

# Résonances

Mensuel de l'Ecole valaisanne



# Les intelligences: du diagnostic à la guérison

Nadia Revaz

Le vocabulaire est un facteur prédictif de la réussite scolaire. De plus, les mots aident à dire et à se dire et jouent donc un rôle indéniable dans le développement personnel. On pourrait penser que c'est bingo puisque certains tests d'intelligence mesurent justement les connaissances lexicales. Or, une fois le diagnostic posé, connaît-on les remèdes en cas de maladie des mots? C'est bien là que le bât blesse, car on sait, somme toute, assez peu de chose à ce propos. Des recherches menées dans des laboratoires psychologiques tentent d'étudier la mémoire lexicale, mais elles n'en sont qu'à leurs balbutiements. Des comparaisons entre élèves tendent à démontrer qu'il faut avoir confiance en soi pour réussir, qu'il faut vouloir apprendre puis comprendre pour apprendre, qu'il faut une phase de répétition, que la lecture améliore le vocabulaire et donc le niveau de culture générale, que le lexique s'acquiert lors des cours, mais aussi en regardant la télévision. Bref, les mots étant partout, ils peuvent s'apprendre partout. Certes, mais il est des élèves qui peinent à améliorer leurs performances en compréhension et en expression et c'est là que les choses se corsent car les solutions sont peu spécifiques.

Faut-il un enseignement spécifique ou en contexte du vocabulaire? Les recherches pédagogiques en la matière sont plutôt rares, comme si c'était une évidence. La réponse n'est pourtant pas si simple. De plus, il n'est jamais aisé d'évaluer la complexité des mots

en fonction de la difficulté réelle des enfants et les critères de lisibilité qui conduisent à la classification des textes sont bien souvent discutables.

Pour revenir au diagnostic, la mesure des connaissances lexicales ne tient pas compte des critères socioculturels. Or, ils jouent un rôle non négligeable. De fait, pour reprendre un exemple cité par Alain Lieury, il y a vingt ans un enfant avait peu de chances de connaître le mot *ozone* alors qu'aujourd'hui, c'est presque un mot familier, en raison de l'intérêt social pour les questions environnementales. Les connaissances lexicales sont donc évolutives dans le temps, mais elles le sont aussi individuellement. Ce n'est pas parce qu'un enfant n'a pas acquis 4000 mots en 6<sup>e</sup> qu'il ne va plus progresser. Rien n'est jamais désespéré. Plutôt que la systématisation du QI, mieux vaut chercher des stratégies concrètes pour améliorer l'acquisition des connaissances. Comme le dit Albert Jacquard, à quoi bon connaître son QI?

La mesure des tests d'intelligence serait nettement plus pertinente si elle apportait des pistes pour la guérison. Un bon médecin commence par le diagnostic pour trouver le remède adapté, mais son diagnostic doit aller au-delà du symptôme pour chercher les causes profondes qui, le plus souvent, sont cachées. Cela passe donc par une double approche: ciblée et systémique. L'intérêt des récentes recherches d'Howard Gardner sur la globalité et la dynamique des diverses formes d'intelligence est en ce sens indéniable. Une meilleure connaissance des intelligences multiples, et donc de l'ensemble des mécanismes de l'intelligence au sens large, permettra sans nul doute de mieux comprendre une intelligence spécifique, comme l'intelligence verbale ou logico-mathématique et donc d'en savoir un peu plus sur l'acquisition du vocabulaire par exemple. Reste que pour l'heure le cerveau humain n'a de loin pas livré tous ses secrets. ■



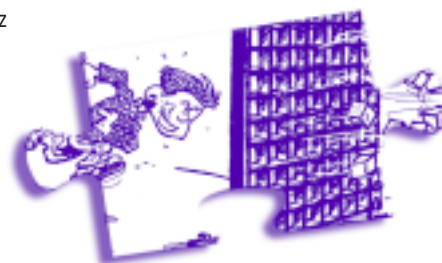
## rubriques

- Rencontre du mois **18** Fabio Di Giacomo, un engagement pour l'école - N. Revaz
- Ecole et musée **20** Accompagnement de visites au Musée des beaux-arts (2) - E. Berthod
- Education musicale **21** La Maison de la musique (2) - B. Oberholzer
- Du côté de la HEP-VS **22** Le théâtre comme outil pédagogique - A. Buysse
- Médiathèque Valais **24** Guide des auteurs du Valais romand - Médiathèque



- Les sites du mois **25** Les portails de l'éducation: coup de cœur pour educa.ch - N. Revaz
- ACM **26** Autour de Noël - S. Coppey Grange
- Conférence **29** Samuel Roller: réflexion sur le rôle de l'instituteur - N. Revaz
- Recherche **30** L'avis d'enseignants de 3<sup>e</sup> sur la logique et le raisonnement - C. Tobola
- La parole aux élèves **32** «Vive les vacances, plus de pénitence, les cahiers au feu...» - C. Duc Clivaz

- Livres **34** La sélection du mois - Résonances
- Sujet d'actualité **36** Regards croisés sur les nouvelles grilles horaires  
Jean-François Lovey, chef du Service de l'enseignement - N. Revaz  
Prise de position de la SPVal - J.-C. Savoy  
L'avis de l'AVECO - N. Revaz
- Revue de presse **42** D'un numéro à l'autre - Résonances
- Passage en revues **44** Les revues du mois - Résonances



## infos



- Nouveaux moyens d'enseignement au CO - N. Revaz **45**
- Ecole enfantine: groupe de travail-enseignement du français - C. Chabbey **46**
- Perfectionnement pédagogique: 112<sup>e</sup> cours suisses **46**
- Gertrude-Louise Nottaris, nouvelle directrice de la HEP-VS **47**
- Inscription pour l'obtention du brevet pédagogique **48**

# Les intelligences

Le mot *intelligence* renvoie au quotient intellectuel, aux intelligences multiples, à l'intelligence émotionnelle, à l'intelligence humaine, artificielle, etc. Au-delà de la polysémie et du flou des concepts, la question fondamentale est de savoir si l'on

**4** Une ou plusieurs intelligences: petit tour d'horizon  
N. Revaz

**6** Le concept d'intelligence(s) est-il pertinent pour l'école?  
A. Tricot

**8** Enseigner pour les intelligences multiples  
R. Leblanc

**10** L'intelligence émotionnelle: applications à l'éducation  
P. Thibault et U. Hess

**12** L'enseignement spécialisé et les intelligences  
N. Revaz



peut éduquer à l'intelligence et/ou aux intelligences. Le sujet continue donc de faire débat.

**14** L'intelligence et la capacité d'apprentissage  
M. Hessels

**16** Pour aller plus loin...  
ORDP



# Une ou plusieurs intelligences: petit tour d'horizon

Nadia Revaz

La notion d'intelligence est des plus floues. Existe-t-il une ou des intelligences? Peut-on la mesurer? Est-elle innée ou acquise? Peut-elle s'éduquer?

On sait aujourd'hui que l'intelligence n'est pas une mais qu'elle est multiple, qu'elle est complexe et collective. Il semble en outre que l'hérédité n'est pas sans influence, mais que le milieu social et culturel est encore plus déterminant dans l'évaluation du quotient intellectuel (QI). Dès lors la mesure du QI devrait perdre de sa suprématie. Reste qu'auprès d'un large public le QI fascine encore, même si nombre de spécialistes tendent à relativiser la nécessité de son utilisation, ce d'autant plus que les tests utilisés se fondent sur une conception vieillie de l'intelligence unique. Depuis quelques années, les connaissances en matière d'intelligence artificielle ont aussi bousculé certaines certitudes. Toutes ces découvertes ont des répercussions dans la manière de concevoir les apprentissages et d'envisager la différenciation pédagogique.

## Les formes de l'intelligence

Parmi les plus grands théoriciens de l'intelligence, il convient de citer entre autres Charles Spearman, Jean Piaget, Lev Vigotsky et Howard Gardner.



*L'intelligence artificielle a fait avancer la réflexion sur la notion d'intelligence humaine.*

Le psychologue britannique Charles Spearman (1863-1945) s'est consacré à l'analyse factorielle de l'intelligence et a mis en évidence un facteur général de l'intelligence. L'Américain Louis Leon Thurnstone (1887-1955) s'opposera à la théorie de Spearman en proposant un modèle multifactoriel. Dès ce moment, l'intelligence fait débat. Pourtant dans les années 60, un modèle prévalait, situé à mi-chemin entre intelligence unique et multiple. Jean Piaget (1896-1980), le célèbre psychologue suisse, a apporté sa contribution à la recherche sur l'intelligence, avec sa théorie des stades du développement de l'enfant qui demeure une référence. Lev Vigotsky (1896-1934) a une approche fort différente. Il définit une conception sociale et non biologique de l'apprentissage. Pour lui, l'intelligence se construit dans l'interaction au sein du groupe. Dans les années 80, le concept d'intelligence a été élargi et c'est aujourd'hui la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1943) qui prévaut, en particulier dans le monde de l'éducation. Le psychologue américain distingue sept formes d'intelligence indépendantes les unes des autres:

- l'intelligence musicale,
- l'intelligence kinesthésique (intelligence corporelle),
- l'intelligence logico-mathématique,
- l'intelligence langagière,
- l'intelligence spatiale,
- l'intelligence intrapersonnelle (compréhension de soi-même),
- l'intelligence interpersonnelle (compréhension des autres).

Il a pu observer que autistes ou «idiots-savants» développent quasi exclusivement l'une ou l'autre forme de ces intelligences, mais à l'extrême.

Howard Gardner a ensuite ajouté une huitième forme d'intelligence, l'intelligence naturaliste (capacité à identifier les plantes et les animaux) et émis il y a peu l'hypothèse d'une neuvième, l'intelligence existentielle (capacité de poser des questions philosophiques), sans avoir néanmoins de preuves suffisantes sur le plan neurologique. Actuellement, il s'intéresse à l'utilisation des intelligences à l'école, domaine encore peu exploré. Il souhaite aussi découvrir d'autres intelligences et le passage de l'une à l'autre pour mieux comprendre le phénomène dans son ensemble.

Plusieurs psychologues ont aussi récemment avancé l'idée d'une intelligence émotionnelle. La première théorie a été formulée en 1990 par Peter Salovey et John Mayer. Daniel Goleman a ensuite contribué à la vulgarisation de cette théorie en publiant des best-sellers sur ce sujet.

A l'opposé si l'on peut dire de l'intelligence émotionnelle, l'intelligence artificielle, créée il y a une quarantaine d'années, a également largement contribué à faire avancer la réflexion sur la notion d'intelligence humaine. L'ordinateur et les robots ont aidé à comprendre le fonctionnement du cerveau, surtout au niveau de la résolution de problèmes. Comme pour l'évaluation du QI, le test Turing, inventé par Alan Turing tente de vérifier l'intelligence des ordinateurs. L'intelligence artificielle fait apparaître, sur le modèle des réseaux informatiques ou d'Internet, que chaque neurone a un rôle à jouer et aussi que chaque individu apporte sa contribution dans une perspective pluridisciplinaire. Cela a participé au renforcement de la notion d'équipe de professionnels par opposition à l'image du génie solitaire d'autrefois.

### Les instruments de mesure

Si la conception de l'intelligence a considérablement évolué depuis le début du siècle, ce n'est point le cas des instruments de mesure. Rappelons que c'est à Alfred Binet (1857-1911) que l'on doit le premier test sur l'intelligence. Il était chargé de trouver les moyens de dépister les élèves déficients pour les orienter dans des structures spécifiques. Avec son collaborateur Théodore Simon, il a mis à point une échelle de l'intelligence. Le test Binet connaîtra un grand succès aux Etats-Unis. Plusieurs psychologues, dont Dominique Wechsler (1896-1981), en feront des adaptations (le W.A.I.S.). William Stern (1871-1938) introduira quant à lui la notion de quotient intellectuel (QI) en 1912. Le Stanford-Binet établi par Lewis Terman (1877-1956) de l'Université de Stanford, ainsi nommé en l'honneur d'Alfred Binet, verra le jour en 1916. Il y aura ensuite une autre révision majeure en 1937, le Terman-Merrill. Même s'ils sont régulièrement réétalonnés, l'ensemble des

tests d'intelligence ont été conçus il y a plus d'un demi-siècle. Et comme les théoriciens ont depuis quelques années remis en cause l'unité de l'intelligence, les tests mesurent des connaissances largement dépassées par les recherches actuelles. C'est là tout le paradoxe.

Tout aussi paradoxal, les tests connaissent une expansion alors qu'ils sont de plus en plus remis en question. Aujourd'hui, les tests d'intelligence sont à la une des magazines et font même l'objet d'émissions télévisées, cependant on peut légitimement douter de leur valeur scientifique. Alors à quoi bon? Peut-être est-ce simplement pour répondre à un besoin de comparaison et donc de standardisation? Autre interrogation: comment expliquer l'évolution constante du niveau du QI dans les pays industrialisés? Est-ce dû aux progrès de l'école, à l'alimentation, à la taille du cerveau? Personne n'a de réponse scientifique à apporter.

### La conception de l'intelligence a considérablement évolué depuis le début du siècle.

Etant donné qu'il n'existe aucun test capable de mesurer la dynamique des intelligences, les tests classiques sont néanmoins encore utilisés. Howard Gardner pour sa part n'est pas contre l'évaluation des formes d'intelligence pour autant qu'elle tente de les prendre toutes en compte. Il ne croit cependant pas aux tests standardisés et estime que mieux vaudrait passer plus de temps à aider les élèves qu'à les évaluer.

Au-delà de la définition théorique et des tests, il convient de poser une question fondamentale: l'intelligence est-elle éduicable? Si la réponse est positive, il manque encore les réponses détaillées sur la manière de procéder. Parmi les principales pistes, il y a la différenciation et la démarche de découverte, avec le questionnement concret de l'élève.

### Les intelligences en citations

#### Piaget-Vygotsky

Alors que J. Piaget envisage l'intelligence de l'enfant comme un processus de maturation individuel, le psychologue russe L. Vygotsky a quant à lui insisté sur le caractère social de l'intelligence.

*Coordonné par Jean-François Dortier. Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre: Editions Science Humaines, 1999.*

#### Sources de cet article

Eduquer et former. Editions Sciences humaines, 1998.

Jean-Claude Coulet. Eduquer l'intelligence. Paris: Dunod, 1999.

Jean-Yves Fournier. A l'école de l'intelligence: comprendre pour apprendre. Paris: ESF, 1999.

Alain Lieury. L'intelligence de l'enfant. Paris: Dunod, 1999.

Dictionnaire de psychologie. Editions Larousse, 1998.

Revue Sciences humaines (nos 55, 88 et 116, hors-série no 38).

Magazine Ça m'intéresse, no mars 2002.

# Le concept d'intelligence(s) est-il pertinent pour l'école?

A. Tricot

Le concept d'intelligence a eu, au cours du vingtième siècle, plusieurs significations, dans plusieurs disciplines (notamment en éducation, psychologie, informatique). En psychologie de l'éducation, on retient généralement deux significations. Selon une première conception issue des tests de QI (quotient intellectuel), l'intelligence serait une sorte de capacité générale permettant à l'individu de produire des performances (scolaires par exemple) d'un certain niveau, que l'on rapporte au niveau moyen des individus du même âge. Cette conception permet donc de comparer des individus sur une même échelle et de pronostiquer une réussite ou une difficulté scolaire. Selon une seconde conception, incarnée en particulier par Jean Piaget, l'intelligence est la capacité à traiter, acquérir et réutiliser des connaissances. L'intelligence est alors synonyme de ce que l'on appelle aujourd'hui la cognition.

## De la compétence à la performance

À côté de ces conceptions classiques, de nombreux travaux se sont développés dans le domaine des apprentissages. Ces travaux ont en particulier montré :

- Que les compétences sont souvent spécifiques à un domaine: je peux très bien savoir faire ceci dans tel contexte (raisonner logiquement quand on me de-

mande de résoudre un problème de logique) et être incapable de savoir faire la même chose dans un autre contexte (raisonner logiquement dans ma vie quotidienne).

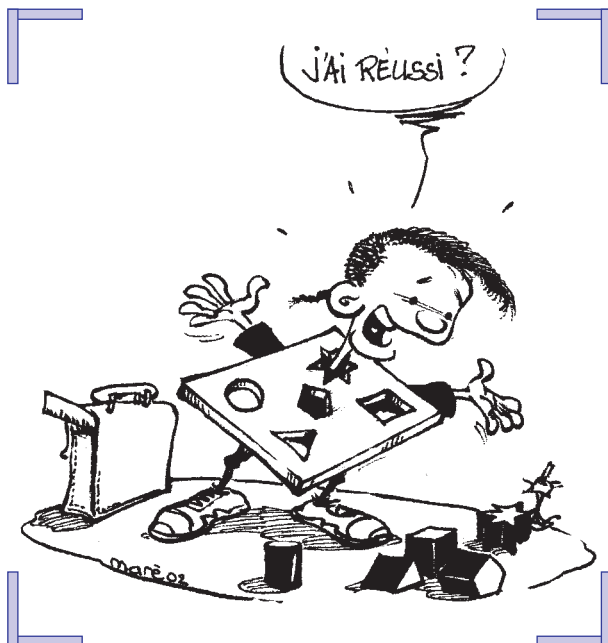
- Que les troubles de l'apprentissage, quand ils sont diagnostiqués suffisamment tôt et de façon précise, sont aussi très souvent spécifiques à un domaine (une proportion importante d'enfants dyslexiques diagnostiqués tôt et bien rééduqués n'ont pas d'autres difficultés que dans le domaine de la lecture, et encore ces dernières peuvent-elles être largement compensées).
- Qu'une performance dépend autant de la compétence de l'individu que de la façon dont il aura interprété la tâche qu'on lui propose et de la façon dont on lui aura présenté cette tâche; on peut à la fois posséder une compétence et être incapable de la mobiliser pour réaliser telle tâche particulière.

Pour illustrer ce dernier point, on peut rapporter le travail d'un psychologue français, Jean-Marc Monteil, qui a conduit une expérience où il demandait à des élèves français en classe de 5<sup>e</sup> (c'est-à-dire des élèves de 12 ou 13 ans en moyenne) de réaliser une tâche de reproduction «de mémoire» d'une figure assez complexe (la figure de Rey). Il indiquait à certains élèves qu'il s'agissait d'une épreuve de dessin, tandis qu'à d'autres il indiquait qu'il s'agissait d'une épreuve de géométrie. Parmi les élèves qui ont réalisé cette épreuve, certains étaient très «faibles» scolairement, tandis que les autres étaient très «forts». Monteil obtint le résultat suivant: avec le mot «dessin» les «bons élèves» et les «mauvais élèves» produisent des performances équivalentes. Avec le mot «géométrie», les «bons élèves» réalisent une bonne performance, tandis que les «mauvais élèves» produisent une faible performance.

On peut donc rajouter aux trois points évoqués plus haut, un 4<sup>e</sup>:

- Les performances scolaires d'un élève dépendent aussi de sa propre croyance en ses capacités, croyances qui diffèrent d'une discipline scolaire à l'autre.

Ces quatre découvertes fondamentales de la psychologie moderne nous conduisent à remettre en cause les conceptions classiques de l'intelligence. Il semble très difficile aujourd'hui d'affirmer qu'un individu a telles ou telles capacités générales. Il semble tout



autant impossible de déduire qu'un élève ne possède pas telle compétence à partir de la simple observation de ses performances.

Qu'est-ce qui fait qu'un individu produit de bonnes performances ou de mauvaises performances? Aujourd'hui nous avons tendance à répondre: c'est l'interaction entre la situation, la tâche qui est dans la situation (ou le but qui est dans la tête de l'individu), les connaissances de l'individu et l'interprétation qu'il fait de la tâche et de la situation.



Qu'est-ce qui fait que cet individu possède les «bonnes connaissances» pour cette situation et cette tâche et qu'il produit la «bonne interprétation»? C'est la somme des interactions «situation, tâche, connaissances, interprétations» précédentes. Cette somme des interactions précédentes semble pouvoir être influencée par:

- La diversité, la richesse, la pertinence et la régularité des situations et des tâches;
- Les capacités sensorielles et physiques de l'individu (par exemple un enfant sourd apprendra peu si on ne lui présente que des situations verbales orales);
- La présence ou non de dysharmonies cognitives, comme les dyslexies, dysphasies, etc. et plus généralement de troubles des activités cognitives;
- L'investissement affectif de l'individu dans les situations et les tâches proposées;
- La signification, notamment culturelle (ou sociale), des situations proposées.

Une majorité (mais pas la totalité, loin s'en faut) des difficultés d'apprentissage ayant pour origine les niveaux sensoriels, physiques et cognitifs est aujourd'hui compensable par la rééducation et l'éducation. Les niveaux affectifs et culturels sont plus difficiles, mais non impossible, à prendre en charge. Les progrès réalisés par des enfants de plus en plus nombreux sont le

résultat de l'accroissement et de la diversification des compétences des enseignants, des éducateurs... et des parents. Pensons par exemple aux progrès que nous avons réalisés avec les enfants sourds depuis un siècle.

De nombreuses personnes pensent aujourd'hui, avec Howard Gardner par exemple, qu'il n'y aurait pas une intelligence mais des intelligences: musicale, logico-mathématique, linguistique, spatiale, etc. Cette hypothèse est intéressante, mais selon Gardner lui-même, c'est une hypothèse qui concerne l'ensemble des niveaux que nous avons évoqués ci-dessus: physiques, sensoriels, cognitifs, affectifs et culturels. Telle intelligence musicale exceptionnelle ne se développera que si elle concerne à la fois l'audition, l'exécution, la compréhension, mais aussi l'investissement affectif, l'environnement culturel... et le travail. Mais est-ce le travail qui produit l'intelligence ou l'intelligence qui produit la possibilité de beaucoup travailler? Nous ne savons rien de cela scientifiquement, car ce n'est pas une question scientifique! Ce que nous savons, c'est que quand on compare les résultats dans une discipline scolaire d'enfants du même âge de deux pays différents, ce sont les enfants du pays où la quantité d'heures consacrées à la discipline est la plus importante qui obtiennent les résultats moyens les meilleurs.

## Intelligence et connaissances

Il me semble donc que l'intelligence et les connaissances désignent une seule et même chose. Cette «chose» hypothétique est le résultat des apprentissages que réalise un individu au cours de sa vie. Ces apprentissages vont être nombreux et très variés pendant l'enfance. L'adulte va continuer à développer son intelligence, mais de façon moins intense et moins diversifiée. Peu à peu, l'adulte va développer des compétences de très haut niveau, mais spécifiques à un nombre limité de situations (de travail, de la vie quotidienne). L'âge avançant, il sera de plus en plus difficile de réaliser des apprentissages explicites et de faire face à des situations changeantes ou hétérogènes.

Si l'intelligence ou les connaissances sont bien le résultat des apprentissages, alors notre travail d'enseignant serait bien celui de faire réussir ces apprentissages à nos élèves et de leur faire prendre conscience qu'ils ont les capacités pour cette réussite. Nous ne devons pas oublier pour cela que, si une tâche réussie traduit bien une compétence, une tâche non réussie ne traduit pas forcément une absence de compétence.

