut porter sur lui. Différentes formulations du réel sont dès lors possibles. La vulgarisation n'est plus une simple traduction d'un

discours premier: elle constitue une reformulation interprétative du réel parmi d'autres et par là participe à la construction du savoir. La vulgarisation sort de l'espace confiné qui lui était attribué jusque-là pour envahir l'ensemble du processus scientifique. Ainsi, même entre experts d'une même discipline, le recours à des pratiques de reformulation et de vulgarisation devient nécessaire pour la compréhension mutuelle, le travail collaboratif et l'élaboration du savoir.

L'enjeu de la vulgarisation est alors moins de contrôler la fidélité de la reformulation par rapport à un hypothétique discours source, seul garant de la scientificité, que de mettre à disposition du «profane» un outil lui permettant de construire de manière scientifiquement correcte sa représentation du réel. C'est à cette condition que la vulgarisation retrouve sa mission première: partager le savoir et permettre à tous de participer à sa construction.

## De quelques procédés de vulgarisation

Mais comment faire? L'espace limité de cet article ne permet que de tracer à grands traits quelques pistes dignes d'intérêt.

### *L'organisation et la structuration des concepts*

Le propre d'une théorie scientifique est de se présenter comme un modèle articulant différents concepts autour de quelques notions

centrales: les termes pivots. Ceux-ci s'ordonnent selon une hiérarchie allant des notions les plus générales – les hyperonymes – aux plus spécifiques – les hyponymes – formant de la sorte ce que les linguistes appellent une série superordonnée. A un même niveau hiérarchique, plusieurs termes peuvent être présents soit parce qu'ils sont identiques – ils forment alors des synonymes – soit parce qu'ils spécifient des choses différentes mais situées à un même degré de spécificité – les cohyponymes. L'ensemble des concepts convoqués par une théorie scientifique forme ainsi un réseau sémantique hiérarchisé selon différents rapports (d'inclusion, de chronologie,...). L'expert se caractérise par sa capacité à construire de tels réseaux et à rendre saillante en fonction des besoins telle ou telle partie de ceux-ci, les notions non essentielles étant supposées connues.

Un des objectifs majeurs de la vulgarisation consiste dès lors à dresser la carte de concepts d'une théorie et à la réaménager en fonction des préconceptions scientifiques des apprenants. Des concepts permettant de faire le pont entre deux notions mais absents du texte scientifique seront par exemple mis en avant, des concepts génériques seront spécifiés et inversement, l'arborescence des concepts sera clairement mise à jour, etc.

#### *Le recours aux métaphores...*

Rejetée par l'épistémologie positiviste comme «obstacle» à la pensée rationnelle, la métaphore est vue



**La mission de la vulgarisation est de partager le savoir.**

aujourd'hui comme un puissant instrument cognitif. Pour Lakoff et Johnson l'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose en termes de quelque chose d'autre<sup>2</sup>. On est loin ici du sens rhétorique associé à ce terme. Reste à déterminer à quelles conditions une métaphore peut remplir ce rôle.

Est-il adéquat, par exemple, de parler dans un cours de biologie de *brique* pour traiter de la *cellule* vivante? Tourangeau et Sternberg<sup>3</sup> ont montré que l'efficacité d'une métaphore était liée au rapport qui existait entre les deux domaines que celle-ci convoquait: celui du métaphorisé – la chose qui fera l'objet d'une métaphore (dans notre exemple, la cellule) – et le métaphorisant – le terme qui sera substitué à

celui-ci (la brique). La métaphore propose ainsi non seulement de rapprocher deux termes distincts mais également d'établir une corrélation entre les systèmes auxquels ceux-ci appartiennent. Deux cas peuvent se présenter: la similarité intra-domaines et inter-domaines. La première concerne la position relative de chacun des deux concepts au sein de leur domaine respectif. La seconde porte sur la similarité entre les deux domaines reliés par la métaphore. Une métaphore serait d'autant plus efficace que la similarité intra-domaines est élevée (pour favoriser la comparaison) et que, par contre, la similarité inter-domaines est faible (pour éviter une lecture littérale de la métaphore). Dans notre exemple, la métaphore de la brique remplit certes la seconde condition mais

pas la première: la structure du domaine de la brique n'est guère isomorphe à celle de la cellule. Elle ne constitue donc guère une métaphore adéquate.

#### *... et à l'humour*

L'humour serait aux antipodes du sérieux revendiqué par la science. Pourtant la vulgarisation ne s'en prive pas: les traces humoristiques y sont fréquentes et variées. Reste à voir si au-delà de son côté ludique, l'humour est véritablement à même d'aider la transmission du savoir. Peu d'études existent sur le sujet mais des travaux tendent à montrer qu'elle peut aider à la résolution du conflit socio-cognitif sous-jacent à nos apprentissages. Si certaines formes d'humour mal

choisies présentent le risque de voir le conflit se démultiplier, d'autres par contre peuvent le réduire en facilitant le passage entre représentations nouvelles et anciennes. L'humour possède donc des capacités cognitives manifestes pour celui qui sait l'utiliser de façon adéquate.

### *La mise en scène de la communication*

Une des différences majeures entre texte scientifique et texte de vulgarisation relève des conditions dans lesquelles l'un et l'autre sont énoncés. Le discours scientifique a une prétention objective: il se présente comme un dire impersonnel où l'objet est le principal acteur de l'énoncé. Il est ainsi courant de ren-

contrer des phrases du genre «La lune se déplace autour de la terre de l'ouest à l'est» où destinataire et destinataire sont absents du message. La lune semble exister en dehors d'un quelconque contexte d'énonciation.

Le propre de la vulgarisation sera précisément de mettre en forme un dispositif de communication (mise en scène de personnes qui agissent et interagissent à propos d'un objet ou d'un problème) clairement situé et contextualisé (on parle de la lune parce qu'il va y avoir une éclipse, parce qu'on y envoie une sonde spatiale, etc.). Le savoir peut alors reprendre sa place au sein de l'interaction humaine et perdre son caractère faussement impersonnel.

Notes

- <sup>1</sup> J. Authier, «La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique», *Langue française*, n°53, pp. 34-47
- <sup>2</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Ed. Minit, 1983, p.15.
- <sup>3</sup> R. Tourangeau, R.J. Sternberg, «Understanding and appreciating Metaphor», *Cognitive Psychology*, 13, 1982, pp. 27-55.

## L'auteur

Philippe Verhaegen est professeur et président du Département de communication à l'Université catholique de Louvain (Belgique).

# La vulgarisation en citations

## *Diffusion des résultats*

Les questions de la diffusion des résultats de la recherche et de la pertinence des outils de la théorie dans l'activité technologique de développement de moyens d'enseignement deviennent aujourd'hui un des enjeux cruciaux de la communauté des didacticiens.

Alain Mercier et al. *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

## *Partage du savoir*

Dans un monde où «la science» constitue un pouvoir pénétrant jusqu'au cœur de notre vie quotidienne et où elle est revendiquée comme légitimation du pouvoir social, une véritable démocratie n'est pos-

sible – à tous les niveaux de la vie sociale – qu'au prix d'une véritable démocratisation du savoir. [...]

Mais précisément: l'enjeu socio-politique du partage du savoir n'est-il pas la raison profonde de son non-partage? Au fait: veut-on vraiment partager le savoir?

Philippe Roqueplo. *Le partage du savoir. Science, culture et vulgarisation*. Paris: Seuil, 1974.

## *A quelles fins enseigner?*

Attirer l'attention sur les pratiques sociales de référence répond cependant à une préoccupation plus récente des didacticiens: repenser l'élaboration didactique à partir de ses finalités pratiques. Comment enseigner? certes, mais pour quelles fins? C'est le problème du transfert

ou du réinvestissement des apprentissages scolaires dans des aires d'activité extérieures à l'école: là est peut-être la véritable évaluation.

Laurence Cornu, Alain Vergnion. *La didactique en questions*. Paris: Hachette éducation, 1992.

## *La charnière des savoirs*

Le professeur d'histoire est à la charnière des deux savoirs. Il doit tenir les deux bouts de la chaîne. Or, nul n'est à l'abri de certaines dérives: il arrive qu'un enseignant méconnaisse totalement le savoir savant sur tel ou tel sujet ou bien que ce dernier ait vieilli au point de devenir creux, sans épaisseur. L'objet historique, construit à des fins scolaires finit par n'avoir avec le savoir savant que des liens si ténus qu'un historien n'y reconnaîtrait

plus de l'histoire... Autre dérive, plus fréquente chez les débutants, le transfert sans recombinaison, de l'histoire de l'Université aux collègues, aux lycées.

Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos Alvarez. *Enseigner l'Histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Education, 1991.

## Rigueur ou accessibilité

Les jeunes scientifiques ont tendance à condamner plus facilement la vulgarisation au nom d'une certaine morale scientifique. A cause de leur position encore incertaine dans la hiérarchie professionnelle, ils se doivent de respecter les normes du champ scientifique. Ils privilégient donc la rigueur plutôt que l'accessibilité et encouragent l'utilisation d'approches scolaires plutôt que le recours aux techniques journalistiques.

Daniel Jacobi, Bernard Schiele et al. *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*. Editions Champ Vallon, 1988.

## Connaissance et démocratie

Cette diffusion doit s'étendre à tous sans exception. C'est la responsabilité du système éducatif d'apporter à chacun, oui, vraiment à chacun, quelles que soient ses possibilités intellectuelles apparentes, les moyens permettant d'être un peu moins myope face au réel. Refuser à un seul humain l'accès à un regard aussi clair que possible, c'est faire courir un danger à toute l'humanité.

Albert Jacquard. *La science à l'usage des non-scientifiques*. Paris: Calmann-Lévy, 2001.

## Publics de la vulgarisation

Toutes les enquêtes, comme celles sur les publics des revues de vulgarisation, ou celles sur la fréquentation des expositions, montrent que

les amateurs de sciences ou d'art ne sont pas des échantillons sociologiquement représentatifs de la population. Ce sont toujours des personnes déjà plus cultivées par leurs études ou par leur profession, en sciences ou en histoire de l'art, qui lisent davantage les revues, regardent les émissions spécialisées à la télévision ou visitent le plus fréquemment les expositions et les musées.

Daniel Jacobi in *Revue Pour, Éducativités et société*, mars 2000, no 165.

## Danger de la science spectacle

La vulgarisation scientifique cherche simplement à faire comprendre la portée de telle ou telle avancée scientifique. La communication scientifique se développe d'abord suivant une logique de la transmission des savoirs, la vulgarisation obéit principalement à une logique de l'appropriation des savoirs. Dans une certaine mesure, elle trahit le message pour en faire comprendre le sens. Ce n'est donc pas sans danger et bien des scientifiques dénoncent certaines formes de «sciences spectacles» qui ne sont plus que des mascarades.

*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan Université, 1984.

## Définition des savoirs scolaires

Les savoirs scolaires ne sont pas des savoirs universitaires. L'affirmation semble triviale car on pense souvent que les savoirs scolaires ne sont finalement que des savoirs universitaires légèrement simplifiés pour pouvoir être maîtrisés par les élèves. Les relations entre les deux sont plus complexes qu'il n'y paraît dès que l'on accepte de s'intéresser à la nature des savoirs scolaires et à leur mode d'existence.

Michel Develay et al. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, 1995.

## Transposition didactique

... il est important de typologiser et d'analyser les genres de discours sapientiels et de croiser le concept de transposition didactique avec les analyses consacrées à la vulgarisation. Pour ce faire, on dispose aujourd'hui d'une abondante littérature linguistique consacrée aux discours scientifiques, aux discours scolaires (textes officiels, manuels...) et à la vulgarisation scientifique.

André Petitjean in *Pratiques* no 97-98, juin 1998.

Parmi les nombreux sites de vulgarisation du savoir, retenons celui de l'Université Paris-Sud XI. Le Centre de vulgarisation de la connaissance est une unité universitaire qui vise à combler le fossé entre «ceux qui savent» et «ceux qui ne savent pas» en proposant des articles, des livres, des expositions et des campagnes de vulgarisation.



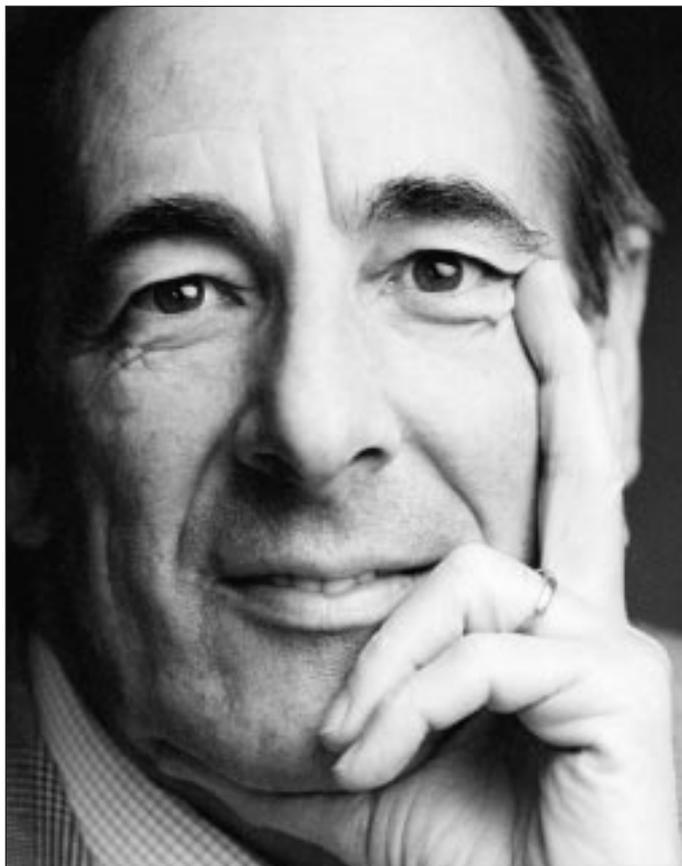
<http://h0.web.u-psud.fr/cvc/>

# Rencontre avec le conseiller d'Etat Claude Roch

Cela ne fait que quelques mois que Claude Roch dirige le Département de l'éducation, de la culture et du sport et pourtant il paraît déjà très à l'aise dans ses nouvelles fonctions. Le fait d'être un non-professionnel de l'école lui semble un atout pour privilégier l'écoute. Afin de relever les défis qui attendent l'école valaisanne, il n'a certes pas de solutions miracle, mais ce qu'il souhaite en priorité, c'est faire redescendre les compétences vers les personnes proches du terrain et restaurer un climat de confiance réciproque entre les enseignants et les parents, entre les enseignants et les commissions scolaires, entre les enseignants et les inspecteurs ainsi qu'entre les enseignants et le DECS. Il insiste également sur le fait que les acteurs de l'école doivent apprendre à mieux valoriser leur travail.

**Claude Roch, après un peu plus de quatre mois à la tête du Département de l'éducation, de la culture et du sport, dans quel état d'esprit êtes-vous?**

J'ai beaucoup de plaisir à travailler dans ce département. Je crois que le Valais a une bonne école. Au niveau du département lui-même, il me semble que la structure est sobre mais assez efficace. Il y a bien sûr un certain nombre de points à



améliorer. L'un de ces points, c'est la confiance à restaurer et à consolider par le dialogue. La confiance doit régner partout et en permanence.

## Définir avant d'agir

La surcharge des programmes est un réel problème de l'école actuelle. S'il est facile d'ajouter de nouvelles matières, il est plus difficile d'en retrancher. Le recentrage des programmes et la révision des grilles horaires impliquent des choix et chacun estime naturellement que la matière qu'il enseigne est la plus

**importante. Comment imaginez-vous que ce dilemme puisse être résolu?**

Je pense que pour avoir une bonne vision des choses, il faut commencer par définir ce que l'on entend par recentrage des programmes et par révision des grilles horaires avant de s'interroger sur les moyens d'y arriver. Une commission étudie actuellement ces questions.

C'est vrai que l'école demande toujours plus, que ce soit dans le domaine de la prévention de la santé, de la sécurité, de l'environnement mais aussi dans le domaine culturel, et il va falloir en effet faire des choix. Cependant, j'ai une question pour laquelle je n'ai pas encore

de réponse: je me demande si le recentrage n'est pas avant tout un état d'esprit.

**Au niveau de la scolarité obligatoire, les lignes directrices de l'école valaisanne mettent entre autres l'accent sur le renforcement des langues (avec la généralisation l'année prochaine de l'apprentissage de l'allemand dès la troisième primaire et l'introduction de l'anglais dès la 1<sup>re</sup> année du CO à la rentrée 2003). Tout cela est très bien, mais l'on peut légitimement se demander s'il n'y a pas un risque de prêter l'enseignement du français...**

Je ne pense pas. Pourquoi ne pas profiter d'une activité d'environnement pour faire du français? J'ai l'impression que cela ne se fait pas assez souvent. L'enseignement des langues, et pas seulement le français, est important dans notre vie actuelle. Il est par contre probable que les enseignants ne doivent pas être trop «puristes» au cours des premières années d'apprentissage de l'allemand pour laisser place au plaisir de communiquer.

**Mais l'on peut également se demander s'il ne faudrait pas se contenter d'apprendre l'anglais à l'école...**

Pour ceux qui auront ensuite besoin des langues, car cela ne sera pas le cas pour tous, l'allemand et l'anglais leur seront nécessaires. Pour les autres jeunes, est-ce qu'un minimum d'allemand n'est pas autant utile que des bases d'anglais? Personnellement, il me semble que notre culture valaisanne facilite la décision en faveur de l'allemand. Toutefois, je m'imagine bien qu'une partie de la population ne verrait aucun inconvénient à introduire l'anglais avant l'allemand au primaire, mais l'école a un rôle culturel à jouer et, dans notre culture, l'allemand est aussi important que l'anglais.

