

Des banques de données par milliers

Nadia Revaz

Banques de données pédagogiques, de ressources thématiques, d'images de l'actualité, d'exercices, Internet a renouvelé l'idée de collection. Nous sommes comme face à un distributeur magique ou plus poétiquement face à une encyclopédie géante, rassemblant tous les savoirs passés et présents.

Le problème, c'est d'avoir des critères de sélection dans ce magma de connaissances. L'essentiel de notre travail est désormais de trier. Chacun peut puiser à sa guise à la source de l'information. Les agences de presse livrent leurs dépêches en ligne.

Ainsi tout le monde peut «réaliser» chaque matin son journal virtuel, avec les nouvelles qui l'intéressent. Nombre de sites livrent des exercices clés en main. Il suffit de se servir. Par ailleurs, on trouve sur la toile de fabuleuses possibilités pour apprendre individuellement, de manière interactive et avec une correction immédiate.

Génial. Certes, mais comment faire pour ne pas se perdre dans ce gigantesque dédale? Quelques sites ont acquis une solide réputation, encore faut-il le savoir. Les adresses pour développer l'esprit critique sont aussi nombreuses, mais le regard critique se modère lentement. Tout le contraire du zapping.

En l'absence de garantie telle que le sérieux d'une maison d'édition ou d'un groupe de presse, chacun fait sa compilation un peu au hasard, sans véritables critères de choix. La compilation, voilà bien un autre mot qui caractérise notre société. Cette pseudo-

personnalisation de tout nous donne parfois l'impression d'une grande créativité. Or, notre créativité réside bien souvent dans l'assemblage, sur le mode des *best of*. On mixe et on remixe. A chaque fois différent mais toujours la même chose ou presque, pourrait-on dire. Vive le formatage!

Prendre le temps pour porter un jugement distancié et critique est essentiel lorsqu'on se balade sur le net. Ne pas croire non plus qu'à chaque fois qu'on envoie un courriel on communique. Eviter la surconsommation est un autre précepte fondamental à ne pas oublier. Il convient d'opérer un choix parmi les connaissances à disposition avant de se forger sa propre opinion. Il s'agit aussi d'ajouter sa touche personnelle chaque fois que cela est possible, parce que la créativité et la diversité sont essentielles et pas incompatibles avec la technologie. Telles sont mes résolutions pour 2003.

Bonne lecture et bonne année 2003 à toutes et à tous. ■



Appel à la créativité

J'en appelle également à votre créativité et à celles de vos élèves. Le numéro de juin sera consacré au langage des jeunes. Si vos élèves ont envie de participer à ce dossier, leurs textes (soit une réflexion personnelle sur leurs mots à eux, soit des textes écrits en langage «djeun» et traduits en

langage scolaire pour qu'ils puissent être compris de tous), sont les bienvenus. Les écrits les plus créatifs – du moins certains passages – seront publiés. Pour rappel, le délai rédactionnel est fixé au 20 mai 2003. Merci par avance pour votre précieuse collaboration.

rubriques

- **Education musicale** **17** **Nouvelle grille horaire: la musique en danger?** - B. Oberholzer
- **Rencontre du mois** **18** **Jean-Philippe Lonfat: «L'école a besoin de sérénité»** - N. Revaz
- **Ecole et musée** **21** **Préparer ses élèves à la visite, leur donner envie...** - E. Berthod
- **ACM** **22** **A propos des loisirs créatifs** - S. Coppey Grange
- **Passage en revues** **24** **Les revues du mois** - Résonances
- **Les sites du mois** **25** **Education critique à l'image** - N. Revaz
- **Du côté de la HEP-VS** **26** **Cours sur les théories de l'apprentissage** - I. Bétrisey
Au revoir Monsieur Dirren - Les professeurs HEP
- **BEL** **28** **Suggestions pour des semaines linguistiques estivales** - Y. Andereggen
Echanges linguistiques: trois témoignages d'étudiantes - Y. Andereggen et C. Barras
- **Lu pour vous** **30** **Réinventer le métier d'enseignant** - N. Revaz
- **Livres** **32** **La sélection du mois** - Résonances
- **Sujet d'actualité** **34** **L'écoute pour prévenir le spleen et le suicide des ados** - N. Revaz
- **Publication** **36** **Bulletin du CREPA sur la saga des transports** - J.-C. Fellay et M. de Torrenté
- **Publications IRDP** **37** **Dernières parutions** - IRDP
- **Espace mathématique** **38** **Activité interclasse pour les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année du CO** - Equipe espace mathématique
- **Revue de presse** **40** **D'un numéro à l'autre** - Résonances



infos

- **Nouveaux moyens de français au cycle d'orientation** - X. Gaillard **42**
- **L'histoire réactualisée au cycle d'orientation** - N. Revaz **44**
- **Transports publics: campagne de sensibilisation** - N. Revaz **46**
- **Centres de documentation pédagogique: horaire 2003** **47**
- **Les dossiers de Résonances** **48**



Autour des activités

Tâches, activités, exercices et problèmes: toutes ces notions aux contours flous s'enchevêtrent quelque peu. Quelles définitions donner à ces concepts? Comment s'opère le passage de la tâche à l'activité, comment choisir ou créer un exercice ou formuler un problème pertinent? Ce dossier se veut avant tout

4 De la tâche à l'activité, en passant par l'exercice et le problème
N. Revaz

6 Tâches et activités: au service de l'enseignement-apprentissage
M. Wirthner

8 Transposition d'une tâche en activité
P. Dessus & E. Sylvestre

10 Problème à résoudre, problème à construire
J.-P. Astolfi

12 Le problème en mathématiques: utilité du classement
D. Boukhssimi



une invitation à la réflexion sur des pratiques quotidiennes de l'enseignant, pratiques pourtant assez peu explorées.

14 Exercices à variations aléatoires
M. Gosse

16 L'activité... en citations
Résonances

De la tâche à l'activité, en passant par l'exercice ou le problème

*Ici même éplucher des légumes est une activité.
Propos d'un des enfants dans «Un monde presque paisible»,
film de Michel Deville*

Tâches, activités, fabrication ou choix d'exercices, formulation de problèmes... sont des notions abordées dans ce dossier. Sujet hétéroclite pensez-vous. En apparence, mais pas tant que cela, puisque l'exercice et le problème sont au cœur du passage de la tâche prescrite à l'activité apprenante de l'élève. Toutes ces notions ont par ailleurs en commun le flou de la définition. Pourtant tous les enseignants prescrivent quotidiennement des tâches, choisissent des exercices et des problèmes ou les créent eux-mêmes, espérant la mise en activité de l'élève. En se mettant résolument du côté de l'enseignant, on découvre qu'il y a fort peu de littérature pédagogique directement transposable à la classe qui existe à ce sujet. Tout se passe comme s'il était facile d'inventer un exercice ou un problème ou de prescrire une tâche clairement définie. C'est oublier les glissements interprétatifs, l'imprécision de la consigne (cf. *Résonances*, mars 1999, no 7 consacré aux consignes) ou encore le manque de diversité dans la présentation. Comment sortir des exercices stéréotypés? Qu'est-ce qui fait qu'un exercice peut être qualifié de bon? Toute situation-problème est-elle pertinente? Il n'est finalement pas simple du tout de répondre à ces questions.

Fort heureusement, les enseignants intègrent souvent très empiriquement nombre de paramètres pour aider les élèves à apprendre et ces derniers développent intuitivement une compétence pour réussir un exercice ne répondant pas aux objectifs travaillés ou dont la consigne est maladroite. Reste qu'il peut être néanmoins utile de connaître quelques petits trucs et plus encore de prendre conscience de ce qui entoure la tâche et l'activité. Ce dossier renvoie indirectement aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, aux objectifs, à la consigne ainsi qu'à l'évaluation. Les différentes taxonomies d'objectifs peuvent être une piste possible. Benjamin Bloom propose une classification visant à catégoriser les niveaux d'activités intellectuelles sollicitées par les objectifs (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation). Cette taxonomie a été largement reprise par des chercheurs comme Gilbert de Landsheere, Louis D'Hainaut, André de Peretti..., mais reste finalement peu connue des enseignants.