## Les intelligences en citations

### Les tests

[...] Un test ne remplace pas un bon diplôme et c'est essentiellement lorsqu'il y a carence du système éducatif, doute ou inadaptation scolaire que les tests sont conseillés. Dans le cadre d'une scolarité normale, les notes scolaires sont en moyenne les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire et le recours aux tests est inutile.

*Alain Lieury. L'intelligence de l'enfant en 40 questions. Paris: Dunod, 1999.*

l'auteur

André Tricot  
Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
de Midi-Pyrénées, Toulouse, France.  
andre.tricot@toulouse.iufm.fr



# Enseigner pour les intelligences multiples

R. Leblanc

Ce court texte est une invitation à réfléchir sur une idée novatrice en éducation, l'éducabilité des intelligences. D'abord, l'éducation de l'intelligence est loin d'être une idée acceptée. Ensuite, entrevoir qu'il existerait plusieurs intelligences n'est pas évident. La réflexion que je veux susciter vise, d'une part, une compréhension du concept d'intelligence humaine et d'autre part, les implications au niveau de l'enseignement.

## L'éducation de l'intelligence est loin d'être une idée acceptée.

La question fondamentale à se poser en regard de l'intelligence humaine est la suivante: «Dans quelle mesure les différences intellectuelles sont-elles de l'ordre du biologique, de l'ordre de l'environnemental et de l'ordre de l'interaction de ces deux dimensions, et ce, en fonction du temps et de l'espace? A l'encontre de la conception traditionnelle de l'intelligence qui postule un potentiel intellectuel essentiellement déterminé à la naissance, le psychologue américain Howard Gardner offre une vision plurielle de l'intelligence. Il définit l'intelligence comme la capacité de résoudre des problèmes ou de créer des produits qui enrichissent une ou plusieurs cultures ou collectivités. Nous sommes tous autant des créatures culturelles que des créatures cérébrales. Ainsi le cerveau humain serait truffé d'organes mentaux spécialisés dans la résolution de différents problèmes. De plus, les intelligences seraient situées dans un cadre spatial et temporel.

## Critères des intelligences

C'est en 1983 qu'Howard Gardner publie un texte intitulé *Frames of Mind* postulant l'existence de sept intelligences relativement autonomes, et depuis 1996 une autre, l'intelligence naturaliste, a été ajoutée, répondant aux critères élaborés par celui-ci pour obtenir le statut d'intelligence autonome. Les critères qu'ont satisfaits les intelligences intra et interpersonnelle, musica-

le, corporel-kinesthésique, visuo-spatiale, linguistique, logico-mathématique et naturaliste sont les suivants:

- Possibilité d'être isolée en cas de lésions cérébrales isolées.
- Existence d'idiot savants, de prodiges ou de personnes avec autisme qui font preuve de réussites exceptionnelles dans un domaine.
- Possibilité d'identifier des opérations (un noyau opératoire) ou des mécanismes spécifiques.
- Existence d'une histoire développementale spécifique avec atteinte d'un niveau final de compétence par certains individus.
- Possibilité de suivre l'évolution de la forme d'intelligence au cours de l'évolution de l'espèce humaine.
- Appui provenant des résultats de recherche expérimentale (apprentissages), en particulier en ce qui concerne le transfert.
- Appui provenant de résultats de recherches psychométriques, en particulier celles portant sur la présence ou l'absence de corrélations entre les tests.
- Capacité de s'exprimer par le truchement de systèmes symboliques spécifiques.

## Respect des différences

Au sens large, enseigner pour les intelligences multiples c'est respecter les multiples différences entre les gens, les multiples façons d'apprendre, les multiples modalités d'évaluation et les multiples produits de nos apprentissages. L'éducation dans l'esprit de ce modèle est centrée sur l'individu. Tous et chacun devraient recevoir une éducation qui maximise son potentiel intellectuel. Pour ce faire, il faut viser à susciter une compréhension profonde c'est-à-dire la construction d'interprétations des phénomènes étudiés pour mieux agir ou pour apprendre. Tout à la fois la pensée critique et créative est stimulée. Dans son dernier livre *The Disciplined Mind*, Gardner (1999) examine les questions fondamentales que tous les étudiants du cycle primaire et secondaire devraient aborder et approfondir. Il s'agit d'en arriver à une compréhension de plus en plus approfondie de ce qui est vrai (et faux), de ce qui est beau (et laid), et enfin de ce qui est bien (et mal). Pour mieux cerner la dimension pédagogique de la compréhension, Gardner propose 2 métaphores de ce qu'est un contexte optimal d'apprentissage – l'apprenti et le musée d'enfant. La première métaphore souligne l'importance de travailler sous la guidance d'experts ou de modèles. L'observation

**Prochain dossier:**  
**Créer des activités d'apprentissage**



**Nous sommes tous autant des créatures culturelles que des créatures cérébrales.**

est renforcée dans cette approche qui inévitablement va susciter des conflits cognitifs et exiger une démarche explicite. La seconde métaphore montre qu'il y aura aussi des moments ouverts, spontanés et libres dans tout projet d'apprentissage.

Gardner suggère qu'il existe au minimum sept entrées complémentaires dans l'examen critique et créatif de sujets ou contenus riches: le narratif, le numérique, la logique, l'existential, l'esthétique, le concret et l'inter-

personnel. Ces façons diverses d'enseigner sont susceptibles de rejoindre tous les apprenants d'une classe. Par contre, les obstacles à une compréhension profonde seraient une perspective d'évaluation centrée des réponses fermées, la recherche d'une réponse correcte, l'acceptation de fausses croyances ou de stéréotypes et enfin la recherche à couvrir le plus de terrain possible au lieu d'approfondir quelques thèmes.

Pour en savoir plus sur les fondements théoriques du modèle des intelligences multiples le lecteur est invité à lire la traduction française du texte fondateur des intelligences multiples *Les formes de l'intelligence* chez Odile Jacob (1997).

Pour en savoir plus sur l'éducation pour les intelligences multiples le lecteur est invité à consulter les 2 traductions françaises de textes plus pédagogiques de Gardner: *Les intelligences multiples – Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence* et *L'intelligence et l'école; la pensée de l'enfant et les vies de l'enseignement*, les deux livres publiés en 1996 chez Retz à Paris.

l'auteur

Raymond Leblanc est professeur à la Faculté de l'éducation de l'université d'Ottawa.

## Les intelligences en citations

### Eduquer l'intelligence

Il semble clair que l'analyse des processus mobilisés par les sujets soit de nature à révéler un certain nombre de différences interindividuelles conduisant à considérer qu'il y a certainement peu à attendre d'une éducation cognitive se présentant sous la forme de programmes censés produire les mêmes effets sur tous les sujets. Ainsi peut-on penser qu'éduquer l'intelligence, au sens où on l'a définie, n'est pas une entreprise illusoire, à condition de lui fixer – au moins en l'état actuel de nos connaissances – des objectifs plus modestes que ceux qu'on a pu avoir dans certains cas et de mobiliser, pour y parvenir, les moyens à la hauteur des ambitions qu'on affiche.

Jean-Claude Coulet. *Eduquer l'intelligence*. Paris: Dunod, 1999.

### Intelligence artificielle

Quarante ans après sa création, le bilan de l'IA est pour le moins mitigé. De plus en plus de spécialistes se réfèrent au projet d'une «IA faible» opposée à l'«IA forte» des origines. Le projet de l'IA forte était de retrouver et de reconstruire la façon dont l'homme pensait, puis de le dépasser. Le projet de l'«IA faible» est plus modeste. Il s'agit de simuler des comportements humains «réputés intelligents» par des méthodes d'ingénieurs, sans se soucier de savoir si l'homme procède de la même façon. On préfère parler aujourd'hui de logiciel «d'aide» à la création ou à la décision plutôt que de machine qui remplacerait l'humain.

Coordonné par Jean-François Dortier. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Auxerre: Editions Science Humaines, 1999.

# L'intelligence émotionnelle: applications à l'éducation

P. Thibault & U. Hess

Au cours de la dernière décennie, le terme d'intelligence émotionnelle (IE) est apparu dans la littérature. Pourtant, le concept qu'il décrit est loin d'être nouveau. En effet, même si du début des années 1900 jusqu'à la fin des années 1960, l'intelligence et les émotions étaient traitées comme deux choses distinctes, plusieurs soutenaient que le vécu émotionnel avait quelque chose à voir avec l'intelligence. L'exemple le

## L'intelligence émotionnelle acquiert une notoriété avec la publication du livre de Daniel Goleman.

plus probant est sans doute celui du psychologue E.L. Thorndike qui proposait dans les années 1920 que l'intelligence sociale, définie comme étant la capacité de comprendre les autres et d'agir d'une façon appropriée dans nos relations interpersonnelles, devrait faire parti du QI d'une personne. C'est durant cette période que furent développés les premiers tests systématiques de mesure de l'intelligence. Malgré le fait que les chercheurs étaient conscients de l'importance de l'aspect social comme déterminant de l'intelligence d'un individu, ils n'arrivaient pas à créer un test satisfaisant pour le mesurer. Pourtant, dans les années qui suivirent, les différents aspects de l'intelligence sociale ont été étudiés d'une manière individuelle. Par exemple, en psychologie sociale Paul Ekman entreprend son programme d'étude sur la reconnaissance des expressions faciales ainsi que sur la communication non verbale, qui lui apportera une renommée mondiale. La psychologie clinique quant à elle vit apparaître les études sur l'alexithymie, une pathologie caractérisée par une incapacité à nommer des émotions. C'est également durant cette période que Gardner proposa la théorie des intelligences multiples qui laissait une place importante à la dimension interpersonnelle.

## L'apparition du concept d'IE, un long et sinueux parcours circulaire

Depuis les début des années 1990, on assiste à une ré-émergence de l'intérêt envers l'aspect émotionnel de l'individu. Profitant de cette période de zeitgeist en

vers l'étude des émotions, John Mayer et Peter Salovey publièrent une série d'articles sur un concept nommé intelligence émotionnelle, qui réunissait différents construits ayant été étudiés dans le passé d'une manière individuelle. Entre 1994 et 1997, l'IE acquiert une notoriété publique avec la publication du livre de Daniel Goleman qui se vendra à plusieurs milliers d'exemplaires à travers le monde.

## Évolution des définitions et de la mesure de l'intelligence émotionnelle

Entre 1998 et aujourd'hui, les auteurs du concept ont proposé plusieurs raffinements à leur théorie originale. Un nombre important d'échelles de personnalité sont proposées pour mesurer le niveau d'IE, mais malheureusement, aucune d'elles ne représente une véritable amélioration par rapport aux travaux de Thorndike 70 ans plus tôt. Les échelles censées mesurer le niveau d'IE peuvent être regroupées en 2 catégories, soit les mesures auto-rapportées et les mesures de compétence. Parmi les tests utilisant des mesures auto-rapportées, on retrouve par exemple l'échelle de Bar-On (1997).

Dans la deuxième catégorie d'échelles, on retrouve entre autres le Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), le test le plus couramment utilisée par les chercheurs en IE. Mayer, Salovey et Caruso proposent une définition de l'IE constituée de quatre composantes, qui sont (1) l'habileté de percevoir les émotions d'une manière correcte, (2) l'habileté à utiliser l'information émotionnelle pour faciliter la pensée, (3) la capacité à comprendre les émotions ainsi que les significations qui y sont associées ainsi que (4) la capacité de gérer ses émotions. Ce test, ainsi que la définition de l'intelligence qu'il entraîne, comporte quelques failles. Tout d'abord, il est important de souligner le fait que les réponses des gens au MSCEIT sont fortement soumises à des biais culturels ainsi qu'à des différences sexuelles. Ensuite, les scores obtenus par les individus sur les différentes composantes de l'IE ne sont pas nécessairement corrélés, c'est-à-dire qu'un individu pourrait très bien obtenir un score élevé sur une dimension et un score faible sur une autre. Les études effectuées en collaboration par Rosenthal et Zuckerman ont effectivement démontré que la capacité à exprimer correctement une émotion n'était pas



**Une intelligence émotionnelle élevée chez les enfants a un impact bénéfique sur les relations en classe.**

corrélée avec les habiletés de décodage. Certaines autres méthodes existent pour tenter de pallier ces difficultés, comme par exemple les observations comportementales, mais pour l'instant il n'existe toujours pas de test idéal pour mesurer le niveau d'IE.

### **L'intelligence émotionnelle: utile dans le contexte éducationnel?**

De nos jours, la conception qu'ont les gens de ce que doit être l'éducation va bien au-delà des habiletés couvertes par les tests de QI. En effet, il faut montrer aux enfants, au-delà des connaissances factuelles, à mettre en avant leurs habiletés interpersonnelles et émotionnelles de façon à agir en accord avec les règles sociales en vigueur dans un milieu donné. L'IE est constituée d'une série d'habiletés sociales qui pour la plupart peuvent être améliorées via une formation appropriée. Il ne fait aucun doute alors que l'école constitue un milieu idéal pour valoriser la promotion et le développement des habiletés sociales. Ainsi, les écoles font face au double défi de propager les connaissances, mais également de remédier au manque d'intelligence émotionnelle de certains enfants. Afin de remplir ce mandat, des programmes ont été mis sur pied. L'un des plus connus est le Collaborative for Academic, Learning and Education program (CASEL), fon-

dé en 1994 par Daniel Goleman et Eileen Rockefeller Growald pour promouvoir l'apprentissage social et émotionnel des enfants du préscolaire jusqu'à l'école secondaire. L'objectif visé par CASEL ([www.CASEL.org](http://www.CASEL.org)) est de prendre les connaissances théoriques et de les appliquer directement dans les écoles, en formant les éducateurs et en leur fournissant des outils concrets pour aider les enfants à développer leurs habiletés émotionnelles.

### **L'intelligence émotionnelle crée-t-elle de meilleurs élèves?**

De tels programmes d'amélioration des habiletés sociales poursuivent de nobles buts, mais il faut tout de même les analyser avec un regard critique. Par exemple, ils ont tendance à fournir aux enfants des astuces, c'est-à-dire des comportements à adopter dans telle ou telle situation. Étant donné que chaque situation sociale est particulière, il serait sans doute préférable de ne pas sombrer dans les recettes préfabriquées, mais plutôt d'insister sur les habiletés sociales de base de façon à fournir à l'enfant toute la malléabilité voulue. En ce moment, des travaux de recherches d'envergure sont effectués dans le but de relier le niveau d'IE avec la performance à des tests académiques plus standard. Des recherches préliminaires effectuées en Israël ainsi qu'aux États-Unis nous fournissent des indications encourageantes selon lesquelles l'apprentissage social et émotionnel joue un rôle prépondérant dans tous les aspects du fonctionnement scolaire de l'enfant. En effet, un niveau d'IE élevé chez les enfants a un impact bénéfique sur les relations qu'il entretient avec ses camarades de classe, ainsi qu'avec les éducateurs et autres personnes-ressources responsables de sa formation. Ces éléments sembleraient donc avoir une incidence directe sur les résultats scolaires. Les années qui viennent devraient nous fournir des indications plus précises sur cette question.

#### **Lectures d'appoint**

Goleman, Daniel. (1997). *L'Intelligence émotionnelle: Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: R. Laffont, 421 p.

Elias, M.J., Hunter, L., et Kress, J.S. (2001). Emotional Intelligence and Education. Dans: J. Ciarrochi, J.P. Forgas et J.D. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphie: Psychology Press, pp. 133-149.

les auteurs

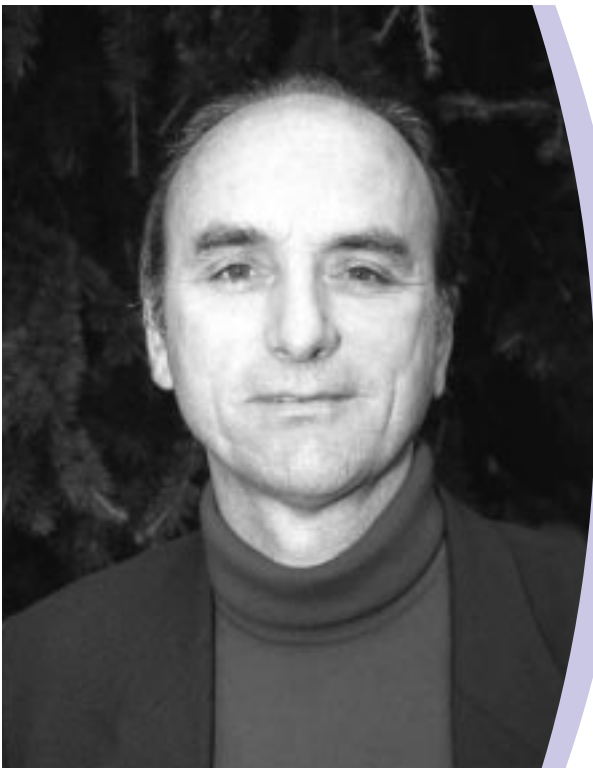
Pascal Thibault et Ursula Hess,  
laboratoire de psychophysiologie sociale,  
Département de psychologie, université du  
Québec à Montréal.



# L'enseignement spécialisé et les intelligences

Le monde de l'enseignement spécialisé est par nature tout particulièrement sensible aux différentes formes d'intelligence, puisqu'il concerne aussi bien les enfants en difficulté que ceux à haut potentiel. Pour Michel Délitroz, responsable de l'enseignement spécialisé au DECS, il est essentiel de tenir compte des théories relatives aux intelligences multiples à l'école et avec encore plus d'acuité dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Il note qu'un enfant peut très bien être un surdoué sur le plan intellectuel et un handicapé émotionnel ou vice-versa. Pour illustrer son propos, il cite le cas d'Alexandre Jollien, auteur de *l'Eloge de la faiblesse* et du *Métier de l'homme*, dont le talent n'est plus à démontrer et qui nous donne une belle leçon d'humanité en nous faisant oublier son handicap.

**Michel Délitroz, avec la découverte des intelligences multiples, pensez-vous que les tests du QI – basés sur une seule forme d'intelligence – demeurent pertinents pour évaluer les élèves?**



**Michel Délitroz:** «La joie d'être au monde n'est-elle pas par exemple aussi importante qu'un QI élevé?»

Il s'agit d'abord de rappeler que les tests de QI ont été élaborés par Alfred Binet pour savoir quels enfants ne pouvaient pas venir à l'école. Je ne peux donc pas m'inscrire dans cette perspective non intégrative, car cela signifierait que certains élèves, les moins bons, seraient exclus de l'école. Bien sûr, ces tests sont aujourd'hui utilisés dans une perspective totalement différente, mais il n'empêche que ces tests donnent une vision très limitative du quotient intellectuel. Il convient aussi de ne pas oublier que le QI est lié à la culture occidentale. Des enfants qui viennent d'autres cultures n'ont dès lors pas les mêmes aptitudes si l'on se cantonne au QI. Ne serait-ce qu'en raison de la multiplicité culturelle, ces tests ne sont pas adaptés. Le QI d'un individu est de plus évolutif. Dans l'enseignement spécialisé, de telles évaluations sont cependant utilisées, faute d'autres instruments de mesure. Le QI permet à l'Office fédéral des assurances sociales de déterminer quels enfants ont droit aux prestations scolaires de l'assurance-invalidité. Cependant, il est nettement plus intéressant et moins relatif de faire une analyse globale des diverses formes d'intelligence d'un enfant.

**Certains scientifiques – dont Albert Jacquard – estiment qu'il est inutile de mesurer son ou ses intelligences pour progresser. Est-ce votre avis?**

Tout à fait, mais lorsque les tests doivent être utilisés, il convient d'interpréter les résultats de manière positive pour pouvoir développer l'intégration. On peut se servir de ce type d'échelle pour cerner les profils des enfants, définir les éléments à travailler tout en insistant sur les points forts. Les tests peuvent être un élément de discussion intéressant avec les parents pour autant que l'on n'oublie pas l'intelligence émotionnelle, l'intelligence pratique, la créativité d'un enfant, etc. Avec le QI, on a voulu déterminer le seuil du handicap de l'intelligence verbale et logico-mathématique, mais personne ne se pose la question du handicap dans la relation humaine. Sans vouloir généraliser, ne pourrait-on pas dire qu'un enfant trisomique est un surdoué de la relation? La joie d'être au monde n'est-elle pas par exemple aussi importante qu'un QI élevé? Un enfant handicapé a un rôle à jouer dans la société et, dans certains domaines, il peut dépasser un élève intelligent.

**Le QI est pourtant très à la mode dans notre société, peut-être parce que c'est une évaluation chiffrée qui permet une standardisation...**

Il est vrai que la société réclame des statistiques, car les chiffres peuvent paraître contrôlables et dès lors rassurants. Cette tendance est perceptible même dans le domaine de l'éducation. C'est cependant oublier toute la part que peut apporter l'évaluation qualitative. Je ne suis pas pour la suppression des notes, mais je crains que la standardisation ne soit privilégiée au détriment du développement personnel. L'éducation a un rôle de contrepoids à jouer pour éviter les dérives.

### **Les nouvelles théories des intelligences ont-elles un impact direct sur l'enseignement spécialisé?**

Dans le secteur de l'appui pédagogique, l'enseignant commence par une évaluation globale de l'enfant pour déterminer ses potentialités, ce qui est essentiel pour sa motivation. C'est seulement ensuite que l'enseignant peut travailler objectivement sur les difficultés. Montrer à un élève qui a des difficultés en lecture qu'il a des capacités extrêmement intéressantes du point de vue artistique ou autres, c'est fondamental pour le mettre en valeur. Ce faisant, c'est remettre l'école à sa place, car l'école ce n'est pas la vie. Un enfant peut très bien avoir des difficultés scolaires et réussir après l'école.

### **L'école privilégie les compétences verbales et logico-mathématiques. Devrait-elle mettre davantage encore en valeur d'autres formes d'intelligence?**

## **Les intelligences en citations**

### **Quelle intelligence?**

[La] conception d'une intelligence recouvrant des réalités différentes a été poussée à l'extrême dans la théorie des «intelligence multiples» d'Howard Garner (1993) qui propose sept formes d'intelligence: langagière, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique (danseurs et athlètes), interpersonnelle (sens des relations sociales) et intrapersonnelle (représentation de soi). [...] Il existe donc de multiples aptitudes mentales, mais dire de toutes qu'elles correspondent à l'intelligence paraît exagéré. Prétendre que tout, talents artistiques, talents sportifs, etc., est de l'intelligence revient à dire qu'une table est un canapé sans dossier et sans coussin. Ce qu'il faut, c'est cesser de considérer l'intelligence comme la valeur suprême. Il semble bien que ce changement de valeur se déroule dans notre société où l'argent ainsi que la notoriété vont vers d'autres formes de talent, les acteurs de cinéma, les chanteurs, les sportifs... L'école qui forme à la vie devrait en tenir compte!