**Un autre axe privilégié est celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Arrivera-t-on assez rapidement en Valais à une égalité des chances?**

Il faut d'abord que les formateurs soient prêts. Il y a là une interrogation: faut-il mettre en place un instrument avant la formation? C'est un problème auquel nous devons réfléchir rapidement pour savoir s'il faut commencer par les investissements ou par la formation des enseignants. Il s'agit de ne pas oublier que l'informatique à l'école est un moyen et non une fin en soi.

**La nouvelle Haute Ecole pédagogique a fait le plein d'étudiants cette année, alors que ce n'est pas**

**le cas dans d'autres cantons. Mais est-on sûr qu'il en ira de même ces prochaines années si rien n'est fait pour revaloriser le métier d'enseignant?**

L'image de l'enseignant, avec ou sans HEP, il faut la revaloriser, mais c'est le rôle des enseignants. Ils doivent avoir une vision plus positive de leurs activités. Les HEP pourront ensuite à leur tour contribuer en partie à cette revalorisation d'image.

« Les enseignants doivent avoir une vision plus positive de leurs activités. » »

**Le politique n'a-t-il pas un rôle à jouer dans le soutien aux enseignants?**

Bien sûr, le politique, et en premier lieu le DECS, doit jouer un rôle de soutien, mais la revalorisation de l'image dépend d'abord des enseignants eux-mêmes. C'est grâce à eux si l'école est de qualité.

**Cet été, outre le problème de la pénurie d'enseignants, la presse a soulevé la question de la sur-représentation des femmes dans la profession enseignante dans les petits degrés de la scolarité, avec pour conséquence l'absence d'image masculine auprès de certains enfants...**

C'est un constat mondial et pas spécifiquement valaisan. On peut supposer qu'en revalorisant la profession, l'on arrivera à corriger légèrement la situation pour tendre à plus d'équilibre. Il est certain que les temps partiels ont facilité l'accès des femmes au métier d'enseignant, mais elles étaient peut-être aussi plus motivées que les hommes pour exercer cette profession, en particulier auprès des jeunes enfants.

**Certains évoquent un lien entre cette massive féminisation et la violence à l'école. Qu'en pensez-vous?**

Les femmes peuvent être autoritaires, donc il n'y a pas forcément de lien. Il est incontestable que les familles monoparentales peuvent aggraver un peu ce phénomène. Est-ce que l'école doit suppléer aux problèmes de la famille? Je dis non, mais l'école est de plus en plus obligée de le faire pour remplir son rôle social.

**Entre le Haut-Valais et le Valais romand, il y a de grandes disparités tant au niveau des structures que des programmes. S'achemine-t-on vers plus d'harmonisation interrégionale?**

L'idéal, ce serait naturellement d'avoir une certaine harmonie, mais elle est difficile à réaliser, tout d'abord parce que la partie francophone du canton est rattachée à la Conférence romande des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et que le Haut-Valais collabore avec la Suisse centrale. Il n'empêche qu'il faut un minimum d'harmonie au niveau des programmes, tout en admettant une certaine souplesse, due en grande partie à cette diversité linguistique et culturelle.

**Et pour ce qui est des disparités au niveau de la passation des examens de fin d'année...**

A mon avis, la passation des examens doit être unifiée, car il n'est pas normal d'avoir deux façons de faire dans un même canton si l'on veut l'équité. C'est de plus une question d'organisation assez simple à résoudre.

## Revaloriser les apprentissages

**Pour le Cycle d'orientation, des modifications à apporter aux structures sont prévues. Est-ce pour viser à davantage de verticalité entre le primaire et le secondaire II?**

C'est surtout pour revaloriser les apprentissages. Et pour revaloriser les apprentissages, il faut revoir le fonctionnement de la troisième année du cycle pour que les élèves aient la possibilité de suivre une vraie année de pré-apprentissage.

**Dans une société où les changements de métiers sont fréquents, il semble important d'augmenter la souplesse, la mobilité, la flexibilité entre les filières...**

C'est évident. Les passerelles actuelles permettent déjà beaucoup de souplesse et de mobilité. Je crois que ce système commence à devenir très performant.

**La Haute Ecole spécialisée constitue un réel défi pour l'école et plus largement pour le développement socio-économique du Valais. Etant donné qu'avant votre arrivée à la tête du DECS, vous étiez directeur des finances chez Nestlé, on peut imaginer que ce dossier vous tient particulièrement à cœur...**

**Quelles sont vos principales idées pour développer la formation tertiaire, et plus particulièrement la HES?**

C'est certain que c'est un dossier qui m'intéresse. Pour la HEP, il faudra attendre qu'elle ait au moins une année d'expérience avant d'en parler. Par contre, on peut d'ores et déjà constater que la HES est une formation de qualité, mais la question qui se pose est de savoir ce que font nos jeunes une fois formés. Et c'est là qu'il faut amener une économie en parallèle. Une collaboration entre le DECS et le Département de l'économie devrait permettre d'offrir des solutions professionnelles sur place. Les jeunes diplômés devraient pouvoir partir hors canton ou à l'étranger pour acquérir une expérience puis revenir en Valais et trouver du travail en fonction de leurs compétences. Le canton du Valais a les moyens de créer de l'emploi dans divers domaines de l'économie (recherche, tourisme, santé, etc.).

**Avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la formation s'oriente vers les systèmes d'enseignement à distance. Songez-vous à exploiter davantage ces possibilités déjà existantes en Valais (CRED à Sierre et FFH à Brigue)?**

Il faut distinguer entre formation continue et formation initiale. Pour les études, la formation à distance devrait être seulement un appui, sauf cas exceptionnels, car ce type de formation ne permet pas suffisamment l'échange et le partage. Par contre, en ce qui concerne la post-formation, je crois que c'est la solution d'avenir, mais c'est un choix qui demande de la volonté et de l'organisation.

« La HES est une formation de qualité, mais la question qui se pose est de savoir ce que font nos jeunes une fois formés. »

**Le DECS s'est fixé pour objectif d'améliorer la communication et l'information avec tous les partenaires...**

De manière générale, il faut toujours améliorer le contact et l'information. Reste à savoir quelle information donner et comment faire pour que le message atteigne sa cible. Le DECS a la chance d'avoir *Résonances* comme journal d'information et ce support devrait être davantage utilisé par les enseignants, mais aussi par le Département.

**Envisagez-vous une plus grande utilisation d'Internet pour une**

**meilleure diffusion de l'information?**

Il me semble que c'est une solution trop pointue, car il faut encore savoir où chercher l'information sur Internet. Aujourd'hui, nous avons trop d'informations, mais il nous manque souvent celle que l'on recherche. Internet oui, mais à condition que ce soit vraiment utile.

**Le Département planche actuellement sur la mise en place d'un système d'évaluation des formations et de la gestion scolaire. Est-ce pour suivre la tendance mondiale des indicateurs qui sont souvent plus quantitatifs que qualitatifs ou est-ce que cela répond à un réel besoin de l'école valaisanne?**

Il faut que cette évaluation soit un contrôle quantitatif et qualitatif. Un tel système me paraît nécessaire pour anticiper et pour savoir quelles améliorations devront être faites au niveau des programmes ou de la répartition géographique. La quantification doit être dynamique et non pas purement statistique. C'est un peu comme le débat notes ou pas de notes, c'est selon moi un faux débat.

**Et pour terminer cette interview, quelle image aviez-vous de l'école – via votre expérience en tant que parent – avant votre arrivée à la tête du DECS?**

Comme père, j'ai toujours eu une bonne impression des maîtres, mais suis-je un parent significatif? Cependant, j'ai parfois eu l'impression que les branches principales étaient un peu délaissées. Il me semble que les jeunes font de plus en plus de fautes de français et que les exigences ne sont pas toujours suffisamment élevées. Je répète que si un maître corrige des copies d'environnement ou d'histoire et qu'il voit des fautes de français, il doit les mentionner. Hélas, je ne suis pas sûr que ce soit toujours le cas.

*Propos recueillis par  
Nadia Revaz*

## ÉDUCATION MUSICALE

## Un projet pour les jeunes et les moins jeunes

Chanter la *paix* dans le Val d'Illeiez

La paix, c'est notre espérance. Chaque musicien peut y contribuer. Le monde ne le verra pas mais ceux qui auront reçu le message de paix le garderont au fond de leur cœur.

Ces quelques phrases, je les ai extraites d'un article de **Monsieur Antoine Nussbaumer**, rédacteur d'un bulletin intitulé *Continuo*<sup>1</sup>.

Antoine Nussbaumer est un chirurgien à la retraite, qui met ses compétences et sa passion de la musique au service des autres, en particulier dans le cadre de *Musique Espérance*. Il m'a paru important que le lecteur prenne connaissance de sa personnalité et de son activité.

#### Quel est l'historique et quels sont les objectifs de *Musique Espérance*?

En 1980, un pianiste argentin, Miguel Angel Estrella, recouvre la liberté, grâce à une extraordinaire campagne de soutien de musiciens du monde entier, après avoir subi la torture et passé trois ans dans une prison politique. En 1982, il fonde à Paris l'association *Musique Espérance*, au service des Droits de l'Homme, de la Jeunesse et de la Paix. Dès 1983, l'Association *Musique Espérance Suisse* organise des séances de musique dans les prisons, crée des ateliers musicaux dans des écoles du Tiers-Monde et offre des bourses d'études musicales à de jeunes handicapés habitant la Suisse.

#### Pourquoi vous êtes-vous engagé dans ce mouvement alors que vous auriez pu bénéficier d'une retraite bien méritée?

A 67 ans, j'ai déposé mon bistouri, à 73 ans cessé mes activités de mé-

decin-conseil. Mais il n'y a pas de limite d'âge pour s'occuper des malheureux. Dans le troisième âge, on a moins de force, on est plus lent, mais on a du temps à donner. J'ai toujours aimé la musique et me suis engagé dans *Musique Espérance* à la demande d'un ami, l'abbé Pierre Kaelin.

#### Pourquoi cet intérêt pour un projet dans le Val d'Illeiez et quels en sont les buts?

Il y a trente ans, nous avons acheté un vieux chalet à Val-d'Illeiez, qui est devenu notre maison de famille. Petit à petit, j'ai compris les difficultés de l'agriculture de montagne. La vie est souvent dure, on ne parlait presque jamais de soi, il y avait de nombreux isolés. J'ai cherché une occasion pour réunir les jeunes et les sensibiliser à la paix, chez nous d'abord. J'ai rencontré quelques amis musiciens qui m'ont entendu et le train s'est mis en marche.



#### Quelles sont les actions qui ont été entreprises jusqu'à ce jour?

Depuis l'automne passé, les enfants des écoles primaires du Val d'Illeiez et du CO de Troistorrents ont composé les textes de nombreuses nouvelles chansons qui ont été mises en musique avec l'aide des enseignants. Cet automne, ils vont apprendre ces chansons, D'autres chansons, toujours sur des textes écrits par les enfants, ont été mises en musique par des adultes pour les chœurs d'adultes.

#### Comment la population sera-t-elle intégrée à ces activités?

Lors du week-end de la Saint-Joseph 2002, un mardi, 10 jours avant Pâques, 4 concerts seront donnés par l'ensemble des chanteurs engagés, le vendredi 15 à Val-d'Illeiez, le samedi 16 à Morgins, le dimanche 17 à Champéry et le lundi 18 à Troistorrents. Le bénéfice des collectes ira aux jeunes handicapés de *Musique Espérance*.

#### La musique pour la paix, est-ce un mythe?

Non, c'est une merveilleuse réalité qui peut embellir la vie de chacun. La musique ne guérit pas les malades, ne supprime pas les misères, mais apporte la lumière de l'espérance.

*Propos recueillis  
par Bernard Oberholzer*

————— Note

<sup>1</sup> Bulletin trimestriel de *Musique Espérance Suisse*. Pour s'abonner: *Musique Espérance Suisse*, rue Du-Roveray 16, 1207 Genève.

## La motivation pour réussir

Le livre de Guy Leperlier intitulé *Réussir sa scolarité* fournit de nombreuses clefs pour motiver ou (re)-motiver l'élève. Pour l'auteur, le premier facteur d'une réussite consciente et durable réside dans la motivation et dans l'organisation du temps de travail. L'efficacité méthodologique est selon lui aussi importante que les capacités et l'est infiniment plus que la chance extérieure.

Avant d'être un enseignant motivé et motivant, Guy Leperlier a d'abord été un élève brisé par un maître qui lui a donné la conviction de son incapacité. Sans diplôme et souffrant d'un sentiment d'infériorité, il finira tout de même par entamer en autodidacte ce qu'il nomme sa «*ré-éducation intellectuelle*» et refera sa terminale par correspondance. A quarante ans, il décroche son bac et s'inscrit ensuite en Fac de Lettres. Trois ans plus tard, il obtient sa licence d'enseignement. Formateur et professeur de lycée, il s'est depuis spécialisé dans la méthodologie scolaire et a écrit plusieurs ouvrages consacrés à cette thématique. Cela fait une quinzaine d'années qu'il anime des stages pour aider les élèves dans leur recherche de stratégies efficaces pour apprendre.

*Réussir sa scolarité* s'articule en deux parties, l'une destinée aux enseignants et l'autre aux élèves. Si les différents modules ont été établis pour des lycéens, des élèves plus jeunes peuvent aussi en bénéficier, moyennant bien sûr quelques adaptations. Les modules retenus par Guy Leperlier sont au nombre de huit:

- 1) se connaître et se motiver à travers un projet personnel;
- 2) prendre des notes sélectives et être capable de reformuler;
- 3) acquérir un savoir;
- 4) savoir mémoriser;
- 5) s'approprier et maîtriser le langage;
- 6) apprendre à lire avec rapidité et efficacité;
- 7) savoir stimuler et développer sa créativité;
- 8) subir ou choisir: gérer son temps, définir ses objectifs.

Se connaître et se motiver à travers un projet personnel constitue le premier objectif à atteindre. Depuis que les chercheurs ont mis en évidence la prédominance de l'acquis

« Pour Guy Leperlier, il ne fait aucun doute que la confiance en soi ça s'apprend. »

sur l'inné, impossible de dire «*je suis nul en...*», car on sait désormais que chacun possède un potentiel d'apprentissage à développer, commence par expliquer l'auteur. Sachant par ailleurs qu'on utilise en moyenne seulement 5 à 15% de ce potentiel, on peut très facilement prendre la mesure des progrès possibles, et ce quel que soit le niveau de départ. Pour Guy Leperlier, il ne fait aucun doute que la «*confiance en soi ça s'apprend*».

### Apprendre à apprendre

Le deuxième module porte sur la prise de notes, dont le rôle principal est d'alléger la surcharge cognitive. Si la prise de notes linéaires est inutile, en revanche sélectionner l'information s'avère être une aide indéniable à l'apprentissage, car cela permet la reformulation et donc la compréhension de ce qui est dit ou lu.

Le module 3 aborde la question de l'acquisition du savoir. L'auteur rappelle le distinguo entre enseigner et apprendre, notions trop souvent utilisées indifféremment dans le langage courant (je vais vous enseigner le français ou je vais vous apprendre le français), et il déplore les ambiguïtés lourdes de conséquences dues à cette confusion verbale. Ainsi qu'il le souligne, «*l'apprentissage est un processus d'acquisition de connaissances qui passe par la recherche personnelle et la découverte*». Il insiste très clairement sur la complémentarité entre apprentissage et enseignement en précisant qu'il serait vain de demander aux élèves de redécouvrir tout le savoir acquis au fil des siècles. N'empêche que la mission de l'enseignant a changé: aujourd'hui, il est là «*pour faciliter et accélérer les apprentissages des élèves en leur donnant opportunément les informations dont ils ont besoin*» et non plus pour uniquement transmettre un savoir. Même avec les technologies nouvelles, les élèves devront cependant toujours apprendre à apprendre, car «*le cerveau ne sera jamais un disque dur*». Autre conseil précieux pour acquérir un savoir,

mieux vaut privilégier l'apprentissage morcelé (intégrant des phases de repos qui permettent une «décantation») que massé.

Pour Guy Leperlier, quatre conditions sont à la source d'une bonne mémorisation: il s'agit de la sélection, de l'attention, de la loi de Jost et de la réactivation. Parmi les moyens de sélection, il y a l'utilisation de fiches ou d'un surligneur et la prise de notes sélectives. Si l'on souhaite développer son attention, il est primordial de s'isoler du bruit environnant et d'éviter les distractions. Impossible donc de faire deux choses à la fois et c'est probablement en partie pour cette raison qu'en 20 ans la capacité des enfants à fixer leur attention est passée de 40 à 15 minutes. Petit truc pour favoriser sa concentration, il est essentiel de se fixer des délais de mémorisation. Quant à la loi du psychologue Jost, elle met en avant le fait que «la mémorisation s'obtient plus économiquement quand on introduit des intervalles convenables entre les efforts consécutifs d'acquisition». Et comme l'oubli est naturel, il est dès lors important de réactiver les connaissances en les programmant.

Dans le cinquième module, c'est l'appropriation et la maîtrise du langage qui sont travaillées. Reprenant les résultats des recherches du professeur Alain Lieury concernant la mémoire, Guy Leperlier met en évidence le rôle du vocabulaire dans la réussite scolaire. L'apprenant doit absolument devenir un familier du dictionnaire et l'enseignant est là pour lui faire comprendre combien il est essentiel de comprendre les mots entendus ou lus.

Face à la surabondance des informations, il est également indispensable d'apprendre à lire rapidement et efficacement textes et hypertextes (module 6). Pour ce faire, il faut passer par la lecture intégrale flexible, c'est-à-dire à des rythmes différents, et par la lecture sélective.