Rôle de l'exercice

Mais à quoi servent vraiment les exercices? Tout dépend de la matière. En grammaire par exemple, ils sont utiles à la mise en place de la réflexion métalinguistique, à l'acquisition d'automatismes. Pour l'enseignant, ils servent à l'évaluation d'objectifs ciblés et il peuvent prendre des formes très diverses: il peut s'agir de faire correspondre, de classer, de remplacer, de compléter, de trouver les questions, etc.

Les exercices suffisent-ils pour apprendre? Certainement pas, mais ils y contribuent assurément. L'exercice se mue-t-il en problème seulement en mathématiques? La situation-problème, pas forcément intégrée dans un projet, est de plus en plus perçue comme une aide à l'apprentissage et à la découverte dans toutes les disciplines, la confrontation à l'obstacle étant un bon moyen pour imposer de nouveaux apprentissages.

Les élèves sont de grands consommateurs d'exercices et nombreux sont donc les enseignants qui en préparent régulièrement pour satisfaire l'appétit vorace des élèves les plus motivés. Faut-il systématiquement créer des exercices et inventer des problèmes? Probablement pas, faute de temps surtout. Alors comment choisir? Il convient d'avoir de bons critères pour repérer ceux qui sont intéressants et les détourner, car la matière ne manque pas. Pour preuve, le foisonnement de banques de données pédagogiques sur le net. Il semblerait judicieux d'ajouter, non pas des exercices clés en main, mais des suggestions pour les adapter efficacement, pour rédiger des consignes bien formulées, etc. Constituer une sorte de boîte à outils créative et évolutive en somme.

* * *

Trois flashes sur les exercices

Françoise Bottaro, enseignante en 3P à Martigny

Dans la réussite d'un exercice, c'est le travail autour de la formulation et la compréhension de consigne qui est le plus important pour Françoise Bottaro. Et elle ajoute immédiatement que la variété des exercices et des problèmes est un autre facteur déterminant. Sa manière de procéder lorsqu'elle crée des exercices ou invente

des problèmes? Elle travaille en se basant sur son instinct et son expérience. «Il m'arrive parfois de faire participer les élèves à la construction de petits exercices ou de problèmes faciles», poursuit-elle. Elle essaie aussi d'observer les tests pour éviter les habitudes et ne reprend jamais les mêmes exercices. De plus, elle ne fait jamais un test sur une seule notion. A son avis, les nouveaux moyens de mathématiques – en privilégiant la découverte – obligent les enseignants soit à puiser dans des batteries de situations-problèmes existantes, soit à en inventer, aussi procède-t-elle occasionnellement à des échanges d'activités avec ses collègues. Mieux connaître les critères pour choisir et créer des exercices et des problèmes est une aide qui lui semblerait utile, surtout pour les enseignants débutants, car inventer demande beaucoup de temps.

**Marlyne Andrey, formatrice,
planification/évaluation pédagogique à la HEP-VS
et en didactique des mathématiques**

Pour Marlyne Andrey, l'essentiel dans l'exercice ou le problème est de mettre en parallèle la tâche avec l'objectif ou les objectifs travaillés: «Quel apprentissage l'élève doit-il faire?». La formulation de la consigne, reliée à l'objectif et à l'évaluation, est à ses yeux l'opération centrale. Il lui semble plus important d'avoir en toute conscience les outils nécessaires pour choisir parmi les exercices existants, déjà testés, plutôt que d'en créer de nouveaux, sauf besoins spécifiques. Elle est d'avis que souvent les critères pour choisir l'exercice ou le problème adapté font défaut. Preuve en est lorsque les exercices proposés sont en décalage avec les objectifs. Elle souligne aussi le risque de vouloir trop répéter un mécanisme déjà acquis, c'est-à-dire à trop faire le

même type d'exercices sur le même domaine et de ne varier réellement ni la forme des exercices ni le degré de difficulté de ceux-ci. «La formulation de problèmes et le travail à partir d'une taxonomie devraient être davantage mis en évidence au cours de la formation initiale et continue», constate-t-elle. Dans les exercices et problèmes disponibles sur Internet, elle voit surtout un outil supplémentaire au service du travail autonome de l'élève, à condition que l'enseignant les choisisse en professionnel averti et critique.

**Xavier Gaillard, animateur et coordinateur
du français au CO**

Pour Xavier Gaillard, un bon exercice est celui qui met l'élève dans une certaine difficulté. Côté enseignant, la difficulté réside précisément dans le choix de l'exercice efficace. Il explique que, malgré la modularité prévue dans les séquences didactiques romandes, par manque d'informations et de formations, les enseignants ont malheureusement trop souvent tendance à proposer systématiquement tous les exercices à leurs élèves. «Les nouveaux moyens introduits au CO nécessitent eux des exercices complémentaires. La question qui se pose est de savoir si chaque enseignant doit inventer ou s'il faut puiser dans d'autres moyens existants», fait-il remarquer. Il estime qu'il serait de toute façon utile d'avoir des critères de sélection, tant pour mieux choisir que pour créer. Sa seule référence pour trouver des pistes: *Fabriquer des exercices de français* (Hachette). Xavier Gaillard observe que la demande est forte auprès des animateurs pour fournir des batteries d'exercices par objectifs. Il lui semblerait par ailleurs nécessaire de s'intéresser aux banques d'exercices en ligne, dans une perspective transver-

sale. Il constate qu'au CO il y a une grande consommation d'exercices, sans qu'il y ait forcément de regard critique sur la consigne, de mise en lien avec l'objectif et l'évaluation. Concernant les examens de fin d'année, il souhaiterait qu'il puisse y avoir dans la phase de validation plusieurs exercices formulés ou présentés différemment. «Parfois, on élimine une formulation ou un type d'exercice qui aurait pu être meilleur», regrette-t-il. En citant par exemple le cas de l'étude de texte, il trouve en outre que la démarche pourrait être davantage prise en compte, un peu sur le modèle des problèmes en mathématiques.



Propos recueillis par
Nadia Revaz ■

Tâches et activités: au service de l'enseignement-apprentissage

M. Wirthner

C'est avant tout dans le monde du travail que le terme de tâche est le plus usité; issu du latin *taxare* (évaluer, estimer, taxer) puis, de *taxa* (en latin médiéval: prestation rurale), il signifie en effet, selon Le Robert (1998): travail déterminé qu'on doit exécuter et, plus largement, ce qu'il faut faire, conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation. La tâche implique donc l'idée de prescription. Ce n'est alors guère étonnant si travail, tâche, activité sont autant de mots, voire de notions, que l'on trouve développés en psychologie du travail; pour leur part, l'éducation, la pédagogie et la didactique les ont repris également à leur compte. Quel sens acquièrent-ils dans ce contexte? Quelle utilité peuvent-ils bien avoir pour et à l'école?

Qu'est-ce que la tâche dans le cadre scolaire?

Si on s'en tient à la tâche scolaire, et au vu des travaux existant sur ce sujet, plusieurs caractéristiques peuvent être retenues pour la définir:

- la tâche opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement;

- elle est définie par l'enseignant ou par des concepteurs de programmes et de manuels;
- elle consiste en un problème à résoudre pour l'élève;
- elle est circonscrite dans l'espace et dans le temps;
- elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit;
- son produit ou son résultat fait l'objet d'une évaluation ou d'une validation;
- elle présuppose la mise en œuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité;
- elle est prescriptive dans la mesure où elle engage l'enseignant et l'élève dans un contrat didactique.