*Alain Lieury. L'intelligence de l'enfant en 40 questions. Paris: Dunod, 1999.*

Sans nullement dénigrer l'intelligence verbale et logico-mathématique, d'autres formes d'intelligence doivent avoir leur place à l'école. Dans la relation sociale et dans l'intégration professionnelle, ce ne sont pas les aspects logico-mathématiques qui frappent en premier lieu. La qualité relationnelle et émotionnelle de la personne est autrement plus importante. Je vous

## **L'école ne doit pas freiner les potentialités, toutes les potentialités.**

défie de rencontrer 100 personnes et de me dire instantanément combien avaient à l'école de grandes compétences verbales. L'école ne doit pas freiner les potentialités, toutes les potentialités. Au niveau de l'enseignement spécialisé, dans le cadre des classes d'observation par exemple, notre rôle est de montrer à ces jeunes qu'ils ont des capacités. L'autonomie, la prise d'initiative, la ponctualité, les habiletés manuelles sont de vraies qualités recherchées pour certains métiers. Pour chaque profession, il y a des profils qui peuvent être mis en évidence et les intelligences multiples renvoient à ces différents profils.

### **Certes, mais comment détecter ces formes d'intelligence?**

Il y a là un travail important à faire au niveau de la formation et de l'enseignement. Je ne pense pas qu'il faille travailler spécifiquement les intelligences multiples, mais plutôt se servir des connaissances théoriques pour les développer dans le contexte scolaire. Je suis certain que les enseignants font déjà beaucoup intuitivement, mais il manque l'étape de prise de conscience pour mieux valoriser les intelligences multiples. Ce qui est important chez Howard Gardner, c'est sa volonté de partir des forces de chaque enfant et non de ses faiblesses. C'est une perception positive qui rééquilibre bien des choses.

### **Reste que la reconnaissance scolaire et sociale est plus importante dans le domaine du français et des mathématiques...**

Pour ma part, je serais pour mettre sur un pied d'égalité toutes les matières scolaires, sans distinction entre branches principales et branches secondaires. La situation est en train de changer actuellement, mais jusqu'à présent la voie des études était la voie royale et pour réussir scolairement, les compétences langagières et logico-mathématiques étaient déterminantes. Aujourd'hui même les managers s'interrogent sur les diverses compétences des individus. Ainsi, avoir de la passion et être capable de la transmettre en étant persuasif est un élément qui peut être plus essentiel dans certains secteurs que la maîtrise orthographique.

*Propos recueillis par Nadia Revaz* ■

# L'intelligence et la capacité d'apprentissage

M. Hessels

En 2005, cela fera exactement 100 ans que Binet et Simon aurent publié leurs «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», l'article dans lequel ils décrivent leur instrument diagnostique considéré comme le premier test d'intelligence.

Selon Binet, l'intelligence est une construction complexe: il s'agit d'un éventail de facteurs psychologiques (parmi lesquels le raisonnement et la mémoire par exemple) fortement liés les uns avec les autres. L'ensemble de ces «facultés psychiques» constitue l'intelligence.

---

## La principale remise en question des tests d'intelligence concerne leur validité prédictive.

---

Bien que Binet pensait qu'il existe des différences innées au niveau de l'intelligence, il reconnaissait également que l'entraînement des différents aspects de l'intelligence, comme le raisonnement logique et la mémoire, influençait le niveau d'intelligence mesuré avec son test. Binet définissait l'intelligence comme «la capacité d'apprendre».

Malheureusement, lorsque le test de Binet a été traduit pour son utilisation aux Etats-Unis, cette définition de l'intelligence n'a pas été considérée. Sous l'influence de la théorie de l'évolution de Darwin, l'intelligence était vue comme une caractéristique héréditaire et immuable. Rapidement, elle a été exprimée par le quotient entre l'âge mental et l'âge chronologique: le fameux quotient intellectuel (QI).

## Critiques concernant les tests d'intelligence

Aujourd'hui, les tests d'intelligence sont utilisés en relation avec l'école avec deux buts principaux: la classification des élèves et la prédiction de leur réussite scolaire. Cependant, beaucoup de critiques ont été formulées par rapport à l'utilisation de ces tests. Une des critiques concerne le fait que les tests manquent d'un cadre théorique fort, notamment en ce qui concerne l'interprétation des résultats en termes de construction des opérations de la pensée. La principale remise en question des tests d'intelligence concerne leur vali-

dité prédictive. Les tests QI ne prédisent qu'à peine la moitié de la variance de la réussite scolaire, et dans certains cas beaucoup moins. Par exemple, une étude avec le Wechsler Intelligence Scale for Children Revised (WISC-R; nouvelle version française: WISC-III), le test le plus utilisé pour les questions de sélection et de prédiction, a montré que moins de 16% de la variance de la réussite scolaire pouvait être prédite par le test.

De nombreux auteurs ont argumenté que les tests d'intelligence ne permettent pas d'évaluer l'intelligence définie comme capacité d'apprendre. Les tests QI ne fournissent qu'une mesure indirecte de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire ils évaluent ce qui a déjà été appris, et cette mesure est très ponctuelle.

L'utilisation des tests d'intelligence avec des populations spéciales est particulièrement critiquée. Une procédure fortement standardisée, sans aides ou feedback, sans interactions avec la personne examinée ne convient pas aux élèves de minorités ethniques, aux élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés et aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Implicitement, les tests considèrent que tous les enfants ont bénéficié des mêmes opportunités d'apprentissage, leur permettant d'acquérir spontanément les compétences nécessaires pour l'école. Or, les tests d'intelligence sont fortement influencés par les expériences préparatoires, antérieures à l'école, et par conséquent peuvent défavoriser certains élèves et conduire à une classification erronée dans la catégorie de retard mental léger.

Finalement, les tests d'intelligence ne sont pas adaptés aux personnes présentant un retard mental. Ces personnes ne comprennent souvent pas les énoncés, le but des tâches, le fait qu'il faut faire le mieux qu'on peut, et qu'il n'y a qu'une réponse correcte. De plus, dans beaucoup de tâches, il faut faire le plus vite possible. Comme les personnes avec retard mental montrent souvent une lenteur dans le traitement de l'information, elles ne réussissent pas dans ces tâches.

Même si Wechsler lui-même avait annoncé que le WISC n'est pas approprié pour les personnes dont le score se situe en dessous de 70 (considéré comme la limite du retard mental léger), c'est justement le QI au WISC que l'on trouve dans la plupart des dossiers.



**Les tests QI  
ne  
fournissent  
qu'une  
mesure  
indirecte de  
la capacité  
d'apprendre.**

## Vers des tests d'apprentissage

Les insatisfactions avec les tests QI ont abouti à l'élaboration de nouvelles procédures: les tests d'apprentissage. Les tests d'apprentissage ont en commun le fait que le facteur apprentissage ou enseignement est présent dans le test. La question principale dans ces tests est: est-ce que cet enfant est capable de profiter d'un enseignement, et dans quelle mesure? Je vous donne en exemple deux instruments standardisés: Le Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique (TAPA) et le Test du potentiel d'apprentissage pour des Enfants de Minorités ethniques (LEM).

Le TAPA, élaboré à l'Université de Genève par le Professeur Fredi Büchel et Christine Schlatter, est un test conçu pour des personnes présentant un retard mental modéré. Ce test commence par une phase de préparation afin d'expliquer clairement ce qui est attendu et comment il faut le faire. On enseigne les prérequis nécessaires à la résolution des tâches (analogies figuratives). Dans une analogie, la règle qui dicte la relation entre deux éléments doit être inférée et appliquée à un nouvel élément. Par exemple: une pomme rouge devient une pomme verte; une poire rouge devient...? Ce type de raisonnement est considéré comme une forme exemplaire du raisonnement inductif, qui joue un rôle central dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Les études avec ce test ont montré qu'une telle procédure permet de distinguer d'une manière fiable entre les personnes qui ne profitent pas ou peu de l'enseignement (non-gainers) et celles qui profitent beaucoup (gainers). Les études concernant la validité prédictive du test ont également montré que les gainers dans le TAPA profitent aussi d'autres types d'enseignement, ce qui laisse penser que ces personnes pourraient profiter d'un programme éducatif relativement ambitieux. Le QI des participants, par contre, n'avait aucun pouvoir prédictif.

Le LEM, que j'ai d'abord élaboré aux Pays-Bas et ensuite adapté à la situation suisse romande, est spécialement conçu pour les enfants étrangers d'environ 5 à 8 ans. Dans ce test également on apprend d'abord aux enfants ce qu'ils doivent faire; puis, pour la résolution de toutes les tâches, ils reçoivent un feed-back systématique. Toutes les consignes sont non verbales. Dans ma recherche, une grande partie des enfants qui avaient obtenu des scores faibles au test QI (inférieurs à la moyenne) ont montré des performances moyennes ou même élevées avec le LEM, ce qui signifie que leur potentiel est plus élevé que ne le laisse penser un test QI. De plus, la prédiction de la réussite scolaire, surtout à long terme, était bien meilleure avec le LEM qu'avec le test QI. La recherche en Suisse a démontré plus ou moins les mêmes résultats qu'aux Pays-Bas, sauf qu'il n'y a pas encore de données sur la prédiction à long terme.

Il a été montré que le QI moyen, tel que mesuré avec les tests, augmente de quelques points à chaque génération. Est-ce que cela veut dire qu'on devient de plus en plus intelligent? Je pense que non. La recherche avec le LEM a démontré que l'influence des apprentissages antérieurs est très importante: tout ce qu'on apprend à la maison, dans le quartier où on habite et pendant le préscolaire nous accompagne pendant notre carrière scolaire. Plus un enfant a appris des choses d'une manière informelle, et ça commence dès la naissance, mieux il réussira dans les tests QI, et mieux il réussira à l'école. Comme d'autres aptitudes, l'intelligence peut être entraînée jusqu'à un certain point. Il existe de plus en plus de programmes d'entraînement cognitif, surtout ciblés aux enfants immigrés ou défavorisés, qui se montrent très efficaces. Cependant, les chercheurs continuent de développer ces méthodes dans le but de garantir la durée et la généralisation de leurs effets.

## Références

Hessels, M.G.P. (1993). *Leertest voor Etnische Minderheden: theoretische en empirische verantwoording [Test de potentiel d'apprentissage pour enfants de Minorités ethniques: fondation théorique et empirique]*. Thèse de doctorat, Université d'Utrecht. Rotterdam: RISBO.

Hessels, M.G.P., & Schlatter, C. (1999). *Test d'apprentissage pour les enfants étrangers en Suisse. Manuel expérimental*. Université Erasmus Rotterdam/Université de Genève.

Schlatter, C. (1999). *Le Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique. Fondation théorique et empirique d'un outil d'évaluation pour personnes présentant un retard mental modéré*. Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève.

**l'auteur**

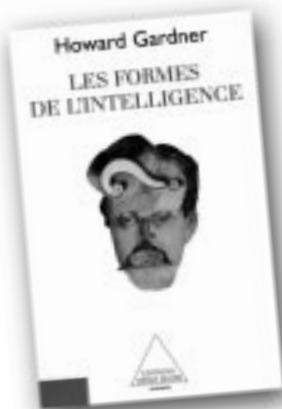
Marco Hessels, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.



# Pour aller plus loin...

## ■ Livres

Howard Gardner. Les formes de l'intelligence. Paris: Odile Jacob, 1997, 476 p. (Sciences)  
Cote ORDP: IV-2-0 GAR



Howard Gardner. Les intelligences multiples: pour changer l'école: la prise en compte des différentes

formes d'intelligence. Paris: Retz, 1996, 236 p. (Psychologie)  
Cote ORDP: IV-2-0 GAR

Howard Gardner. L'intelligence et l'école: la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement. Paris: Retz, 1996 (Psychologie)  
Cote ORDP: IV-2-e GAR

Albert Jacquard. C'est quoi l'intelligence? Paris: Seuil, 1989, 87 p.  
Cote ORDP: IV-2-0 JAC

Le développement affectif et intellectuel de l'enfant.  
Paris [etc.]: Masson, 1997, 303 p. (Médecine et psychothérapie)  
Cote ORDP: IV-2-a DEV

Josiane Lacombe. Le développement de l'enfant de la naissance à [sept] 7 ans: approche théorique et activités corporelles. Bruxelles: De Boeck, 1996, 224 p. (Outils pour enseigner) Cote ORDP: IV-2-a LAC

Alain Lieury. L'intelligence de l'enfant en quarante questions. Paris: Dunod, 1999, 165 p. (Enfances) Cote ORDP: IV-2-a LIE



Anne-Nelly Perret-Clermont. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Bern [etc.]: Peter Lang, 1996, 305 p. (Exploration. Recherches en sciences de l'éducation)  
Cote ORDP: IV-2-c PER

Jacques Grégoire. Evaluer l'intelligence de l'enfant: échelle de Wechsler pour enfants. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1992, 211 p. (Psychologie et sciences humaines)  
Cote ORDP: IV-2-d GRE

Cécile Delannoy, Jean-Claude Passegand. L'intelligence peut-elle s'éduquer? Paris: Hachette; Paris: CNDP, 1992, 127 p. (Ressources formation. Enjeux du système éducatif)  
Cote ORDP: IV-2-e DEL

## Les intelligences en citations

### Remises en cause

L'intelligence était une, elle est désormais multiple. Elle était une propriété humaine, on admet maintenant qu'elle est partagée par les animaux et les machines. Elle était individuelle, on la conçoit aujourd'hui comme «collective». Voilà trois remises en cause qui renouvellent l'approche de l'intelligence.

*Sciences humaines. Hors-série, L'abécédaire des sciences humaines, no 38, septembre-octobre-novembre 2002.*

### Plusieurs approches

En psychologie, l'intelligence a historiquement fait l'objet de plusieurs approches: une approche dite «psychométrique», fondée sur la mesure du QI; une approche développementale qui s'intéresse à son évolution par stades; une approche différentielle qui

envisage les différents types d'intelligence; enfin une approche cognitive fondée sur le modèle de l'ordinateur et qui se préoccupe surtout des stratégies de résolution de problèmes.

*Coordonné par Jean-François Dortier. Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre: Editions Science Humaines, 1999.*

### Notion insaisissable

On ne peut pas juger ce qui, constamment est en pleine évolution, et que tout nouvelle chose apprise, comprise, transforme dans l'instant. Définir l'intelligence, autant définir le mouvement, le temps, l'insaisissable présent, l'immédiat avenir, le passé présent.

*Stella Baruk. La question du sens en mathématiques, in G. Blanchet, J. Raffier, et R. Voyazopoulos. Intelligences, scolarité et réussites. La Pensée sauvage, 1995.*

Jean-Yves Fournier. *A l'école de l'intelligence: comprendre pour apprendre*. Paris: ESF, 1999, 231 p. (Pédagogies)  
Cote ORDP: IV-2-e FOU

Charles Hadji. *Penser et agir l'éducation: de l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris: ESF, 1995, 180 p. (Pédagogies)  
Cote ORDP: IV-3-b HAD

Denise Chauvel, Viviane Michel. *A la maternelle: des jeux avec des règles: à faire ou à inventer pour développer l'intelligence*. Paris: Retz, 1995, 159 p. (Pédagogie pratique) [préscolaire]  
Cote ORDP: V-2-f CHA

Pierre-Paul Gagné. *Pour apprendre à mieux penser: trucs et astuces pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage*. Montréal [etc.]: Ed. de la Chenelière, 1999, 256 p. (Didactique) [primaire]  
Cote ORDP: IV-3-d GAG

Antoine de La Garanderie. *Pour une pédagogie de l'intelligence: phénoménologie et pédagogie*. Paris: Centurion, 1990, 181 p.  
Cote ORDP: IV-3-b LAG

### ■ Cédérom

Bruno Levy, Emile Servan-Schreiber. *Les secrets de l'intelligence*. (expliqués par 11 des plus grands spécialistes mondiaux). 1999?, 2 cédéroms PC et Mac (704622) (Le plaisir de comprendre)  
Tout public

### Site Internet

*Les intelligences multiples en pratique* est un site proposant des activités pour la mise en œuvre des intelligences multiples à l'école. Pour chaque intelligence, on trouve un résumé des capacités associées aux différents stades de son développement (éveil, amplification, maîtrise). Des jeux sont ensuite proposés pour utiliser essentiellement telle ou telle intelligence, mais aussi des outils généraux et des outils utilisant chaque intelligence dans un contexte disciplinaire particulier.

Les suggestions faites sont présentées sans détail de mise en application, mais ce site renvoie directement au livre *Au bon plaisir d'apprendre* de Bruno Hourst (Interéditions, 1997), dans lequel la théorie d'Howard Gardner est présentée avec des pistes d'applications.

[http://mieux.apprendre.free.fr/intel\\_multiples.html](http://mieux.apprendre.free.fr/intel_multiples.html)

### ■ Vidéocassettes

*C'est dur d'être trop doué*. Strasbourg: Arte [prod.] [etc.], 1999, 1 vidéocassette [VHS] (28 min): PAL. (360° Géo reportage: intelligence)  
Tout public  
Cote ORDP: CVPed 112

*La musique développe l'intelligence*. Strasbourg: Arte [prod.] [etc.], 1999, 1 vidéocassette [VHS] (27 min): PAL. (360° Géo reportage: intelligence)  
Tout public  
Cote ORDP: CVPed 110

*Les clés de l'intelligence*. Paris: France 3 [prod.], 1999, 1 vidéocassette [VHS] (52 min): PAL. (Nimbus)  
Tout public  
Cote ORDP: CVPed 96

*Le cerveau: tout dans la tête*. Genève [etc.]: Télévision Suisse Romande [prod.] [etc.], 1999, 1 vidéocassette [VHS] (52 min.): PAL. (Eurêka, j'ai (encore) tout faux)  
Tout public  
Cote ORDP: CVSbi 65

## Les intelligences en citations

### Différences culturelles

Les types d'intelligence auxquels on accorde une grande valeur diffèrent nettement d'un contexte d'apprentissage à l'autre. Dans les sociétés traditionnelles sans écriture, on accorde une grande valeur à la connaissance interpersonnelle. Les formes de connaissance spatiale et corporelle tendent à être fortement exploitées, quoique les formes de connaissance linguistique et musicale puissent être également cotées dans certaines circonstances spécialisées. Dans une société qui comporte des écoles religieuses traditionnelles, la connaissance linguistique est tenue en haute estime. On cultive la connaissance interpersonnelle et on encourage certaines formes de connaissance logico-mathématique. Enfin, dans les cadres éducatifs laïcs modernes, la connaissance logico-mathématique est très cotée, et certaines formes de compétence linguistique sont aussi prisées; au contraire, le rôle de la connaissance

interpersonnelle est généralement limité, tandis que les formes de compréhension intrapersonnelle peuvent apparaître beaucoup plus largement.

*Howard Gardner. Les formes de l'intelligence*. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.

### Difficile définition de l'intelligence

C'est en 1905 que Binet présenta le premier test d'intelligence et son célèbre quotient intellectuel (QI). C'est alors qu'on lui posa la question suivante: «Tout cela est bien beau, mais pourriez-vous nous définir ce qu'est l'intelligence?» Et Binet, qui avait de l'humour, fit cette fameuse réponse: «Mais... c'est ce que mesure mon test!» Cette pirouette tautologique montre bien la difficulté de définir l'intelligence.

*Jean-Yves Fournier. A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre*. Paris: ESF, 1999.

# Fabio Di Giacomo,

## un engagement pour l'école

Après avoir enseigné le français, l'allemand, la géographie et l'histoire au cycle d'orientation de Troistorrents durant une dizaine d'années, Fabio Di Giacomo a choisi de devenir formateur à la Haute Ecole pédagogique à St-Maurice. Son parcours a dès le début fait se croiser enseignement, recherche et engagement syndical puis politique. C'est dès lors une suite logique s'il donne aujourd'hui des cours de sociologie et de politique de l'éducation à la HEP-VS.

Après une maturité en langues modernes obtenue à St-Maurice, Fabio Di Giacomo part étudier à Genève. Il obtient une licence et un diplôme en sciences politiques, et c'est donc par hasard que le virus de l'enseignement le gagne alors qu'il songeait plutôt à devenir journaliste. Comme nombre d'étudiants, il fait quelques remplacements puis enseigne à temps partiel sans se dire qu'il en fera plus tard son métier. Il découvre néanmoins très vite qu'il aime le contact avec les ados et le rôle d'enseignant. Il suit alors des cours de formation continue pour en savoir un peu plus sur la pédagogie, la méthodologie, etc.

Le mot qui caractérise probablement le mieux Fabio Di Giacomo, c'est l'engagement. Il entre assez tôt au comité de l'AVECO (Association valaisanne des enseignants du cycle d'orientation) et y sera actif pendant plusieurs années à différents niveaux jusqu'à la vice-présidence. Au fil des discussions et des réflexions, il a appris à mieux connaître le système éducatif valaisan. Il a de plus été rédacteur d'épreuves cantonales de français, membre de

la commission des moyens d'enseignement et, au niveau romand, co-rédacteur de deux séquences didactiques. La richesse des rencontres tant sur le plan valaisan que romand, a largement contribué à sa passion pour ce métier.

Fabio Di Giacomo a toujours ressenti le besoin de se former. Il a ainsi suivi la formation de médiateur avec Maurice Nanchen et a ensuite assumé cette fonction au CO de Troistorrents. Il a également obtenu un certificat complémentaire en sciences de l'éducation à Genève et est en train de terminer un diplôme d'études approfondies dans le domaine de la recherche et de la politique de l'éducation.

### Le concept de formation à vie est primordial.

Il a un peu hésité avant de postuler à la HEP, car l'enseignement au CO lui donnait entière satisfaction, mais comme c'était un défi au croisement de plusieurs de ses centres d'intérêts... A côté des heures d'enseignement qui représentent environ un tiers de son activité, une partie de son temps est occupée à l'accompagnement des étudiants sous forme de mentorat et de supervision et une autre partie est dévolue à la recherche. En faisant abstraction des pressions, il trouve que la HEP fonctionne plutôt bien et ne regrette absolument pas son choix. A ses yeux, le challenge de la HEP sera de perpétuer la remise en question et la régulation. Son seul regret, hormis la démission de Maurice Dirren, concerne la formation

continue mise en place: il la souhaiterait plus ambitieuse pour l'ensemble de la scolarité, et pas seulement pour le primaire.

### Fabio Di Giacomo, qu'est-ce qui vous a, au-delà du hasard, motivé à devenir enseignant?

J'ai toujours aimé les matières que j'enseignais et je crois que j'ai eu assez rapidement le goût de transmettre, aussi bien aux élèves forts qu'aux élèves plus faibles. Au début, on reproduit la manière d'enseigner des professeurs qui nous ont marqué et il faut du temps pour que l'on devienne soi. Ce moment où j'ai commencé à modifier ma manière d'enseigner a été très important pour ma motivation.

### Vous avez vraisemblablement toujours eu besoin d'avoir des regards croisés sur l'école en suivant diverses formations. Est-ce une façon de mêler théorie et pratique?

Oui, j'ai ressenti le besoin de me former dès mes débuts dans l'enseignement. Lorsqu'on arrive dans une classe sans formation pédagogique, il me semble logique que le premier réflexe soit de suivre des cours pour adapter sa pratique. J'essaie aujourd'hui d'expliquer à mes étudiants que la HEP donne un cadre théorique pour qu'ils deviennent des praticiens-réflexifs et qu'ils puissent survivre dans l'enseignement sans connaître la lassitude et en sachant où chercher des solutions afin d'aider les élèves en échec. La plupart des enseignants sur le terrain fonctionnent comme cela, mais sans nécessairement le savoir. L'atout de la HEP, c'est de permettre la prise de conscience précoce.