### La créativité pour changer la vie

Savoir stimuler et développer sa créativité, telle est l'ambition du module 7. Ainsi que le relève Guy Leperlier, la créativité «représente une telle chance de mieux réussir sa vie que cela en vaut vraiment la peine». Et il ajoute qu'il a la conviction «qu'un lycéen doit posséder deux atouts à la sortie du lycée: le bac et la créativité». Reste à trouver comment développer cette faculté, tout d'abord en s'inspirant des pionniers de la créa-

tivité, que ce soit Alex Osborn qui inventa en 1935 le brainstorming (que l'on peut traduire par tempête sous un crâne), ou William Gordon qui a mis au point la synectique, technique qui consiste à prendre ses distances si l'on veut résoudre un problème. Entre ces deux stratégies, la première privilégiant la spontanéité et la deuxième basée sur la durée, il y a une synergie qui peut être trouvée.

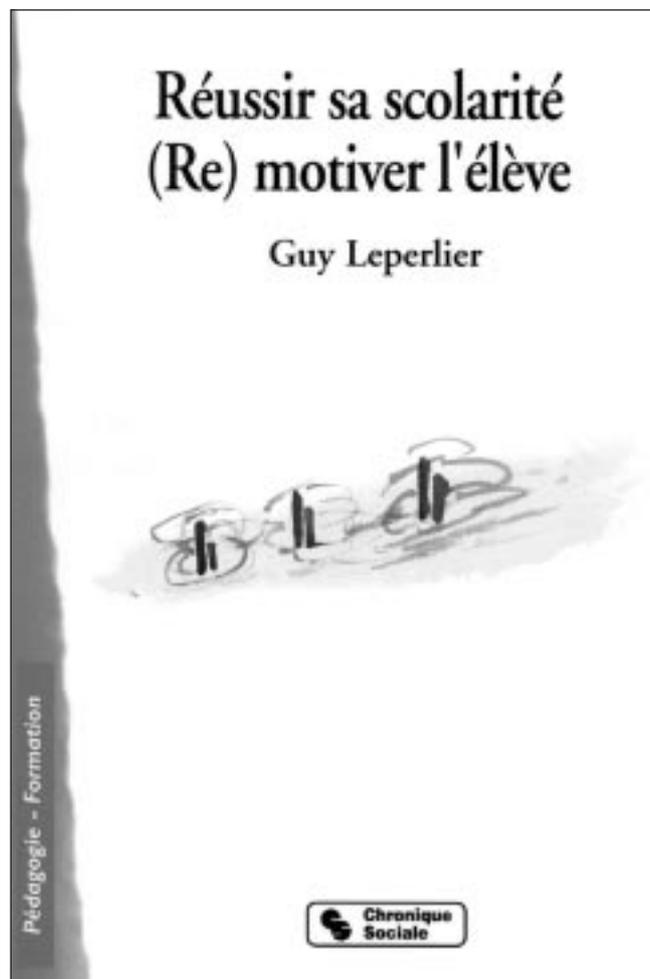
Le dernier module se focalise sur la gestion du temps et la formulation par objectifs. En premier lieu, Guy Leperlier préconise l'acquisition d'un agenda-planning. Puis, dans la phase de programmation, il s'agit de prévoir des temps de repos et de se fixer des délais. Finalement, l'autonomie dans la gestion de son temps est un choix personnel qui permet de ne pas subir une situation. Quant à la formulation par objectifs, elle passe par l'évaluation du profil personnel.

Toute la première partie de l'ouvrage destinée aux adultes, est jalonnée de repères théoriques, d'exemples et de tests progressifs. Cette partie contient encore une bibliographie sommaire et un abécédaire pédagogique, d'apprentissage à subvocalisation. Le livret-élève, qui complète les documents-adulte, propose des témoignages et des activités autour des huit modules ainsi qu'un bref lexique. Autant d'informations qui font de ce livre un outil fort pratique.

Nadia Revaz

#### Référence

Guy Leperlier. Réussir sa scolarité. (Re)motiver l'élève. Lyon: Chronique sociale, 2001.



# Jacques Zufferey

## Un fervent défenseur de la cause enfantine

Jacques Zufferey est le nouveau directeur de la Crèche Beaulieu à Sierre qui accueille des enfants qui ont entre 15 mois et 12 ans. A côté de cette activité qui l'occupe à 70%, il conserve son poste d'éducateur de la petite enfance à la crèche, dans le cadre du groupe des écoliers. Cela fait plusieurs années qu'il travaille dans le milieu de la petite enfance, un univers habituellement réservé aux femmes. Cette situation d'«égalité à l'envers» n'est pas pour déranger Jacques Zufferey, dont le destin est – comme il le dit lui-même – d'être entouré de femmes tant professionnellement que familialement puisqu'il est père de deux filles!

Son parcours professionnel est pour le moins atypique. Il a d'abord choisi de devenir mécanicien-électricien. Ce domaine le passionnait et cette première orientation s'est donc faite naturellement. Une fois son apprentissage terminé, il s'est remis en question comme nombre de jeunes en s'interrogeant sur ce qu'il allait faire de sa vie. Il hésitait entre suivre une école professionnelle supérieure et changer d'orientation pour devenir enseignant. Comme il ne se sentait pas suffisamment «matheux», il a contacté une amie enseignante à l'école enfantine pour lui parler de ses projets. Elle l'a vivement encouragé dans sa démarche et lui a proposé de venir dans sa classe pour se faire une petite idée

de la réalité de l'école. C'est précisément ce qui a fait pencher la balance. Il a eu un véritable déclic, même si au fond de lui il avait toujours été intéressé par les professions liées au monde de la petite enfance.

### Maître enfantin

C'est ainsi que Jacques Zufferey a commencé l'école normale. S'il a opté pour la section enfantine, c'est en raison de la spontanéité des enfants de cet âge. Certaines personnes le mettent alors en garde concernant la différence salariale entre enseigner à l'école enfantine ou au primaire, mais il préfère se laisser guider par sa motivation première plutôt que par l'aspect financier et il n'a du reste jamais regretté sa décision. Pour lui, c'était un choix individuel qui lui convenait et c'était là le plus important. Au niveau de la formation, il avait tout de même une petite inquiétude concernant la

différence d'âge et d'expérience par rapport aux autres étudiants (ou plutôt étudiantes), mais il s'est vite senti à l'aise. Le fait d'être un homme dans un univers exclusivement féminin n'a pas d'emblée suscité d'interrogations. Il faut dire que lorsqu'il s'est inscrit à l'école normale, il ne savait pas qu'il serait le seul homme à avoir opté pour le degré enfantine. Par contre, il se demandait s'il pourrait être encore heureux dans ce métier à quarante ou cinquante ans.

Sa formation de normalien s'est ensuite déroulée de manière «traditionnelle» jusqu'aux examens de fin de cursus. A ce moment-là, il a ressenti une pression supplémentaire par rapport aux autres, car il désirait non seulement réussir mais voulait aussi pouvoir montrer de bonnes notes au cas où il aurait ensuite à se présenter dans une commune réticente à engager un homme en classe enfantine. *«J'avais un peu peur du regard extérieur et j'avais besoin de prouver qu'un homme pouvait être autant compétent qu'une femme avec les tout-petits»*, explique-t-il. Durant quatre années, il enseigne avec bonheur en classe enfantine à Sierre puis à Granges. Le fait d'être un homme dans une classe enfantine ne lui a jamais posé de problème avec les parents, même s'il imagine que certains avaient peut-être au départ un peu d'appréhension.



Pour des raisons personnelles, après avoir enseigné pendant deux ans à Granges, Jacques Zufferey était à la recherche d'un emploi stable avec un pourcentage bien défini. C'est dans ce contexte qu'il répond à une annonce d'emploi à la Crèche Beaulieu. Il est alors engagé en tant qu'éducateur de la petite enfance dans le cadre du groupe des écoliers, c'est-à-dire les enfants qui vont à l'école enfantine. «*Le fait d'avoir été enseignant en classe enfantine est un avantage, car je connais bien cette tranche d'âge*», commente-t-il. Et il ajoute: «*C'est à moi de trouver des stratégies pour prolonger le scolaire sans que ce soit du scolaire mais bien du parascolaire: toutes les activités sont proposées et non imposées*». Cette activité le passionne, car il faut constamment déployer de la créativité et de l'imagination.

Suite au départ de Stéphanie Robyr, Jacques Zufferey a accepté de prendre la tête de la Crèche Beaulieu, en conservant toutefois un temps partiel sur le terrain. Son arrivée à la direction de la crèche est donc due à un concours de circonstances. «*J'ai accepté ce nouveau défi parce qu'il y a un enjeu pédagogique à relever et que je me sens un fervent défenseur de la cause enfantine*», confie-t-il. Et il poursuit: «*Je pense qu'il faut mettre l'enfant au centre du projet, même si cela peut paraître un peu idéaliste. Je suis prêt à me battre pour obtenir des crédits, pour autant qu'ils auront leur raison d'être du point de vue de l'enfant. La direction me plaît en tant qu'homme de terrain. Je suis heureux d'avoir mon mot à dire par rapport à une pédagogie, par rapport à un environnement.*» Cette nouvelle responsabilité, ce rôle de relais, l'enthousiasme.

## Rôle de la crèche

Jacques Zufferey estime que l'image stéréotypée de la crèche doit évoluer. «*La crèche n'est pas une boîte à sardines, c'est un lieu de vie enrichissant avec des objectifs différents et pro-*

*gressifs selon les classes d'âge. Pour les petits, c'est d'abord l'objectif de socialisation et de développement de stratégies que nous visons en proposant des jeux et des activités bien appropriés; pour les moyens et les plus grands, c'est le développement de l'autonomie qui est recherché*», argumente-t-il. Il souligne également l'importance du Préau, qui est une unité d'accueil pour les enfants du primaire qui y viennent avant et après l'école pour qu'ils ne soient pas seuls. Le but de cette unité est d'apprendre aux enfants à se responsabiliser et à organiser leur emploi du temps. Pour ce faire, ils ont par exemple été sensibilisés aux accidents domestiques en visitant la centrale des pompiers. L'action de prévention est un aspect essentiel. Une fois autonomes, les enfants rentrent directement à la maison après l'école et c'est là la meilleure preuve de la réussite du système mis en place au Préau.

Avec ses collègues, l'ambition du nouveau responsable de la crèche est de favoriser encore davantage la transmission sociale et pluriculturelle et de développer l'interaction entre les différents groupes d'enfants. «*Les enfants plus grands peuvent par exemple attacher les chaussures des plus petits*», donne-t-il pour exemple. Les enfants apprennent des savoir-être et des savoir-faire lors des activités de groupes, de soin, de nutrition, de prévention, mais aussi lors de promenades ou

d'autres activités extérieures. En ce moment, la crèche développe un projet pour inciter les enfants à manger des fruits de saison le matin. Jacques Zufferey pense que l'atout d'une telle structure, c'est avant tout la pluridisciplinarité de l'équipe de professionnels qui entourent les enfants. Cette collaboration existe aussi avec les enseignants des enfants scolarisés afin de pouvoir mettre en place des stratégies communes.

Il ne fait aucun doute que notre société a de plus en plus besoin de structures d'accueil pour les jeunes enfants, mais aussi pour ceux qui sont en âge scolaire en dehors des heures de classes. Pour Jacques Zufferey, il ne faut surtout pas que ces lieux soient culpabilisants pour les parents qui sont obligés d'y amener leurs enfants parce qu'ils travaillent. Les attentes des parents ont évolué vers plus d'exigence et le cadre législatif s'est renforcé. Autant d'indices qui démontrent que ces lieux ne sont déjà plus considérés comme de simples garderies.

«*Il est primordial que l'enfant se sente bien pour qu'il puisse se construire dans notre structure*», insiste Jacques Zufferey. Et en faisant le tour de la crèche, l'on se rend bien vite compte que les enfants ne sont pas malheureux d'être là.

*Propos recueillis par Nadia Revaz*

## Fonctionnement de la crèche

Une quinzaine de professionnels (nurses, enseignants, éducateurs spécialisés, etc.) travaillent à la Crèche Beaulieu à Sierre, dont une personne de référence dans chaque groupe. Des enfants âgés entre 15 mois et 12 ans fréquentent ce lieu, répartis en cinq groupes différents. Le groupe des petits concerne les enfants de 15 mois à 2 ans et demi, celui des moyens prend en charge les enfants de 2 ans et demi à 3 ans et demi, celui des grands va jusqu'à 4 ans et demi. Le groupe des écoliers regroupe les enfants de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> enfantine. En dehors des heures d'école, ceux du primaire se retrouvent au Préau, unité d'accueil pour écoliers. Une nursery, approuvée par la Commune de Sierre, devrait voir prochainement le jour. Là, les enfants seront accueillis dès 3 mois.

# Les accrocheurs de rêves ou *dreamcatchers* indiens

Ces objets sont très décoratifs. Dans la culture religieuse indienne, ils capturent les mauvais esprits des cauchemars.

Le dreamcatcher indien trouve sa place dans les chambres à coucher, particulièrement celles des enfants. On l'accroche au mur, au-dessus du lit.

Toutes les photos sont tirées du livre en prêt à l'Odys de Saint-Maurice «Dreamcatcher selber machen» d'Elke Mehnert, éd. Augustus.

Suivant les matériaux et la complexité des réseaux de fils, ce travail peut être adapté à tous les âges.

## Halloween 1P – 2P

(photo 1)

- Réaliser l'anneau principal à l'aide de branches souples: l'osier convient à merveille. Vous en trouverez sur les berges du Rhône.

1



- Former le réseau à l'aide d'une guirlande d'étoiles.
- Ajouter des décorations de Noël.

## Peinture 3P – 4P

(photo 3)

- Réaliser une peinture sur un morceau de cuir.
- Trouer tout le tour à intervalles réguliers.
- Tendre la peau sur un anneau de bois.
- Ajouter des plumes, des cailloux ou des coquillages suspendus à des lanières de cuir.

- Pour les lier, scotcher puis recouvrir de ruban ou les attacher avec du fil de fer, de la ficelle ou du raphia.

- Réaliser ensuite un réseau de fil, en coton, ficelle, laine...

- Imaginer un décor digne d'Halloween: chauves-souris, araignées, croissant de lune à suspendre ou à coller.

## Noël

(photo 2)

2

- Entourer un anneau métallique avec du ruban argenté.

- Intégrer à la structure de base une branche noueuse.



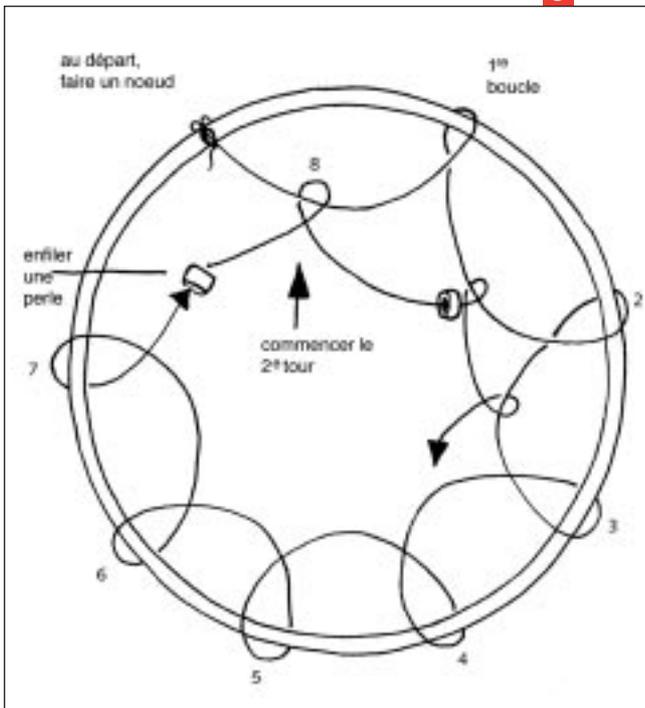


4

**Perles 5P-6P**  
(photo 4)

- Attacher 2 branches de noisetier à l'aide de feutrine.
- Réaliser un réseau en s'inspirant du schéma (photo 5).
- Introduire des perles régulièrement.

5



6

**Céramique 5P-6P**  
(photo 6)

- Suspendre de la feutrine, des plumes et des perles pour décorer.

- Placer un anneau plus petit à l'intérieur d'un plus grand.
- Introduire des pièces réalisées en céramique auparavant.
- Ajouter des morceaux de bois, des lanières de cuir tressées, des pompons en cuir...

**Rectangle 3P-4P**  
(photo 7)

- Pour changer, imaginer un accrocheur de rêves rectangulaire.
- Tous les entrelacs sont réalisés à l'aide de branches souples.
- Introduire des chaînes de graines peintes, du bois découpé...



7

Bon travail et doux rêves en ce début d'année scolaire.

Corinne Dervev,  
animatrice ACM

# « Marionnettes » à St-Maurice

Mme Chantal Dorsaz, maîtresse ACM, a supervisé le projet 2001 Jeux du centre scolaire de St-Maurice et a accepté de nous faire part du déroulement des activités. Après présentation du thème, les collègues ont accepté le projet en septembre et la commission scolaire a engagé une troupe de professionnels pour un spectacle en fin de journée de clôture.

Le projet « Marionnettes » est retenu. Chaque classe fabrique des marionnettes et un castelet au cours ACM. Elle produit des textes et les met en scène au cours de français et d'allemand (une classe prévoit les scènes en allemand).

## Mise en valeur des activités

La journée de clôture est animée par des pièces de marionnettes. Les classes se déplacent suivant un tournus établi par les enseignants. Une troupe de professionnels se produit pour terminer la journée.



## Répartition du travail

Chaque classe choisit une technique de fabrication de marionnettes et définit le mode de présentation: un castelet unique avec des titres qui changent suivant les histoires, des draps peints... Les choix sont différents pour chaque classe. Après avoir créé des histoires, on définit les marionnettes à fabriquer.

1P: marionnettes en papier mâché sur bouteilles de lait. Les personnages sont créés en fonction de l'histoire.

2P: marionnettes cornets en forme d'animaux. L'histoire est créée en fonction des marionnettes.