Dans cette optique, la tâche concerne avant tout l'élève, à qui il est demandé de l'accomplir. La préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des tâches relèvent, quant à elles, du travail de l'enseignant. Les tâches s'inscrivent dans un contexte, constitué par du matériel, des consignes, des conditions de travail, prévus par l'enseignant. Ainsi, pour exemple, une enseignante de 8^e année prévoit-elle, dans le cadre d'un ensemble de leçons sur le résumé écrit d'un fait divers, une tâche de repérage des informations peu importantes du texte, qui pourraient être supprimées de manière à ne laisser que l'essentiel du texte. Les élèves ont reçu un fait divers tiré d'un journal local, choisi par l'enseignante, qui leur donne ensuite la consigne de repérer puis de biffer, phrase par phrase, ce qui leur paraît superflu: «... essayez de biffer ce qui pourrait être enlevé, mais attention, il ne s'agit pas de laisser juste des mots isolés; je voudrais que le texte puisse continuer à être lu et à avoir du sens...». Une fois la tâche exécutée, une correction est prévue avec toute la classe. Pour cette enseignante, le résumé est avant tout le résultat de la transformation d'un texte source dont on ne garde que les informations indispensables, et la tâche qu'elle met en place doit sensibiliser les élèves à cet aspect central du résumé; cette tâche constitue bien un problème à résoudre – enlever ce qui n'est pas essentiel dans le texte – que les élèves réalisent dans un temps donné. Le résultat de cette activité est vérifié en commun. Par cette tâche et les autres prévues sur le résumé d'un fait divers, les élèves s'essaient à diverses procédures conduisant à l'écriture d'un tel résumé. L'enseignante proposera cette même tâche à d'autres moments du travail, avec quelques variantes dans la procédure à suivre et à partir de textes différents.



La tâche est un outil de travail privilégié pour l'enseignant.

On le voit, la tâche est une forme de matérialisation de l'objet d'enseignement, ici le résumé écrit d'un fait divers. Elle véhicule du sens par rapport à cet objet, permettant aux élèves de se l'approprier. En la réalisant, ces derniers non seulement apprennent à distinguer les informations importantes et superflues d'un texte, mais aussi développent leurs connaissances sur le résumé écrit. Ainsi, comme l'affirme Schneuwly (à paraître), la tâche constitue un outil de travail de l'enseignant. Comme il le dit encore, la tâche, dans le contexte scolaire, a la fonction principale de permettre des apprentissages.

Qu'est-ce qui distingue tâche et activité?

Pour faire court, on pourrait dire, en nous inspirant de Leplat et Hoc (1983), que l'activité est le déroulement même de la tâche, le flux de l'action à partir de la tâche qui serait, quant à elle, la prescription. Mais si l'on va plus loin (Moro et Wirthner, 2002), la tâche s'inscrit non seulement dans ce flux mais aussi en référence à des systèmes d'activités, ceux de l'enseignant, de l'élève et ceux relatifs à l'objet d'enseignement. Ainsi, pour revenir au résumé, l'enseignante conçoit et organise les tâches prévues en fonction de son expérience antérieure, façonnée au fil du temps à partir des programmes, des moyens d'enseignement, de sa façon de gérer la classe, de sa propre relation à l'écriture, etc., une sorte de sphère d'activités qui influencent son travail présent. De leur côté, les élèves ont aussi une expérience: de l'école et de ses règles, de la manière de faire de l'enseignante, du résumé qu'ils ont peut-être déjà étudié dans les années précédentes, ... Quant au résumé lui-même, il en est question dans les plans d'études, dans des moyens d'enseignement, dans les pratiques sociales, qui structurent les représentations et les pratiques de ceux qui les consultent ou les exercent. La tâche se situe à l'intersection de ces différents systèmes d'activités. Elle focalise différents aspects de ces systèmes et entre donc en interaction avec eux, au moment même de son déroulement.

En quoi ces notions de tâche et d'activité peuvent-elles présenter quelque utilité pour l'école?

Tout d'abord, dans une perspective didactique, il ne saurait y avoir enseignement ou apprentissage sans tâches; elles sont, comme on l'a vu plus haut, la matérialisation du travail en classe. La tâche constitue donc bien un outil de travail privilégié à l'intention des enseignants. En l'observant soigneusement, il est possible de mieux comprendre comment se construit l'enseignement et, par conséquent, comment l'apprentissage est rendu possible. Dans ce sens, elle met en évidence le rôle central de l'enseignant et de l'enseignement pour l'acquisition des connaissances par les élèves.

Elle donne encore l'occasion à l'enseignant de vérifier comment ses élèves sont parvenus à la réaliser, d'examiner, voire d'évaluer, le produit final de leur activité. C'est grâce à elle qu'il peut accumuler des informations sur ce que font ses élèves. La succession des tâches, leur éventuelle répétition, renseignent sur l'évolution des acquisitions de ces derniers, sur les difficultés rencontrées par chacun, leur nature comme leur origine.

La tâche, on l'a vu aussi, dit, signifie quelque chose de l'objet. Renvoyant aux différents systèmes d'activités, elle permet à l'observateur, au travers des interactions en classe, de saisir ses enjeux, les conceptions qu'enseignant et élèves se font de l'objet travaillé. Elle constitue un sujet d'observation privilégié, pour le chercheur en particulier, dans la mesure où elle permet une meilleure compréhension de ce qui se fait en classe.

Enfin, elle est le centre des activités des élèves. C'est par elle que ceux-ci entrent en contact avec les objets d'enseignement, en l'occurrence devenant objets d'apprentissage. Elle constitue leur terrain d'essai. Elle concentre les interactions didactiques, la parole qui dit le sens de ce qui se fait.

Rien de nouveau sous le soleil? Certes; pourtant, un colloque entier a été consacré, en 2001, à la tâche et à ses entours dans la classe de français. En consultant le CD-Rom qui rassemble toutes les communications, conférences et table ronde de cette manifestation, le lecteur se rendra compte alors de la richesse et de la complexité de cette notion, et, s'il le désire, trouvera des informations complémentaires à ces quelques lignes.

Pour en savoir plus

Le Robert (1998). *Le dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert (rééd. 1992).

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 49-63.

Moro, Ch. et Wirthner, M. (2002). Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire. In Dolz, J. et al. (2002). *Les tâches et leurs entours en classe du français: actes du 8^e colloque international DFLM de Neuchâtel*. Neuchâtel: Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM). [CD-Rom].

Schneuwly, B. (à paraître). La tâche, outil de l'enseignant: métaphore ou concept?

T ransposition

d'une tâche en activité

P. Dessus & E. Sylvestre

«[Un enseignant de cours moyen 1] avait remarqué que quelques élèves très faibles en orthographe réussissaient, grâce à leur travail personnel, à obtenir de bons résultats [aux autodictées]. [...] Un jour, il eut l'idée de questionner les élèves qui avaient de bons résultats afin qu'ils indiquent à leurs camarades moins performants leurs stratégies d'apprentissage. Les élèves à l'aise en orthographe indiquèrent qu'ils repéraient les temps des verbes, les sujets des phrases, l'accord des adjectifs. Un élève faible en orthographe mais

L'activité, c'est la mise en œuvre, en termes de comportement, *in situ*, de la tâche.

obtenant toujours la note maximum à l'autodictée [...] avait remarqué que la terminaison de trois mots ne pouvait être déterminée phonétiquement: "marchait, ont ramassé, sont rentrés". Il avait décidé de repérer la place de ces trois mots dans le texte, celui de la deuxième ligne finissait par "ait", celui de la quatrième ligne finissait par "és", etc... ». (Maurice, 1996, p. 192-193).

La tâche: de l'enseignant à l'élève

Cet exemple montre qu'il peut exister un écart important entre la tâche de l'élève, telle que l'enseignant se la représente et la prescrit, et sa tâche effective. Le propos de cet article est d'analyser, du point de vue de la psychologie ergonomique, la manière dont les différents protagonistes d'un milieu scolaire transposent en activité les tâches qui leur sont confiées. Il existe dans d'autres domaines, comme la didactique, d'autres façons de rendre compte de ce processus. Les didacticiens, par exemple, nomment *transposition didactique* une partie du processus que nous allons décrire. Depuis peu, certains modèles et méthodes empruntés au champ de la psychologie ergonomique ont été réutilisés de manière prometteuse dans le champ éducatif (Durand, 1996). Nous décrivons tout d'abord le cadre général de ce phénomène de transposition de tâches en activités, puis nous l'illustrerons.

Trois pôles sont pris en compte dans cette analyse (Leplat, 1997): l'agent, la tâche qui lui est allouée, et l'ac-

tivité de l'agent qui en résulte. Nous allons ici nous centrer sur deux agents principaux: l'enseignant et l'élève, sans pour autant perdre de vue que d'autres agents jouent un rôle important dans ce processus (l'inspecteur, les parents, les collègues enseignants, etc.). Une tâche est un ensemble de prescriptions, de consignes, de contraintes, qui sont représentées par le sujet comme des données de la situation: c'est ce qui est à faire. L'activité, c'est la mise en œuvre, en termes de comportement, *in situ*, de la tâche.