### Enseigner au CO ou être formateur à la HEP, est-ce le même métier?

Personnellement, je trouve que c'est un métier différent mais tout aussi passionnant. C'est différent parce que les étudiants sont des adultes en construction professionnelle et ont donc d'autres attentes, mais également parce qu'il y a une partie recherche dans mon travail. En étant quotidiennement sept ou huit heures face à des élèves, comme c'est le cas au CO, il est difficile de réfléchir à des aspects théoriques en prenant de la distance. Mon job, comme celui de tous mes collègues à la HEP, c'est d'aider les étudiants à réfléchir à la manière dont on se construit en tant qu'enseignant et là je puise dans mon expérience au CO.

### Leur formation est toutefois un peu différente de la vôtre, puisqu'ils s'orientent directement vers l'enseignement...

Tout à fait, et je leur dis la chance qu'ils ont de pouvoir dès le départ jouer sur ce balancier entre théorie et pratique. Cela devrait leur permettre d'être très rapidement de bons enseignants et, sans les flatter, au vu de leur motivation, je n'ai pas vraiment de souci pour eux. Mon but, c'est de leur montrer comment cette motivation initiale peut perdurer dans la classe, malgré les difficultés inhérentes au métier. Il me semble essentiel de leur faire prendre conscience que l'enseignant, même expérimenté, est toujours en train de chercher. Le concept de formation à vie est primordial. Je pense que les enseignants qui ne saisissent pas la chance de la formation continue prennent le risque du burnout et de la confrontation à l'échec.

### Vous avez exercé différentes fonctions au sein de l'AVECO et vous êtes actuellement député socialiste au Grand Conseil. Qu'est-ce qui vous a fait ressentir le besoin de l'action syndicale et politique?



Je n'ai jamais supporté les inégalités, et ce pas seulement au niveau scolaire mais en général. Mon engagement politique – contrairement à mon investissement syndical – n'a pas été facile, car j'estime qu'il y a un devoir de réserve de la part des enseignants, ce d'autant plus lorsqu'on enseigne l'histoire et l'éducation civique. Le besoin de défendre mes idées politiques a cependant fini par l'emporter.

### Enseignement, recherche, action syndicale, action politique...: est-ce pour connaître la réalité scolaire dans un contexte plus large?

Cela répond surtout à un besoin de globalité. J'ai beaucoup de peine à fonctionner de manière segmentée, alors que c'est la tendance dans la société actuelle. Pour moi, au CO déjà, cours de français, activités culturelles ou entraînement de football avec mes élèves dans un cadre extrascolaire formaient un tout. J'aime comprendre les personnes et pour les comprendre j'essaie de les saisir dans leur globalité.

### Quel regard portez-vous sur l'école valaisanne?

Je suis convaincu que le système scolaire valaisan est très bon parce que les enseignants sont très bons, à tous les degrés. C'est le point fort de l'école valaisanne que d'avoir des enseignants motivés, malgré un déficit d'image dans la société.

La grandeur du canton, celle des établissements scolaires et le souci des parents sont probablement quelques-uns des facteurs explicatifs. En Valais, l'école n'est pas encore considérée comme un bien de consommation et il faut lutter pour que cela ne devienne jamais le cas.

### Qu'est-ce qui vous inquiète le plus pour l'avenir de l'école?

Je ne crois pas que l'on ait pris la mesure de la pénurie des enseignants qui attend plus particulièrement le CO. J'espère que la HEP mettra en place une formation continue pour le CO: cela permettrait aux enseignants de se resourcer intellectuellement tout en donnant une plus grande cohérence à l'ensemble de la scolarité obligatoire.

### Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous pour rendre l'école valaisanne encore meilleure?

Le grand challenge qui attend l'école valaisanne, c'est l'intégration des élèves immigrés. La situation n'est pour l'instant guère satisfaisante malgré tout ce qui est fait. Ce qui doit urgemment être mis en place, c'est une véritable éducation à la citoyenneté, pour que le rapport entre le pouvoir, la loi et la liberté de l'individu soit mieux compris. Je ne suis pas pour un cours d'éducation à la citoyenneté, mais il faut faire en sorte que l'élève à travers l'ensemble des cours puisse faire émerger cette dimension citoyenne.

*Propos recueillis par  
Nadia Revaz*

### Membre du Conseil de rédaction de Résonances

Fabio Di Giacomo est membre du Conseil de rédaction de *Résonances* en tant que représentant de la HEP-VS (il l'avait déjà été un temps au nom de l'AVECO). C'est désormais lui qui assure la coordination des articles pour la HEP.



# Accompagnement de visites

## au Musée des beaux-arts (2)

Eric Berthod

Le «Carnet de balade» réalisé à l'attention des enfants en visite au Musée cantonal des beaux-arts aborde, de manière variée, différents aspects de la production picturale exposée. Un dialogue s'instaure entre le visiteur et les œuvres présentées, et se prolonge avec les adultes qui disposent, eux aussi, d'un «Carnet» à leur intention.

Démarche et développement de la première salle ayant déjà été présentés précédemment, vous trouverez ci-après les solutions envisagées pour les autres salles.

- En fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, la tendance oscille entre *Pittoresque* et *Sublime*. Retrouve 7 ressemblances entre la peinture de Caspard Wolf (1777) et une vue contemporaine de cette même gorge de la Dala, 225 ans plus tard. Quant aux «Caprices» que l'on te reproche peut-être parfois, dessines-en un à la manière des peintres de cette époque.
- A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, tendances romantique et naturaliste se disputent les faveurs des artistes. Choisis l'un des personnages représentés, donne-lui la parole, adopte son attitude. Saura-t-on identifier celui que tu campes?
- Le Déserteur se drape de mystère... Décrypte les images à la recherche d'hypothétiques réponses et grâce aux indices, retrouve les œuvres exposées.

- Ruralité et Art nouveau. «L'œil nouveau» magnifie les images banales, gomme les heurts et les malheurs, idéalise et embellit l'ordinaire quotidien.



Une enquête s'impose: tapis ou pâturage? peluches ou moutons? réaliste ou décoratif?... A toi de jouer.

L'indispensable recette de la *tempera* te permettra d'essayer cette technique chère aux proches de l'Ecole de Savièse.

- Symbolisme et peinture pure. Au-delà des images, perçois le message qui s'y cache, l'influence des références culturelles, qu'il s'agisse des éléments représentés, de leur disposition ou encore de leurs couleurs. Que penses-tu du bébé dans *Le Berceau* de Vallet, respire-t-il encore?

- Pourrais-tu donner une «forme» et une «couleur» aux sentiments? Essaie! Dessine l'abandon ou la joie. Découvre la manière dont le peintre Andenmatten s'y est pris.

- La peinture abstraite te surprend? A ton tour de nous interpellier. A partir de l'œuvre de ton choix, compose une... partition! Choisis d'abord l'instrument (violon, orchestre ou clavier électronique), règle la puissance (*pianissimo*, *forte*, *moderato*), définis le rythme et la mélodie, puis «joue» ce tableau! Saura-t-on le reconnaître?

La dernière salle présente un thème temporaire. Les commentaires et démarches seront insérés en feuille volante, de manière à s'adapter aux modifications souhaitées. Actuellement il s'agit de photos grand format d'artistes contemporains.

La visite est terminée.

Si le doute vous habite, n'hésitez pas: à la réception du musée demandez les *deux* Carnets, adulte et enfant, ils se répondent. Emmenez des enfants à qui vous tendrez le carnet qui leur est destiné, conservez celui pour les adultes. Faites la visite en «stéréo». Vous en apprendrez autant de l'un que de l'autre. Mais différemment, et en collaborant.

Beaucoup de plaisir à chacun, adultes et enfants! ■

# La Maison de la musique (2)

Education  
musicale

Bernard Oberholzer

Qu'on me permette de préciser ma pensée, développée déjà lors d'un récent article. J'y expliquais que, sur le plan suisse, un centre de références existait et que, en ce qui concerne le Valais, l'idée faisait son chemin.

## Buts généraux de l'éducation musicale à l'école<sup>1</sup> et projections futures

Avant toute chose, il est peut-être salutaire de rappeler ces buts. *L'éducation musicale permet à l'élève de prendre conscience du phénomène sonore, d'être sensible à la musique, d'exprimer ses sentiments, de communiquer et de développer harmonieusement sa personnalité.*

*... Le maître respecte le principe fondamental de toute éducation musicale vivante: la perception intuitive précède la perception raisonnée.*

Le plan PECARO<sup>2</sup> apportera un éclairage nouveau, sans aucun doute. *Il tend à mettre en évidence surtout les notions de créativité, d'intuition, d'imaginaire, d'improvisation, d'expérimentation dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.*

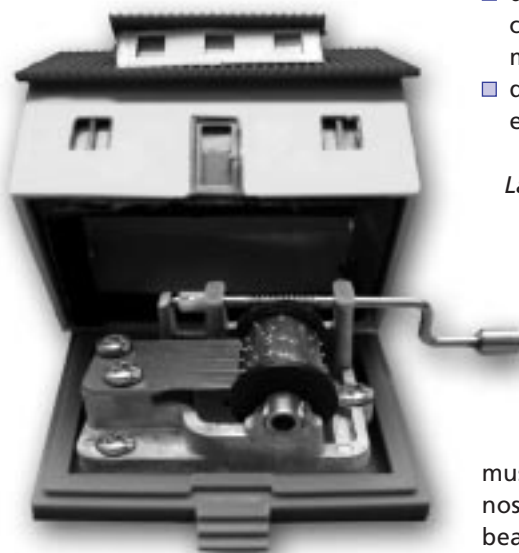
## Les enseignants: un kaléidoscope musical

En effet, l'engagement reconnu et méritoire de nos enseignants dans le monde musical est reconnu. Beaucoup sont associés à nos groupements musicaux, qui comme directeur ou animateur, qui comme membre émérite et dynamique. Ces enseignants ne communiquent pas nécessairement entre eux.

## L'école: un monde culturel complexe

La nécessité de répondre aux exigences de programmes scolaires fait

souvent oublier que chaque classe comprend autant de cultures que d'individus. Si on se limite seulement à la musique, les différences sont grandes entre les élèves suivant leur origine sociale, géographique, religieuse, familiale ou, tout simplement, selon leurs propres représentations de la musique (niveau affectif). A cela s'ajoute l'influence plus ou moins grande des médias. Cette complexité rend de plus en plus passionnante mais difficile la réalisation, par les enseignants, d'objectifs musicaux réalistes.



## Coordination entre les sociétés musicales et l'école

La musique à l'école donc a tout intérêt à ce que les forces culturelles du canton s'unissent et symbolisent cette union par la «création» d'une maison. Cela permettrait, à l'évidence:

- de bien expliquer aux différents partenaires, qui attendent beaucoup de l'école, que la musique à l'école poursuit des objectifs tout d'abord éducatifs et, par conséquent, pas nécessairement

complètement identiques à ceux poursuivis par les dites sociétés;

- de trouver, malgré tout, des points de concordance;
- de permettre à l'école de trouver aisément des personnes destinées à l'aider dans la réalisation de ses objectifs et de ses projets;
- de permettre à l'école de trouver tous les documents musicaux nécessaires;
- de favoriser la formation des personnes intéressées, par la mise en œuvre de formations communes aux diverses associations;
- de renforcer les liens avec le conservatoire et les écoles de musique;
- de mieux mettre en valeur les enseignants compétents.

*La Maison de la musique, au sein de laquelle œuvreraient, dans l'harmonie, chorales, fanfares et harmonies, fifres et tambours, société d'accordéonistes, sociétés de costumes et folkloriques, groupes de musique actuelle, instituts de formation musicale, tous unis au service de nos chères têtes blondes, voilà un beau pari sur l'avenir musical du Vieux-Pays.*

## Joyeux Noël et bonnes fêtes de fin d'année à toutes et tous.

### Notes

<sup>1</sup> Extraits du «Plan d'études romand», nouvelle présentation, mars 1989 (CDIP). Ce document devrait être à disposition dans tous les établissements scolaires.

<sup>2</sup> Plan cadre romand dont la mise en pratique devrait intervenir au début de l'année scolaire 2004.

Alexandre Buysse

*Les techniques de théâtre sont souvent utilisées au primaire uniquement pour la réalisation d'un spectacle. Elles offrent néanmoins un plus grand potentiel au niveau pédagogique.*

## Pour les parents ou pour les enfants?

Dans la pratique, même si le côté «théâtral» est un élément d'un plus vaste spectacle scolaire intégrant différents modes d'expression, on peut distinguer deux objectifs: le théâtre comme divertissement... pour les parents et le théâtre comme outil pédagogique... pour les enfants.

L'un n'exclut bien évidemment pas l'autre, mais l'approche est très différente. Trop souvent, lors de l'élaboration d'un spectacle, on vise le résultat final avant tout. Cette pression provoque une contrainte dans un des rares domaines «intimes» de l'enfant, son imagination. Il est essentiel, dans le travail avec des enfants, de prendre en compte son développement psychologique. Sous cet angle, le jeu théâtral peut être vu comme la communication à l'autre de son univers de jeu. Une des grandes différences entre un enfant qui joue et une représentation théâtrale est la présence d'un public. Un enfant qui s'assoit sur une chaise et fait «vroum vroum» s' imagine probablement être en voiture. Il y a bien des chances que si un adulte lui dit alors qu'il est assis sur une auto, il réponde: «Mais non! c'est une chaise». Au théâtre, il va de soi que la chaise sera admise par tous (spectateurs et acteurs) comme étant une auto. Il convient donc de

partager son imaginaire avec un public. La conscience de ce phénomène doit être à la base de toute la démarche du théâtre avec des enfants.

De même, il est vital que l'enfant puisse s'approprier l'imaginaire et ne se le fasse pas imposer. C'est la grande différence entre la récitation d'une poésie et le jeu théâtral. Un jeu théâtral de qualité ne renvoie pas à une simple «imitation du personnage». Un enfant aura en effet tendance à jouer «superman» de la manière suivante: il fera les actions de «superman» et éventuellement les gestes et paroles de celui-ci, mais il l'animera avec son propre univers. En fait, c'est «superman» qui devient l'enfant et non l'inverse. Le héros prend le comportement de l'enfant, ses émotions, son vécu. Il est intégré à la vie intime de celui-ci et sert d'affirmation de soi par la création de situations différentes.

## Il est vital que l'enfant puisse s'approprier l'imaginaire.

Au théâtre, dans son acception traditionnelle, le processus est inversé: l'acteur cherche à devenir le personnage. S'il nourrit certes le jeu avec son propre vécu ou son énergie personnelle, le résultat consiste à donner l'illusion au public d'agir, de penser, de vivre comme le personnage (incarner un personnage). C'est ce phénomène qui nous permet de croire qu'un comédien donné est quelqu'un d'autre dans chaque film.

## Des objectifs pédagogiques

Ce processus comporte bien entendu des limites quand on considère le développement psychologique de l'enfant. La distinction entre le processus de jeu et le processus théâtral explique pourquoi les enfants semblent soit tellement naturels, soit jouer tellement faux. En fait, ils sont eux-mêmes. Le danger de la direction d'acteur réside dans l'obligation de se comporter d'une certaine manière, l'enfant ne faisant a priori que peu de distinction entre lui et son personnage. Contraindre un vrai timide à être sur scène peut au contraire amplifier le mal plutôt que le guérir. Le tout est une question d'approche.

Un travail théâtral, au sens strict, est tout aussi délicat que d'introduire un travail de ballet classique sans connaissances en danse. Mais des éléments de cette discipline artistique peuvent apporter énormément à l'enseignement. Le théâtre devrait être abordé à l'école, selon des objectifs pédagogiques.

Cette approche demande de tenir compte dans la direction d'acteur de certains facteurs, notamment de toujours respecter l'imaginaire.

On ne dirige pas un enfant comme on dirige un adulte: on doit se contenter de ce qu'il veut laisser s'exprimer, encourager à développer ce qu'il propose et ne pas imposer de l'extérieur.

On ne travaille pas avec l'enfant en lui imposant un comportement. Il convient de ne jamais diriger l'individu mais bien le personnage. Quand, à notre avis, une manière

de jouer ne convient pas, ce n'est pas l'élève qui fait quelque chose de «faux», par contre il faut lui faire comprendre que son personnage n'aurait pas agi de cette manière.

Il faut à tout prix résister à la tendance de distribuer un enfant dans le rôle d'un personnage lui ressemblant psychologiquement. Il s'agit là d'une démarche appartenant plus à la thérapie qu'au théâtre et pour laquelle une formation particulière est indispensable. Demander à la timide de la classe de jouer le Petit Chaperon Rouge n'est pas nécessairement une démarche très valorisante pour elle. Il est loin d'être évident que c'est ce qui lui permettra de s'affirmer. Simultanément, la direction d'acteur vous amènerait, même en prenant soin de ne s'adresser qu'au personnage, à devoir lui dire (vu la proximité entre les deux comportements) en quelque sorte: «Sois plus timide encore», «Mais non tu ne dois pas faire ça». Et de plus, au niveau de la qualité théâtrale, un comédien étant trop proche des caractéristiques de son rôle donnera une performance moins nuancée.

### Un projet d'ensemble

Le théâtre, bien amené, réunit l'avantage d'être un mode d'apprentissage du jeu collectif, de l'écoute de l'autre: on joue «avec» pas «contre»; d'être une manière de s'ouvrir à une autre perception possible du monde en acceptant d'autres comportements; de se réconcilier avec soi, son corps, sa voix, son affirmation; de retenir des apprentissages grâce aux mémoires impliquées: kinesthésique, visuelle, auditive et émotive.

On peut d'ailleurs introduire des jeux théâtraux pour l'apprentissage des mathématiques ou d'autres disciplines.

L'élaboration d'un spectacle peut se faire en partant de matières abordées dans différents cours. Le spectacle devient ainsi la conclusion d'un semestre et sert à renforcer l'apprentissage. L'expression orale sert à pratiquer le jeu; l'éducation physique, les déplacements, le jeu corporel et le travail d'ensemble; l'environnement, à développer le contenu de la pièce; les cours de lecture et rédaction, à analyser le texte,



*Le théâtre est un mode d'apprentissage du jeu collectif.*

soit à le créer. Un spectacle de fin d'année peut ainsi devenir un projet d'ensemble.

### Le théâtre dans la formation des enseignants

C'est dans cet esprit que le cours «théâtre à l'école» vise, à travers une alternance de théorie et de pratique, la sensibilisation à ces différents aspects. Des intervenants, venant faire part de leur expérience, viennent enrichir la réflexion: psychologue, enseignant du pri-

maire, professionnel du théâtre spécialisé dans le travail avec des enfants.

Ce cours permet:

- Une formation de base donnant l'occasion de jouer afin de se rendre compte des enjeux de la théâtralité. Ceci ayant bien entendu des effets positifs dans des domaines tels que l'expression corporelle et vocale, parties intégrantes de la communication.
- Une formation aux enjeux de l'animation et de la production théâtrale dans le cadre scolaire.
- Une initiation à la direction du

jeune acteur en apprenant à réagir aux observations d'un directeur d'acteur et ensuite en essayant d'amener l'autre à jouer ce qu'il faut sans le brimer.

Ses objectifs sont réalisés par une initiation au théâtre, afin d'avoir vécu soi-même l'expérience du jeu, qui comprend: présentations devant la classe du point de vue de l'accueil, la confiance, la spontanéité; jeu pour saisir la difficulté de devoir s'ex-

primer à travers un personnage et devant les autres; comprendre la différence entre la théâtralité et l'expression corporelle ou verbale; improvisation (inventivité et écoute); diriger les autres; techniques de voix et respiration.

Des moments de théorie apportent des éclairages sur le théâtre et le comportement de l'enfant: théâtre et jeu, imaginaire, liberté, expression de l'imaginaire (imaginaire partagé); la différence d'impact entre une histoire lue et une histoire jouée (se faire manger par le loup est en quelque sorte différent



que d'entendre que le Chaperon Rouge s'est fait manger); caractéristiques fondamentales de la théâtralité: ce qu'est le théâtre pour l'enfant (relation avec le jeu, avec la liberté, avec l'affirmation, avec l'imagination); ce qu'est le dialogue théâtral.

### Sensibiliser en pratiquant

Une réflexion a lieu quant à l'intégration aux cours, aux liens avec les autres matières.

A travers la pratique, et des exemples concrets, différentes facettes de l'animation théâtrale sont abordées: chaque niveau demande une attention particulière afin de ne pas brusquer la personnalité en développement de l'élève; franchir la barrière de la timidité; développement de l'imaginaire; exercices d'écoute de rythme; notion de personnage distinct de soi; conscience de l'expression corporelle; développement de l'expression orale; travail de la respiration et de la voix; lien entre l'écrit et l'oral; développement de l'expression des émotions; l'expression à travers un personnage; création de textes; lecture du spectacle (observation); gestion d'une classe durant un travail théâtral.

Et bien entendu la réalisation pratique d'un spectacle est esquissée: la scène; costumes; décors; éclairage, sonorisation; musique.

Le cours permet ainsi de sensibiliser tout en pratiquant. Son objectif étant bien entendu de permettre une utilisation de techniques de théâtre à l'école. Il s'agit pour moi d'un pas vers l'exploitation du potentiel que nous offrent les disciplines artistiques, que ce soient les arts plastiques, la musique, la danse ou le théâtre, au niveau de l'épanouissement de l'individu et de l'assimilation des connaissances introduites par d'autres branches. Cet apport me semble particulièrement intéressant au niveau de l'enseignement primaire. ■

# Guide des auteurs du Valais romand

Médiathèque  
Valais

*Les Auteurs du Valais romand* est un guide bibliographique établi par Sabine Leyat, sous l'égide de la Médiathèque Valais, et édité par les Editions Monographic.

Le but de cet ouvrage est de proposer aux personnes intéressées (bibliothécaires, libraires, chercheurs, enseignants, éditeurs, journalistes, écrivains, mais aussi aux lecteurs curieux) un répertoire des auteurs valaisans. Ces derniers ont été retenus suivant deux critères de sélection. Premièrement, ils doivent être d'origine valaisanne ou établis depuis longtemps en Valais; deuxièmement, avoir publié au moins un livre original de fiction à compte d'éditeur après 1975.

Les biographies des auteurs rassemblent quelques points essentiels de leurs itinéraires et sont, pour la plupart, basées sur les informations données par eux-mêmes.

Quant au choix des œuvres, nous avons répertorié les ouvrages édités et diffusés à caractère littéraire alors que les œuvres de nature essentiel-

lement scientifique ou technique n'ont pas été retenues. Les préfaces, introductions, présentations et contributions à des ouvrages collectifs ne sont également pas prises en considération. Tous ces textes sont d'ailleurs signalés dans le fichier de la Bibliographie valaisanne disponible à la Médiathèque Valais.

La rubrique «Pour en savoir plus...» signale une sélection d'ouvrages ou d'articles critiques.

Ce répertoire vise à donner une image aussi complète que possible de la création litté-

raire de ce dernier quart de siècle dans le Valais romand. Il n'est pas impossible, çà et là, que des lacunes puissent y apparaître. Nous serions donc reconnaissants aux auteurs ou lecteurs de nous les signaler en vue d'une future édition.