3P: marottes en tissus teints en classe, tête en bas nylon.

4P: marionnettes à gaines en pâte à bois. Chaque élève se présente lui-même. Le spectacle est une scène de la classe.

5P a: marionnettes à fil, en bouchons et perles.

5P b: marionnettes à 2 bâtons, en feutrine. Marionnettes fabriquées en fonction des histoires inventées au cours de français.

6P a: marionnettes chaussettes. Histoires en allemand.

6P b: marionnettes chaussettes. Histoires inventées en fonction des marionnettes.

5 et 6P c: Les histoires sont inventées lors de la promenade d'école sur 2 jours.

## Délai

Vacances de Noël pour le choix des techniques, fin janvier pour le choix des personnages, fin avril pour le

budget (car demande de subsides à l'Etat, estimation Fr. 1777.-), fin mai pour la création des marionnettes et mi-juin pour les castelets.

## Déroulement de la journée de clôture

Une commission est créée et s'occupe de l'organisation de la journée. Elle prévoit un tournus des classes comme spectateurs ou acteurs. Un spectacle de professionnels est joué pour clore la journée.

## Bilan

Bilan positif, tout le monde a joué le jeu et s'est impliqué dans le travail. Il y a eu beaucoup de travail, mais tout s'est bien déroulé.

Chantal Dorsaz regrette de n'avoir pas pu assister à tous les spectacles: les scènes se déroulaient à 4 endroits en même temps. Les élèves ont assisté à 2 spectacles (un tournus dans les petits degrés et un dans les grands). Il est vrai que souvent les spectacles des grands ne correspondent pas à l'esprit des petits.

Tout le monde a profité pleinement du spectacle de professionnels, chacun se rendant compte du travail que cela comportait.

Chantal Dorsaz relève pour terminer la remarque d'un élève en ce début d'année: « Alors on refait des marionnettes cette année? » Un projet qui laisse de bons souvenirs.

Corinne Dervey

## LE SITE DU MOIS

# Tout, tout, tout sur le système solaire

Vous êtes dans la lune et vous aimez les grands espaces, ce site est pour vous. Intitulé *Regards sur le Système Solaire*, il fournit un nombre impressionnant de renseignements sur tout ce qui touche de près ou de loin au système solaire. Mais sa plus grande richesse pourrait bien être la quantité d'images qui illustrent chaque notion abordée. L'auteur, un ingénieur américain passionné par tout ce qui concerne le traitement de l'image, s'en est donné à cœur joie. Et le résultat vaut le détour, que vous soyez simplement curieux, vraiment intéressé ou carrément passionné.

## Information scientifique

Pour vous faire une idée assez exacte des intentions de l'auteur, nous lui cédon la parole: «Regards sur le Système Solaire présente une aventure multimédia vivante dévoilant les splendeurs du Soleil, des Planètes, de la Lune, des Comètes, des Astéroïdes et plus encore. Découvrez la plus récente information scientifique ou étudiez l'histoire de l'exploration de l'espace, des fusées, des premiers astronautes, des missions spatiales et des sondes spatiales à travers une vaste archive de photographies renfermant des faits scientifiques, des textes, des graphiques et des vidéos. Regards sur le Système Solaire vous offre une exploration re-



<http://planetscapes.com/solar/french/homepage.htm>

haussée associée au plaisir éducatif du Système Solaire et même davantage.»

La page d'accueil ouvre sur un menu comportant une vingtaine d'avenues. On y trouve bien évidemment toutes les planètes du système solaire, le soleil lui-même, mais aussi les objets célestes (astéroïdes, comètes, météorites), une histoire de l'étude du système solaire, un index des gens qui y ont travaillé, ainsi que différentes – et très complètes – données et un glossaire.

Malheureusement, certaines de ces pages n'ont pas été traduites. C'est le cas du glossaire des termes ou de celui des gens qui n'existe qu'en anglais. C'est regrettable mais pas éliminatoire puisque toutes les pages principales, celles consacrées aux planètes ou aux objets célestes sont en français.

Cela dit, partons ensemble au hasard pour une exploration des pages consacrées à Saturne. Vous y li-

rez d'abord une introduction qui vous fournit une quantité très appréciable de renseignements complétés par des statistiques qui vont de la vitesse orbitale moyenne à la pression atmosphérique.

## Volez autour de Saturne

Le menu suivant vous propose des animations et des photos. Par exemple?

Un vol autour de Saturne. Un clic et l'on vous propose de télécharger un fichier Mpeg qu'il vous suffira ensuite de lire. L'effet est impressionnant et très parlant. On vous propose également 60 photos de Hubble montrant une tempête dans l'atmosphère de Saturne.

Cette section est suivie de Regards sur Saturne qui, comme son nom l'indique, vous présente et explique différentes images de Saturne et ses lunes photographiées par les ondes Voyager. A propos de lunes, elles sont présentées dans un sommaire. Des liens devraient vous permettre d'en savoir plus sur elles, à condition de parler anglais puisque là aussi la traduction n'a pas suivi.

Imprimé, le contenu de la section dédiée à cette seule planète remplit sept pages, et ceci sans compter les nombreux liens qui viendront compléter votre information. Quand on vous disait que ce site est riche, très riche.

P. Vetter

## D'un numéro à l'autre

Année 2001-2002

### Un prof par classe

Pour cette année scolaire, les responsables de l'instruction publique ont trouvé, en bricolant parfois, des solutions à la pénurie d'enseignants. En ira-t-il de même dans le futur? Les avis divergent. Pour Georges Pasquier, vice-président du Syndicat romand des enseignants, «il faut être conscient que les Hautes Ecoles pédagogiques attireront moins de candidats que prévu». «Revenez dans six mois demander combien de remplaçants ont été pris sans avoir les titres requis!», conseille un directeur. Pour faire face, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a annoncé en juin la création d'une «task force» qui ne disposera d'une première vue d'ensemble qu'à fin septembre. (Le Temps 20.08)

### Formation des apprentis Nouveautés en Valais

La formation professionnelle offre cette année de multiples nouveautés. Ainsi, dès cette année, une passerelle est aménagée pour permettre aux titulaires d'une maturité gymnasiale d'effectuer une année de formation pratique qui leur ouvre l'entrée des Hautes Ecoles spécialisées (HES). Dans le social, les trois

formations d'aide familiale, de gestionnaire en économie familiale et de gestionnaire en soins sont intégrées dans une nouvelle voie de formation avec un tronc commun pour les deux premières années. Il y a aussi la possibilité pour les titulaires d'un CFC d'obtenir une maturité professionnelle «artisanale». (Le Nouvelliste 23.08)

### Semaine de 4 jours Critique en France

La semaine scolaire de quatre jours, introduite en France en 1991, est critiquée par les experts qui estiment que le rythme de l'enfant n'est pas respecté. Selon les chronobiologistes, spécialistes des rythmes de vie des enfants, la semaine de quatre jours perturbe le rythme intellectuel journalier des enfants. D'autres solutions sont à l'étude pour mieux répartir les journées de cours, mais le calendrier annuel est difficile à faire évoluer et l'expertise scientifique se heurte par ailleurs à la volonté des parents d'élèves et des enseignants qui souhaitent continuer à profiter des «samedis libérés». A Paris, des Etats généraux concernant le réaménagement du temps des écoliers sont prévus en novembre. (Le Monde 30.08)

### Sans papiers Ni collège ni apprentissage

Les enfants dont les parents sont en situation irrégulière sont dans l'impossibilité de suivre leur formation au-delà de la scolarité obligatoire. Le collectif des sans-papiers de Fribourg a mené

une action de sensibilisation et a écrit au Gouvernement fribourgeois pour demander des mesures. Consciente que la situation est insatisfaisante du point de vue de la politique de la jeunesse, la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) prépare une nouvelle solution. (Le Nouvelliste 30.08)

### Programme linguistique Baden devient francophone

Les 77 élèves d'une école de commerce de Baden en Argovie ont dû se trouver pour un mois un logement et une place de stage rémunérée en Suisse romande ou en France. Ce programme scolaire est une première pour Baden qui entend ainsi dynamiser l'enseignement des langues et résister à l'enseignement de l'anglais. Comme le souligne Urs Isenegger, maître de français, «si l'Angleterre attire, la Suisse romande ne provoque pas de réticences. Mais il est vrai que la Suisse romande est éloignée dans les têtes.» (Le Temps 4.09)

### Méthodes d'enseignement Réforme entamée

A Genève, tous les établissements proposeront des cours avec le Web comme support dès 2001. Le Département de l'instruction publique (DIP) met en place une série d'indicateurs sur la diffusion des équipements informatiques et leurs usages dans les écoles. Pour faire face à la demande de nouveaux outils pédagogiques, le DIP a prévu un budget d'investissement de

11 millions, ventilés sur quatre ans. L'un des projets concerne le remplacement des laboratoires de langues par des ateliers multimédias «Apprendre à communiquer». (Tribune de Genève 5.09)

### Tourisme et informatique Une université en Valais?

Projet aussi ambitieux que privé, la Swiss International University, spécialisée en tourisme et en informatique, devrait voir le jour l'an prochain à côté du terrain de foot de Martigny. Cette école «made in Canada» délivrera des diplômes canadiens. Les professeurs viendront directement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La majorité des cours seront dispensés en anglais et les frais d'écologie s'élèveront à environ 35 000 francs par élève et par année. (Le Matin 5.09)

### Hyperactivité Querelle sémantique

Le diagnostic d'hyperactivité des enfants est-il un phénomène de mode ou cette maladie est-elle réellement en progression? Pour Eliane Roulet, neuromédiatrice au CHUV, il n'y a pas d'augmentation des enfants hyperactifs: «Avant, on disait "cet enfant a un blocage ou un problème psychologique", maintenant on dit qu'il est hyperactif.» Aucune étude ne permet de conclure à une progression de l'hyperactivité qui touche plus les garçons que les filles. A la querelle sémantique s'ajoute une autre polémique plus importante qui concerne les traitements

Un des articles brièvement résumés dans cette rubrique vous intéresse? Il vous suffit de le faire savoir à la rédaction de Résonances (ORDP, Gravelone 5, 1950 Sion, Tél. 027 / 606 41 52). Une photocopie de l'article vous sera gratuitement adressée.

proposés. La Ritaline est-elle un médicament miracle ou un psychostimulant qui conduit à la toxicomanie? La plupart des médecins suisses sont favorables à une utilisation parcimonieuse de ce médicament.

(L'Hebdo 6.09)

### Nouvelles technologies Former des enseignants

Pour mieux intégrer les nouvelles technologies à l'école, la Suisse devra former entre 30 000 et 40 000 enseignants. La Confédération souhaite promouvoir l'utilisation du Web à l'école, mais l'essentiel de la tâche incombe aux cantons qui investissent massivement et doivent trouver des formateurs. Le Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement et les experts proposent dans leur plan d'action comme mesure prioritaire une formation des formateurs de formateurs. Ces spécialistes joueront ensuite un rôle clé de multiplicateur en transmettant leur précieux savoir.

(Le Temps 7.09)

### Ecole à domicile En progression aux USA

Deux millions d'Américains – conservateurs, mais aussi progressistes – éduquent leurs enfants à la maison. Ils étaient encore seulement 850'000 en 1999. Leur succès aux examens universitaires sont impressionnants. Aux tests de performances dont dépend l'admission à l'Université, les enfants issus de l'école à la maison obtenaient en effet 81 points de plus que les autres en 2000. Reste que ces enfants instruits à domicile sont isolés et l'esprit d'équipe en pâtit.

(Le Matin 9.09)

### Violence à l'école Que faire?

L'Illustré a fait un petit tour des mesures prises par les cantons romands en matière de violence à l'école. Il en

ressort que le problème est pris au sérieux par les autorités scolaires. Néanmoins, les mesures sont prises autour de l'école et non au cœur de la classe. Les enseignants semblent peu impliqués dans l'élaboration de ces mesures.

(Le Temps 12.09)

### Test de lecture Complexité de l'anglais

Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, l'anglais remporte la palme de langue la plus difficile. Un professeur en psychologie cognitive, Philip Seymour de l'Université de Dundee en Ecosse vient d'en apporter la preuve dans la plus vaste étude comparative jusqu'ici. La majorité des petits Européens apprennent à lire en un an, alors que les Britanniques mettent deux à trois ans pour arriver au même résultat. Les linguistes ont identifié deux caractéristiques qui rendent l'apprentissage d'une langue plus ou moins difficile, à savoir la structure syllabique et la simplicité de l'orthographe. Or, l'anglais se caractérise par des syllabes complexes et une orthographe opaque. Le linguiste Mark Pagel relève l'«ironie» qu'il y a à constater que la lingua franca internationale est aussi la plus difficile à apprendre. La langue mondiale aurait-elle été particulièrement choisie? La question ne se pose pas que dans le domaine de l'éducation: au niveau de la sécurité aérienne, on estime que 11% des accidents sont dus à une mauvaise communication linguistique. Tous les spécialistes s'accordent pour dire que l'anglais est une fausse langue facile à cause de sa grammaire avenante.

(Le Temps 14.09)

### Budget vaudois 2002 Enseignants touchés

Le Gouvernement vaudois suscite la colère des maîtres et des syndicats avec son bud-

get 2002. Les défenseurs des enseignants montent aux barricades et la résistance aux augmentations d'horaire promet d'être forte. Avec ce nouveau budget, les maîtres de gymnase seraient confrontés à une baisse de salaire de 4,5%, alors qu'elle serait de 9% pour les maîtres du secondaire.

(Le Temps 14.09)

### TIC à Fribourg Absence de débat

Selon certains enseignants fribourgeois, le projet d'introduction des technologies de l'information et de la communication dans les écoles (FRI-TIC) n'a pas eu le débat qu'il mérite. Non pas que les buts du projet soient remis en cause, mais les moyens pour les atteindre soulèvent à leurs yeux de nombreuses questions. Pour l'un des contestataires, «le projet a été élaboré en catimini. (...) Toute opposition, même constructive, a été court-circuitée». Ces enseignants regrettent la focalisation sur une seule utilisation des TIC. Si le concept «s'adapte bien» aux écoles enfantines et primaires, où la découverte de l'utilisation de l'outil est idéale, les critiques augmentent au secondaire I et II. Les objectifs de formation sont également jugés irréalistes.

(Le Temps 17.09)

### Durée de la scolarité à Fribourg Sondage auprès des enseignants

Les Etats généraux de l'instruction publique fribourgeoise, initiés par Augustin Macheret, ont abordé la question de la réduction du cursus scolaire menant à la maturité. Pour les participants à ces états généraux, ce n'est pas une question prioritaire. «La priorité doit être donnée à l'élève et à la qualité de sa formation de base», a-t-on entendu comme une litanie. Les questions de l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine ou de

l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école primaire semblent plus d'actualité pour les enseignants. La flexibilité est aussi apparue comme le mot-vedette.

(Le Temps 20.09)

### Formation continue Site web

Un site web ([www.bop.ch](http://www.bop.ch)) recense 25 000 cours de formation continue organisés en Suisse. Ce site, qui mise sur un nouveau look, rend plus facile d'accès la vaste base de données nationale du perfectionnement professionnel. Cours et formations sont répartis en neuf grands domaines, qui vont des langues à l'informatique, en passant par le commerce, les sciences humaines ou la psychologie, par exemple. Les recherches d'informations peuvent aussi se faire par canton et un moteur de recherche est disponible.

(Le Temps 21.09)

### Littérature Tracas d'une enquête

Les Suisses sont-ils, plus ou moins que d'autres, à l'aise face à l'écrit? Une vaste étude internationale doit le dire. Hélas, les citoyens interrogés à l'initiative de l'Office fédéral de la statistique ont parfois besoin d'explication de texte, car le terme de littérature manque de clarté. Par ailleurs, la réalisation de cette enquête n'est pas exempte de quelques petits problèmes de communication. Ainsi, un couple de Lausannois a été contacté à plusieurs reprises pour cette enquête. Comme ils ne correspondaient pas à la tranche d'âge visée, à chaque fois on leur a dit que c'était une erreur. En Suisse, il est impossible de viser directement la bonne tranche d'âge faute de liste, aussi les chercheurs doivent se replier sur les données de Swisscom. N'empêche qu'il y a aussi un manque de coordination dans le travail des chercheurs.

(Le Temps 25.09)

# Les indicateurs de l'OCDE

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE permettent de faire le point sur les systèmes éducatifs à l'échelle internationale. Les pouvoirs publics veulent désormais situer leur système d'éducation par rapport aux autres pays. De fait, davantage de pays participent aujourd'hui à ce vaste recueil de données.

L'édition 2001 de *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE* propose toute une batterie d'indicateurs comparables à ce jour, dont plusieurs qui sont nouveaux: l'évolution du niveau et de la distribution des résultats des élèves; les mesures d'incitation proposées par les pouvoirs publics pour attirer et retenir les enseignants diplômés; l'accessibilité et l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances; les subventions et les transferts publics en faveur de l'éducation, et leurs bé-

néficiaires; la participation à des activités de perfectionnement professionnel de la population pourvue d'un emploi. Dès l'édition 2002, ces indicateurs seront encore plus importants étant donné qu'ils intégreront les résultats du programme PISA 2000 d'évaluation des élèves âgés de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences (enquête à laquelle la Suisse, dont le Valais, a participé).