Le processus de transposition d'une tâche donnée en activité, chez un agent (enseignant, élève), est le suivant. Tout d'abord, ce dernier récupère, de son prescripteur (instructions officielles ou inspecteur pour l'enseignant, et enseignant pour l'élève), un certain nombre de consignes, de prescriptions, qui lui permettent de se représenter un premier état de sa tâche, nommée *tâche prescrite*. Cette tâche prescrite va être ensuite *redéfinie*, en fonction d'une situation précise, puis, une nouvelle fois transformée, cette fois dans l'activité, en prenant en compte les caractéristiques les plus immédiates de la situation (*i.e.*, la classe pour l'enseignant et le matériel ou le manuel, pour l'élève): c'est la tâche *effective*, celle qui est véritablement mise en œuvre dans l'action. *A posteriori*, l'agent met à jour une nouvelle représentation de la tâche, la tâche *réalisée*.

Nécessaire adaptation aux contraintes de la situation

Notons trois points importants: d'une part, chacune des étapes précédentes donne lieu à une transformation, faible ou plus importante, de la tâche. L'importance de ces transformations dépend d'un grand nombre de facteurs: la précision des prescriptions, l'expertise de l'agent, les contraintes de la situation, etc. D'autre part, un des rôles du chercheur sera d'analyser ces différentes transformations et d'en estimer les raisons (*voir l'exemple ci-après*). Enfin, il convient de souligner que ces écarts ne sont pas nécessairement des erreurs ou des dysfonctionnements de la part de l'agent: d'une part, la tâche prescrite contient toujours des implicites que l'agent doit régler, d'autre part, ces écarts peuvent être dus à une nécessaire adaptation de l'agent aux contraintes de la situation.

Illustrons ce processus par un exemple, qui concerne la manière dont une consigne, dans la matière «langue française», est interprétée au cycle 3 (8-11 ans) de l'école primaire française. Le programme officiel énonce la consigne suivante: «L'enfant doit apprendre à passer de compréhensions ponctuelles et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte en même temps que les savoirs antérieurement accumulés» (CNDP, 2002, p. 192). La tâche qui est prescrite à l'enseignant est de mener l'élève à une compréhension dite de haut niveau, par exemple: expliciter les marques anaphoriques (il, elle, celle-ci, etc.), repérer les connecteurs (et, mais, néanmoins, etc.), et déduire des informations non explicitées dans le texte («Marc est au chômage» peut signifier que Marc n'a pas beaucoup d'argent), etc. L'enseignant va devoir interpréter la prescription du programme officiel et la transformer en tâche prescrite aux élèves. En admettant qu'il comprenne la consigne du programme, l'enseignant peut choisir de faire travailler ses élèves sur les pronoms (marques anaphoriques). Il peut aussi commencer par expliquer à ses élèves le rôle des pronoms (voir *Cours* ci-dessous) et leur faire lire une histoire. Ensuite, il pourra leur faire faire un des deux exercices ci-dessous.

- Cours: *Le sujet d'un verbe peut être un pronom personnel. Exemple: Tu nages bien.*
- Histoire: *Les chiens aboyèrent lorsqu'elle traversa la cour. Ils tiraient la langue. Natacha leur jeta le pain que lui avait donné sa tante.*
- Exercice 1: *Souligne les pronoms sujets de cette histoire.*
- Exercice 2: *Cherche le pronom ils dans l'histoire. Quels personnages désigne-t-il?*
- (Sources: histoire et exercice 2: Roure, 1997, p. 19; cours et exercice 1 issus d'une fiche destinée à illustrer une leçon sur les pronoms, réalisée par un enseignant).

Remarquons tout d'abord que l'exercice 2, issu d'un manuel scolaire, emploie le pronom *il*, dont la référence n'est pas forcément évidente pour un élève qui est en train d'apprendre ce qu'est un pronom... L'activité de l'élève ne sera pas la même pour chacune de ces tâches prescrites. Dans la première (exercice 1), la compréhension est de bas niveau: l'élève va devoir repérer les pronoms dans le texte, sans forcément réfléchir à leur sens. Dans la deuxième, la compréhension est de haut niveau: l'élève va devoir faire le lien entre un pronom *ils* et sa référence *les chiens*. De ce fait, seul le deuxième exerci-



L'écart entre le dire (tâche prescrite) et le faire (tâche réalisée) peut être grand.

ce correspond aux attentes (prescriptions) du programme officiel; pourtant, l'enseignant a jugé utile de prescrire l'exercice 1 à ses élèves, ajoutant ainsi un décalage supplémentaire à la prescription originelle. Nous ne décrivons pas ici les tâches effectives possibles des élèves, mais l'exemple de l'introduction montre que ces derniers peuvent à leur tour interpréter ces consignes.

Nous avons pu voir comment la tâche prescrite subit une double interprétation, de la part des enseignants et des élèves, qui peut conduire à des activités fort éloignées de la prescription de départ. Cette analyse concerne une consigne en «langue française», mais peut aussi être réalisée dans d'autres disciplines.

Références

- CNDP (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, Paris, XO Editions.
- Durand, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, P.U.F.
- Leplat, J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, P.U.F.
- Maurice J.-J. (1996), *Le savoir-faire de l'enseignant expérimenté*, Grenoble, Université Pierre-Mendès-France, Thèse de Sciences de l'éducation.
- Roure, D. (1997), *Mon bibliotexte*, Paris, Bordas.

les auteurs

Philippe Dessus & Emmanuel Sylvestre,
Laboratoire des sciences de l'éducation de
Grenoble-II, France. Le premier auteur est
également enseignant à l'I.U.F.M. de Grenoble.

Problème à résoudre, problème à construire

J.-P. Astolfi

«Toute leçon devrait être une réponse». On connaît cette formule célèbre de John Dewey, appelant l'école à redonner aux savoirs leur signification en termes de problèmes résolus. Philippe Meirieu reprend cet aphorisme pour caractériser *a contrario* l'enseignement traditionnel comme une «*pédagogie de la réponse*». Il note avec raison que les bons élèves sont justement ceux qui sont capables de restaurer mentalement la question initiatrice disparue:

- soit parce qu'ils se l'étaient posée antérieurement sans succès, et qu'ils apprécient d'accéder à la solution de l'énigme;
- soit parce que leur «métier d'élève» leur permet d'entendre la leçon comme la réponse anticipée à une question qui ne sera formalisée que plus tard.

Dewey ne cherche pas seulement à activer la motivation de l'élève en s'appuyant sur ses intérêts, mais s'efforce surtout, dans la philosophie pragmatiste qui est la sienne, d'articuler au mieux l'expérience du sujet avec la connaissance (Chatel, 2001). Il nous invite à tirer le meilleur profit cognitif possible des situations que nous sommes amenés à vivre, dans lesquelles surgissent des problèmes qu'une «enquête» permet de traiter, et surtout de penser. Pour lui en effet, la situation est indéterminée au départ, puisque c'est l'activité intellectuelle du sujet qui la structure et lui donne sens. Si un fossé barre notre chemin, une planche peut nous servir pour l'enjamber, mais ce n'est pas le fossé qui est en soi problématique. Il ne le devient qu'en contrariant notre désir de promenade. Et la solution trouvée, aussi empirique et improvisée qu'elle soit,

peut être source de connaissance dès lors qu'un invariant sera extrait de l'événement.

Cette épistémologie pragmatique de Dewey s'oppose en tout point à l'épistémologie rationaliste de Bachelard, qui usent de formules quasiment opposées (cf. encadré).