Née en 1972 à Sierre, Sabine Leyat vit à Vétroz. Licenciée en lettres de l'Université de Fribourg, elle travaille à la Médiathèque Valais en tant que responsable du programme culturel et enseigne au Centre de formation professionnelle de Sion.



### Où se procurer l'ouvrage?

Vous pouvez acquérir ce guide bibliographique dans toutes les librairies valaisannes et de Suisse romande.

# Les portails de l'éducation: coup de cœur pour *educa.ch*

Nadia Revaz

La plupart d'entre vous ont certainement déjà ajouté l'adresse *educa.ch* à leurs favoris. Il est vrai que le Serveur suisse de l'éducation, projet commun de la CDIP et de l'OFFT, et réalisé par le CTIE, allie richesse du contenu et présentation agréable et mérite donc d'être classé parmi les sites à visiter régulièrement.

## L'actualité pédagogique

Pour ceux qui n'auraient pas encore surfé du côté d'*educa.ch*, l'adresse contient plusieurs portes d'entrée. La section information aborde l'actualité éducative, avec une newsletter, des news et un agenda. Idéal pour tout savoir en un clin d'œil sur le monde de l'éducation en Suisse. La section enseignement offre quantité de ressources, allant du matériel didactique à des dossiers thématiques en passant par des articles pédagogiques ou des offres de formation continue pour les enseignants. Dans la section projets sont présentés des projets scolaires expérimentés et des concours ouverts aux écoles. La section partenaires rassemble des informations et des liens vers des sites d'institutions ou d'organismes suisses et étrangers. Il est aussi aisé de chercher des liens spécifiques cantonaux ou des écoles sur le web. A signaler aussi, dans la section communication, des forums thématiques et un espace de chat. *Educanet*, véritable plate-forme de la communication, propose en outre toute une série de services gratuits: collaboration en ligne, services de communication et logiciels d'édition simple pour réaliser des pages web et un espace de collaboration entre les classes. Vu le foisonne-

ment d'informations, même si tout est classé de manière très logique, on peut s'y perdre, mais il est toujours possible de recourir à l'outil de recherche.



[www.educa.ch](http://www.educa.ch)

Pour avoir une idée plus précise du contenu proposé sur *educa.ch*, voici ce qui était à la une lors de ma dernière visite pour rédiger ce petit papier: on pouvait entre autres y lire des infos sur les [netd@ys](mailto:netd@ys), sur la journée des filles, un dossier sur les moteurs de recherche et des actualités sur la formation à distance, des informations sur la campagne nationale de l'OFFT pour la création et la conservation de places de formation dans le domaine de la santé et du social ou un appel d'un enseignant belge pour créer des contes de Noël en utilisant le courrier électronique. Au sommaire de la newsletter, il était question de l'utilisation de l'ordinateur à l'école maternelle, de l'ABC des gènes, etc. Et côté projet, on y apprenait que les écoles de Martigny proposent un jeu pour les écoles utilisant Internet et le courrier électronique. Bref, inutile de dire que les publics visés sont variés et vont de l'enseignement primaire à la formation tertiaire.

## Dans un style web

Il est aisé de naviguer sur *educa.ch*. Ce site est la démonstration de la nécessité d'un style web, tant sur le plan du fond que de la forme. Les informations sont le plus souvent brèves et lorsque des articles plus longs sont mis en ligne, des intertitres sont ajoutés pour que la lecture soit rendue plus agréable, en particulier à l'écran. Pour trouver l'adresse de certains sites helvétiques, il est plus facile de passer par *educa.ch* que par un moteur de recherche. De plus, le portail est en constante évolution et s'enrichit régulièrement. Plusieurs rédacteurs et techniciens œuvrent pour qu'*educa.ch* soit un portail de qualité ouvert sur l'ensemble du monde éducatif suisse.

Les portails de l'éducation sont nombreux et il existe quantité de portails généraux mais aussi spécialisés par domaines, pour les professeurs de français ([www.franparler.org](http://www.franparler.org)), d'informatique ([www.ntic.org](http://www.ntic.org)), etc. Citons quelques autres portails francophones de l'éducation sur le net: [www.education.fr](http://www.education.fr) qui donne accès aux principaux sites français de l'éducation ou l'anneau des ressources francophones de l'éducation ([www.arfe-cursus.com](http://www.arfe-cursus.com)), site associatif et mutualiste réalisé par des enseignants, professeurs et chercheurs.

## Résonances sur *educa.ch*

Le dossier de *Résonances* d'avril 2002 consacré à l'égalité est accessible via [www.educa.ch](http://www.educa.ch).

# A

# utour de Noël

Fête religieuse, fête domestique, fête de fin d'année, Noël est une période particulièrement riche en symboles et traditions. Symboles que nous exploitons sans compter dans le cadre des activités créatrices manuelles en cette période où froidure et longues soirées nous invitent à créer, décorer, fabriquer pour embellir et personnaliser la fête. D'où viennent ces symboles et que veulent-ils signifier? Faisons brièvement le point sur ces différentes coutumes afin d'en saisir l'origine et la signification; également pour conserver ou redécouvrir la dimension profonde de cette fête.

## Origine de Noël

La fête de Noël n'existait pas au début du christianisme. Les Evangiles ne mentionnent pas de date pour la naissance du Christ. Aux débuts de l'ère chrétienne, en Orient, on célébrait simultanément le 6 janvier la Nativité de Jésus, son baptême par Jean et le miracle de Cana, toutes trois «manifestations» de Jésus. En Occident, on suivit d'abord cette coutume mais à partir du IV<sup>e</sup> siècle – sous le pape Julius 1<sup>er</sup> – on célébra la naissance du Christ le 25 décembre. On a de bonnes raisons de supposer que l'Eglise a fixé cette date pour substituer sa commémoration aux fêtes païennes qui se déroulaient à peu près à la même époque de l'année: Les Saturnales romaines, le culte de Mithra venu de Perse, les fêtes nordiques de Jul, et surtout celles du solstice d'hiver dans le monde païen latinisé qui célébrait le retour du soleil et de la lumière: on voulait ainsi signifier que comme le dit le prologue de l'Evangile de Jean, le Christ est la vraie lumière. Au fil des siècles, la fête de Noël prit une telle importance qu'on en

fit le début de l'année liturgique qui, au X<sup>e</sup> siècle, sera précédé d'une période de préparation, l'Avent, qui veut dire «avènement».

## Décor de Noël

Autrefois déjà, les maisons se paraient symboliquement de verdure (le houx), de chaleur (la bûche) et de lumière (la bougie) en opposition avec la nature comme morte, le froid et la nuit de l'hiver. Noël c'est une ambiance: la maison s'habille de verdure, se pare de couleurs, se parfume d'essence, s'illumine de bougies. On peut tout décorer: les portes, les fenêtres, le plafond, les murs, la cheminée, la table du réveillon. On peut (presque) tout faire soi-même dans l'allégresse et l'excitation des préparatifs: couronnes, guirlandes, bougies, bougeoirs, photophores, crèche, centre de table, décoration de l'arbre de Noël, etc.



## Couleurs

Le vert et le rouge sont les couleurs traditionnelles de Noël. Le *vert* symbolise les biens à venir, c'est la couleur de l'espérance. Le *rouge* symbolise le feu, la chaleur et la lumière. On peut aussi tout décorer en *blanc*, symbole de la pureté de l'âme.

## Calendrier de l'Avent

D'origine allemande, puis popularisé par la Suède depuis 1932, il est destiné aux enfants pour adoucir l'attente. Il représente habituellement une grande image religieuse évoquant Noël. En Russie, les familles orthodoxes fabriquent un tout autre calendrier. Il ne comporte que 12 fenêtres – du 25 décembre au 5 janvier – Noël se fêtant le 6 janvier.

## Feuillage

Bien avant que Noël ne devienne une fête chrétienne, les maisons s'habillaient de verdure à l'aide de feuillages persistants, non pas pour décorer mais pour éloigner les mauvais esprits et ainsi faire renaître le printemps en symbolisant la nature toujours vivante. Cette coutume s'est intégrée aux rites de Noël de par le monde. On dit que *le houx* symbolise la couronne du Christ et les baies ses gouttes de sang. Il a le pouvoir d'éloigner le mauvais œil. *Le gui* symbolise la paix et le bonheur depuis l'Antiquité, s'embrasser le 31 décembre à minuit sous un bouquet de gui porte bonheur! *Le romarin* est un symbole d'amitié et de mémoire. *Le lierre* ne mourant pas en hiver symbolise la fertilité et l'affection constante.

## Couronne de l'Avent

D'origine germanique puis scandinave, la couronne de l'Avent est ronde, horizontale, suspendue au plafond au-dessus de la table ou posée au centre de la table. Elle porte 4 bougies. Celles-ci sont allumées chaque dimanche de l'Avent et symboliseraient, dit-on, les principales étapes de l'histoire du salut avant la venue du Christ. La première bougie symbolise le pardon à Adam et à Eve, la



### Crèche

Et l'ange dit au berger: «...Vous trouverez un nouveau-né enveloppé de langes et couché dans une crèche» (Evangile selon saint Luc). En fait de crèche, certains évoquent une grotte, d'autres une mangeoire. Le XI<sup>e</sup> siècle vit l'apparition de jeux liturgiques et de mystères donnés dans les églises et sur les parvis. Ils évoluèrent ensuite et se simplifièrent en pastorales et crèches vivantes, plus parlantes et plus populaires aussi.

C'est dans cet esprit que, pour la messe de Noël 1263, François d'Assise rassembla les habitants de Greccio, en Ombrie, dans une grotte où avait été disposée une crèche garnie de foin, un bœuf et un âne.

Le saint voulait faire comprendre l'humble cadre dans lequel le Sauveur était né. Son idée fut reprise de par l'Europe. Peu à peu l'usage s'introduisit au Moyen Age et se développa considérablement au XVII<sup>e</sup> suite au mouvement de la Contre-Réforme, d'établir dans toutes les églises, à Noël, des crèches. De nos jours on dénombre 75 pays pratiquant la coutume de la crèche familiale.

### Saint Nicolas

Evêque de Myre en Lydie (royaume de l'Asie Mineure) au IV<sup>e</sup> siècle, ce saint est entouré d'une grande vénération en Orient et en Occident. La légende lui attribue la résurrection de trois petits enfants égorgés par un boucher et mis au saloir pour être servis en nourriture. De tous les saints protecteurs, saint Nicolas est probablement celui qui fut et est encore le plus populaire. L'iconographie religieuse est très riche en représentations du Miracle de saint Nicolas, ses attributs sont une mitre sur la tête et une crosse dans la main droite. L'imagerie

populaire le représente portant des cadeaux comme le Bonhomme Noël ou le Bonhomme Janvier, suivi d'un âne blanc ou gris, ou d'un accompagnateur du type Père Fouettard. De tous les personnages mythiques donateurs de cadeaux, saint Nicolas fut et restera pour toujours le «père» du Père Noël.

### Le Père Noël

Figure énigmatique qui s'imposa au début du XX<sup>e</sup> siècle après de nombreux précurseurs et concurrents, nous ne savons ni la date, ni l'origine exacte de notre Père Noël. Il semble bien que saint Nicolas ait pu être le premier bienfaiteur et... l'ancêtre du Père Noël. Celui-ci apparut mystérieusement au XIX<sup>e</sup> siècle. Saint Nicolas débarrassé de sa mitre, sa crosse, ses verges et de son âne apparaît en 1822 dans un poème que Clément Moore (théologien américain) écrivit pour ses enfants: *The night before Christmas, A visit from St Nicholas*. En 1863, Thomas Nast illustra ce poème et donna à saint Nicolas l'apparence du gros bonhomme souriant, joufflu, ventru, barbu, vêtu d'une longue houppelande et d'un bonnet rouge, volant dans les airs à la tête d'un traîneau tiré par des rennes, silhouette

qui nous est devenue si familière, qu'il nous semble qu'elle a toujours existé.

### Rois Mages, étoile, ange et berger

L'Evangile de saint Matthieu (ch. II) raconte que des mages, guidés par une étoile, vinrent adorer l'enfant Jésus et lui offrir des présents. Il se tait sur leurs noms, leur état, leur origine. La légende a comblé cette lacune: elle compte trois mages, les nomme Melchior, Gaspar et Balthazar et les considère comme des rois d'Arabie. Elle leur donne aussi une apparence: Melchior à la



deuxième la foi des patriarches, la troisième la joie de David et la quatrième l'enseignement des prophètes. Elles peuvent aussi évoquer les 4 saisons ou les 4 points cardinaux. La tradition veut que l'on allume une nouvelle bougie chaque dimanche jusqu'au soir de Noël, où les 4 bougies allumées symbolisent la lumière et la renaissance.

### Couronne de Noël...

...ou couronne de bienvenue, elle est d'origine anglo-saxonne. On la suspend à la porte d'entrée. Elle est ronde, faite le plus souvent de feuillages persistants, de branchage de sapin, de pommes de pin et décorée de gros nœuds. Elle est traditionnellement de couleur verte et rouge.

### Arbre de Noël

Dans les pays du Nord, les fêtes de Jul avaient lieu autour d'un arbre éclairé de torches. Pourtant l'arbre de Noël ne serait pas une coutume d'origine païenne germanique mais au contraire un symbole d'origine chrétienne. Dans les mystères joués au Moyen Age dans les églises, un grand arbre chargé de fruits voulait signifier le paradis terrestre. Après la disparition de ces mystères, l'arbre demeura néanmoins un des symboles de Noël. C'est en Alsace, au XVI<sup>e</sup> siècle, que cette tradition deviendra populaire. Se répandra ensuite la coutume d'illuminer l'arbre avec des bougies. Elle se généralisera ensuite au XIX<sup>e</sup> dans toute l'Europe, puis dans le monde entier.



longue barbe, le plus âgé des rois, offre l'or, le métal le plus précieux depuis toujours; Gaspar, jeune et imberbe, offre l'encens, parfum que nous brûlons encore dans nos églises; Balthazar, noir et barbu, offre la myrrhe, résine parfumée pour embaumer les morts. On dit qu'ils représentent les trois âges de la vie et les trois continents connus de l'époque: Europe, Asie, Afrique.

Quant à la très belle figure de l'ange, elle évoque non seulement l'annonciation à la Vierge Marie de l'enfant à naître, mais aussi l'annonce faite aux bergers de l'arrivée sur terre du Sauveur.

***Joyeux Noël à tous, et joyeux préparatifs!!!***

Sandra Coppey Grange,  
animatrice ACM

#### **Pour en savoir plus**

L'album des fêtes de Noël et du Nouvel An autour du monde, Sophie Longuine, Pierre Horay, 1995.

Le père Noël est une figure, Marie Christine Mottet, Desclée de Brouwer, 1996.

Fêter Noël, Alain de Benoist, Bibliothèque des traditions Pradès, 1994.

Noël la nuit magique, Françoise Lebrun, Les contes du Ciel et de la Terre Gallimard Jeunesse, 1994.

## **En raccourci**

### **ISPA**

#### **Calendrier 2003**

Le calendrier 2003 de l'Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies (ISPA) et de la Suchtpräventionsstelle de la Ville de Zurich joue sur les polarités inhérentes à notre vie. Chaque mois, deux photographies noir-blanc du Bernois Daniel Wietlisbach illustrent des textes bilingues traitant de thèmes importants pour la promotion de la santé et la prévention des toxicomanies. Douze auteurs traitent la thématique sous un angle personnel. Des suggestions d'animation donnent des pistes utiles pour approfondir concrètement les différents thèmes.

Le calendrier peut être commandé par téléphone au 021 321 29 35 ou par e-mail [librairie@sfa.ispa.ch](mailto:librairie@sfa.ispa.ch), au prix spécial de Fr. 24.- (frais de port et TVA comprise).

### **Revue Pick up**

#### **Manger en toute sécurité**

Le nouveau numéro de *Pick up*, revue présentant les actualités agricoles pour l'enseignement secondaire, aborde de façon originale un thème d'une brûlante actualité: la sécurité alimentaire.

Se référant aux récents scandales alimentaires, il propose aux élèves de découvrir, en préambule, la manière dont les médias traitent le sujet. Les lecteurs sont ensuite invités à réfléchir sur les notions de «risque» et de «sécurité», à s'interroger sur le génie génétique, sur l'utilisation des antibiotiques... Comme tous les numéros de *Pick up*, ce numéro est accompagné du manuel de l'enseignant qui décrit les thèmes abordés, les branches enseignées qui s'y rapportent ainsi que les objectifs pédagogiques. Il fournit



par ailleurs des indications bibliographiques et des sites Internet à visiter. Des exercices sont également proposés. La revue *Pick up* peut être commandée à: Agence d'information agricole romande (AGIR), case postale 128, 1000 Lausanne 6, tél. 021 613 11 31, fax 021 613 11 30, e-mail [agir@worldcom.ch](mailto:agir@worldcom.ch) ([www.agirinfo.com](http://www.agirinfo.com)).

### **Pédagogie spécialisée**

#### **Dernier numéro**

Dans le numéro de novembre 2002 de la revue *Pédagogie spécialisée*, il est entre autres question du partenariat entre parents et professionnels lors de l'évaluation du développement de l'enfant porteur de déficience dans un article signé Nicolas Favez et Eric Métral. La revue, éditée par le Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée, paraît dix fois par année. Pour tous renseignements: SPC, ch. de Boston 25, 1004 Lausanne, tél. 021 652 67 10, e-mail: [spc\\_lausanne@vtx.ch](mailto:spc_lausanne@vtx.ch) (<http://www.spc.ch>).

### **Congrès de pédagogie spécialisée**

#### **Appel à contributions**

Le Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée organise, pour la 3<sup>e</sup> fois, un congrès suisse de pédagogie à l'intention des pédagogues spécialisés et des professionnels dans des domaines voisins (travailleurs sociaux, psychologues, ergothérapeutes, enseignants ordinaires, etc.). Le thème de ce prochain congrès concerne l'intégration de personnes handicapées dans le cadre des systèmes de formation et le financement de mesures de pédagogie spécialisée. En outre, le congrès se veut une plate-forme à un large éventail de contributions aux questions relatives à la formation et à l'éducation dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Le formulaire pour les inscriptions pour une contribution lors du congrès peut être obtenu par téléphone au 041 226 30 40 ou par e-mail à [kongress@szh.ch](mailto:kongress@szh.ch).

# Samuel Roller: réflexion sur le rôle de l'instituteur

Nadia Revaz

Le 27 novembre dernier, Samuel Roller était invité à donner une conférence à Sion sur le métier d'instituteur. L'invitation émanait de l'Association du personnel enseignant sédunois (APES) et de la Haute Ecole pédagogique valaisanne (HEP-VS). La conférence fut pleine d'émotions et d'humanité. Il faut dire que Samuel Roller est, pour reprendre un titre de *L'Educateur* «un grand pédagogue qui a traversé le siècle» et qui a dès lors beaucoup à raconter (cf. article paru dans le numéro spécial *Un siècle d'éducation en Suisse romande* - 8.11.02).

Samuel Roller est né en 1912 et a longtemps été instituteur, d'abord à La-Chaux-de-Fonds puis à Genève, avant de devenir professeur de pédagogie à l'Institut des sciences de l'éducation puis codirecteur des Etudes pédagogiques. Il soutient une thèse de doctorat sur la conjugaison et décroche en 1958 le poste de chargé de cours de pédagogie expérimentale à la Faculté des Lettres. Il sera aussi codirecteur de l'Institut des sciences de l'éducation, partageant cette tâche avec Jean Piaget, puis directeur du service de la recherche du DIP à Genève. En 1965, il est nommé professeur extraordinaire de pédagogie expérimentale à l'Ecole des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne. Il devient directeur de l'IRDIP à Neuchâtel en 1970. Il a été le premier directeur de l'Institut romand de recherches pédagogiques, puisque celui-ci a été fondé cette même année.

Fallait-il au terme d'une conférence truffée d'anecdotes et d'évocations que je me livre au jeu de l'interview? Il m'a semblé plus intéressant en écoutant Samuel Roller de reprendre simplement quelques-unes des idées fortes qu'il a développées en parlant du rôle de l'enseignant.



## Entre liberté et autorité

Samuel Roller est fier d'avoir été instituteur et constate que l'on a malheureusement tendance à évacuer ce vocable préférant celui de professeur des écoles, alors qu'instituteur signifie très justement celui qui institue. Pour le pédagogue, les élèves ont besoin de calme et d'autorité. L'école doit les aider à devenir ce qu'ils sont appelés à être en formant des individus libres et engagés. Dans ce contexte, le maître a pour rôle d'exercer une contrainte mesurée, la liberté étant garantie par l'autorité. En se référant à sa propre expérience, il rappelle que le propre de la vie est de s'adapter, de «se créer perpétuellement». Le

calme, l'imagination, l'enthousiasme, le courage et le sens de l'humour sont des forces, des «vertus cardinales» qui permettent de s'adapter au changement. Et non sans humour, il note que les nouveautés, les innovations technologiques d'aujourd'hui seront des vieilleries dans dix ans. C'est pourquoi l'enseignant a une mission prospective. Il s'agit en quelque sorte d'anticiper les obstacles pour se préparer et conserver «tranquillité d'esprit et vaillance», sans céder au pessimisme.

Samuel Roller mêle ses souvenirs d'une école d'autrefois à sa vision de l'école d'aujourd'hui et de demain. Il parle aussi de certains échecs et sa lucidité est une belle leçon pour les jeunes enseignants. Chahuté par des élèves, il garde par exemple un souvenir pénible d'une de ses premières classes. Comme quoi tout n'était pas facile dans l'enseignement dans les années 30-40.

Ainsi que l'a dit en préambule Dominique Savioz, président de l'APES, les paroles de Samuel Roller insufflent aux enseignants de l'apaisement, de la motivation et de la confiance. Maurice Dirren, directeur de la HEP-VS, a souligné en guise de conclusion que la Haute Ecole pédagogique est bien dans la ligne de Samuel Roller en ayant pris pour «devise» une pensée de Teilhard de Chardin: *Féconder le passé pour enfanter l'avenir, que tel soit notre présent.* ■

# L'avis d'enseignants de 3<sup>e</sup> sur la logique et le raisonnement

Catherine Tobola

Voici plusieurs années que les *Nouveaux Moyens de Mathématiques romands* ont été introduits dans les classes primaires en modifiant de manière considérable l'approche des mathématiques. Le rôle de l'enseignant s'est également transformé, voire complexifié. Face à de telles mutations, il est intéressant de s'interroger sur l'avis des praticiens et d'estimer leur niveau d'acceptation. C'est à cette interrogation que j'ai essayé de répondre, avec A.-C. Vassalli-Darioli dans le cadre d'un travail de mémoire universitaire: *L'avis d'enseignants de 3<sup>e</sup> primaire à l'égard de deux tâches des «Nouveaux Moyens de Mathématiques romands»*<sup>1</sup>.