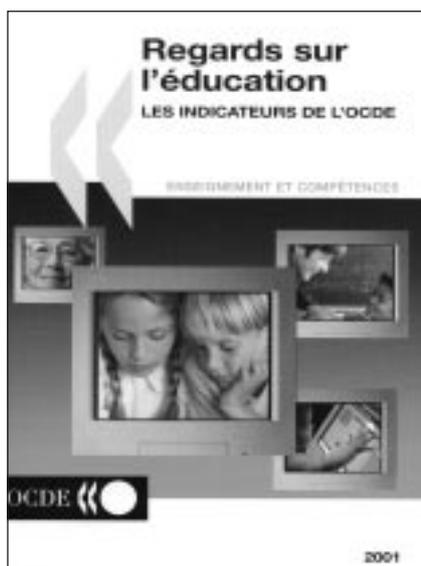
## Le niveau des élèves en hausse

Premier constat qui apparaît dans la version 2001 des indicateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques, dans la majorité des pays, le niveau de performance en sciences s'est amélioré, entre 1995 et 1999, chez les élèves de 8<sup>e</sup> année. En mathématiques, les résultats sont plus disparates, mais le Canada et la Corée montrent que la performance globale peut progresser tout en réduisant l'étendue de la variance entre les élèves les plus performants et les plus faibles. Cette tendance est toutefois exceptionnelle, puisque dans les autres pays qui ont une moyenne en hausse, la variance interne se creuse. Dans la plupart des pays, les écarts entre filles et garçons sont faibles à modérés en mathématiques. En sciences par contre, les résultats des garçons sont significativement supérieurs à ceux des filles. A noter que les pays où la disparité des sexes est la plus forte sont généralement aussi ceux qui se situent au-dessous de la moyenne. Ce constat se vérifie également

en matière de lecture. Quant aux disparités les plus marquées en compréhension des textes suivis, elles sont étroitement liées à l'inégalité des revenus.

L'investissement dans une meilleure formation est récompensé en termes de perspectives professionnelles et a, de plus, un impact significatif sur la croissance économique dans son ensemble. L'écart entre le taux d'activité des hommes et celui des femmes diminue avec l'élévation du niveau de formation. Dans tous les pays, les diplômés de niveau tertiaire gagnent davantage par rapport à ceux qui ont une formation du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire. Globalement, à niveau de formation égal, les femmes gagnent toujours moins que les hommes. Elles ont de plus une espérance de scolarisation moins élevée. Par contre, dans la plupart des pays, elles ont un taux de réussite dans le secondaire supérieur aux hommes. Reste que les hommes conservent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau. Cette différence est plus nette en Allemagne, au Japon, en Suisse et en Turquie qu'en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède.

La durée de scolarisation moyenne s'est accrue. Le taux de préscolarisation des enfants âgés de 3 à 4 ans se situe entre moins de 20 pour cent au Canada, en Corée et en Suisse et de plus de 90 pour cent en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie. Tous les pays, à l'exception de l'Allemagne, du



Canada et de la France, ont enregistré une progression du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999. Le taux et la fréquence de participation à la formation continue varie fortement d'un pays à l'autre. La formation continue a en outre tendance à renforcer les écarts de compétences dues à une scolarisation inégale lors de la formation initiale.

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou en apprentissage. C'est même plus de 60 pour cent dans les pays dotés du système de formation «dual» (notamment en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse) ainsi qu'en Belgique, en Italie, en Pologne, dans les Répu-

bliques tchèque et slovaque et au Royaume-Uni. L'insertion professionnelle des jeunes demeure difficile, mais la situation s'est améliorée par rapport à il y a dix ans. Le cumul emploi-études est devenu plus fréquent.

### Dépenses variables

Tous les pays investissent une part substantielle de leurs ressources dans l'éducation, mais les dépenses par élève varient considérablement d'un pays à l'autre. Les différences sont plus importantes dans le secondaire qu'au primaire, et fluctuent entre 1438 USD en Pologne et 9348 USD en Suisse. De faibles dépenses unitaires ne signifient pas pour autant des performances élèves/étudiants plus médiocres. Dans 11 pays sur 18, l'investisse-

ment dans l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1998. Dans les écoles, universités et autres établissements d'enseignement, la part des fonds privés est en augmentation. La part la plus importante des dépenses d'éducation est absorbée par la rémunération des enseignants et des autres personnels. En Allemagne, en Corée et en Suisse, le traitement statutaire des enseignants du premier cycle du secondaire après 15 ans d'exercice est plus de quatre fois supérieur à celui versé en Hongrie, en République tchèque et en Turquie. Dans la majorité des pays, les personnes exerçant d'autres professions du secteur public sont mieux loties que les enseignants du primaire. Dans de nombreux pays, un grand nombre d'enseignants partiront à la retraite dans moins de 10 ans. L'enseignement reste une profession dans laquelle les femmes sont les plus représentées, excepté aux niveaux d'enseignement les plus élevés et généralement les mieux rémunérés. Le temps d'enseignement prévu est très variable entre pays, tout comme le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire qui utilisent des ordinateurs. Au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande, plus de 75 pour cent des établissements scolaires étaient connectés à Internet en 1999. En moyenne, aux niveaux primaire et secondaire (premier cycle), 70 pour cent des chefs d'établissement sont d'accord pour former l'ensemble de leurs enseignants aux nouvelles technologies, mais peu de pays ont atteint cet objectif. Les enseignants acquièrent le plus souvent leurs connaissances relatives aux TIC par communication informelle.

Nadia Revaz

### Référence

Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Enseignement et compétences. Paris: OCDE, 2001.  
[www.oecd.org/els/education/ei/index.htm](http://www.oecd.org/els/education/ei/index.htm)

## PUBLICITÉ

### Identité

Le style des locaux fait partie intégrante de la culture d'entreprise. Les systèmes d'aménagement USM donnent de votre entreprise une image valorisante.



**USM**

Systemes d'aménagement

**VISITEZ  
NOTRE  
EXPOSITION  
DE 600 M<sup>2</sup>**

BUREAU — S  
CONCEPT A  
*Amacker*

**ILE FALCON SIERRE**

Tél. 027/ 456 83 77 - Fax 027/ 456 83 76

**Documentation et devis sans engagement  
Planning DAO gratuit – Commande par téléphone**

## Les Suisses et la science

Dans le contexte des réformes du système d'éducation tertiaire entreprises par la plupart des gouvernements des pays occidentaux dont la Suisse, une grande enquête d'attitude a été pour la première fois réalisée auprès du public suisse. Globalement, la formation tertiaire et la science ont une bonne image, même si le public émet quelques réserves concernant certaines applications scientifiques.

Quelle image ont les Suisses de la formation tertiaire? Comment conçoivent-ils le rôle des universités? Quelle attitude ont-ils vis-à-vis de la science? Cette dernière est-elle une préoccupation importante dans leur vie? Quelle attitude ont-ils vis-à-vis de la recherche scientifique et des chercheurs?...

De plus, y a-t-il par rapport à ces différentes questions un regard unique ou des visions nuancées selon, par exemple, les régions linguistiques et le niveau de formation des personnes interrogées?

Telles sont quelques-unes des interrogations auxquelles des chercheur(se)s de l'Observatoire de l'EPFL Science, Politique et Société ont apporté des éléments de réponse.

Cette enquête a été réalisée par téléphone auprès d'un échantillon aléatoire de 1000 personnes de plus de 18 ans des trois régions linguistiques.

Les résultats de cette enquête font apparaître qu'en Suisse le niveau d'intérêt pour les enjeux scientifi-

ques et techniques est important et va de pair avec un niveau élevé d'information sur les thèmes scientifiques. Le public exprime son soutien pour la recherche scientifique, toutefois il affiche une attitude contrastée envers la science dont il perçoit l'utilité mais sur laquelle il émet certaines réserves vis-à-vis des applications. Ce phénomène d'ambivalence constaté actuellement dans la plupart des enquêtes d'attitude envers la science réalisées en Europe ou aux Etats-Unis, se retrouve également dans la perception du chercheur. Cette prise de conscience des bienfaits et des méfaits de la science et le désir d'un débat sur les politiques scientifiques illustrent l'émergence en Suisse d'une science plus citoyenne.

### Intérêt pour les enjeux scientifiques

Concernant la formation tertiaire, on relèvera qu'elle jouit d'une image positive auprès de la population suisse. Si globalement une conception plutôt utilitariste du rôle des Hautes Ecoles se dégage de l'enquête, les perceptions quant à leurs finalités, leurs conceptions, leurs

problèmes de fonctionnement et les solutions préconisées varient grandement selon les régions linguistiques. A titre d'exemple, on a pu observer, en Suisse romande, une conviction plus forte de problèmes de fonctionnement des Hautes Ecoles, et une attitude plus largement favorable à l'idée de soumettre davantage les institutions de formation tertiaire à la loi du marché et de la concurrence, ce différenciant de la Suisse alémanique et du Tessin.

On relèvera encore que, de façon générale, les attitudes envers les Hautes Ecoles et la science apparaissent liées.

En conclusion, même si la population suisse se révèle assez hétérogène sur ces questions relatives à la science et aux Hautes Ecoles (différences entre régions linguistiques, entre personnes de différents niveaux de formation mais aussi entre sexes), les connaissances issues de cette étude peuvent permettre d'influer peu ou prou la réforme de l'éducation tertiaire en cours dans notre pays.

CSRE

### Pour plus d'informations

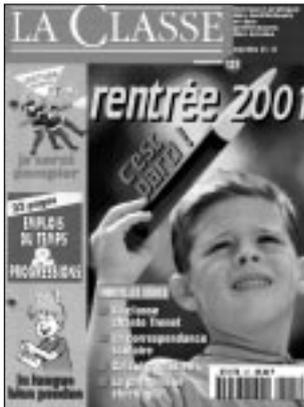
Vous pouvez demander des informations supplémentaires (gratuites) sur ce projet (Réf. No 01:056) au:

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE),  
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau,  
tél. 062/835 23 90, fax 062/835 23 99, skbf.csre@email.ch

PASSAGE EN REVUES

# Les revues du mois

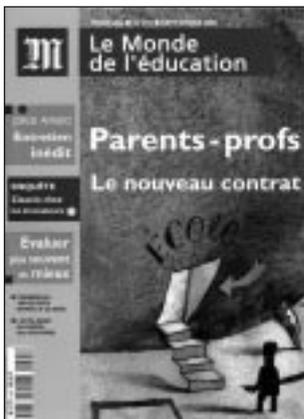
## La Classe



Le numéro de la rentrée inaugure une série sur le calcul quotidien, une lecture suivie, une initiation au phénomène électrique, une première activité autour de la correspondance scolaire et une autre sur l'oral à l'école. C'est également le début d'un jeu d'énigmes mathématiques et littéraires. Relevons encore une fiche pratique sur les encyclopédies en ligne.

## Le Monde de l'éducation

«Parents-profs: le nouveau contrat», tel est le sujet du dossier de la dernière livraison



son du *Monde de l'éducation*. Témoignages de parents, d'enseignants, de chefs d'établissement figurent au sommaire de ce numéro qui tente de clarifier le rôle de chacun. La rubrique actualité fait le point sur l'évaluation qui gagne du terrain et liste les dossiers sensibles de la rentrée scolaire en France (de A comme aides-éducateurs à V comme violence en passant par L comme langues vivantes ou I comme IUFM).

## Cahiers pédagogiques



Que nous apportent donc les réseaux? C'est à cette importante interrogation que tente de répondre le numéro de septembre 2001 des *Cahiers pédagogiques*. Le dossier aborde de la problématique du sens des activités liées aux nouvelles technologies. Il y est aussi question d'enseignement à distance et des changements pour le métier d'enseignant. Pour prolonger la lecture, toute une série d'ouvrages récemment parus et traitant d'Internet et du multimédia sont proposés.

## L'école des parents



*L'école des parents* consacre son hors série no 2 à la construction de l'identité chez les jeunes d'origine étrangère. Ce numéro a fait appel à des chercheurs, des praticiens et des responsables associatifs pour mêler apports théoriques et analyses de terrain. Au sommaire, on trouve donc un état des lieux, mais aussi des stratégies.

## Sciences humaines

«L'enfant de la psychologie à l'éducation» est le thème traité dans le numéro d'octobre de la revue *Sciences humaines*.



Ce dossier fait entre autres le tour de 150 ans d'histoire de la psychologie de l'enfant et tente de démêler la turbulence de l'hyperactivité. La rubrique Echos des recherches relate un important colloque qui a réuni des spécialistes autour d'une question importante, à savoir: que peut enseigner l'école aujourd'hui?

## Mobile

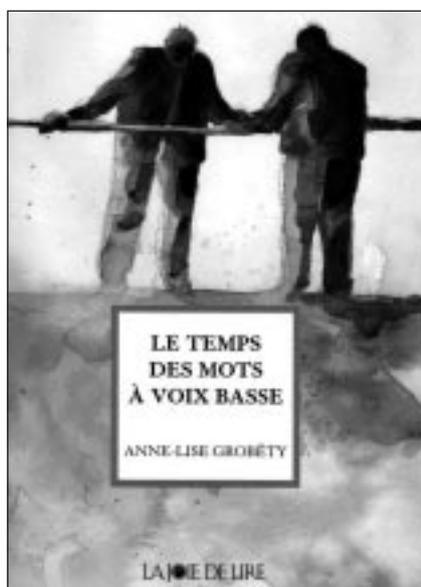


*Mobile*, la revue suisse d'éducation physique et de sport, livre les conclusions d'une étude menée par l'Institut du sport et des sciences du sport de l'Université de Berne dans son quatrième numéro de l'année. Cette étude est prolongée par des articles mettant en avant l'importance sur l'aspect qualitatif de l'éducation physique et du sport.

Toutes les revues mentionnées dans cette rubrique sont disponibles à l'ORDP et/ou à la Bibliothèque cantonale.

# Nouveautés

## Le temps des mots à voix basse



«C'était il y a longtemps et pourtant si près du temps d'aujourd'hui, tant les hommes ne cessent de redoubler leurs classes de malheur, toujours recalés à l'épreuve de la bienveillance et d'amour. La même histoire de haine et de rejets, de refus de la différence, de territoires et d'orgueil, de pouvoir, recommence inlassablement autour de nous, faite de l'alphabet de violence et de souffrance dans trop de langues différentes. S'il fallait la dresser, elle serait longue la liste des conflits qui continuent de séparer des amis de toujours autour de la terre!» Avec *Le temps des mots à voix basse*, Anne-Lise Grobéty, écrivaine romande, signe son premier roman pour la jeunesse. C'est un livre magnifique qui raconte l'amitié et l'amour des mots. L'histoire se déroule dans une petite ville allemande. Oskar est l'ami du héros. Leurs deux pères, le poète-comptable et l'épicier-poète, partagent aussi une

belle et longue amitié. Un jour, tout bascule. Commence alors *le temps des mots à voix basse*. Ce livre répond au devoir de mémoire pour éviter que les événements tragiques de l'histoire ne se répètent inlassablement.

Anne-Lise Grobéty, *Le temps des mots à voix basse*. Genève: La Joie de Lire, 2001 (à partir de 14 ans).

## Psychologie de l'écrit

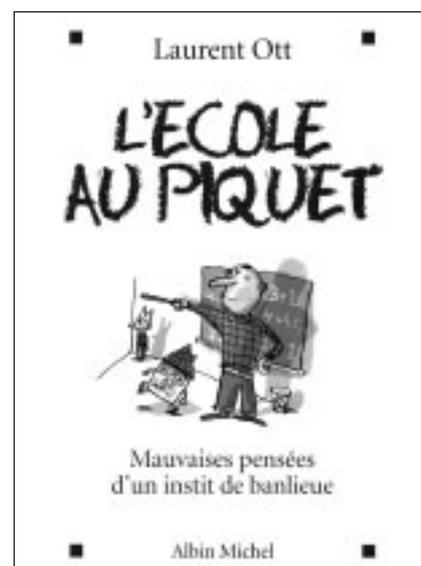
Pour mieux connaître les approches actuelles en psychologie de l'écrit, il vous faut lire *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Parmi les plumes prestigieuses qui ont collaboré à cet ouvrage, citons: Jean-Marie Besse, Jacques Fijalkow, Roland Goigoux, Eliane Rogavas-Chauveau et le directeur de ce projet, à savoir Gérard Chauveau. Les diverses contributions mettent en évidence la vitalité et la diversité du courant de recherche qui propose une conception langagière et culturelle de la lecture et de son acquisition. Les



recherches présentées permettent d'éclairer – voire de rénover – la pédagogie de la lecture-écriture.

Gérard Chauveau (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, 2001.

## L'école au piquet



«Moi aussi j'ai voulu être un bon prof bien raisonnable. Année après année, comme tant d'autres, j'ai appris à ne plus rien demander et à ne plus rien attendre des réformes, de la hiérarchie, de l'administration. Pour autant, je n'ai toujours pas complètement désespéré: il reste encore à l'école la richesse de sa propre collectivité». Le témoignage de Laurent Ott est impitoyable, mais il n'a pas perdu pour autant son rêve d'une école à réinventer.

Laurent Ott, *L'école au piquet. Mauvaises pensées d'un instit de banlieue*. Paris: Albin Michel, 2001.

## La magie des mots



Erik Orsenna a choisi le conte pour parler de la magie des mots et pour tenter de faire aimer la grammaire aux enfants. Deux enfants rescapés d'un naufrage se retrouvent sur une île extraordinaire. Privés de parole suite à la tempête qui a fait chavirer le navire, les deux enfants vont découvrir le marché aux mots grâce à M. Henri, un formidable poète et musicien. Ils rencontreront aussi une vieille dame qui redonne vie aux mots rares et iront dans la ville aux mots, où les mots révoltés se sont réfugiés. Avec ce conte pour petits et grands, Erik Orsenna raconte merveilleusement les différents métiers des mots.

Erik Orsenna. *La grammaire est une chanson douce*. Paris: Stock, 2001.

## Le génie didactique

L'ouvrage s'intéresse tout particulièrement au génie didactique, c'est-à-dire à l'ingéniosité dont les enseignants font preuve au quotidien. Il s'interroge par ailleurs sur les usages et les effets des matériels pédagogiques disponibles sur le marché éducatif et sur les différents discours qui rendent compte de l'activité didactique. Il est également question du problème des formations professionnelles qui devraient permettre

une meilleure exploitation du savoir-faire des enseignants. Cet ouvrage collectif, parfois dense au niveau du contenu, présente des positions contrastées.