On notera que si pour Dewey, les mots «*problème*» et «*obstacle*» sont synonymes, ils sont antonymes chez Bachelard pour qui l'obstacle est précisément ce qui empêche de poser correctement un problème. Mais l'un et l'autre ne pensent ni aux mêmes obstacles, ni aux mêmes problèmes. Dewey emploie le mot obstacle dans son sens quotidien de difficulté ou de blocage, alors que pour Bachelard, les obstacles épistémologiques sont d'abord des facilités intellectuelles, des économies mentales, des réponses préformées. La fraise nous apparaît comme le type même du fruit, à l'égal de la cerise, mais le botaniste nous détrompe. Si la cerise est bien le fruit du cerisier, les fruits du fraisier sont les petits akènes secs qui parsèment la surface de la fraise, simple pédoncule coloré et charnu. L'obstacle épistémologique est là.

Du coup, il faut se méfier de l'expérience tout autant – sinon plus – qu'en tirer les fruits! L'entrée dans une pensée disciplinaire consiste à s'affranchir des évidences du sens commun, souvent fondées sur les intuitions perceptives et les analogies. Il faut alors contraster l'idée quotidienne du problème («*j'ai un problème*»), qui s'impose immédiatement et disparaît avec sa solution, et celle de *problématisation*, qui nécessite toujours un détour théorique et reste comme un

John Dewey

«Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme étant sa difficulté à lui, comme un obstacle né au cours de son expérience, et qu'il s'agit de surmonter.»

«Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un, simplement parce qu'on lui accole l'étiquette problème, ou parce que c'est une chose difficile ou rébarbative.»

Gaston Bachelard

«Un éducateur doit toujours penser à détacher l'observateur de son objet, à défendre l'élève contre l'affectivité qui se concentre sur certains phénomènes, en quelque manière trop intéressants.»

«Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique.»



acquis. Une illustration est fournie par cette classe primaire dont les élèves demandent toujours à aller boire, ce qui conduit l'enseignant à organiser une recherche pour connaître leur consommation journalière (problème quotidien). Après enquête, une comparaison est faite avec les données d'un tableau précisant les besoins de l'organisme. La classe croit triompher en constatant que la consommation mesurée n'atteint pas la valeur requise, mais c'est à ce moment précis que surgit un problème scientifique, jusque-là masqué par le précédent. De la discussion émerge en effet une différence imprévue entre l'eau de boisson (seule comptabilisée) et la consommation d'eau (incluant les aliments solides). Et le débat se déplace sur le fait de savoir si les aliments «secs», notamment les bananes et l'œuf dur, peuvent contenir de l'eau... dès lors qu'on doit boire pour mieux les avaler!

Aucun problème ne peut être construit sans une familiarité suffisante avec le sujet.

Alors que les nombreux travaux portant sur les conceptions alternatives des élèves tournent autour de la question «*qui a raison?*», Christian Orange (2000) cherche plutôt, avec le travail didactique de problématisation, à leur permettre d'«*accéder aux raisons*» de leurs opinions. Il développe des dispositifs pour passer de l'*assertorique* (affirmation du possible) à l'*apodictique* (explication du nécessaire): «*Devant quelque chose qui fait problème, qui demande explication, un long parcours s'engage pour le chercheur comme pour l'élève, depuis les premières idées explicatives jusqu'aux hypothèses construites*». Il faut en

effet, «*développer ces idées, voir en quoi elles sont insuffisantes et pourquoi elles ne sont pas (totale-ment) pertinentes, repérer quelles nouvelles questions elles posent, et inférer de tout cela les conditions que doivent remplir les hypothèses acceptables*». Il en ressort une triple nécessité:

1. l'enrichissement du registre empirique, puisque aucun problème ne peut être construit sans une familiarité suffisante avec le sujet;
2. le travail sur diverses modélisations possibles, avec leurs bénéfices respectifs;
3. le développement surtout d'une *intention explicative*, qui peut fort bien rester suspendue, au

double sens de la conservation d'une latence (*suspension*) et du maintien de l'énigme (*suspense*), malgré des explorations déjà substantielles.

N'est-ce pas finalement le résultat – positif bien qu'un peu décevant sans doute – auquel on aboutit en fin d'école primaire, concernant la nutrition animale et humaine? On ne parvient certes pas encore à un «*texte du savoir*» satisfaisant, faute des connaissances biochimiques indispensables à la solution d'un problème qui traverse l'histoire de la biologie. Pourtant, les débats didactiques permettent déjà d'écarter les fausses certitudes initiales et d'éliminer certaines hypothèses envisagées. Bref, de développer des conjectures nouvelles en déplaçant le questionnement, ce qui n'est pas rien. N'est-ce pas là d'ailleurs le lot commun des recherches authentiquement conduites, leur grandeur en même temps que leur faiblesse? N'est-ce pas là surtout une occasion pour redonner des couleurs à des savoirs scolaires trop souvent réifiés?

Références

Élisabeth Chatel (2001). L'action éducative et la logique de la situation, fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement, *Revue française de pédagogie*, 137.

Michel Fabre (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris: PUF.

Christian Orange (2000). *Idées et raisons: construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques*. Habilitation à diriger les recherches. Université de Nantes.

l'auteur

Jean-Pierre Astolfi est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen.

Le problème en mathématiques: utilité du classement

D. Boukhssimi

Si on vise la prise de conscience par les élèves de ce qu'est une véritable activité mathématique, la résolution de problème demeure le moyen idéal pour atteindre ce but. Les mathématiques ne s'enseignent pas. L'important c'est d'en faire.

Si on adhère à ces assertions, comment faire faire des mathématiques aux élèves? La réponse est évidente: leur faire résoudre des problèmes. La résolution de problèmes apparaît comme la plus essentielle des activités dans l'apprentissage des mathématiques. Il est donc utile de savoir de quoi on parle lorsqu'on parle de problème. Certes, chacun en a une idée et peut en donner une définition. Mais on sera bien surpris de la disparité des conceptions du problème chez les praticiens si on creuse dans cette avenue.

Une définition? ... Difficile

Convenons d'abord qu'une définition claire n'est pas chose aisée. D'abord, c'est une notion parfaitement relative: un énoncé peut constituer un problème pour un élève et n'être qu'une simple activité d'entraînement pour un autre. Il faut donc nuancer les propos. Ensuite, le problème ne peut être exempt d'éléments dérangeants, provocants et stimulants. Il force l'implication intellectuelle. Tous ces éléments sont des composantes de l'être humain. Or, s'il y a des concepts indéfinissables clairement, ce sont bien ceux qui impliquent des composantes humaines. Enfin, on ne peut nier que c'est l'humain qui fait le problème qui, de son côté, ne vit que dans l'univers de quelqu'un. C'est là qu'il est intériorisé et perçu. Et c'est là enfin où entre en action les habiletés intellectuelles, l'affectivité, les aspects sociaux et culturels. Cet univers diffère, bien entendu, d'un individu à un autre. Comment donc pouvoir formaliser une définition du problème?

Cela ne nous empêche pas de chercher, sinon une définition, du moins à nous forger des idées aussi claires que possibles sur cette notion.

On peut se référer aux dictionnaires et aux encyclopédies. Mais les explications qu'on y trouve ne peuvent nous être utiles lorsqu'on se place comme praticien dans un contexte pragmatique et opérationnel.

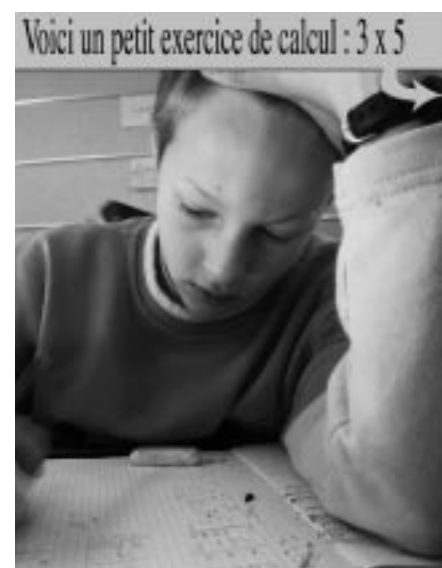
On peut adopter la définition suivante: «est problème toute situation posant à l'enfant (ou à l'adulte) une question à laquelle il ne peut apporter de réponse que par une recherche et des raisonnements et en aucun cas par constatation». Elle a le mérite d'incorporer la relativité de cette notion. Elle met en exergue que, sans une recherche et sans raisonnement, la solution ne peut être apportée.