En s'appuyant sur les concepts théoriques de Brousseau<sup>2</sup> ainsi que sur les notions relatives au travail de groupe et à la coopération, il a été possible de construire un questionnaire portant sur deux tâches du module I: «C'est les rats!» et «Recherche 70». Même si ce questionnaire était exclusivement destiné aux enseignants, il cherchait toutefois à apprécier les aspects du triangle didactique en apportant des éclairages sur les points suivants:

- le rapport que les répondants entretiennent avec le savoir;
- la connaissance des élèves et de leur activité socio-cognitive;
- la vision du rapport au savoir des élèves;
- la situation mise en œuvre pour construire un système didactique efficace.

Vingt-six enseignants valaisans ont répondu au questionnaire de façon anonyme et ont permis la discussion des questions de recherche initiales. Leurs sentiments à l'égard des deux

tâches ont été analysés. A travers eux, les comportements différents adoptés par les praticiens ont été mis à jour. Ils peuvent être attribués pour partie à leur âge, à la diversité de leur classe mais surtout à leur expérience professionnelle.

Dans cet article, je présenterai succinctement les points essentiels de cette recherche.

**1.** La première question de recherche soulevait *la problématique des activités de groupes et la possibilité de les différencier*.

Il en ressort que les enseignants interrogés apprécient le travail en équipe pour ses vraies vertus et non simplement comme une «mode pédagogique». Il permet principalement, selon eux, une meilleure compréhension de chacun, une production des solutions et une argumentation explicative des choix et des procédures.

Toutefois, leurs sentiments sont plus réservés à propos des élèves face à leur tâche: leur progression, leur investissement et leur motivation.

Néanmoins, ils relèvent que ce sont surtout les mises en commun, parties intégrantes de cette manière de penser les mathématiques, qui apparaissent comme des moments clé du travail.

## Les mises en commun sont essentielles

C'est lors de ces instants que l'enseignant intervient plus spécifiquement. En effet, après un temps *d'action* où les élèves sont confrontés au problème et un temps de *formulation* où ils font part de leurs découvertes, intervient le moment de *validation* par les élèves, par la situation et par le maître. Ainsi, les stratégies de résolution efficaces sont institutionnalisées afin de permettre aux élèves d'entrer par la suite dans un nouveau problème avec plus d'outils et de méthodes à leur disposition. Le maître, durant toute la phase de recherche, est là pour créer les conditions favorables. Il éveille l'intérêt et stimule la soif de recherche. C'est lors de la mise en commun qu'il est l'ultime personne de référence et de correction: il est ainsi l'instituteur!

S'agissant de la différenciation, nos répondants considèrent qu'il est tout à fait possible d'adapter les tâches à chaque élève en variant les consignes, les objectifs, l'aide apportée, la composition des groupes,... C'est ainsi que le praticien convertit le savoir à enseigner en savoir enseignable adapté à chacun (zone proximale de développement définie par Vygotsky (1978)).

**2.** La deuxième question portait sur *le rapport qu'entretiennent les tâches entre elles*.

Les enseignants de troisième primaire ont soulevé le problème de la connexité des activités du module. En effet, il n'y a pas de progression «pas à pas» entre les activités. Ceci était une volonté explicite des auteurs des Nouveaux Moyens<sup>3</sup>. Cha-

### L'auteure

Catherine Tobola est enseignante primaire et licenciée en Sciences de l'éducation. Elle entreprend actuellement un post-grade (DEA) à la FAPSE de l'Université de Genève.

que l'exercice du module contribue au perfectionnement de la logique et du raisonnement mais tout en apportant un éclairage spécifique qu'il s'agira de repérer et de proposer au moment adéquat aux élèves.

### Les activités ne sont pas présentées de façon linéaire

Les praticiens sont donc confrontés à une grande diversité de tâches qu'ils doivent constamment analyser afin de les hiérarchiser selon les besoins de leurs élèves. Ceci nécessite de leur part une bonne connaissance des objectifs mathématiques ainsi qu'une expérience pratique des documents qu'ils ont à disposition. Chaque activité est de ce fait une pièce de puzzle autonome qu'il s'agit de placer au bon moment et au bon endroit afin de construire un tout cohérent.

**3.** La troisième question de recherche portait sur *la conception qu'ont les enseignants de la logique et du raisonnement à travers les deux tâches analysées*.

Par le biais de leurs réponses, l'activité «C'est les rats!» correspond plus à un exercice «type». Les répondants tissent des liens plus étroits avec les autres tâches du module. Elle contribue à l'acquisition d'une pratique déductive et d'une certaine organisation. L'élève apprend à créer des hypothèses, à les vérifier et à les justifier. D'après les enseignants, cette activité pourrait être qualifiée de tâche «pure» de logique et de raisonnement.

«Recherche 70», quant à elle, puise ses racines dans la numération et dans l'addition. Elle pourrait ainsi représenter une activité «transversale». Elle prouve ainsi l'universalité du module auquel elle appartient. En effet, la logique et le raisonnement sont des notions qui peuvent revêtir les différentes formes représentées, dans le module I. Chaque activité touche une voire plusieurs facettes de ces concepts. En outre, le module qui s'étire sur toute l'année scolaire est à mettre en rapport avec les autres chapitres: il ne



doit pas être considéré comme une entité séparée.

Toutefois, il est surprenant de constater qu'un quart des enseignants ne mentionne aucun apport relatif aux deux activités analysées. Cette absence de réponse dévoile-t-elle une réalisation machinale de l'activité sans réflexion à propos des objectifs à atteindre, alors même que ce raisonnement est essentiel? Est-elle le reflet de la connaissance encore fragile de ces moyens?

### La discussion des erreurs est primordiale

**4.** Les enseignants étaient aussi interrogés sur *les conduites observées des élèves*.

A ce sujet, plusieurs erreurs ont été relevées. Il est intéressant de constater que ces dernières se transforment, grâce aux mises en commun, en apports spécifiques des tâches. C'est donc en travaillant sur les fautes qu'un apprentissage se réalise. Une confrontation entre les démarches erronées et correctes doit être favorisée afin de permettre une validation de la part des élèves. De ce fait, il est important de sensibiliser les enseignants sur le rôle indéniable de la faute si longtemps bannie à coups de stylo rouge. En effet, elle représente un élément qui doit être mis en évidence afin que l'élève s'y attarde pour le dépasser.

Cette recherche nous permet de tracer les lignes de force de l'ensei-

gnement actuel en 3P à propos des thèmes traités.

A travers elles, nous constatons que les Nouveaux Manuels de Mathématiques sont perçus globalement de manière positive. Les enseignants relèvent le pari du travail de groupe (socio-constructivisme), mettent un accent sur les mises en commun et sont conscients que la différenciation permet la progression de chaque élève en fonction de ses capacités. Mais, a-t-on actuellement la preuve que les élèves apprennent mieux?

Le problème majeur relevé est l'aspect décousu des activités proposées. Ainsi, pour une utilisation optimale des Nouveaux Moyens, il faut un certain nombre d'années d'expérience et une bonne connaissance des savoirs en jeu. Les élèves ne doivent pas être des objets d'expérimentation mais ont droit au meilleur enseignement possible selon les méthodes «au goût du jour». Dès lors, se pose la question de savoir si le temps d'adaptation nécessaire ne pourrait être réduit. Pour ce faire, une formation continue plus approfondie et un suivi pertinent devraient être proposés. Ils permettraient aux enseignants de mieux percevoir la philosophie des Moyens ainsi que les capacités de leurs élèves afin de pouvoir individualiser plus finement leur enseignement.

Un grand merci à tous les enseignants anonymes qui ont contribué à la recherche par leurs précieuses réponses!

### Notes

<sup>1</sup> Tobola, C. & Vassalli-Darioli, A-C., (2002). *L'avis d'enseignants de 3<sup>e</sup> primaire à l'égard de deux tâches des «Nouveaux Moyens de Mathématiques romands»*. Travail de mémoire disponible à l'IRDP et à l'ORDP.

<sup>2</sup> Brousseau, G., (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun. *Didactique des mathématiques*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 45-143.

<sup>3</sup> COROME, (1996). Compter avec les élèves. Neuchâtel.



# «Vive les vacances, plus de pénitence, les cahiers au feu...»

Céline Duc Clivaz

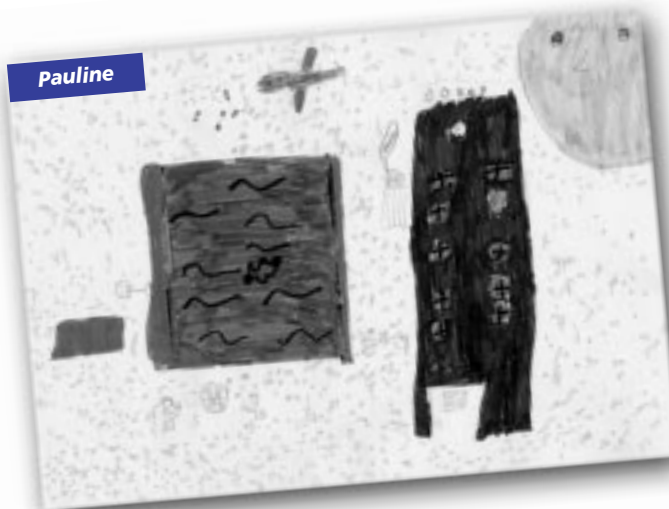
Les élèves de la classe de Danielle Tapparel (5P-6P - Chermignon-d'en-Haut) et ceux de Stéphane Morisod (6P - Plantys à Vétroz) ont raconté avec des mots leurs vacances réelles et imaginaires. Et les élèves de la classe de Sophie Antille (1P - Chermignon-d'en-Bas) ainsi que ceux de Christiane Duc (2P-3P - Chermignon-d'en-bas) ont fait de même avec des dessins.

## Mes vacances, je les passe à...

*Dayane:* Je vais souvent à la plage me baigner. Je lis beaucoup et je parle avec ma famille.

*Maria Laura:* Je pars en voyage; je vais à la piscine; je sors le soir avec les copains; je vais au lit tard et le matin je dors.

Pauline



*Laura:* En hiver, je vais skier avec mes copains ou ma famille. On fait des batailles de boules de neige, de la luge et des bonhommes de neige. A la fin de la journée, on est tous trempés!

*Steven:* Je me repose.

## Mes plus belles vacances

*Yann:* Il y a deux ans, nous avons été à Sin-

gapour. Nous étions dans un hôtel quatre étoiles. Sur le toit, il y avait une piscine et au sous-sol, il y avait un jacuzzi. Nous avons visité une tête de lion et un corps de poisson. Quand il pleuvait, c'était des petits glaçons.

*Stéphanie:* Dans notre hôtel, il y avait tout de A à Z: les magasins, le coiffeur, la pharmacie, le médecin, la disco, et le bar, ... Enfin, c'était super!

*Laura:* C'était quand je suis partie en France. On n'avait pas de disputes, on s'aidait les uns les autres.

*Céline:* C'était au Jura. Nous avons joué du football avec les parents. Alors nous nous sommes entraînés et nous avons gagné. Nous étions contents et nous avons fait la fête, puis nous avons été au lit. Le lendemain du match, nous avons joué la revanche mais nous avons perdu et les parents disaient: «Demain nous allons vous battre!». Alors nous nous sommes donnés à fond et nous avons gagné la finale.

*Michèle:* Pendant les vacances d'été, nous avons pris un train pour Paris. Je ne savais pas où nous allions, c'était une surprise. Quand nous sommes arrivés, j'étais toute heureuse car nous étions à Disneyland.

*Lauriane:* Je pars en vacances dans un autre pays, en général dans un pays chaud.

*Justin:* Je joue à la playstation avec des copains que j'invite. Mais, quand ils partent, je fais Klorophil: il y a, là-dedans, des exercices de français et de math à faire chaque jour.

*Céline:* On va au mayen avec ma famille et on fait de la marche.

*Samuel:* Je dévore des livres.

Sébastien



*Alain:* Pour moi, toutes les vacances sont belles, mais les plus belles c'était quand je suis allé en vélo au Jura.

### Les vacances idéales ce serait...

*Marty:* ... qu'on puisse aller au lit quand on veut, se lever quand on veut, et faire ce qu'on veut toute la journée.

*Alain:* ... d'aller voir la finale de la Coupe du monde de football et dormir dans le même hôtel que l'équipe d'Angleterre.

*Michèle:* ... d'aller à Paris pour voir un concert de la Star Academy.

*Dario:* ... de partir n'importe où dans le monde mais au minimum 3 mois et au maximum 6 mois.



*Stan:* ... qu'elles durent toute l'année.

*Nathalie:* ... qu'elles durent onze mois sauf le mois de novembre.

*Alexandre:* ... de partir une semaine en safari en Afrique et après on part à Tahiti dans un palace de luxe au bord de la mer. Pour le retour à la maison, on part en hélicoptère et je le pilote.

*Yann:* ... qu'elles ne finissent plus.

### La fin des vacances

Tous les élèves ne se réjouissent pas forcément de voir arriver la fin des vacances pour reprendre l'école. Retourner à l'école ne leur est pas nécessairement désagréable, cependant...

... le réveil va à nouveau sonner tôt,

... les punitions risquent de recommencer,

... les soirées seront occupées par les devoirs.



### Le retour à l'école peut parfois être agréable

Pourquoi te réjouis-tu de retourner à l'école?

*Hélène:* Au bout d'un moment les vacances c'est lassant et on ne sait plus que faire.

*Céline:* Pour retrouver mes amis, pour leur raconter mes aventures et pour savoir à côté de qui je suis.

*Abdul:* L'école est très importante pour le futur des jeunes.

*Nathalie:* Pour attendre les nouvelles vacances.

*Maria Laura:* Je suis contente de recommencer l'école au début mais vers le milieu, je préfère revenir en arrière et reproposer des vacances.

*Lauriane:* Je suis pressée d'essayer mes nouvelles affaires et de découvrir mon nouveau maître. ■

### 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**

Systèmes d'aménagement



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

**interoffice**  
Valais SA

**Siège social:**  
Interoffice Valais SA  
Ile Falcon/Case postale 86  
CH-3960 Sierre  
Tél. (+41) 027 456 83 77  
Fax (+41) 027 456 83 76  
e-mail: info@interoffice-vs.ch  
www.interoffice-vs.ch

**Succursale de Martigny:**  
Interoffice Valais SA  
Rte du Levant 160  
CH-1920 Martigny  
Tél. (+41) 027 721 62 70  
Fax (+41) 027 456 83 76  
e-mail: info@interoffice-vs.ch  
www.interoffice-vs.ch

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

# La sélection du mois

## ■ Problèmes de sciences



*Problèmes de sciences et technologie pour le préscolaire et le primaire* propose des activités décrites en étapes selon une approche qui s'inspire des récentes recherches en didactique. Les problèmes sont répartis en 13 modules: le premier, plus théorique, aborde l'enseignement des sciences et des technologies. Les autres

traitent de la matière, des végétaux, de l'environnement, de la technologie, etc. Chaque question comporte des indications sur l'âge des élèves concernés, sur le temps nécessaire ainsi que des précisions sur l'information destinée aux élèves (avec l'énoncé du problème et le matériel utile) et sur l'information destinée à l'enseignant (avec en l'occurrence des indications sur la conception fréquente des élèves au début de l'activité et sur la mise en situation).

Marcel Thouin. *Problèmes de sciences et de technologie pour le préscolaire et le primaire*. Paris: Editions MultiMondes, 1999.

## ■ L'Histoire du Valais

Première dans son genre en langue française, *L'Histoire du Valais* a le mérite de proposer un état de la question et de tenter une synthèse originale qui englobe toute l'histoire du canton. Elle présente ainsi un parcours dans le passé du canton, depuis les premières traces de la présence humaine jusqu'au seuil du troisième millénaire. Une telle entreprise ne pouvait se réaliser qu'à plusieurs mains, par des



chercheurs qui, au-delà des différences de technique et d'intérêt, ont une conception assez proche de l'histoire et de sa finalité.

«*L'Histoire du Valais* comble un manque certain. Ouvrage reposant sur une solide base scientifique, il ne s'adresse pas qu'aux étudiants et aux chercheurs. Il est une réflexion sur le passé, un enrichissement de notre compréhension du présent et une orientation pour le futur. Il dessine des passerelles entre les générations et, d'une rive à l'autre, d'une vallée à l'autre, nous redit que citadins et campagnards, habitants du Haut ou du Bas, d'une vallée ou de la plaine, les Valaisans ont partagé, au-delà de divergences parfois profondes, un passé commun, une histoire en construction.»

Ouvrage disponible au dépôt scolaire, tél. 027 606 41 98.

## Maret: Le man in black 2



François Maret vient de publier son deuxième album intitulé: Encore un tour?

Le man in black, volume 2, c'est 135 dessins publiés dans *La Liberté* de Fribourg et *Le Courrier* de Genève.

François Maret, qui n'est pas seulement inspiré par l'école, propose son tour de l'actualité de l'année en 68 pages et des milliers de coups de crayon au prix de Fr. 19.- (+ frais de port).

A commander chez François Maret - rte de Blignou 46 - 1966 Ayent, e-mail: [françois.maret@bluewin.ch](mailto:françois.maret@bluewin.ch) ou sur le site de *La Liberté*: [www.laliberte.ch](http://www.laliberte.ch).



## ■ Une autre école

Dans son dernier livre, André Giordan tente d'apporter un certain nombre de réponses à des questions fondamentales: pourquoi apprendre, pourquoi les jeunes perdent-ils l'envie d'apprendre, quoi apprendre et surtout comment apprendre? Pour lui, créer une dynamique à l'école implique de dépasser un certain nombre de tabous, dont la suppression du découpage du temps scolaire. Quelques-unes de ses propositions vont encore nettement plus loin, comme le «crédit d'éducation» sur la vie. L'ouvrage



d'André Giordan est une contribution au débat sur l'école: il initie une réflexion de fond sur les enjeux et les possibles de l'école de demain.

André Giordan. *Une autre école pour nos enfants?* Paris: Delagrave, 2002.

## ■ Mathilde et son grand-père

L'idée du livre *Mathilde et son grand-père* est née à la suite des nombreuses représentations du spectacle du même nom. Mathilde fait entrer le lecteur dans l'éternelle histoire de la mort, toujours difficile à expliquer, mais qui prend ici un visage rassurant. Le livre, décliné en 15 tableaux, permet de contempler les images durant l'écoute du CD.

*Mathilde et son grand-père*. De Catherine Pauchard et Greti Kläy. D'après une histoire de Roberto Piumini. Tableaux: Anne Monnier. Musique: Popol Lavanchy. Editions LEP.



## ■ Les Anges de Suisse et d'ailleurs

Les anciens Egyptiens vénéraient déjà une messagère céleste, appelée Nut. L'islam connaît les anges, tandis que les bodhisattvas sont en quelque sorte les anges gardiens des bouddhistes. Noël nous rappelle la place qu'ils occupent dans la religion chrétienne. Du croyant à l'esthète, de l'ethnologue à l'historien, du psychanalyste au philosophe, il y a mille et une

manières d'aborder ces figures ailées. A travers une sélection extraordinaire d'illustrations représentant les traditions artistiques du monde entier, cet ouvrage aide à saisir le rôle des divins messagers. L'ouvrage est par ailleurs complété par un surprenant petit guide des plus beaux anges de Suisse.

Se commande directement aux éditions Mondo SA, 1800 Vevey ou sur le site internet [www.mondo.ch](http://www.mondo.ch) au prix de Fr. 29.50 + 250 points ou de Fr. 55.- sans la contrepartie en points Mondo; à ce prix, il peut également s'obtenir en librairie.

Gaudenz Freuler et Anton von Euw. *Les Anges de Suisse et d'ailleurs*. Vevey: Mondo, 2002.



## En raccourci

### Engagement en politique éducationnelle

### Planifier en commun objectifs et moyens

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) exige que la Confédération et les cantons conçoivent un masterplan fixant les objectifs qu'ils veulent atteindre d'ici 2008 dans les domaines dont ils portent ensemble la responsabilité, et qu'ils s'entendent sur les buts prioritaires, sur leur mise en œuvre ainsi que sur leur financement. L'élaboration de ce masterplan doit faire siennes les visions politiques suivantes:

- Aux yeux de la CDIP, la création d'un seul secteur regroupant l'ensemble des hautes écoles est primordiale. Ce secteur doit embrasser de manière égale les universités cantonales, les EPF, les Hautes Ecoles spécialisées de tous les domaines (y compris Santé, Social et Arts) ainsi que les Hautes Ecoles pédagogiques.
- Les ressources disponibles doivent être allouées sous forme de contributions de base et non en tant que con-

tributions à affectation définie. Au premier rang des priorités figure l'assurance d'une formation de base solide. Ceci s'applique aussi au domaine de la recherche: il est absolument indispensable d'allouer ici également des contributions de base pour créer les ressources nécessaires (personnel, infrastructure).

### Ville-Ecole-Intégration

### Bulletin mensuel

*VElactualité* est un bulletin mensuel de recensement thématique des publications du Centre de ressources Ville-Ecole-Intégration. Parmi les derniers thèmes abordés dans cette revue bibliographique, citons l'école et les cultures (no juin 2002) ou les pratiques langagières urbaines (no septembre 2002). A noter aussi que le dernier hors-série était consacré à la scolarisation des enfants du voyage. Pour plus d'informations: <http://www.cndp.fr/vei/>



# Regards croisés sur les nouvelles grilles horaires

Le 6 novembre 2002, le Conseil d'Etat a adopté les nouvelles grilles horaires pour l'école obligatoire (école primaire et cycle d'orientation). L'introduction pour le secondaire I se fera dès l'année scolaire 2003/2004 pour la première année du CO, puis progressivement en 2CO et en 3CO. Quant à l'entrée en vigueur de la grille au primaire, elle se fera ultérieurement, selon les modifications législatives et réglementaires nécessaires à sa mise

l'équivalent de deux semaines au maximum par année scolaire pour être consacré aux camps, activités culturelles, sportives, spirituelles, éducation à la santé, interventions extérieures...

Afin de mieux comprendre ce sujet d'actualité, Jean-François Lovey, chef du Service de l'enseignement (DECS), explique les tenants et les aboutissants des nouvelles grilles. Jean-Claude Savoy, président de la Société pédagogique valaisanne (SPVal), et Jean-Philippe Lonfat, président de l'Association valaisanne des enseignants du cycle d'orientation (AVECO), donnent eux leur avis sur la mise en œuvre de ces grilles.

## Jean-François Lovey, chef du Service de l'enseignement

### Tout d'abord, pourquoi les grilles horaires ont-elles été modifiées?

Précisons qu'il ne s'agit pas d'une refonte totale des grilles mais, à l'occasion de l'arrivée prévisible de l'introduction de l'enseignement de l'anglais dès la première année du cycle d'orientation et de l'abaissement de l'âge de l'apprentissage de l'allemand, il était nécessaire de dire quelle place on voulait réserver aux langues et aussi à l'initiation aux moyens multimédias et aux ICT. Et pour ce faire, il fallait modifier la grille de manière non bricolée, sur la base d'une réflexion menée avec les inspecteurs, les enseignants, les directeurs d'école et les parents sans qu'il s'agisse pour autant d'une réforme de l'école à travers la grille horaire. Cette réflexion a été appelée recentrage des programmes, cependant cette

dénomination était probablement trop large par rapport aux modifications apportées.