Alain Mercier, Gisèle Lemoyne, André Rouchier. *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

## Maria Montessori

La collection *L'Education en questions* se propose d'explorer le patrimoine pédagogique et de réfléchir avec les pédagogues d'hier (Célestin Freinet, Janusz Korczak, Fernand Oury) aux questions éducatives d'aujourd'hui. Ces livres sont adaptés des films de la série documentaire *L'éducation en questions* produite par Mosaïque Films et diffusée sur la Cinquième. L'un des volumes est consacré à Maria Montessori. Sous forme de petits chapitres, cet ouvrage résume sa pédagogie, en propose une analyse, donne à lire quelques extraits de ses ouvrages. Ce petit opuscule met également en évidence ce qu'il reste de l'héritage de Maria Montessori dans de très nombreuses écoles publiques aujourd'hui.

Maria Montessori. *Peut-on apprendre à être autonome?* Paris: PEMF, 2001.



## En raccourci

### Revue Pratiques

#### Description scolaire

L'histoire de la description scolaire est le thème du dernier numéro de la revue *Pratiques*, revue publiée par le Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF). Sur le site de la revue (<http://pratiques-cresef.com>) vous trouverez le sommaire du numéro ainsi qu'une brève description des articles.

### Agriculture valaisanne

#### Brochure école

L'Agence d'information agricole romande vient d'éditer une brochure intitulée «l'agriculture en terre valaisanne». Ce document, qui s'adresse au grand public et aux écoliers en particulier, fait le point sur l'agriculture cantonale et donne l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur ce secteur en pleine évolution. Ce dépliant peut être commandé auprès d'Agir, case postale 126, 1000 Lausanne, télécopie 021/613 11 30.

### La Murithienne

#### Bulletin 2000

Dans le 18<sup>e</sup> numéro du Bulletin de la société valaisanne des sciences naturelles, il est question entre autres de la présence du loup en Valais, du paléolithique alpin à Tanay, d'ornithologie. Ce bulletin scientifique est richement illustré, ce qui le rend très attractif, même pour le non-spécialiste.

### Bon scolaire

#### Brochure explicative

Depuis les années 50, des tentatives émanant surtout des milieux économiques sont régulièrement faites en Suisse en vue d'ouvrir le débat politique sur la question du «bon scolaire». En février dernier, le canton du Tessin a rejeté massivement en votation populaire une initiative visant à soumettre le système éducatif au marché économique, avec le «bon scolaire». Le Syndicat suisse des services publics (SSP) a étudié cette question et a présenté différents modèles de «bon scolaire» en abordant les expériences concrètes faites dans ce domaine. Les constatations du SSP sont claires: le bon scolaire n'est pas une solution satisfaisante. La brochure ne se contente pas de donner les arguments contre les tendances à la privatisation mais esquisse des pistes pour une école publique de qualité. Pour obtenir la brochure, s'adresser au secrétariat central SSP, tél. 01/266 52 52, courriel: [vpod@vpod-ssp.ch](mailto:vpod@vpod-ssp.ch).

# Camp linguistique en Pologne

Cette année le DECS organisait un camp linguistique francophone en Pologne dans le cadre d'un programme de l'UNESCO. Pour planifier cette aide, M. Jean-François Lovey, chef de Service du DECS, a délégué M. Joël Grau, inspecteur scolaire, pour superviser la préparation et le suivi des opérations. Grâce au concours du Bureau des échanges linguistiques, par M. Yves Andereggen, Mme Corinne Barras et Mme Gaillard, la logistique nécessaire à la collaboration entre la Suisse et la Pologne a nettement été facilitée. Sur le terrain, la délégation a pu s'appuyer sur ses qualités intrinsèques sous la gouverne de M. Gilles Disero, directeur du camp linguistique.

Sous l'égide des commissions nationales suisse et polonaise de l'UNESCO, chaque année depuis 1991, sont organisés des camps d'été à vocation linguistique en Pologne qui offrent une alternative aux séjours linguistiques trop onéreux pour la majeure partie des Polonais. A tour de rôle, les cantons romands, par leur Département de l'éducation, présentent une délégation composée de professeurs et de collégiens chargée de diriger le camp linguistique francophone de Człuchów – petite ville agricole de 15'000 habitants située en Poméranie, Voïvodie (*district administratif*) du nord-ouest de la Pologne, voisine de l'Allemagne. S'inspirant de leurs prédécesseurs, dis-

posés à offrir de leur temps libre, dix de nos professeurs et treize de nos collégiens ont, durant l'année scolaire, préparé minutieusement les activités tant scolaires que récréatives proposées aux cent élèves polonais, inscrits durant trois semaines, précisément du 7 au 29 juillet, au séjour francophone de l'internat de Człuchów.

## Enseignement dynamique

Enseigner, motiver, dialoguer, partager, amuser sont les mots-clefs du bon déroulement du camp. Conscients de la tâche, nous envisageons de subdiviser la journée en deux: Le matin est consacré à la réflexion sur la langue, l'après-midi à la récréation, cadre du partage où le climat anxieux s'estompe. En outre, afin de varier les émetteurs francophones auprès des élèves po-

lonais, nous programmons des rotations thématiques (culture) et hebdomadaires (niveau). Enfin, pour dynamiser l'enseignement traditionnel, chaque professeur s'associe avec l'un de nos collégiens, créant ainsi une équipe énergique qui captive un auditoire motivé. En classe, la réflexion repose, pour deux tiers, sur l'apprentissage technique de la langue basé sur une compilation originale de documents (Disero) regroupant en leçons des mises en situation sous forme de bandes dessinées, de photos, de dialogues ou de textes, des exercices d'élocution et de diction sur cassettes, du vocabulaire thématique, et des exercices facultatifs de grammaire. Chaque niveau (débutant, moyen, avancé) dispose du même dossier, l'enseignant abordant la leçon selon la capacité de compréhension et de communication de sa classe. La matinée se termine par la présentation de notre culture au travers des modules spécifiques élaborés par chaque équipe professeur-collégien. Les thèmes abordent la culture valaisanne et la culture suisse à travers l'histoire, la géographie, l'économie, la littérature, la bande dessinée, le tourisme, etc. *«De disposer de leçons complètes préparées à l'avance nous économisait de l'énergie. Grâce au travail fourni par nos assistants, nous pouvions augmenter les interactions entre enseignants et apprenants. La conversation entre jeunes était plus aisée du fait de leurs centres d'intérêt communs. La motiva-*



**Le DECS a organisé cet été un camp linguistique francophone en Pologne dans le cadre d'un programme de l'UNESCO.**

tion et l'intérêt naturel des élèves polonais nous offraient des conditions de travail exceptionnelles. De cette expérience, je garde un excellent souvenir où j'ai pu rencontrer la Pologne dans une ambiance valaisanne aux couleurs festives» témoigne Ginette Genoud, participante et professeur au cycle d'orientation de Savièse.

L'après-midi nous planifions des activités récréatives qui favorisent des échanges moins formels où les apprenants s'ouvrent aux dialogues courants et familiers avec assurance et indolence. L'ambiance est excellente et il n'est pas rare d'entendre à l'atelier Karoké crier «Aline» accompagnée d'un chœur polonais qui hurle à décorner un bœuf.



**En classe, la réflexion repose principalement sur l'apprentissage technique de la langue.**

En cas de pluie, nous proposons des séances de cinéma parlées et sous-titrées français ce qui augmente les canaux d'émission, ainsi l'élève peut se reposer sur l'image et sur le dialogue ou l'écrit pour comprendre l'intrigue. La jeunesse polonaise qui apprécie la présentation de comédies traitant des camps de concentration (*La Vie est belle*, *Chicken Run*), nous offre de multiples champs d'expression possibles où nous percevons le clivage historique entre nos deux pays. Les meilleurs élèves participent aux activités média en interviewant les Suisses. Les heures de l'après-midi s'animent d'un vent de détente et d'échange où nos professeurs peuvent mesurer la qualité de leur enseignement. Le soir, l'équipe suisse, tous statuts confondus, se retrouve

pour partager d'autres moments de détente dans une ambiance familiale.

## Aventure linguistique et culturelle

Pour nous récompenser de notre travail, l'État polonais nous a offert une semaine de voyage à travers la Pologne après les trois semaines de cours. Durant ce voyage, nous avons pu visiter les merveilles de la Pologne et les horreurs vécues en son sein. N'oublions pas que ce pays porte plus que tout autre les stigmates de la Deuxième Guerre mondiale! Témoin de l'excellente relation entre Polonais et Suisses, à chaque étape de notre périple nous retrouvons des élèves polonais, venus spontanément, qui nous guidaient dans leur ville d'origine.

De retour en Suisse, nous avons encore la surprise de recevoir des courriels d'élèves polonais écrivant par exemple: «Je me sens bizarre parce que pendant ces trois semaines je me suis habitué à parler français et maintenant tout le monde parle polonais».

De cette aventure linguistique et culturelle, nous pouvons témoigner que la Pologne atteint pratiquement notre mode de vie. Bien sûr, l'héritage du communisme, son passé tumultueux piégé dans les tourments de l'Histoire européenne, la pénalise économiquement et écologiquement. Sa volonté de s'approcher de l'Europe politique lui donne cependant la motivation d'épurer la classe politique, de diminuer les émissions polluantes et d'accueillir les investissements étrangers. Le bien-fondé de notre aide par l'entremise de l'UNESCO à la Pologne n'est peut-être plus d'actualité puisque la plupart de nos élèves étaient déjà partis apprendre une langue à l'étranger. Les longues files d'attente devant des magasins vides ne sont plus qu'un souvenir. La Pologne se relève et c'est bon signe!

Gilles Disero

# En raccourci

## La Science

### En 22 mots clés

Qu'est-ce qu'un quark? un atome? une galaxie? Comment se forment les montagnes? Répondre à ces questions compliquées est le défi audacieux de la revue *La Recherche* qui propose un numéro exceptionnel (août-octobre 2001) consacré à 22 mots clés de la science. En quatre pages, chaque notion est explorée, à l'aide d'une dizaine de questions et de réponses. Les articles ont été rédigés par des chercheurs et des journalistes.

## Sciences de l'éducation

### Revue suisse

La *Revue suisse des sciences de l'éducation* a publié un numéro (no 1, 2001) consacré à l'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970. Parmi les diverses contributions de ce numéro, Danièle Périsset Bagnoud a signé un article sur l'évolution de la formation des instituteurs valaisans entre 1950 et 1970.

## Sciences humaines

### Questions de notre temps

La revue *Sciences humaines* consacre un numéro exceptionnel aux grandes questions de notre temps. Dans ce dossier, les questions d'aujourd'hui sont présentées dans une perspective historique. Les interrogations sont regroupées autour de mots-clés: animal, bonheur, cerveau, changement, conscience, démocratie, éducation, éthique, famille, guerre, identité, individu, inégalités, lien social, loisirs, maladies mentales, masculin/féminin, mondialisation, multiculturalisme, organisation, pouvoir, religions, travail et ville.

## Baromédia 2001

### Le net à la hausse

Le *Baromédia* mesure les habitudes de consommation médiatique en Suisse. Depuis quelques années, ce baromètre observe le développement fulgurant d'Internet (45% de la consommation régulière des médias). La radio domine toujours (73%), mais la télévision (70%) et les quotidiens (61%) sont en hausse. Le net rivalise désormais avec les médias classiques. La distraction est associée à la télévision, tandis que la communication et l'information sont rattachées à Internet. L'indice de confiance place globalement les médias devant les institutions, dont l'école qui est pourtant jugée la plus crédible.

# Nouveau programme d'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire

En mai 2001, le Conseil d'Etat a adopté un nouveau programme d'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire. Celui-ci sera progressivement mis en application dès la rentrée scolaire 2002-2003.

Le but de ce changement est de proposer à chaque élève une connaissance structurée ainsi qu'une approche culturelle religieuse et de

les intégrer **tous** dans le cours quelles que soient leurs convictions religieuses, personnelles ou philosophiques. Ce cours n'a pas pour visée prioritaire la catéchèse.

Les connaissances et la compréhension des contenus seront évaluées comme dans les autres disciplines scolaires et une note figurera dans le livret scolaire de l'élève.

Il a donc été décidé:

- **Pour l'école enfantine:**  
Le choix s'est porté sur le moyen «Le colporteur et les deux enfants». Un groupe de praticiens sera chargé de le compléter de notes didactiques.
- **Pour l'école primaire:**  
Les moyens d'enseignement analysés par le groupe de travail (méthode ENBIRO notamment) seront complétés en collaboration avec les Eglises reconnues qui donneront ensuite leur accord définitif. La maison d'édition ENBIRO, avec l'apport d'enseignants valaisans, fournira les compléments nécessaires. Les moyens existants sont en pleine «refonte» et les délais des nouvelles éditions ont été fixés:
  - 1-2 P: pour la rentrée 2003-2004
  - 3-4 P: pour la rentrée 2002-2003
  - 5-6 P: suivront
- **Pour le cours de culture religieuse au Cycle d'orientation:**  
Les moyens retenus et qui couvrent l'ensemble du nouveau programme sont:
  - ENBIRO, «Création, aux sources de la vie et du monde» réparti sur les 3 années de cycle.
  - «Cahiers et guide de culture religieuse» de CERF-Jeuness (un livre par année)
  - «Viens, le jour se lève» de DROGUET-ARDANT (pour les 3 années, uniquement pour les enseignants).

Les cahiers et le guide de culture religieuse sont momentanément en rupture de stock. Des négociations avec la maison d'édition sont en cours.

## Enseignement religieux au CO: formation continue

A la rentrée 2002-2003, le nouveau programme d'enseignement religieux au CO entrera en vigueur pour **tous** les cycles du Valais romand. Il va sans dire qu'un cours de formation est indispensable et utile. La plupart d'entre vous s'en sont rendu compte. C'est pourquoi nous vous proposons dès le courant de cette année scolaire une préparation pratique. Celle-ci s'échelonnera sur plusieurs semaines.

**Déroulement:** Les objectifs et finalités du nouveau programme ainsi que l'«esprit» de celui-ci seront présentés. Les participants, par groupes, élaboreront des **séquences de cours** avec la collaboration d'enseignants ayant participé pendant plus de 2 ans à la création du nouveau programme. Chacun repartira avec des outils didactiques concrets. Il est évident que la présence à **toutes les séances de travail** est nécessaire.

**Lieu:** Co de Derborence, Conthey

**Dates:** Mercredi 7 novembre de 16 h 30 à 19 h 30  
Mercredi 12 décembre de 16 h 30 à 19 h 30  
Mercredi 30 janvier de 16 h 30 à 19 h 30  
Mercredi 13 mars de 16 h 30 à 19 h 30

**Matériels à apporter:** Les nouveaux moyens d'enseignement disponibles, une Bible et d'autres documents et références personnels qui peuvent être utiles.

*Pascale Jupsin Gaudin  
Conseillère-coordinatrice pour l'enseignement religieux au CO*

**Veillez vous inscrire – en indiquant le programme que vous préférez – auprès du Service de la formation tertiaire, ORDP - Formation continue, case postale 478, 1951 Sion, tél. 027 / 606 41 68 (52).**

# Nouveaux professeurs de la HEP/PH-VS

Voici la deuxième série des professeurs nommés à la HEP-VS (la liste des premières nominations a paru dans *Résonances*, N° mars 2001).

Pour rappel, avaient été nommés en janvier 2001 Mme **Marlyne Andrey** (*site de St-Maurice*), Mme **Hedwige Aymon** (*site de St-Maurice*), Mme **Oona Graven** (*site de Brigue*), M. **Roland Gruber** (*site de Brigue*), Mme **Renée Sandmeier** (*site de Brigue*), M. **Bernhard Schnidrig** (*site de Brigue*), Mme **Isabelle Truffer Moreau** (*site de St-Maurice*), M. **Pierre Vianin** (*site de St-Maurice*), Mme **Jacqueline Vuagniaux** (*site de St-Maurice*) ainsi que Mme **Eveline Zurbriggen** (*site de Brigue*).



**Mme Christine AYMON** (*site de St-Maurice*) est diplômée de l'École supérieure d'art de Genève, au sein de laquelle elle a effectué ses études en recherche et structuration, section pédagogique. Elle suit deux parcours en parallèle: celui d'artiste et d'enseignante. Mme Aymon est active en tant que formatrice d'adultes dans le cadre privé de l'Atelier expérimental d'art visuel à Vérossaz et en tant qu'enseignante des activi-

tés créatrices et de la didactique de la branche à l'ancienne Ecole normale de Fribourg. En sus, elle entretient d'étroits contacts avec les maîtres praticiens qu'elle accompagne sur le terrain lors de stages d'élèves ou de cours donnés dans le cadre de la formation continue.



**M. Eric BERTHOD** (*site de St-Maurice*) est détenteur d'une maturité pédagogique obtenue à l'ancienne Ecole normale du Valais romand, d'un brevet d'enseignement secondaire en éducation artistique et en ACM obtenu à l'Université de Berne et d'une licence en Sciences de l'éducation obtenue à l'Université de Genève. Ses pratiques professionnelles l'ont amené à enseigner dans tous les degrés de la scolarité obligatoire en Valais, en Colombie (à Bogotà) et au Québec (à Sherbrooke). En sus, M. Berthod est responsable de l'animation «Ecole et Musée» pour le canton du Valais.



**Mme Isabelle BETRISEY** (*site de St-Maurice*) est détentrice d'une maturité pédagogique et a obtenu une

licence en psychologie, après avoir étudié au sein des Universités de Fribourg et de Lausanne. Elle s'est également formée à l'approche systémique en milieu scolaire. Mme Bétrisey a effectué des remplacements dans l'enseignement régulier et spécialisé, puis a travaillé dans différents secteurs de la psychologie et de la pédagogie. Elle occupe actuellement la fonction de psychologue au Service médical scolaire et psychopédagogique de la ville de Sion. Elle y assure l'évaluation et le suivi des enfants et de leur famille et collabore étroitement avec les enseignants. Mme Bétrisey est membre de la Fédération suisse des Psychologues (FSP) et est en passe d'obtenir le titre de psychologue spécialisée en psychologie de l'enfance et de l'adolescence.