Voici une autre conception du problème:

Pour un élève ou un groupe d'élèves, un problème en mathématiques est une situation où il tente de répondre à une question posée ou d'accomplir une tâche déterminée, à la lumière de son expérience, ainsi que des informations qui lui sont fournies explicitement ou non. Il ne peut trouver de réponse ou accomplir cette tâche sans réellement chercher et faire appel à des mathématiques ou à des habiletés intellectuelles utilisées en mathématiques.

On peut définir l'exercice exactement avec les mêmes termes et les mêmes phrases, sauf quand on parle de «réellement chercher». En effet, pour l'exercice, l'élève n'a pas besoin de chercher le moyen puisqu'il s'agit dans la plupart des cas de pratiquer et d'en utiliser un déjà donné. C'est là où réside la distinction entre problème et activité d'exercice et d'entraînement.

Par ailleurs, cette définition insiste particulièrement sur un certain nombre d'éléments fondamentaux. D'abord, elle réfère à une situation permettant la construction d'une image mentale, point de départ du travail et de l'activité.



Problème et...

Prochain dossier:
L'école de demain

Ensuite elle indique que la question posée ou la tâche demandée peuvent provenir d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elles doivent présenter une certaine complexité et être exigeante: la solution ne doit pas être évidente. Enfin, ce qui est cherché dans un problème peut être de deux sortes. Ça peut être un résultat, une méthode ou un moyen pour arriver à un résultat.

La notion de problème comporte donc l'idée de nouveau, de jamais fait, de pas encore compris par l'individu qui cherche. Toutefois, cela ne signifie pas que le système cognitif avec lequel le sujet attaque le nouveau est lui aussi nouveau. Au contraire, c'est le plus souvent avec un système ancien et solidement approprié qu'on aborde le problème.

La notion de problème incorpore la notion de défi qui peut être par rapport à soi, mais aussi par rapport à la connaissance même. Elle incorpore aussi des concepts comme l'aventure ou l'attitude de curiosité.

Un mot sur la résolution de problèmes

Il existe plusieurs façons de voir et d'utiliser la résolution de problème. En voici une:

La résolution de problème est une application, une mise à l'épreuve de techniques déjà acquises.

C'est donc une conclusion d'une séquence d'enseignement. Elle consiste à fournir aux élèves une série de problèmes dans l'espoir qu'ils puissent les solutionner en appliquant de façon immédiate les connaissances acquises. C'est ce qu'on appelle exercices. Cette conception est utile dans la mesure où elle sert à fixer des automatismes et à favoriser la mise en œuvre de certaines définitions et propriétés. Globalement, dans cette conception, on vise l'usage correct d'une habileté du type instrumental, non intellectuel, ce qui n'est pas sans intérêt. En revanche, l'usage exclusif de ce genre d'activités

peut conduire à l'abrutissement et à la lassitude des élèves, mais aussi à éloigner les élèves des mathématiques et à leur donner une fausse image de cette science.

Voici une autre façon de concevoir la résolution de problèmes:

La résolution de problème est un moyen d'enseigner les mathématiques.

C'est donc d'abord une façon d'aborder les mathématiques. Mais c'est aussi une approche pédagogique permettant d'élaborer les connais-

sances et de développer des habiletés intellectuelles. Elle est donc une habileté à acquérir et à développer. Elle se positionne alors au centre de l'enseignement et constitue un pilier de l'activité mathématique bien comprise.

S'approprier un problème

Mais comment s'approprié-t-on un problème? Comment s'investit-on dans sa recherche? Pourquoi poursuit-on?

La signification, l'excitation et la provocation que crée un problème sont autant d'éléments qui font qu'on s'approprié un problème. S'approprié un problème n'est pas reconnaître le sens de la ou les notions sous-jacentes; ce n'est pas de réaliser que ce qu'on connaît n'est pas suffisant et ce n'est pas non plus de mobiliser les connaissances pertinentes, comme c'est commun de le penser. S'approprié un problème signifie qu'il devient sa véritable possession. Daniel Gorenstein, mathématicien mondialement connu déclarait, en 1977 au New York Times qu'il avait cherché son problème (la classification des groupes finis) à raison de cinq heures par jour, sept jours par semaine, cinquante-deux semaines par an depuis 1959. Et il ajoutait, parlant de ce problème: «je veux le résoudre parce que je veux le résoudre et non parce qu'il profitera au genre humain». Voilà qui en dit long sur l'attitude de celui qui s'approprié un problème.

Classer les problèmes?

Oui c'est possible et c'est d'autant plus utile lorsqu'un enseignant veut se constituer une banque de problèmes.

Il existe plusieurs façons de catégoriser les problèmes. On peut opérer en considérant la longueur, ce qui ne veut pas dire nécessairement à énoncé long ou court, les uns demandent plus de temps car exigent de la créativité et de nouvelles combinaisons de connaissances, alors que d'autres n'en exigent pas autant. On peut les classer selon le contexte. On parle alors de contexte réel, réaliste, fantaisiste ou purement mathématique. Une autre catégorisation peut se baser sur les données des problèmes. On a alors les problèmes à données complètes, superflues, manquantes ou insuffisantes.

Une dernière classification opère par le nombre de solutions possibles.



... raisonnement.

l'auteur

Driss Boukhssimi, PhD,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

M. Gosse

Commençons par nous mettre d'accord sur la définition d'un exercice à variations aléatoires. Il s'agit d'un exercice dont les données vont être générées de manière aléatoire par un ordinateur. Nous verrons dans cette présentation que les progrès de l'informatique permettent maintenant de générer et d'utiliser de manière simple de tels exercices. Leur apport à l'enseignement est important, car ils permettent une individualisation du travail proposé. Nous verrons enfin pour finir comment les intégrer à l'intérieur d'une classe dite virtuelle.

Les exercices à variations aléatoires permettent l'individualisation du travail.

Lorsque l'on propose des exercices à des élèves, on choisit des données, puis on élabore des questions portant sur ces données. Ces données sont les mêmes pour tous les élèves d'une classe, voire beaucoup plus si l'on écrit un manuel scolaire. On arrive alors à des réponses très stéréotypées, car ces dernières sont les mêmes pour tous les élèves d'une même classe. Il est bien sûr beaucoup plus simple pour le professeur de gérer la correction de tels exercices. Deux inconvénients majeurs apparaissent cependant: un élève trouvera la réponse auprès de son voisin, et la répétition d'un tel exercice n'apporte rien, car il s'agit de refaire exactement les mêmes calculs ou raisonnements. On en vient donc à l'idée naturelle d'introduire des paramètres aléatoires dans une question ou un exercice. Chaque élève va donc trouver un exemplaire unique, qui lui est destiné, de cet exercice. Les questions qui lui sont posées seront différentes de celles proposées aux autres élèves d'une même classe. Il pourra le refaire autant de fois qu'il le désire, car son contenu variera à chaque fois. Ce n'est que lorsque l'élève jugera par lui-même qu'il a compris qu'il pourra passer à la suite. On sait que les situations d'apprentissage varient fortement d'un individu à un autre. Certains auront besoin de recommencer plusieurs fois, alors que d'autres auront assimilé la situation à partir d'un exemple qui leur est soumis. C'est en fait l'exercice qui s'adapte à l'élève, et non pas le contraire comme dans l'enseignement traditionnel. Il est évident que certaines situations d'enseignement sont efficaces dans la répétition.

L'étudiant aura donc le loisir de recommencer son exercice quelque temps plus tard, mais avec des données différentes, ce qui permettra une vérification de sa compréhension plus efficace et plus certaine.