### Quels sont les changements majeurs de la nouvelle grille à l'école primaire?

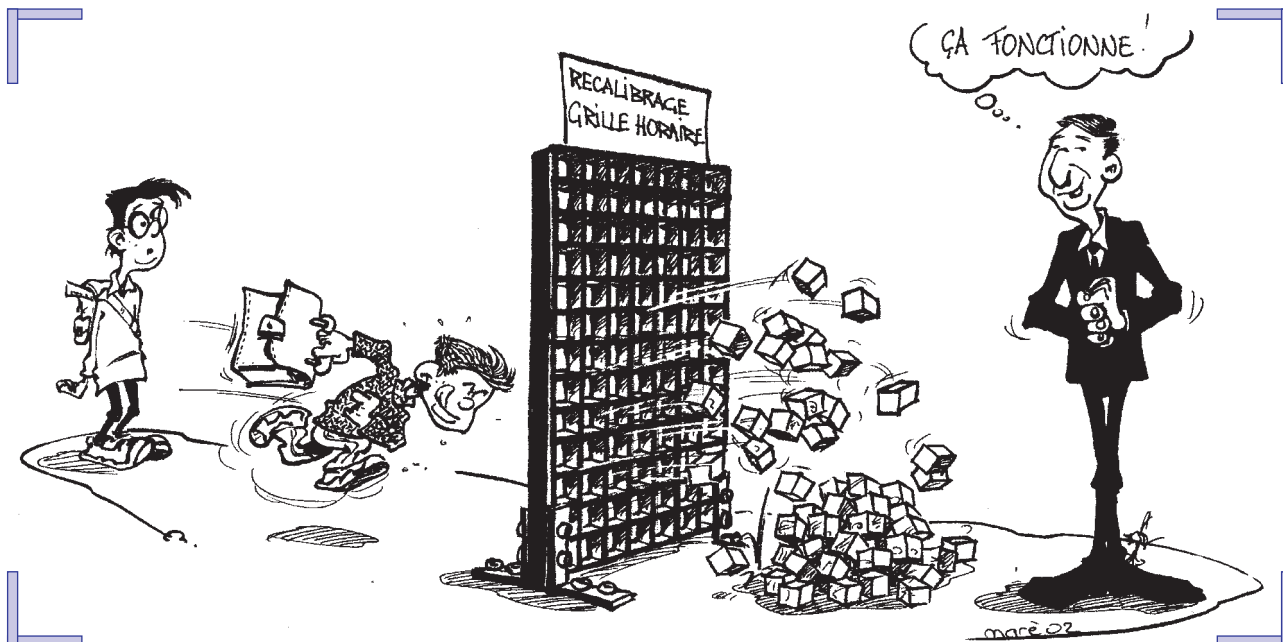
Ce qui est peut-être le plus visible, c'est le découpage en périodes de 45 minutes sur le modèle de ce qui se fait dans les autres degrés scolaires. Cette modification correspond avant tout à un souci de lisibilité de la part des partenaires de l'école, dont en particulier les parents. Par ailleurs, il n'y a plus que deux blocs dans l'horaire progressif. Le passage à seulement deux horaires différents (ndlr: 28 heures pour les 1P-2P et 32 heures pour les 3-6P avec abandon de l'horaire progressif en 3P et unification des horaires des classes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup>) se justifie par l'introduction de l'allemand en 3P, comme cela se faisait il y a une quinzaine d'années, et il n'était pas possible d'alléger le temps consacré aux autres disciplines. Avec cette nouvelle grille, il y avait aussi le souhait de mettre un accent plus fort sur la lecture, dont la maîtrise est absolument indispensable pour la suite des apprentissages et cette volonté se traduira ultérieurement dans les programmes. Dernière remarque, l'accès aux techniques d'information et de communication est réalisée de manière intégrée à l'école primaire alors que l'informatique devient une branche spécifique visant une maîtrise technique de l'outil en 1<sup>re</sup> du CO.

**Que répondez-vous aux critiques qui ont été émises, entre autres concernant la place trop importante accordée à la religion ou à l'éducation physique par rapport**



Jean-François Lovey:  
«Il ne s'agit pas d'une refonte  
totale des grilles.»

en application. Un certain nombre d'innovations sont apportées tant au primaire qu'au cycle et le DECS a profité de l'adoption des grilles pour définir le temps à mettre à disposition pour les activités extrascolaires. Désormais, sur les 38 semaines de classes, il sera demandé d'effectuer 36 semaines de cours et



**à ce qui se pratique, l'ajout de demi-périodes ou encore le poids renforcé de l'allemand à l'école primaire alors qu'il y a allègement de cette matière au CO?**

Concernant l'éducation physique, nous n'avons fait qu'appliquer l'ordonnance fédérale sur l'éducation physique à l'école qui a été revue suffisamment récemment pour qu'on la respecte.

Pour ce qui est de l'enseignement religieux à l'école primaire, le Conseil d'Etat a, avec l'accord des Eglises, accepté un programme et un plan d'études conçu sur deux périodes. Des moyens d'enseignement sont par ailleurs en cours d'élaboration.

A propos de la critique faite par certains milieux relative au poids trop important accordé aux branches intellectuelles ou cérébrales (français, langue II et mathématiques), il est vrai que c'est une volonté de consacrer un peu plus de la moitié du temps passé à l'école, soit environ 55%, à ces branches. C'est une affirmation claire d'un renforcement des matières dont la maîtrise est absolument indispensable pour l'accès à d'autres savoirs.

Les demi-périodes, lorsqu'elles existent, ont une valeur indicative et l'enseignant peut très bien organiser l'enseignement sur la moitié de

l'année ou sur deux semaines. Le temps accordé aux branches artistiques a fait l'objet d'une longue négociation avec les partenaires syndicaux. La grille a été modifiée lors d'une dernière phase au niveau du temps consacré aux ACM-ACT-peinture et dessin.

Je crois pouvoir dire, qu'à l'exclusion de l'horaire renforcé en 3P, le syndicat du personnel enseignant valaisan peut se montrer satisfait de cette nouvelle grille.

#### **Au niveau du CO, quelles sont les principales innovations apportées par la grille?**

La principale modification, c'est l'intégration généralisée de l'enseignement de l'anglais au CO, progressivement dès la 1<sup>re</sup> année à partir de la rentrée 2003. Cette introduction découle des lignes directrices adoptées par le Conseil d'Etat en avril 2001, ce qui a eu comme incidence la diminution du temps alloué à l'allemand au CO et donc le renforcement au primaire. La deuxième innovation importante au CO concerne l'introduction en 3<sup>e</sup> année de deux filières, l'une vers les diplômes et les maturités professionnelles et l'autre vers les apprentissages. Il y avait un mécontentement assez fort au niveau de la 3<sup>e</sup> année de CO: jusqu'à présent,

quelques établissements offraient un certain nombre d'options mais tous ne le faisaient pas. Le DECS a donc décidé de revaloriser la 3<sup>e</sup> du CO et de proposer à tous les jeunes quelque chose de spécifique en fonction de leur orientation professionnelle future. Il y avait aussi le souci d'offrir aux élèves ayant de grandes difficultés de maîtrise en langue maternelle et en raisonnement mathématique au terme de la scolarité obligatoire des plages de renforcement. Ces propositions ont reçu l'aval des syndicats et nous avons pu avoir aussi l'avis de l'association des maîtres de l'enseignement professionnel qui était également favorable.

La troisième innovation c'est, comme déjà mentionné, l'introduction de l'informatique en 1<sup>re</sup> du CO. Dernière chose à signaler pour le CO, l'élaboration des méthodes de travail devient l'une des composantes de l'éducation au choix durant le premier semestre de 1<sup>re</sup> année. Ceci répond à une demande des syndicats: il s'agit de donner aux élèves les moyens de se prendre progressivement en charge tant à l'école qu'à la maison.

**La principale critique au CO concerne le transfert d'heures d'une branche à l'autre, car cela**

### **pose des problèmes de gestion du personnel. Comment sera traité ce problème?**

Il est vrai que dès que l'on modifie quelque chose dans la grille au CO, on touche directement une catégorie de professeurs, puisqu'on a affaire à des enseignants semi-généralistes ou spécialistes à ce degré de la scolarité. En tenant compte d'abord de l'intérêt de l'élève et également de ce qui est existant, je pense que la grille proposée est raisonnable. Nous avons pris les devants avec la formation des enseignants en anglais. Une bonne partie des enseignants en formation sont déjà en place et ajoutent ainsi une corde à leur arc. La principale inquiétude pour le CO n'est pas tellement l'introduction de la nouvelle grille, mais le risque de pénurie d'enseignants qualifiés ces prochaines années.

### **Il y a aussi quelques critiques d'ordre plus général qui traversent l'ensemble de la scolarité obligatoire...**

Oui, on nous a fait des critiques concernant la méthodologie, du fait qu'il pouvait paraître peu judicieux de modifier la grille avant les plans d'études, les objectifs et les programmes. Très clairement, nous ne pouvions pas attendre les résultats de plan d'études cadre romand (PECARO), j'entends par là sa réelle application possible, pour introduire l'anglais. Il y a une demande très forte et à mon avis légitime pour que l'anglais ne soit plus réservé à quelques catégories d'étudiants seulement. Et le simple fait de mettre de nouvelles périodes dans la grille nous obligeait à des remaniements que l'on a souhaités alors le moins arbitraires possible.

### **Cela peut paraître surprenant d'introduire la nouvelle grille d'abord au CO puis au primaire. Quelle en est l'explication?**

C'est en effet surprenant, mais la grille, telle qu'adoptée au CO, peut être introduite avec effets immédiats sans modification de règlements ou de lois. Elle est un acte de

nature plus pédagogique que politique à ce stade-là. Au primaire, le passage à 32 heures pour les enseignants nécessite par contre des modifications ou réglementaires ou légales. Très objectivement, je pense qu'il faudra prévoir l'introduction de la grille en primaire en 2004 et non en 2003, mais cela n'est pas gênant d'introduire la grille d'abord au CO.

### **Si l'on regarde d'anciennes grilles scolaires, on observe une diminution du temps accordé au français et aux mathématiques...**

En 50 ans, la diminution est en effet assez frappante. La comparaison est certes assez délicate, car il faut comparer ce qui peut l'être, cependant on peut observer que l'école de nos parents mettait un accent beaucoup plus fort sur la maîtrise écrite de la langue maternelle et des opérations fondamentales en mathématiques. Cela dit, la mission de l'école a changé. Faut-il ou non réserver un espace à la santé, à la prévention? Toutes ces questions sont aujourd'hui largement débattues en Suisse romande, mais il y a une quasi-unanimité pour dire qu'on ne peut pas en parler à l'école. L'exercice-test de PECARO sera de définir jusqu'où l'école doit assumer certaines responsabilités qui n'étaient pas les siennes il y a vingt ou trente ans et sur quoi il ne faut pas qu'on la juge.

### **Après PECARO, les grilles valaisannes seront-elles revues?**

PECARO, c'est un exercice de définition d'un plan d'études cadre pour l'école obligatoire romande et ce n'est pas une grille horaire. Bien sûr, cette réflexion peut avoir des retombées assez importantes sur les grilles et les programmes. C'est seulement une fois que PECARO sera adopté par les politiques qu'il pourra y avoir une retranscription cantonale, sans qu'il y ait néanmoins d'obligation.

*Propos recueillis par  
Nadia Revaz*

## **Prise de position du comité cantonal de la SPVal**

**1. Plus de trois années de travaux ont été nécessaires à l'établissement de la nouvelle grille horaire de l'école primaire.** La SPVal a été associée à sa conception dès le début du processus. A deux occasions, février 2001 et février 2002, elle a formulé des observations importantes, dont il a été tenu compte dans une certaine mesure. A trois autres occasions, ses responsables ont été reçus au Service de l'Enseignement pour consultation des dossiers en cours.

**2. La grille horaire est un instrument de conduite de l'école, par lequel le Conseil d'Etat fixe les grands équilibres entre les disciplines et montre ses intentions politiques pour l'institution dont il a la charge. Son établissement doit être soutenu par des objectifs et des moyens d'enseignement.**

**3. L'établissement de la grille horaire demeure un exercice d'équilibre extrêmement complexe:**

- Des contraintes importantes en ont empêché une remise en cause fondamentale: place prépondérante des branches essentielles à maintenir, éducation physique qui demeure régie par une ordonnance fédérale, place quasi intouchable de la catéchèse, volonté politique d'anticiper l'enseignement de la langue 2 en 3P.
- Des contraintes syndicales ont dû être prises en compte au niveau de la dotation en ACM-ACT-Peinture, afin que le statut des enseignants en ACM et ACT ne subisse pas de nouvelle péjoration.
- La gestion des horaires scolaires par les familles et le coût des transports scolaires pour les communes ont influencé fortement la réflexion, surtout du côté du DECS.

#### 4. La grille horaire décidée par le Conseil d'Etat en date du 6 novembre 2002 satisfait en partie la SPVal:

- Les branches essentielles occupent toujours une place privilégiée dans le cursus des élèves à l'école primaire.
- Le maintien du statut des enseignantes ACM semble assuré.
- L'introduction de l'allemand en 3P et 4P se fait de manière progressive, avec deux périodes d'enseignement. Cette introduction anticipée, acceptée par la SPVal, répond à la demande sociale que l'enseignement des langues occupe une place plus importante dès l'école primaire.

- Les horaires sont en partie uniformisés.
- L'architecture de la grille horaire apparaît comme cohérente.
- La grille horaire à 32 périodes induit la reconnaissance du titulariat ou de la formation continue pour les enseignants primaires.
- La grille horaire officielle exprimée en périodes simplifiera la gestion de la grille horaire par les enseignants. Elle permet encore des comparaisons utiles entre les ordres d'enseignement, mais aussi entre les cantons.

#### 5. La grille horaire laisse aussi ouvertes un certain nombre de questions:

- Les programmes ne sont pas réellement recentrés.
- Le déplacement de l'allemand dans le premier groupe n'est pas sans conséquence sur la place qui sera faite au processus d'évaluation et d'orientation lors du passage au CO. Il affecte l'équilibre entre les branches langues et mathématique-science, au détriment de ces dernières. Il paraît de même évident que cette mesure induira des demandes de cours d'appui en allemand, que l'enseignement spécialisé aura à prendre en compte.
- Après les efforts consentis par tous les enseignants au niveau de leur formation musicale et les moyens mis en œuvre, cette

### Grille horaire des écoles primaires du Valais romand

	1 P	2 P	3 P	4 P	5 P	6 P
	Périodes	Périodes	Périodes	Périodes	Périodes	Périodes
Langue maternelle	8	8	9	9	9.5	9.5
Langue 2			2	2	3	3
Mathématiques	6	6	6	6	6	6
Education physique	3	3	3	3	3	3
Musique	2	2	2	2	1	1
ACM-ACT-peinture	3	3	3	3	3	3
Dessin	1	1	1.5	1.5	1	1
Ecriture	1	1				
Religion	2	2	2	2	2	2
Environnement	2	2	3.5	3.5	3.5	3.5
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>



branche d'éveil est réduite à la portion congrue en 5 et 6P. Cela se fait naturellement en contradiction avec les principes qui avaient soutenu l'introduction de l'enseignement élargi de la musique.

- L'informatique et l'éducation à la santé auront à être prises en compte selon d'autres modèles.

## **6. La SPVal ne peut se montrer satisfaite de la suppression de l'horaire progressif dès la 3P.**

Sur cet aspect, tout au long du processus d'élaboration de la grille horaire, elle n'a pas changé d'optique. Pour ce degré précisément, elle a insisté auprès du DECS pour que des mesures d'accompagnement soient prises afin que la charge de travail des enfants ne soit pas accrue. Le Service de l'enseignement s'est montré ouvert à cette revendication. Simultanément, le CC de la SPVal déplore que les systèmes d'enseignement alterné qui avaient fait leurs preuves à ce niveau soient abandonnés. Elle rend dès lors attentif le Service de l'enseignement au fait que les demandes en cours d'appui vont croître, ce qui aura bien entendu des conséquences au niveau des finances de l'Etat.

En outre, la suppression de l'horaire progressif implique une modification de la Loi du 12 novembre 1982 concernant le traitement du personnel enseignant des écoles primaires, du cycle d'orientation et des écoles secondaires du deuxième degré.

**7. Enfin, la SPVal rappelle que l'introduction de la nouvelle grille horaire ne doit avoir aucune influence négative sur le statut des enseignants.** Dans les degrés 1 et 2P, où l'horaire des élèves est allégé, ceux-ci doivent pouvoir être rétribués à plein temps.

*Pour le CC de la SPVal  
Jean-Claude Savoy, président*

# L'avis de l'AVECO

Jean-Philippe Lonfat est président de l'Association valaisanne des enseignants du cycle d'orientation. Globalement satisfait de l'adoption, après une longue attente, de cette nouvelle grille, il signale néanmoins quelques réserves émises par l'AVECO.

## **Etes-vous dans l'ensemble satisfait de la nouvelle grille horaire pour le CO?**

Oui, cependant cette grille n'est pas une révolution, puisqu'elle fait simplement de la place à l'anglais. Nous sommes surtout contents de la voir enfin arriver, car le dossier s'était transformé en un long serpent de mer. Au départ, il y avait certainement une volonté de refonte plus grande, mais au final les changements sont assez modestes.

## **Quels sont les principaux points de satisfaction?**

La principale satisfaction concerne l'introduction de l'anglais en 2003 en 1<sup>re</sup> du CO. Un report aurait été un signe assez négatif face à l'investissement considérable des collègues actuellement en formation. De plus, cette introduction de l'anglais au CO répond à une grande attente des parents. Une autre source de satisfaction réside dans le dialogue établi avec le Département. Cette grille n'est pas celle de l'AVECO, mais il faut relever qu'il y a eu, depuis le début de cette année, un réel souci de maintenir un dialogue constructif de la part du DECS; certaines de nos attentes ont ainsi été prises en compte par le Département.

## **Et quels sont les éléments d'insatisfaction ou d'inquiétude?**

Pêle-mêle, je dirais que la volonté de consacrer 55% des heures aux branches «intellectuelles» est certainement un signe pour montrer aux milieux patronaux qu'il y a recentrage. Pour sa part, l'AVECO dé-

plore la chute des dotations horaires pour les branches éducatives et culturelles. Le message que nous aurions souhaité voir passer, c'est que les enseignants font, par exemple, du français aussi pendant les cours d'histoire, de civisme ou de géographie. De plus, alors que l'incivilité se développe dans nos écoles, ces branches de plus en plus sacrifiées contribuent réellement à la découverte de l'Autre et à la formation du citoyen.

## **La principale satisfaction concerne l'introduction de l'anglais en 2003.**

Parmi les demandes de l'AVECO, il y avait aussi la nécessaire redéfinition des programmes et des plans d'études. Dès lors, il faudra que les commissions de branches se mettent rapidement au travail. Une étude devrait aussi être menée au niveau des deux systèmes en vigueur, à sections et à niveaux, pour donner un maximum de chances à tous les élèves. L'analyse de cette problématique est particulièrement urgente pour l'anglais en première année. Parmi les inquiétudes, probablement la plus importante, malgré la pénurie d'enseignants qui franchit les portes du CO, l'AVECO espère que les ressources humaines à disposition ont été prises en compte. Nous souhaitons une mise en pratique assez souple et progressive de cette grille horaire pour éviter les pertes d'heures qui risquent de toucher certains enseignants.

Enfin, nous aurions également souhaité une 3<sup>e</sup> année plus ambitieuse et novatrice.

*Propos recueillis par  
Nadia Revaz*

## rubriques

41

Un des articles brièvement résumés dans cette rubrique vous intéresse? Adressez-vous à l'ORDP (rue de Conthey 19, case postale 478, 1951 Sion, Tél. 027 606 41 52) et une photocopie de l'article vous sera adressée gratuitement.

## ■ Enseignants Moins motivés

Des enseignants moins motivés. C'est ce que révèle un sondage dans la profession. Seuls 70% des enseignantes et enseignants alémaniques sont satisfaits de leur profession, contre 75% en 1990. En Suisse romande, 30% d'entre eux se disent très motivés, 40% satisfaits, alors que 30% quitteraient le métier sans regret. Le métier apparaît également de moins en moins attrayant, a indiqué Marie-Claire Tabin. La présidente du Syndicat des enseignants romands (SER) se fonde sur des études réalisées dans les cantons de Vaud, Valais, Fribourg et Genève. Il est donc urgent de valoriser la profession. *Journal du Jura (5.11)*

## ■ Valais Intégration modèle

En matière d'intégration et de scolarisation des enfants non francophones, le Valais se place dans le peloton de tête au niveau national. Depuis l'application de nouvelles directives, «les communes ont l'obligation de scolariser à l'école publique tous les enfants résidants, quel que soit leur statut». Dans d'autres cantons, les enfants passent une à deux années dans des classes d'intégration avant de rejoindre l'école publique. *Le Nouvelliste (5.11)*

## ■ Suisse orientale D'abord l'anglais

Le français est relégué en seconde position dans les cantons de Saint-Gall, Thurgovie, Glaris, Zurich, Grisons, Schwytz

et les deux Appenzells. Les écoliers de Suisse orientale apprendront l'anglais avant le français. Au lieu d'être enseigné dès la 7<sup>e</sup> année, l'anglais le sera dès la 3<sup>e</sup> primaire. L'enseignement du français continuera de se faire dès la cinquième année. Le niveau de compétences que les élèves devront atteindre en anglais et en français sera calqué sur les normes européennes. *Le Courrier (6.11)*

## ■ Neuchâtel Education à la non-violence

Les actes de délinquance augmentant, les autorités neuchâteloises ont mis sur pied un programme de prévention de la violence. L'initiative rencontre un grand succès auprès des établissements concernés et les premiers résultats sont probants. Ce programme a débuté en janvier 2000 avec l'adoption de mesures d'urgence, dont l'une visant à «développer la communication et des relations sans violence à l'école». Le Gouvernement a débloqué 100'000 francs afin d'aider les établissements à entreprendre des actions en ce sens. Afin de coordonner les actions entreprises, le canton a créé une structure, le «Groupe relation sans violence», qui est à la disposition des établissements pour le développement d'une culture de la communication en milieu scolaire. *Le Temps (6.11)*

## ■ Fribourg Université

L'université de Fribourg joue sur le bilinguisme et l'Europe pour s'imposer dans le paysage académique. Une stratégie qui doit être mise en œuvre malgré des perspectives financières peu réjouissantes, notamment la stagnation des subventions cantonales et fédérales à court terme ainsi que celles des ressources propres. Pour faire face aux mutations en cours, le rectorat a fixé trois grandes priorités pour l'avenir: choisir des pôles de compétence, intégrer le système européen et renforcer le réseau BeNeFri. *Le Temps (8.11)*

## ■ Université Iran

Pour la quatrième année consécutive, le nombre de filles à l'entrée de la 1<sup>re</sup> année dans les universités publiques en Iran a largement dépassé celui des garçons. Ce succès au féminin inquiète de plus en plus les ultraconservateurs, dont certains ont même demandé l'instauration de quotas pour prévenir un «dangereux déséquilibre». *Fémina (10.11)*

## ■ Ecole Graines d'artistes

A l'occasion de la seconde Journée mondiale des animaux Migros organisait un grand concours de dessin. Les élèves des écoles

primaires de toute la Suisse étaient invités à réaliser une affiche sur le thème «Nos animaux domestiques». Plus de 550 affiches sont parvenues au jury. Finalement le premier prix a été attribué à la classe de la Gare de Sainte-Croix (VD) et, outre Sarine, à une classe d'Ermatingen (TG). Le prix gagné (d'une contre-valeur de 5000 francs au maximum) doit servir à financer une semaine pour se frotter à l'univers de nos compagnons à poils ou à plumes. Les débats pour sélectionner un projet risquent d'être animés... *Construire (12.11)*

## ■ France Education

La France dépense beaucoup pour l'éducation et a fait des progrès considérables en matière de démocratisation scolaire. Mais les performances du système éducatif stagnent depuis le milieu des années 1990, selon une étude publiée par le ministère de l'éducation. Parmi les «progrès», l'étude note l'augmentation générale de «l'espérance de scolarisation» des élèves: en 2000, chaque élève français pouvait espérer sortir de l'enceinte scolaire ou universitaire au bout de 19 ans en moyenne, contre 17 ans en 1985-86. Mais l'étude relève la stagnation du nombre de jeunes accédant au niveau du baccalauréat (diplôme de fin d'études secondaires), enregistrée depuis 1985, après une très forte progression due à la montée en puissance des bacs technologiques et professionnels. Autre point noir: les compétences en lecture. L'enquête cite les

chiffres de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) selon lesquels 11,6 % des jeunes convoqués à cette journée manifestent de «réelles difficultés de compréhension, dont environ 6,5% sont dans une situation pouvant déboucher sur l'illettrisme».