**M. Martin BLATTER** (*site de Brigue*) est détenteur d'une licence en théologie, qu'il a obtenue après avoir étudié au sein des Universités de Fribourg et de Jérusalem et après avoir suivi la formation d'enseignant du degré primaire. Il a travaillé durant 3 ans comme assistant pastoral à Zermatt et a enseigné la





didactique biblique à l'ancienne Ecole normale de Brigue ainsi que la philosophie à l'Institut St-Ursula. En parallèle, il a préparé à la confirmation les élèves des classes de 5<sup>e</sup> primaire de Naters. Depuis de nombreuses années, M. Blatter est responsable des catéchètes haut-valaisans.



**Mme Elisabeth BOSTELMANN** (*site de St-Maurice*) est détentrice d'une maturité pédagogique, d'une licence et d'un diplôme en psychologie clinique obtenus à l'Université de Genève. Elle a ensuite suivi une formation en thérapie cognito-comportementale afin de consulter en privé et a également obtenu un Certificat de formation continue en théories et pratiques de l'éducation scolaire à l'Université de Genève. Elle a enseigné à l'école primaire puis, après cinq ans passés à Genève en tant que psychologue dans le domaine du handicap mental, elle devient professeur à l'ancienne Ecole normale du Valais romand. Depuis quelques années Mme Bostelmann est tutrice en psychologie au CRED. C'est ainsi qu'elle connaît le domaine de la formation d'adultes et de l'enseignement à distance.



**M. Norbert CARLEN** (*site de Brigue*) a suivi ses études de chant à Sion et de directeur de chœur à Berne. Puis il a enseigné dans les classes primaires de langue française et de langue allemande de Sierre, et dans les classes du cycle d'orientation de Sierre et de Leuk. En parallèle, M. Carlen a

poursuivi sa formation dans le domaine de l'enseignement musical et a enseigné la musique sous l'angle didactique et méthodique à l'ancienne Ecole normale de Brigue.



**Mme Anne CLERC-GEORGY** (*site de St-Maurice*) a suivi une formation de professeur de rythmique et solfège selon la méthode Jaques-Dalcroze à Genève. Elle a enseigné ces branches dans les écoles enfantines et primaires de Sion ainsi qu'au Conservatoire cantonal de musique, puis elle a enseigné la rythmique dans les écoles de la région lausannoise. Mme Clerc a participé à l'élaboration de divers projets pédagogiques et à l'établissement de programmes de formation, entre autres ceux de la HEP-VD. Actuellement, Mme Clerc termine une licence en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Cette seconde formation lui a permis de participer à la mise en place de la réforme scolaire vaudoise. En parallèle, elle anime des ateliers de formation continue sur le sujet de la diversité culturelle.



**M. Fabio DI GIACOMO** (*site de St-Maurice*) est détenteur d'une licence et d'un Diplôme en Sciences politiques obtenus à l'Université de Genève. Il enseigne depuis de nombreuses années au cycle d'orientation de Troistorrents, établissement dans lequel il assume également la fonction de médiateur scolaire. Vice-président de l'association va-

laisanne des enseignants du cycle d'orientation, rédacteur d'épreuves cantonales de français, membre de la Commission cantonale des moyens d'enseignement, co-rédacteur de 2 séquences didactiques en français, organisateur de formation continue et député-suppléant, ces différentes expériences ont donné à M. Di Giacomo une connaissance pointue du système éducatif valaisan. Il termine actuellement un Certificat complémentaire en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève.



**M. Samuel FIERZ** (*site de St-Maurice*) débute son parcours professionnel par une année d'enseignement en 2<sup>e</sup> primaire, au sein de l'Ecole normale de Sion. Puis il poursuit ses études, en géographie, à l'Université de Fribourg où il obtient un diplôme de maître de gymnase. Puis, il devient collaborateur scientifique au sein de cette même Université. En tant que responsable romand des activités Jeunesse de Pro Natura, il acquiert une bonne expérience de l'éducation dans le domaine de l'environnement et dans la formation d'adultes. En marge de ses activités professionnelles, M. Fierz prépare pour la fin de l'année un Diplôme d'études avancées en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève.



**Mme Jocelyne GAGLIARDI** (*site de St-Maurice*) a enseigné cinq ans en classes primaires avant de devenir responsable du recyclage en connaissances de l'environnement des

degrés enfantins à 3<sup>e</sup> primaire et participe à l'élaboration de moyens d'enseignement. Après l'obtention d'une licence en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève, suivie d'une pause, Mme Gagliardi a entamé des études de lettres à l'Université de Genève et y obtient sa licence. En parallèle, elle a enseigné le français et l'histoire de l'art à l'ancienne Ecole normale du Valais romand. Actuellement, elle enseigne les Sciences des religions et l'histoire de l'art au Collège de St-Maurice.



**Mme Lisette IMHOF** (*site de Brigue*) a enseigné près de vingt ans dans les classes primaires de Brigue. Après sa formation d'enseignante, elle a suivi la formation de cadres en appréciation, conseil et formation d'adultes à l'«IEDK» de Lucerne. Puis Mme Imhof suit la formation de conseillère en formation scolaire dispensée par l'Université à distance de Dortmund. Elle travaille en tant qu'inspectrice scolaire pour le jardin d'enfants, l'école primaire et le cycle d'orientation. Mme Imhof est également responsable de l'intégration et de l'accompagnement professionnel des nouveaux enseignant-es ainsi que des enseignant-es qui reprennent le métier. En sus, elle est active dans diverses commissions et lors de soirées de parents. Mme Imhof travaille dans des organisations pour le perfectionnement des enseignant-es ou pour le projet de cours pour les remplaçant-es. Elle est conférencière sur des thèmes scolaires actuels lors de commissions scolaires. Elle est encore res-

ponsable de l'élaboration et de la formation de divers instruments de travail et de leur documentation.



**Mme Nicole JACQUEMET** (*site de St-Maurice*) est détentrice d'une licence en sociologie, obtenue à l'Université de Genève. En tant qu'assistante à l'Université de Lausanne en sociologie générale, elle a animé un séminaire et accompagné les étudiant-es dans leurs travaux. Ses centres d'intérêt l'ont conduite à approfondir la problématique du genre, notamment en ce qui concerne l'éducation. Mme Jacquemet est actuellement chargée de recherche sur un projet de description des emplois et de classification des fonctions à l'Etat de Vaud.



**Mme Anne-Ruth JENELTEN** (*site de Brigue*) a suivi une formation d'enseignante d'école primaire. Elle a poursuivi ses études à Bâle et a obtenu un diplôme d'enseignante d'éducation physique et un autre d'éducation musicale. Durant ses études, Mme Jenelten a donné des cours au cycle d'orientation de Riehen. Puis elle passe au niveau d'enseignement gymnasial. Elle enseigne la musique et le sport, périodiquement au collège Spritus Sanctus à Brigue et au gymnase Bäumlhof à Bâle.



**M. Hansuredi KAEMPFEN** (*site de Brigue*) est détenteur d'un diplôme d'enseignant du chant et de direc-

tion de chorale, obtenu au Conservatoire de Berne et d'un diplôme d'enseignant au niveau gymnasial, obtenu à l'académie de Lucerne. Il a également fréquenté l'Université de Berne en Sciences musicales et en pédagogie. M. Kaempfen a enseigné la musique durant de nombreuses années à l'ancienne Ecole normale de Sion puis de Brigue. Il a été animateur pédagogique pour le Département de l'éducation, de la culture et du sport. Il s'est forgé une solide expérience en dispensant des cours de perfectionnement aux enseignants de tous les niveaux, en collaborant au plan d'études musicales «ZBS» et en enseignant à l'Ecole de musique du Haut-Valais. M. Kaempfen est renommé dans le canton du Valais et au-delà. Il est responsable des activités musicales de la ville de Brigue, dirige quelques chœurs, est vice-président de la plus grande organisation européenne de chœurs l'«Europa Cantat» et président de la commission musicale de cette même organisation. Cette année, M. Kaempfen et son ensemble vocal du Haut-Valais ont été honorés du Prix de la culture décerné par le canton du Valais.



**M. Jean-Paul MABILLARD** (*site de St-Maurice*) est détenteur d'une licence en Sciences de l'éducation. Il a enseigné plus de vingt ans durant dans les divers degrés de la scolarité primaire, puis s'est investi dans la formation continue, comme au CRED, où il a assuré le tutorat de différents groupes. M. Mabillard a également assuré la fonction de conseiller en développement organisationnel au





sein de plusieurs centres scolaires et a donné des cours de didactique du français dans le cadre de l'ancienne Ecole normale du Valais romand. Actuellement, M. Mabillard donne les cours d'appui pédagogiques intégrés dans des classes de la ville de Sion.



**M. Bernard OBERHOLZER** (*site de St-Maurice*) a travaillé de nombreuses années dans les classes primaires puis a étudié aux Conservatoires de musique de Sion et de Lausanne et se consacre à l'enseignement de la pédagogie musicale. Il a complété sa formation lors de cours et voyages d'études en Suisse et à l'étranger. En sus, il a obtenu un certificat de conseiller en développement organisationnel des écoles ainsi qu'une licence en Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. M. Oberholzer a enseigné dans divers cycles d'orientation et a dirigé les chœurs de sa région. Il a présidé la Conférence intercantonale pour la musique à l'école dont il reste membre du comité. Il est aussi chroniqueur régulier pour le magazine *Résonances*. Appelé par le Département de l'éducation, de la culture et du sport pour devenir responsable de l'animation et de la formation continue, il occupe encore ce poste actuellement.



**M. Daniel OSTERWALDER** (*site de Brigue*) a étudié l'histoire nouvelle, l'histoire suisse et la politologie. Il termine un travail sur Kaspar Jodok Stockalper. En parallèle, il a ensei-

gné diverses branches à des degrés divers avec différentes méthodes. Il a accompagné les étudiants de l'Université de Berne à travers les différentes méthodes de travaux historiques. Par ses connaissances de management et de l'organisation, M. Osterwalder mène des projets en Suisse et à l'étranger, qui concernent principalement les méthodes pour intégrer les connaissances des collaborateurs d'une organisation, dans les processus de travail. Il apprend énormément du travail interdisciplinaire et l'apprécie.



**Mme Monique PANNATIER** (*site de St-Maurice*) est détentrice d'une maturité pédagogique obtenue à l'ancienne Ecole normale du Valais romand. Ensuite elle a enseigné quelques années puis, très intéressée par les langues et les moyens offerts par le milieu scolaire pour accompagner maîtres et élèves en prise aux difficultés d'enseignement/apprentissage de celles-ci, Mme Pannatier décide de se perfectionner dans ce domaine. Par la suite, elle obtient une licence en Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Mme Pannatier est responsable de l'enseignement de la 2<sup>e</sup> langue pour le Valais romand et organise les cours de formation continue en matière de développement des compétences didactiques et linguistiques. Elle participe aux travaux de recherche de plusieurs commissions suisses dans le domaine des langues et accompagne sur le terrain des enseignants engagés dans différents projets d'enseignement des langues.



**M. René PROVIDOLI** (*site de Brigue*) a suivi la formation d'enseignant d'école primaire à Brigue et a enseigné pendant 3 ans. Durant ce temps, M. Providoli a évalué l'importance de l'enseignement des branches artistiques dans la formation et décide alors de se spécialiser dans leur enseignement. Après avoir suivi les cours de l'école des arts décoratifs de Lucerne, il termine avec succès sa formation suivie à la «Schule für Gestaltung» de Zürich. Actuellement, il enseigne les techniques de dessin et du mouvement à Berne et est actif dans la formation continue des enseignants en Valais.



**M. Serge RAPPAZ** (*site de St-Maurice*) est détenteur d'une maturité pédagogique et a enseigné pendant 6 ans à l'école primaire. C'est ensuite vers les techniques de l'enseignement qu'il s'est dirigé en étant responsable des moyens audiovisuels puis de l'informatique à l'ORDP. M. Rappaz a obtenu un certificat en communication et un autre en application pédagogique de l'ordinateur à l'Université de Montréal. Il a participé à la mise en place du projet cantonal d'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'école obligatoire.



**M. Paul RUPPEN** (*site de Brigue*) est détenteur d'une licence en politologie obtenue à l'Université de Lau-

sanne et d'une licence en philosophie obtenue à l'Université de Berne, après des séjours d'études à Londres et à Francfort. M. Ruppen a ensuite fait un doctorat basé sur le thème «Construction d'un réseau de termes sociologiques sur le pouvoir», auprès de l'Université de Lausanne. Il a publié un livre d'enseignement de la logique. Il a enseigné quelques années diverses branches générales dans une école des arts & métiers puis, entre autres, 10 ans à l'ancienne ESCEA de Viège. M. Ruppen est mentor à l'Université à distance de Hagen, pour la sociologie et la philosophie.



**Mme Denise SCHMIDHALTER** (*site de Brigue*) a une formation de gardienne d'enfants puis devient enseignante de la rythmique après avoir étudié au Conservatoire de Lucerne. Elle est alors active au sein de l'École normale de Brigue et au collège Spiritus Sanctus. Mme Schmidhalter est également responsable de cours de la formation continue des enseignants et de la formation d'adultes. Elle suit des cours de formation continue dans les branches de la rythmique et de la danse et périodiquement elle enseigne la rythmique au jardin d'enfants de l'école évangélique de Brigue.



**M. Gérard SCHROETER** (*site de St-Maurice*), instituteur durant 3 ans dans les écoles terminales de Sierre, devient maître d'éducation

physique dans les classes du cycle de Nendaz. Puis, en parallèle de son activité de maître d'éducation physique dans les classes primaires de Sion, M. Schroeter est également animateur auprès des instituteurs, des maîtres de stage et auprès des futurs instituteurs et futurs maîtres d'éducation physique. En sus, il est animateur du SSF auprès du Service des sports de la ville de Sion.



**M. André SEILER** (*site de Brigue*) a suivi ses études de philosophie et de théologie au sein du séminaire de Sion. Puis il prend la fonction de vicaire à Viège. Vu le thème central de son métier qu'est l'enseignement de la religion, M. Seiler poursuit sa formation dans ce sens et devient enseignant d'éducation religieuse au cycle d'orientation de Viège puis à celui de Brigue. D'abord conseiller et coordinateur de l'enseignement religieux pour le cycle, il en devient responsable pour tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Dans ce sens, M. Seiler est également président de la commission des catéchètes haut-valaisans et membre de la commission des catéchètes suisses.



**M. Peter SUMMERMATTER** (*site de Brigue*) est détenteur d'une maturité pédagogique obtenue à l'École normale de Sion. Il a enseigné de nombreuses années à l'école primaire de Naters. Puis il termine la formation de conseiller en développement scolaire, durant laquelle il

a travaillé comme animateur pédagogique des branches mathématiques, allemand, environnement. En tant que tel, il a été actif dans la formation continue des enseignants et dans diverses commissions cantonales et intercantionales. Depuis le début de cette année, M. Summermatter est animateur pédagogique TICE pour le Haut-Valais et est responsable de l'intégration des techniques d'information et de communication dans les écoles du degré obligatoire. En parallèle, il a terminé sa formation de conseiller multimédia.



**Mme Marylène VOLPI** (*site de St-Maurice*) est détentrice d'une maturité en langues modernes, d'une licence ès lettres (philosophie, italien et français) obtenue à l'Université de Lausanne et a fait un diplôme pédagogique de maître de gymnase à Fribourg. Elle poursuit actuellement une formation pour obtenir une licence en communication auprès de l'Université du Québec. Mme Volpi est professeur dans plusieurs écoles, dont le collège de la Planta et l'École suisse de tourisme.

Au fur et à mesure  
des nouvelles nominations  
à la HEP,  
l'information paraîtra  
dans *Résonances*.

A suivre donc...



# Questions-réponses

La HEP-VS a ouvert ses portes le 1<sup>er</sup> octobre. A cette occasion la direction de la HEP-VS a répondu à toute une série de questions fréquemment entendues dans le public. *Résonances* s'en fait ici l'écho.

### HEP-VS... un nouveau nom pour l'école normale?

Le sigle HEP (Haute Ecole pédagogique) montre le sens pris par l'évolution de la formation des enseignant-es en Valais comme en Suisse. Les HEP ne renient en rien l'héritage de l'école normale. Ainsi qu'il en a toujours été, le type et la structure de formation proposés aujourd'hui par les HEP suisses sont ajustés aux besoins contemporains, dans le respect des missions de l'instruction publique. Une formation de niveau tertiaire, axée sur la formation professionnelle, est mise en place afin de répondre au mieux aux enjeux et questions nouvelles. Le rattachement à la HEP-VS, en sus de la formation initiale, des activités de formation continue des enseignant-es et la création d'un secteur de recherche augmentent significativement les tâches dévolues à la nouvelle institution. La palette des responsabilités de l'institution dans le paysage de l'enseignement valaisan s'est donc incontestablement élargie par rapport à celles que connaissait l'école normale.

### Quand ouvre-t-elle?

La HEP-VS a ouvert officiellement ses portes le 1<sup>er</sup> octobre 2001. Une journée officielle placée sous le label

«*Se former ensemble*» a souligné la richesse d'une formation liant étroitement les deux parties de notre canton. A cette date enseignant-es et étudiant-es ont traversé symboliquement la Raspille avant de franchir pour la première fois les portes de nos deux sites de St-Maurice et de Brigue. Les 90 pionnier-ères seront suivi-es, chaque année de 90 nouveaux étudiant-es, ce qui portera, en 2003, le nombre de croisière à 270 personnes en formation de base. Parallèlement la HEP-VS reprend la formation continue des enseignant-es de l'école enfantine et de l'école primaire, l'animation didactique et les médiathèques pédagogiques.