Pour générer de tels exercices, on ne peut se passer de l'ordinateur. En effet, il faut pour chaque donnée nouvelle générée, refaire les calculs correspondant à cette situation, et prévoir les réponses adaptées à ce problème. De plus, il faudrait prévoir une feuille différente par élève, ce qui complique fortement la tâche à accomplir. On peut bien sûr programmer de tels exercices, mais on ne peut demander à un professeur de telles compétences informatiques. Il existe un système informatique complet, disponible en *open source*, capable de générer facilement de tels exercices. Il s'agit du serveur internet Wims, dont l'adresse principale est:

<http://wims.unice.fr/>

Dans ce logiciel, la commande `\integer{x=random(-10..10)}` va générer un nombre aléatoire entier compris entre -10 et 10. Pour utiliser cette valeur dans un exercice, il suffit maintenant de taper `\x`, et le remplacement par la valeur aléatoire se fera automatiquement. A chaque fois que l'exercice est utilisé, une nouvelle valeur de x est générée. On peut donc construire de manière aisée un exercice à variation aléatoire. Par exemple, la suite de commandes:

```
\integer{x=random(-10..10)}
\integer{y=random(-10..10)}
Quelle est la valeur de  $x + y$ ?
```

va générer la question à variation aléatoire: Quelle est la valeur de $2+3$? (en supposant que le logiciel ait généré la valeur 2 pour x et la valeur 3 pour y). Le rechargement de ce même exercice va faire apparaître ensuite la question: quelle est la valeur de $-5+7$? La puissance de ce serveur Wims est qu'il n'est pas limité au domaine numérique. Par exemple, la commande:

```
\text{machin=random(pomme, poire, raisin, abricot, pêche)}
```

va générer une variable `machin` dont le contenu sera l'un des cinq fruits choisis de manière aléatoire. Il suffit ensuite de construire un texte contenant `\machin` pour

l'utiliser. On pourra donc poser comme question: quelle est la couleur de \machin? L'élève qui travaillera sur cet exercice rencontrera lui la question: quelle est la couleur de la pomme?

Les possibilités de génération d'un exercice à variations aléatoires deviennent alors infinies. On peut aussi générer des graphiques par ce même procédé, ce qui permet de changer de manière radicale la perception visuelle que peut avoir l'apprenant d'une situation donnée.

Bien sûr, le problème de la correction est aussi résolu par le logiciel. Le serveur Wims est capable d'analyser et de vérifier la réponse fournie par l'élève à une question générée de manière aléatoire, puisqu'il calcule la bonne réponse adaptée aux données. Sans entrer dans le détail, il est possible de comparer une réponse à un ensemble de bonnes réponses, d'évaluer soit numériquement soit symboliquement la réponse, de construire des tests à partir d'une réponse donnée, ce qui permet de cibler la solution proposée par le logiciel en fonction de la réponse fournie. Un système d'aide et d'indications est aussi disponible.

Il est maintenant possible de créer et d'utiliser des classes virtuelles sur le serveur Wims. Le professeur responsable de la classe prépare des documents, qui peuvent être soit des exposés interactifs, soit des feuilles d'exercices, soit des documents, soit des évaluations, qui sont proposés aux élèves inscrits dans cette classe virtuelle. Dans tous ces documents, les exercices à variations aléatoires sont disponibles. L'élève se rend sur une page Web, où il choisit son nom de login et un mot de passe, ce qui lui permet d'accéder au contenu de la classe. Chaque document qui lui est proposé est unique. Il peut refaire aussi souvent qu'il le veut les exercices proposés par le professeur. Un système de correction et de notation lui permet d'évaluer la pertinence de son travail, ainsi que ses progrès. Lorsqu'il le désire, il peut alors faire la feuille d'évaluation, qui elle aussi sera unique pour chaque participant. La préparation des documents à destination d'une classe virtuelle obéit à la contrainte du *posteriori*. En effet, l'élève découvre le document

lorsqu'il est seul devant son écran, et celui-ci doit être conçu de telle manière à ce qu'il soit aisément compréhensible. Le professeur peut mettre des liens vers des indications, vers des outils, vers des références, mais il n'est pas présent sur le moment pour répondre aux questions. Ce n'est qu'à *posteriori* que le professeur pourra évaluer le travail fourni, en consultant le bilan complet des exercices effectués par cet élève. Bien sûr, l'élève peut poser des questions à son professeur soit par courrier électronique, soit par le biais du forum de la classe, mais il n'aura pas forcément une réponse instantanée. Certains participants s'entraînent sur le forum de la classe virtuelle. En conséquence, le choix des exercices est primordial, ainsi que leur enchaînement.

En conclusion, le développement d'exercices à variation aléatoire est facilement réalisable par le biais d'outils logiciels comme un serveur Wims. Ils permettent une individualisation complète du travail proposé.

Le professeur a la liberté de proposer à chaque participant son livre d'exercices ou son manuel personnel, avec une facilité déconcertante.

Cependant, l'utilisation de l'outil informatique qui pose les questions, gère les réponses et la progression de l'élève impose un choix rigoureux d'exercices. La classe virtuelle permet de regrouper des participants sur un programme commun. Par contre, il semble que cet enseignement soit un complément fabuleux à un enseignement traditionnel, mais n'ait pas vocation à s'y substituer. Par exemple, des exercices supplémentaires ou des modules d'enseignement complémentaires peuvent être proposés par ce biais à des étudiants. Nous ajoutons

un dernier mot pour indiquer que les expérimentations menées actuellement ont toutes confirmé le succès de ce type d'enseignement auprès des élèves, ainsi que son utilité pédagogique.



Les possibilités de génération d'un exercice à variations aléatoires sont infinies.

l'auteur

Michel Gosse, enseignant de mathématiques à l'académie de Poitiers.
mail: michel.gosse@ac-poitiers.fr

L'activité... en citations

■ Mettre à disposition des pistes

On ne peut attendre d'un professeur qu'il imagine et fabrique à lui seul, à jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres. Il importerait donc que les éditeurs ou les services de didactique mettent à sa disposition des idées de situations, des pistes méthodologiques et des matériaux adéquats.

Philippe Perrenoud. Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF, 1997.

■ Définition de l'exercice scolaire

Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande à l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité afin de vérifier qu'il a acquis une (des) connaissance(s), qu'il maîtrise un (des) savoir-faire, qu'il est capable de les transférer dans une situation nouvelle.

Jean-Michel Zakhartchouk, avec la collaboration de Florence Castincaud. Lecture d'énoncés et de consignes. Amiens: Centre régional de documentation pédagogique, 1990.

■ La tâche en didactique du français

En didactique du français, peu de travaux utilisent le terme de tâche pour désigner ce que fait l'enseignant; et il y apparaît le plus souvent au sens commun: «les choses que l'enseignant a à faire», ou «qu'il serait bon qu'il fasse». La tâche de l'enseignant ne se trouve pas définie explicitement dans ce qui lui incombe au sein de la relation didactique; elle apparaît au travers des problèmes qu'elle peut poser aux élèves. Le rôle de l'enseignant consiste alors à analyser la tâche de l'élève pour l'adapter aux capacités de ce dernier et à des objectifs réalistes. Il s'agit plus d'analyser et de concevoir que d'exécuter.

Joaquim Dolz et al. Tâches et didactique du français: analyse de la problématique, in La Lettre de la DFLM, no 29, 2001-2.

■ Présentation attrayante

Répétitif, l'exercice peut aussi être vécu comme rébarbatif. D'où la question de la motivation des apprenants et la recherche d'une présentation attrayante destinée à occulter leur caractère potentiellement

rébarbatif (aussi bien par le choix des référents dont traitent les exercices que par leur mise en scène ou leur mise en jeu).

http://nte.univ-lyon2.fr/~poitou/ExosGrammaire/Exos_gramm_3.html



■ Résolution et formulation de problème

«Un problème bien posé est à demi résolu.» Il faut se méfier de cet aphorisme. Tout problème bien résolu a certes été bien posé. Mais cela ne signifie pas grand-chose puisque c'est après coup, une fois la solution trouvée que l'on peut montrer que le problème était bien posé.

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

Quelques idées de lecture pour aller plus loin

Lamailloux P. et al. Fabriquer des exercices de français. Paris: Hachette éducation, 1993.

Astolfi J.P. et al. Mots-clés de la didactique des sciences. De Boeck Université, 1997.

Bloom B. S. et al. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Québec: Presses de l'université, 1975.

Cardinet J. Evaluation scolaire et mesure. Bruxelles: De Boeck Université, 1988.

Côté C. La résolution de problèmes. Montréal: Editions La Chenelière, 2000.

Crahay M. et Lafontaine D. L'art et la science de l'enseignement. Labor Education, 1986.