*Le Monde (12.11)*

## ■ CDIP Meilleure coordination

Les cantons et la Confédération devraient à l'avenir définir ensemble leurs priorités en matière d'éducation. Les directeurs cantonaux de l'Instruction publique exigent l'élaboration d'un plan commun pour faire face aux dépenses. Les départements fédéraux de l'Intérieur et de l'Economie envisagent d'augmenter de 6% le crédit à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pour les années 2004 à 2007. Mais cette manne ne suffit pas pour tous les objectifs fixés, selon la CDIP, qui tire la sonnette d'alarme. Celle-ci demande à la Confédération une élaboration concertée des objectifs à atteindre d'ici à 2008 et la détermination des projets auxquels il faut renoncer.

*Le Temps (12.11)*

## ■ Edition romande Vulgarisation de la recherche

Du nouveau dans l'édition. Une collection de poche voit le jour en Suisse romande. Intitulée «Le savoir suisse», elle souhaite jeter des ponts entre le monde de la recherche et le grand public. Les quatre premiers titres sont sortis de presse. Les trois premiers volumes font le point sur les changements de climat, les turbulences de l'économie et la crise du logement. Le quatrième volume, consacré aux Burgondes, décrit la transition entre l'Antiquité et le Moyen Age dans nos

régions. Une cinquantaine d'ouvrages sont en travail. Il est prévu de publier huit à douze nouveautés chaque année. Les livres sont édités par les Presses polytechniques et universitaires romandes (PPUR).

*Le Matin (13.11)*

## ■ Education Images

L'éducation à l'image fait partie du kit de survie d'un enfant d'aujourd'hui. Mais qui va la lui dispenser? L'école a un rôle décisif à jouer affirme Serge Tisseron, surtout dans les milieux dits à risques. En Suisse, celle-ci s'efforce, tant bien que mal, de répondre à cette urgence parmi d'autres. «Un enfant a besoin d'un interlocuteur pour parler des images qu'il voit, mais je ne crois pas que cela doive être systématisé: l'école ne peut pas se substituer aux parents. Si je commence à demander le matin aux enfants ce qu'ils ont vu, et à quelle heure, j'entre dans leur sphère privée et la question devient très délicate», souligne Valérie Jaton, enseignante à Lausanne et collaboratrice chargée de formation à la Haute Ecole pédagogique vaudoise.

*Le Temps (13.11)*

## ■ Tribunal fédéral Régime durci

Les écoles bernoises pourront exclure pendant douze semaines les élèves les plus difficiles. Le Tribunal fédéral (TF) a débouté une vingtaine de parents opposés à la nouvelle loi scolaire. Depuis août dernier, la législation bernoise est plus sévère à l'égard des élèves perturbateurs. Ils peuvent être exclus si leur «comportement entrave sérieusement le bon fonctionnement de l'enseignement». Pendant ces congés forcés, c'est aux parents de prendre en charge les élèves renvoyés de l'école. La plupart des cantons ont des règlements qui autorisent l'exclusion des élèves difficiles.

*Le Temps (13.11)*

## ■ Etudes Enseignement à distance

Assistants sociaux, professionnels de la santé, agents de la sécurité et mères de famille, une centaine d'étudiants adultes sont inscrits dans la nouvelle filière universitaire de psychologie, ouverte il y a une semaine par le Centre romand d'enseignement à distance (CRED) basé à Sierre. Ils auront la possibilité d'obtenir une licence puis, s'ils le souhaitent, de continuer jusqu'à la maîtrise en psychologie. Le CRED dispense déjà plusieurs formations, entre autres en sciences de la communication, sciences économiques, mathématiques ou lettres, dont la psychologie n'est que la petite dernière. Les diplômes délivrés par le CRED bénéficient d'une reconnaissance provisoire de la Confédération, reconnaissance qui devrait être définitivement entérinée à l'échéance de 2004 par le Département de l'intérieur.

*Le Temps (15.11)*

## ■ Education Qualité des enseignants

La réussite scolaire à l'école primaire dépend de la qualité des enseignants. Selon une étude d'Avenir Suisse, le milieu

socioprofessionnel des parents, l'intelligence de l'élève ou la langue maternelle ne sont pas aussi cruciaux que le savoir-faire des instituteurs. Pour arriver à ces conclusions, les chercheurs ont fait passer les mêmes examens à la fin de l'année scolaire à 1108 élèves de 3<sup>e</sup> primaire dans 61 classes réparties dans six cantons. Premier constat: les enfants qui ont bénéficié des enseignants des meilleures classes durant trois ans «ont appris une bonne moitié de mieux ou de plus» en allemand que ceux qui avaient les enseignants des moins

bonnes classes. Et trois quarts «de mieux ou de plus» en mathématiques.  
*Le Temps (16.11)*

## ■ Nouvelle maturité St-Maurice

C'est en juin 2003 que la première volée d'étudiants valaisans – plus de 700 en Valais dont 170 à Saint-Maurice – ayant accompli tout leur cursus sous l'égide de la nouvelle maturité gymnasiale vont passer leurs examens. Selon Yves Fournier, responsable des classes de quatrième et cinquième année au collège de Saint-Maurice, «cette nouvelle maturité favorise le développement de l'autonomie. Du côté des étudiants les échos sont contrastés, mais positifs dans l'ensemble. Pour ceux de 5<sup>e</sup> année, il y a une certaine appréhension liée au fait d'être la première volée à passer la nouvelle maturité. Celle-ci est toujours synonyme d'une très grande exigence et demeure la meilleure formation pour intégrer les hautes écoles, à savoir l'université, l'école polytechnique fédérale et les hautes écoles spécialisées. Mais il est évident qu'elle est encore en phase d'apprentissage et que des retouches devront être apportées».

*Le Nouvelliste (19.11)*





Toutes les revues mentionnées dans cette rubrique sont disponibles au Centre de documentation de l'ORDP et/ou à la Médiathèque cantonale.

### ■ Cahiers pédagogiques



Le transfert d'apprentissage est au cœur du dernier numéro des *Cahiers pédagogiques*. Le concept s'est développé depuis son apparition au début du siècle, mais il reste encore peu stable et variable selon les spécialistes. Reste que le transfert d'apprentissage demeure une thématique d'actualité, même si les discussions se font moins polémiques. Dans un entretien, Jean-Pierre Astolfi explique que le transfert n'est pas le *résultat* d'un apprentissage, puisque c'en est plutôt une *condition*.

### ■ La Classe

Le numéro de novembre de *La Classe* consacre son dossier au cédérom éducatif à l'école et à



son rôle en tant qu'outil efficace pour les apprentissages dans le cadre d'un projet. Ce dossier traite des observations et des constats relatifs à l'enfant devant l'ordinateur à l'école. Le prochain numéro développera un exemple concret de projet expérimenté avec un cédérom éducatif. A signaler aussi dans ce numéro de novembre la fiche du mois sur les grands pédagogues traitant de l'approche structuraliste de Piaget.

### ■ Le français dans le monde

*Le français dans le monde*, la revue de la Fédération internationale des professeurs de français, examine sous l'angle historique, sociologique, ethnologique, économique, culinaire, stylistique ou encore photographique l'art de la table et les manières françaises

d'aborder le repas. On y découvre également les Noël de la Francophonie, version gourmande. La rubrique *Point didactique* retrace les évolutions de l'évaluation. A lire également le supplément consacré aux *Francophonies du Sud* avec un dossier sur le français, langue africaine.

### ■ Le Monde de l'éducation

«Télé contre école: le choc des cultures» est le thème du dossier développé dans la dernière livraison du *Monde de l'éducation*. Quelle est la consommation télévisuelle des jeunes? Les images de violence, fictionnelles ou réelles, entraînent-elles le «passage à l'acte»? Les télévisions publiques remplissent-elles leur mission? ... sont quelques-unes des questions auxquelles tentent de répondre ce dossier qui se conclut par un article sur la nécessité d'une éducation à



l'image et non d'une éducation par l'image. Hors dossier, la rubrique actualité fait entre autres le point sur l'absentéisme, un mal européen.

### Livres pour enfants et ados: formules d'abonnement

*L'école des loisirs*, éditeur spécialisé en littérature de jeunesse, propose un abonnement pour chaque catégorie d'âge:

Tarifs des abonnements 2002-2003

1. Abonnement individuel
2. Abonnement regroupé

- Bébémamax: pour les moins de 3 ans  
1. Fr. 73.-      2. Fr. 58.-
- Minimax: pour les 3 à 5 ans (enfantines)  
1. Fr. 75.-      2. Fr. 60.-
- Kilimax: pour les 5 à 7 ans (1P-2P)  
1. Fr. 79.-      2. Fr. 65.-
- Animax: pour les 7 à 9 ans (3P-4P)  
1. Fr. 80.-      2. Fr. 66.-
- Archimax: pour les 8 à 11 ans - documentaires (3P-6P)  
1. Fr. 86.-      2. Fr. 70.-
- Maximax: pour les 9-12 ans (5P-6P)  
1. Fr. 83.-      2. Fr. 68.-
- Medium-club: pour les plus de 12 ans (7e-8e)  
1. Fr. 89.-      2. Fr. 75.-



L'abonnement comprend 8 livres par année: un par mois de novembre à juin. Les abonnements souscrits en cours d'année donnent droit aux 8 livres.

Deux formules d'abonnement sont proposées: 1. L'abonnement individuel. 2. L'abonnement regroupé. Tarif réduit à partir de trois abonnements de la même catégorie.

Les bulletins d'abonnement pour la région Valais et Chablais sont à demander à l'animatrice «Max»: Marie-Claude Revaz - Abonnement «Max» l'école des loisirs - 1922 Salvan - E-mail: [mcrevaz@bluewin.ch](mailto:mcrevaz@bluewin.ch) - tél. 079 671 02 27 / 027 761 17 47.

# Nouveaux moyens d'enseignement au CO

Depuis la rentrée, le cycle d'orientation a de nouveaux moyens d'enseignement en français, en sciences, en histoire et en éducation civique. Michel Beytrison, adjoint au Service de l'enseignement, relève l'important travail effectué par les groupes composés d'enseignants ayant à la fois la connaissance scientifique de la matière et la pratique du terrain. C'est le fruit d'un véritable travail collectif.

## Premiers échos positifs

Pourquoi changer de manuels scolaires? Était-ce vraiment nécessaire? Michel Beytrison explique qu'il y avait urgence à remplacer certains manuels désuets. Ces nouveaux moyens correspondent en outre aux besoins pédagogiques de l'école valaisanne en 2002. C'était aussi une demande des enseignants et les premiers échos sont largement positifs. Il n'était cependant pas prévu que tous ces nouveaux moyens interviendraient en même temps. «Il y a eu des carences au niveau de la planification», admet l'adjoint au Service de l'enseignement. Afin d'éviter l'avalanche de nouveautés, ces ouvrages ne sont pas obligatoires pour les sciences et l'histoire. Leur introduction sera donc progressive.

Autre interrogation, pourquoi adapter des moyens édités en France? Michel Beytrison souligne que la réflexion n'est pas la même au niveau du français, des mathématiques ou de l'allemand, matières où il est très important qu'il y ait une coordination romande. Dans les autres branches, le DECS estime que l'adaptation d'ouvrages existants permet de tenir compte des sensibilités cantonales. «De plus, les livres français



*pour les branches culturelles sont particulièrement bien faits, aussi le choix de l'adaptation est judicieux»,* note encore Michel Beytrison. Il ajoute que dans le cas de l'histoire, les événements de la Suisse sont au cœur de ceux de l'Europe, et en lien avec la culture française pour la partie romande. La question des coûts est également un élément de décision en faveur de l'adaptation plutôt que de la création de moyens entièrement valaisans ou romands, lorsque des ouvrages de qualité existent déjà sur le marché du livre. Pour l'histoire suisse et valaisanne, des séquences seront écrites par des rédacteurs valaisans pour compléter le manuel français. Ces séquences, qui s'intégreront à la démarche proposée par les éditions Belin seront évolutives et pourront être adaptées ou complétées par de nouvelles séquences. En ce qui concerne les sciences, les raisons qui ont prévalu au choix d'ouvrages français sont quasiment identiques. Par contre, pour ce qui est de l'introduction de nouveaux moyens pour l'enseignement du français au CO, la situation est un peu différente. Il fallait abso-

lument renouveler les manuels scolaires qui étaient dépassés, aussi il était impossible d'attendre l'avancement de la réflexion romande, d'autant plus que celle-ci n'en est qu'à ses balbutiements pour cette matière. La demande des enseignants était trop forte pour reporter le changement de moyens. Par ailleurs, ainsi que le fait remarquer Michel Beytrison, cette introduction ne prérètera pas l'adoption de moyens romands pour le futur, puisque celle-ci ne se fera vraisemblablement pas avant une dizaine d'années au niveau du CO. Il observe en outre que l'approche intégrative du français, telle que proposée dans les ouvrages choisis, correspond assez bien à l'état actuel de la réflexion en Suisse romande.

Interrogé sur la possibilité d'introduire de futurs moyens entièrement électroniques, Michel Beytrison pense que pour l'instant c'est du domaine de l'utopie, même si des compléments sur cédéroms ou des activités interactives, mises en lignes sur un site officiel, sont envisagés.

*Propos recueillis par N. Revaz*

## Plus d'infos dans les prochains numéros

Dans les prochains numéros de *Résonances*, les nouveaux moyens d'enseignement au CO seront présentés de manière plus détaillée, mettant en avant les innovations intéressantes sur le plan des contenus pédagogiques. Il y sera aussi question des moyens d'allemand introduits l'année dernière.

# Ecole enfantine: groupe de travail-enseignement du français

Suite à la demande de la commission «Ecole enfantine» de la SPVal, un groupe de travail «*Moyens pédagogiques pour l'enseignement du français à l'école enfantine*» a été mis sur pied par le Service de l'enseignement.

## Mandat

- analyser les besoins en moyens pédagogiques propres aux classes enfantines;
- proposer, si nécessaire, des modules de formation continue.

## Composition

- Mme Chantal Chabbey, inspectrice scolaire,

- M. Stéphane Germanier, animateur à la HEP,
- Mme Joëlle Solioz, enseignante à Massongex, membre de la commission «Ecole enfantine»,
- Mme Isabelle Décaillet, enseignante à Salvan,
- Mme Laurence Lonfat, enseignante à Martigny.

Afin d'assurer la coordination verticale et de maintenir le lien avec la formation initiale des enseignants, le groupe a sollicité la collaboration des personnes suivantes:

- Mme Oliva Zimmermann, enseignante 1P à Sion,
- Mme Romaine Peyla, animatrice pour le degré élémentaire,

- M. J.-Paul Mabillard, didacticien du français à la HEP.

## Plan de travail

Pour mener ses travaux, le groupe se propose, dans un premier temps, de redéfinir les objectifs de français visés en fin de 2<sup>e</sup> enfantine. Il procédera ensuite à un état des lieux qui permettra de définir les besoins existants.

Nous vous tiendrons informés de l'avancement des travaux par le biais de *Résonances*.

Pour le groupe de travail  
Chantal Chabbey ■

# Perfectionnement pédagogique: 112<sup>e</sup> cours suisses

Le programme vient de paraître. Exceptionnellement, les cours se dérouleront du **7 au 25 juillet 2003** à **La Chaux-de-Fonds - Le Locle**.

Ecole et perfectionnement suisse ([www.epch.ch](http://www.epch.ch)) en est l'organisatrice avec la collaboration d'une Direction locale et des propositions de cours de la HEP BEJUNE.

Voici quelques raisons de vous y intéresser:

- Le passage des cours suisses en Suisse romande;

- Un choix de 243 cours, dont 46 en français et quelques cours bilingues;
- Du traditionnel et du nouveau pour répondre à toutes les attentes;
- Une couverture de tous les secteurs de l'enseignement;
- L'anticipation des tendances actuelles de l'école de demain;
- Des chefs de cours motivés;
- La rencontre et le partage avec des collègues d'autres cantons;
- Un cadre de cours original et dépaysant.

Pour vous inscrire, n'attendez pas trop, certains cours font le plein très rapidement.

Pour connaître les possibilités d'apprendre autrement et avec plaisir, commandez sans tarder le programme détaillé disponible sans frais auprès du:

Service administratif epch.ch  
Bennwilerstr. 6, 4434 Hölstein  
Tél. 061 956 90 70  
Fax 061 956 90 79  
E-Mail [info@epch.ch](mailto:info@epch.ch),  
Internet <http://www.epch.ch>. ■

# Gertrude Louise Nottaris, nouvelle directrice de la HEP-VS

Le Conseil d'Etat a nommé en date du 20 novembre 2002 Gertrude Louise Nottaris (55 ans) en qualité de directrice de la Haute Ecole pédagogique du Valais (HEP-VS). Rectrice de l'école secondaire et du lycée Kreuzbühl, à Zurich, jusqu'à la fin de l'année scolaire 2002, la nouvelle directrice, originaire de Berzona (TI) et Dotzigen (BE), succède à ce poste à Maurice Dirren qui avait décidé de mettre un terme à son activité pour la fin janvier prochain. Elle prendra ses fonctions le 1<sup>er</sup> février 2003.



Titulaire d'une licence en lettres de l'Université de Berne (1976) ainsi que du brevet d'enseignement supérieur de la même Université (1985), la nouvelle patronne de la HEP-VS dispose d'une solide formation acquise tant en Suisse qu'à l'étranger ainsi que d'une riche expérience professionnelle. En sa qualité de responsable du Séminaire de littérature française de l'Université de Berne, de chargée de cours et d'enseignante à différents niveaux de l'enseignement – tout comme inspectrice et directrice d'école publique et privée – Gertrude Louise Nottaris est parfaitement au fait des divers aspects de l'école d'aujourd'hui. Elle a eu l'occasion de faire valoir ses compétences pédagogiques et scientifiques tant à l'Université que dans d'autres secteurs de l'enseignement. C'est ainsi qu'elle a acquis une grande expérience dans les domaines de la conduite de projets scolaires, de conduite du personnel, des structures de diffé-

rents types d'écoles, de la recherche scientifique ainsi qu'en matière de communication.

C'est en 1966 que Gertrude Louise Nottaris a obtenu son certificat de maturité du type B, à Soleure, avant d'entrer à l'Université de Berne pour y ac-

quérir ses deux diplômes universitaires après y avoir étudié la philologie française et romane, l'anglais et l'italien, la pédagogie, la psychologie, la philosophie et la science des médias. Elle a également fréquenté durant deux semestres la Faculté de lettres de l'Université de Montpellier. Elle a ensuite collaboré, de 1968 à 1985, à la Faculté de lettres de l'Université de Berne où elle a œuvré comme assistante du professeur Pierre-Olivier Walzer à l'Institut des langues et littératures romanes. Elle y a notamment donné des cours d'introduction à la littérature française.

De 1984 à 2000, elle a suivi une formation autodidacte à la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Présentement, elle parfait sa formation scientifique à l'Université de Zurich en matière de psychologie pédagogique où elle se voue en particulier aux aspects de la qualité et de l'évolution de l'école ainsi qu'aux méthodes d'acquisition et de maintien de la qualité.

Gertrude Louise Nottaris, qui est mère de 2 fils, a fait divers stages à l'étranger, dont à l'Université de Riga, en Lituanie, dans le cadre d'échanges entre professeurs. ■

## En raccourci

**Libéralisation dans le domaine de l'éducation**

### **La CDIP exige débat public et transparence**

Dans le cadre des négociations du GATS, la Suisse a manifestement déjà pris des engagements en ce qui concerne la libéralisation des services dans le domaine de l'éducation. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) critique le fait que ces négociations se soient déroulées jusqu'à maintenant sans que les responsables en matière de politique éducationnelle y aient été associés. La CDIP a convenu avec l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) que ce dernier fasse les démarches nécessaires pour qu'une telle analyse détaillée puisse être effectuée.

## **Appel aux lecteurs**

Merci à celles et ceux qui ont répondu à l'appel aux lecteurs lancé en septembre dernier. Pour rappel, si vous souhaitez prendre la plume dans le cadre d'un dossier ou d'une rubrique ou faire part d'une expérience de classe ou encore si vous désirez que la parole soit donnée à vos élèves, n'hésitez pas à contacter la rédaction de *Résonances*. Les suggestions pour le choix de dossiers à traiter ou de thèmes d'actualité pour lesquels vous aimeriez en savoir plus sont aussi les bienvenues.



# Inscription pour l'obtention du brevet pédagogique

☐ Classes primaires

☐ Classes enfantines

## Curriculum

Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_ Né-e le: \_\_\_\_\_

Rue: \_\_\_\_\_ Domicile, N° postal: \_\_\_\_\_

Etat civil: \_\_\_\_\_ Tél. privé: \_\_\_\_\_ Tél. prof.: \_\_\_\_\_

## Titres obtenus

Certificat de maturité pédagogique en \_\_\_\_\_ Autorisation d'enseigner en \_\_\_\_\_

## Années de service (indiquer également les remplacements)

	Année scolaire	Lieu d'enseignement	Année de programme	Nombre de semaines / jours
1.	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____	_____

- Entré dans l'enseignement en Valais (jour, mois, année): \_\_\_\_\_

- Interruption d'activité du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_

- Motif de l'interruption: \_\_\_\_\_

## Cours de perfectionnement suivis ou travaux compensatoires (joindre une photocopie des attestations)

	Année scolaire	Cours	Lieu	Nombre d'heures / jours
1.	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____	_____
5.	_____	_____	_____	_____

## Remarques:

---

---

---

---

Lieu et date: \_\_\_\_\_ Signature: \_\_\_\_\_

**Inscription à retourner jusqu'au 15 février 2003, au plus tard,  
au Service de l'enseignement, Planta 3, 1950 Sion**