### Est-il vrai que la HEP-VS aura un centre de recherche?

Enseigner est un acte professionnel, exécuté quotidiennement par les titulaires de nos classes valaisannes. Ceux-ci savent que l'acte d'enseigner ne se base pas uniquement sur des routines éprouvées; ils connaissent maintes questions et problèmes dont les réponses et solutions sont difficiles à trouver dans les recettes préconstruites. Le centre de recherche de la HEP-VS permettra de comprendre au mieux les conditions actuelles sur lesquelles se base le travail de l'enseignant-e dans nos écoles des degrés de l'école enfantine et primaire, que ce soit dans le domaine de l'enseignement des disciplines ou relativement à la composition culturelle des classes. Ce centre espère ainsi offrir une aide tangible aux professionnel-les de l'enseignement dans l'accomplissement quotidien de leur métier.

### Y aura-t-il de la pratique?

En tant qu'école spécialisée, la Haute Ecole pédagogique du Valais offre un profil centré essentiellement sur la formation professionnelle supérieure. La formation pratique dure 36 semaines, soit près du tiers de l'ensemble de la formation. Chaque stage pratique s'effectue sur la base d'objectifs précis travaillés également dans les cours théoriques.

La formation sur le terrain propose une introduction progressive qui va permettre à l'étudiant-e d'apprendre à assumer de manière autonome les nombreuses facettes de l'activité d'enseignant-e. Des enseignant-es spécialement formé-es à l'accueil de stagiaires accompagnent les étudiant-es dans leur classe.

### Qu'est-ce qui va changer dans la formation continue?

La Conférence des directeurs de l'Instruction publique suisse (CDIP) entend promouvoir l'ensemble de la formation des enseignant-es. Les Hautes Ecoles pédagogiques sont ainsi chargées de l'ensemble de la formation du personnel enseignant depuis le début de leur formation jusqu'à la fin de leur carrière.

Le concept de formation continue développé par la HEP-VS poursuit et développe les objectifs de la formation de base. Il lie notamment l'offre de formation continue à celle de la formation initiale par le système des modules de formation et par le développement d'un *portfolio* de compétences.

## Que sera l'enseignant nouveau?

La qualité de l'école valaisanne est reconnue bien au-delà des frontières de notre canton. Il s'agit donc pour la HEP-VS de s'inspirer des éléments positifs des formations antérieures, de les enrichir et de les développer dans le cadre d'une formation professionnelle de niveau tertiaire. Dans ce sens, la HEP-VS entend former des enseignant-es possédant les capacités suivantes:

- Capacité à mobiliser les compétences professionnelles adéquates.
- Capacité à communiquer et à coopérer.
- Capacité à réfléchir sur sa pratique et à la faire évoluer.
- Capacité à se former de manière permanente.
- Capacité à organiser efficacement son travail.
- Capacité à actualiser et à étendre ses connaissances.

## Pourquoi construire une école isolée en Valais?

La HEP-VS n'est en tout cas pas une école isolée. Elle est représentée dans le cadre des Conférences romande et nationale des Hautes Ecoles pédagogiques. Ces deux Conférences tendent à unir les efforts de leurs membres dans le but de créer des synergies profitables.

Les normes qui régissent les Hautes Ecoles pédagogiques sont édictées par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique de Suisse (CDIP). C'est cet organe qui reconnaîtra la valeur nationale des titres délivrés par la HEP-VS.

Par ailleurs la HEP-VS noue des liens étroits avec les autres écoles de niveau tertiaire pour l'organisation de divers types de formation et d'organisation, avec les universités dans le cadre de la recherche ainsi qu'avec la Médiathèque-Valais.

## Ne serait-il pas mieux de former nos enseignant-es à l'université?

La formation des enseignant-es par l'université est une tendance générale du monde occidental et une réalité dans de nombreux pays européens (France, Allemagne, Portugal, Italie...) et dans quelques cantons suisses (Genève et Berne). Cependant, on reproche souvent aux universités d'oublier la réalité du terrain.

La formation professionnelle en Haute Ecole veut éviter ce piège. Elle tend à privilégier une formation pratique importante (en Valais, un an égrené sur les trois ans que dure la formation) intégrée à une formation théorique. Celle-ci dirige essentiellement son action sur les questions posées par la pratique professionnelle.

## Où pourront enseigner les titulaires d'un diplôme HEP-VS?

Les titulaires d'un diplôme HEP-VS verront leur champ d'action s'ouvrir tant en Valais que dans le reste de la Suisse.

En effet, la HEP-VS délivrera des diplômes permettant d'enseigner soit dans le degré élémentaire (de première enfantine à deuxième primaire), soit dans le degré moyen (de troisième primaire à sixième primaire). Il sera très facile au porteur de l'une des mentions (élémentaire ou moyen) d'acquérir les compléments lui permettant d'enseigner dans l'autre degré.

Par ailleurs, la procédure de reconnaissance délivrée par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP) permettra aux porteurs des titres HEP d'enseigner dans tout canton répondant aux critères prescrits soit, en principe, sur tout le territoire de la Confédération.

Le programme et la structure de la HEP-VS ont été construits dans l'optique de l'obtention de cette reconnaissance intercantonale.

## Pourquoi deux sites?

La législation cantonale concernant la HEP-VS impose deux sites, l'un dans le Haut-Valais, l'autre dans le Valais romand. Sur les six semestres que compte notre programme, nos étudiant-es en accomplissent deux dans l'autre partie du canton. Les enseignements sont dispensés dans la langue du site et ce déplacement inclut des stages pratiques sur le terrain. Cette disposition présente de nombreux avantages: outre les acquis linguistiques elle ouvre nos étudiant-es et nos enseignant-es aux principes didactiques et pédagogiques des communautés allemandique et francophone. Elle donne aussi la possibilité aux étudiant-es qui en ont le niveau de conquérir un diplôme bilingue. Il est évident toutefois que cette disposition entraîne des coûts supplémentaires pour l'institution et pour les étudiant-es.

## En raccourci

### Musée cantonal d'archéologie Jeudis de l'archéo

Le Musée cantonal d'archéologie propose un cycle de conférences *Des hommes et des passages englacés* pour en savoir plus sur l'utilisation des cols dès la préhistoire au travers de dialogue entre des historiens, des archéologues, des géographes et des numismates. La prochaine conférence a lieu le jeudi 25 octobre 2001 à 20 h 15 au Musée cantonal d'archéologie, place de la Majorie 12, à Sion (rendez-vous à la caisse du Musée). Pierre Dubuis, Patrick Elsig et Chérine El Sherbiny parleront du trésor de l'Hospitalet: une trouvaille monétaire du XII<sup>e</sup> siècle sur la route du Grand-Saint-Bernard. Le jeudi 29 novembre, il sera question en compagnie de l'archéologue Vanessa Bitz de la cartographie et de la protection du paysage à partir de l'exemple de quelques cols.

HEP

# Formation des praticiens-formateurs

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

Les praticiennes et praticiens formateurs devront pouvoir accompagner activement et efficacement les étudiantes et étudiants tout au long de leur formation pratique, formation dispensée en collaboration étroite avec la formation théorique délivrée par l'école.

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

Une première session est en cours (mars-novembre 2001).

55 enseignant-es du Bas-Valais et 30 du Haut-Valais y participent.

La HEP peut d'ores et déjà témoigner de la formidable disponibilité des praticiennes et praticiens-formateurs. L'implication ainsi que l'esprit d'ouverture de chacun ont fortement contribué à l'élaboration d'un cursus répondant aux besoins de chacun des partenaires.

## Qui peut s'inscrire à cette formation?

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

Les enseignant-es intéressé-es feront parvenir à la HEP-VS un dossier de candidature comprenant un curriculum vitae, une photographie, une lettre de motivation, le cas échéant, un descriptif de l'expérience en la matière, une analyse de ses propres besoins et de ses représentations du métier de praticienne-formatrice, praticien-formateur.

Il est important d'indiquer vos préférences pour les jours de formation (lundi et mardi ou jeudi et vendredi).

**Le délai d'inscription pour la deuxième session de forma-**

**tion qui se déroulera de mars à novembre 2002 est le 1<sup>er</sup> décembre 2001.**

## Quelle structure de formation?

- Une vingtaine de jours de mars à novembre 2002, répartis en modules de deux ou trois jours.

Seront notamment travaillés, à partir d'un bilan de compétences préalablement établi:

- les conceptions et les représentations de l'apprentissage, de l'enseignement, et de l'accompagnement de jeunes adultes en formation;
- le déplacement au niveau de la posture de la fonction d'enseignant-e à la fonction de formatrice, formateur d'adulte;
- la planification et la gestion de formation et de séquences d'accompagnement;
- l'observation, l'analyse et l'évaluation de séquences d'enseignement;
- la conduite d'entretiens;
- la supervision et l'intervision.

- Un module d'évaluation/certification couronnera cette démarche personnelle et professionnelle.
- Lors de cette formation, une «boîte à outils» évolutive sera progressivement construite. Elle pourra être actualisée lors des formations continues offertes aux praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs.
- Le travail en équipes restreintes sera privilégié.



- Une charte élaborée par les participants viendra clarifier les besoins de chacun et permettre ainsi de travailler dans la confiance et le respect.
- Une partie des jours de formation pourra être prise sur le temps de classe. Les salaires des remplaçant-es seront pris en charge par le DECS. Le coût de la formation, hormis les déplacements et les frais de repas, est donc pris en charge par la HEP et par le DECS.

### Quel statut pour les praticiens-formateurs?

- Les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs s'engagent à accueillir des étudiant-es de la HEP pendant au moins trois ans après leur formation.
- Les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs s'engagent à actualiser régulièrement leurs compétences lors de sessions de formation continue.
- Les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs sont rémunéré-es au mandat, pour chaque semaine pendant laquelle est accompagné-e un-e étudiant-e.
- La HEP demeure responsable de la formation pratique dispensée à ses étudiant-es. Elle l'organise et la supervise. Les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs collaborent activement à cette formation et sont donc en relation étroite avec la HEP tout en restant rattachés au service de l'enseignement.

### Remarque

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

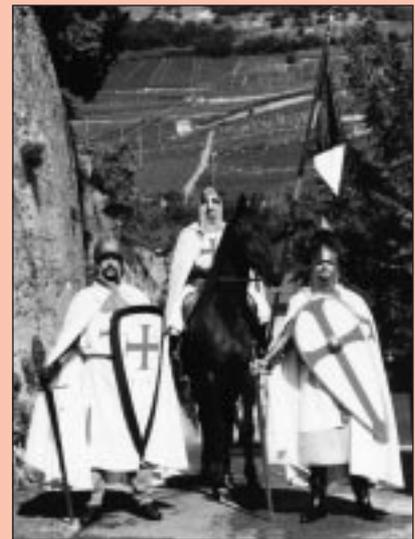
Courriel: hepvs. St-maurice@ admin.vs.ch

## Animation médiévale au Musée cantonal d'histoire

Les 30 novembre, 1 et 2 décembre 2001, plusieurs chevaliers de l'Ost d'Avalon déposeront leurs bagages au château de Valère pour le plus grand bonheur des visiteurs et des classes qui y seront accueillies. Au programme, démonstration de maniement d'épées, fabrication de cotte de maille ou de cuir, confidences d'un chevalier sur la dure vie de son temps... et autres surprises à découvrir.

Déposez votre réservation au numéro 027/606 41 73. A bientôt.

*Eric Berthod*



## En raccourci

### OSL CD-ROM multilingue

L'OSL (Œuvre Suisse des Lectures pour la Jeunesse) lance un projet pilote «lecture et compréhension simultanées» et propose un cédérom novateur visant à améliorer la communication interculturelle. Celui-ci contient trois brochures choisies parmi les publications actuelles (Didou le kangourou à partir de 6 ans, Fabian der Wolkenfänger à partir de 8 ans et Le secret de Jonathan à partir de 9 ans) et traduites en sept langues: serbe, croate, albanais, turc, tamil, portugais et français ou allemand. Avec ce cédérom, certains élèves allophones pourront donc travailler les mêmes notions que leurs camarades dans leur langue maternelle. Grâce aux différentes traductions, les élèves pourront en outre faire des observations sur les ressemblances et les différences entre les différentes langues de la classe. Les textes et les illustrations peuvent être visualisés à l'écran ou imprimés en fonction des besoins. A l'avenir, il est prévu de développer ce projet multimédia et d'insérer au cédérom des enregistrements de textes audio. Le CD-ROM peut être commandé directement à l'OSL: Service de commande OSL, 8840 Einsiedlen, télécopie 055/418 89 58, www.osl.ch.

### CDIP Hautes écoles

Le Conseil fédéral a lancé la procédure de consultation à propos du nouvel article constitutionnel sur les hautes écoles. Aux yeux de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), le projet contient les consignes politiques nécessaires à l'amélioration et à la garantie à long terme de l'efficacité du système des hautes écoles. La CDIP se réjouit tout particulièrement de ce que la rédaction a conduit à un article constitutionnel qui présente les hautes écoles comme relevant à la fois des cantons et de la Confédération et prévoit que, dans ce domaine, les objectifs et les principes résultent d'une décision commune. La diversité du paysage suisse des hautes écoles, qui est un atout du système, est ainsi confirmée.

### RERO Nouveau directeur

La direction du Réseau des bibliothèques de Suisse occidentale a été confiée à Jacques Cordonier, directeur de la Médiathèque Valais. Ce dernier prendra ses fonctions le 1<sup>er</sup> octobre 2001 et assurera la direction de RERO parallèlement à ses responsabilités à la tête de la Médiathèque Valais.

# Des Maths à Paris

La finale du 15<sup>e</sup> championnat des jeux mathématiques et logiques s'est déroulée le 31 août et le 1<sup>er</sup> septembre à Paris. Les 26 concurrents valaisans avaient réussi à passer brillamment les trois obstacles permettant d'accéder à cette finale: le quart de finale régional, la finale valaisanne et la finale suisse.

Les concurrents, accompagnés pour la plupart de leurs parents et encadrés par Claude Dubuis, Nicolas

Quinodoz et Raphaël Mayor, trois des membres du Groupe valaisan des jeux mathématiques (GVJM) ont passé trois jours dans la capitale française, profitant de ce concours pour aller au théâtre et visiter Paris: la Tour Eiffel, la Cité des Sciences, Montmartre, le Louvre, le Palais de la Découverte, les Champs-Élysées...

Nos petits et grands matheux se sont mesurés, au cours de deux séances, à leurs 350 camarades provenant d'une dizaine de pays. Le meilleur résultat des Valaisans fut obtenu par Mathieu Fournier de Sion, 2<sup>e</sup> de la catégorie CM. Dans cette catégorie, aux 10 premiers rangs, on retrouve 4 Polonais et 6 Suisses! En plus des performances, l'ambiance durant ces trois jours fut extraordinaire et chacun se promettait de tout faire pour être à nouveau du voyage l'année prochaine.

## En route pour le 16<sup>e</sup> championnat

Le championnat 2001-2002 débutera le mercredi 14 novembre prochain par les qualifications régionales dans tous les établissements qui le souhaitent. Tous les enseignants ayant organisé le concours l'année dernière recevront automatiquement les informations nécessaires. Les autres voudront bien contacter Augustin Genoud, rue de la Scierie, 1965 Savièse, avant la fin octobre. Un simple message par téléphone (027/395 15 55), par fax (027/395 40 55), ou par mail (augenoud@freesurf.ch) suffit.

Pour tout savoir sur le concours: <http://saviese.ecolevs.ch/jeuxmath.htm>

## Résultats de la finale internationale à Paris 15<sup>e</sup> édition

**Catégorie CM (élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires):** 2<sup>e</sup> Mathieu Fournier, Sion; 3<sup>e</sup> Ana-Isabel Barroso, Sion; 6<sup>e</sup> Marcel Grogg, Savièse; 7<sup>e</sup> Laurent D'Andrès, Martigny; 9<sup>e</sup> Julie Piquet, Collombey-le-Grand; 17<sup>e</sup> Gaspard Vignon, Vouvry; 30<sup>e</sup> Basile Richon, Martigny; 33<sup>e</sup> Gaëlle Bodrito, Bramois; 37<sup>e</sup> Alain Godinho, Sion.

**Catégorie C1 (élèves de 6<sup>e</sup> primaire et 1<sup>re</sup> du CO):** 16<sup>e</sup> Vincent Gillaibert, Champéry; 21<sup>e</sup> Romy Gasser, Icogne; 24<sup>e</sup> Amélie Guex, Le Châble; 29<sup>e</sup> Romain Cinter, St-Luc; 34<sup>e</sup> Camille Buchard, Sion; 38<sup>e</sup> David Perruchoud, Grône, 41<sup>e</sup> Paul Schalbeter, Savièse.

**Catégorie C2 (élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> du CO + 1<sup>re</sup> collège):** 14<sup>e</sup> David Barmaz, Sion; 25<sup>e</sup> Cédric Dorsaz, Fully; 36<sup>e</sup> Alexandre Simonin, Montana; 43<sup>e</sup> Antoine Schuttel, Ardon.

**Catégorie L1 (élèves de 2<sup>e</sup> du collège jusqu'à la maturité):** 19<sup>e</sup> Pierre Joris, Le Levron; 32<sup>e</sup> Grégoire Bourban, Baar/Nendaz.

**Catégorie L2 (étudiants de première et deuxième année suivant une maturité):** 12<sup>e</sup> Michelle Aymon, Ayent; 13<sup>e</sup> Christopher Portman, Monthey.

GVM



De gauche à droite, le podium des CM: Mathieu Fournier, Sion (2<sup>e</sup>), Daria Kilinska, Pologne (1<sup>re</sup>), Ana-Isabel Barroso, Sion (3<sup>e</sup>).