De Landsheere G. Définir les objectifs de l'éducation. Paris: Puf, 1992.

de Peretti A., Legrand J.-A., Boniface J. Techniques pour communiquer. Paris: Hachette éducation, 1994.

Fabre M. Situations-problèmes et savoirs scolaires. Paris: Puf, 1999.

Fabriquer des exercices. No 24 de la revue *Recherches*, 1996-1.

Quelques adresses (à vous de trier le bon grain de l'ivraie) dénichées sur le net

Base d'exercices destinés aux élèves et classés par matières. <http://exercices.free.fr/>

Des activités interactives d'apprentissage et des répertoires d'outils.

<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=624>
<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=7878>

Typologie des exercices pour préparer des cours interactifs sur le net. <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/histgeo/outice/bois/exointer.htm>

Typologie des exercices de grammaire. http://nte.univ-lyon2.fr/~poitou/ExosGrammaire/Exos_gramm_3.html

Activités interactives d'apprentissage. http://www.fnl.ch/LOBs/LOs_Public/LOBsFramSetF.htm

Graticiels pédagogiques. <http://www.adminet.com/graticiels/>

Vous trouverez aussi quantité d'exercices, de tests de connaissances par matières en passant par le moteur de recherche Google par exemple.

Nouvelle grille horaire: la musique en danger?

Bernard Oberholzer

La nouvelle grille horaire pour la scolarité 1P au CO vient de paraître et sera en vigueur soit à la rentrée 2003 soit à la rentrée 2004. Elle est le fruit de grandes réflexions et tractations entre les différents partenaires de l'école. Le résultat est intéressant, à mon avis, en ce qui concerne la musique, puisque, globalement, le nombre de minutes hebdomadaires est identique à l'ancienne grille. Mais ... les collègues de 5P et 6P vont se sentir un peu frustrés puisqu'une diminution de 30 minutes par semaine est programmée. Eût-il fallu réagir? ...

Bonheur: 1P à 4P

En effet, 90 minutes par semaine, voilà de quoi nous réjouir, surtout si l'on admet que c'est dans les premiers âges que la musique s'apprivoise le mieux.

Malheur: 5P-6P

Là, c'est un peu la douche froide et je pense particulièrement aux enseignants engagés sur le front du chant et pour qui la musique est un moyen de communication privilégié dans leur classe.

Du malheur au bonheur: solution du problème

C'est une lapalissade que d'affirmer que l'enseignant est maître dans sa classe et, partant, qu'il organise son temps comme il l'entend. Personne, je présume, n'aura l'audace de vérifier s'il consacre bien aux activités musicales et autres le nombre exact de minutes qui leur sont dévolues

officiellement. Donc, rien ne l'empêche de:

- chanter et danser tous les jours pour le plaisir, ne serait-ce que 3 minutes;



- chanter en allemand, pour illustrer une page géographique, pour louer le Seigneur;
- monter des spectacles dans le cadre de sa classe ou dans celui de l'établissement scolaire.

Une belle leçon d'éducation musicale hebdomadaire

Et pour celles et ceux qui respectent à la virgule la grille horaire, j'ose estimer qu'une belle leçon de 45 minutes, bien organisée, avec des objectifs précis, contenant des exercices d'expression (chant, mouvement, instrument), des exercices de perception (écoute) et une dose homéopathique d'éléments de lecture et d'écriture musicales, contribue à l'épanouissement de nos élèves.

Enseignement élargi de la musique à l'école: une (très) bonne manière d'enseigner

Pratiqué par plusieurs collègues et encouragé par le DECS, cet enseignement consiste à faire de la musique «un art de vivre sa classe». Il n'est pas nécessaire de l'indiquer sur

la grille horaire mais il serait drôlement intéressant d'offrir aux élèves 20 minutes de musique par jour, systématiquement. Les expériences et enquêtes prouvent que les résultats scolaires ne sont pas moindres. Alors ...¹

Oser la musique à l'école

On a parfois l'impression que nos éducatrices responsables, bien que conscientes de l'importance des activités artistiques à l'école, ne joignent pas les actes aux intentions. La grille horaire nouvelle, avec le maintien, voire le renforcement global de ces branches, tend à prouver le contraire. Pourtant, le discours officiel et public qu'on aimerait entendre tarde à venir. On laisse ainsi planer le doute en affirmant: «faites de la musique en classe mais ce qui importe ce sont les branches dites essentielles» ... Est-il possible de résister à de telles pressions?

Note

¹ Pour en savoir plus: E.W. Weber, M. Spychiger, J.-L. Patry, *La musique fait école*, version abrégée, disponible à la HEP, animation musicale.

Concerts éducatifs

Les concerts éducatifs avec un quintette à vent, intitulés «musique surprenante du XX^e siècle» ont eu beaucoup de succès. Les artistes sont à votre disposition soit au printemps soit en automne 2003. Merci de prendre contact: bernard.oberholzer@admin.vs.ch, 024 486 22 40 (HEP), 078 709 56 20.

Jean-Philippe Lonfat:

«L'école a besoin de sérénité»

Jean-Philippe Lonfat enseigne au cycle d'orientation Ste-Marie à Martigny. Depuis la rentrée, il est aussi le nouveau président de l'AVECO, Association valaisanne des enseignants du cycle d'orientation. C'est via la commission des moyens d'enseignement qu'il est entré au comité de l'AVECO. Il lui semblait logique de s'engager activement dans cette commission étant donné qu'il y avait là l'occasion de remédier à certaines lacunes particulièrement criantes au CO en matière de manuels scolaires.

Collaborer à la construction du monde scolaire est une chance.

Le métier d'enseignant, Jean-Philippe Lonfat l'a choisi dès le début de ses études à l'Université de Fribourg. En plus de la littérature et de l'histoire, il a opté pour le DMG (diplôme de maître de gymnase). Son mémoire de licence était déjà orienté «école», puisqu'il s'est intéressé au collège de l'Abbaye de St-Maurice au vingtième siècle. Dès sa première année universitaire, il a fait des remplacements, aussi bien au collège qu'à l'école professionnelle

ou au CO. Ces diverses expériences l'ont conforté dans son choix professionnel et dans sa préférence pour l'enseignement à des jeunes dans la tranche d'âge du secondaire. Au cours de sa formation universitaire, il a beaucoup apprécié le mélange entre cursus littéraire, académique et pédagogique et enseignement. C'était une façon idéale à ses yeux de conjuguer connaissances théoriques et découverte de la réalité de la classe.

Pour Jean-Philippe Lonfat, être enseignant au cycle d'orientation est une profession assez différente de celle exercée par ses collègues du primaire ou du collège. La curiosité naturelle des plus jeunes et l'application des collégiens ne sont de loin pas les attributs de tous les élèves du CO. Dès lors, pour motiver les adolescents à apprendre, la mise en valeur de la matière et la multiplication des angles d'apprentissage qui relèvent parfois d'une «théâtralisation», confèrent des notes particulières à ce degré.

A côté de l'enseignement et de son engagement associatif, Jean-Philippe Lonfat a besoin de se ressourcer en famille ou en se livrant à sa passion: la cuisine. C'est pour lui essentiel de ne pas se laisser manger par l'école!

Jean-Philippe Lonfat, votre motivation pour l'enseignement est-elle toujours la même qu'à vos débuts?

L'intensité est la même, mais ma motivation a par contre évolué. Il faut dire que j'ai suivi une formation de médiateur scolaire, ce qui m'a permis de prendre davantage en compte le côté éducatif de mon métier. Le médiateur est un fusible efficace au quotidien dans l'école actuelle, même s'il mériterait encore plus de reconnaissance. Je me suis également occupé de *La Tache*, le journal de notre école, ce qui m'a donné un autre regard sur les élèves. Ces moments en dehors du travail strictement scolaire sont importants pour envisager globalement l'enseignement. Le programme et les objectifs font alors partie d'un cadre plus large. Mon entrée dans le comité de l'AVECO a aussi été une relance sur le plan de la motivation.

J'ai appris à mieux connaître l'école valaisanne.

Est-ce que l'AVECO a modifié votre regard sur l'école?

Il n'est bien sûr pas nécessaire de participer au comité de l'AVECO pour sortir de sa classe et donc modifier son regard sur l'école, mais il est vrai que cela m'a fourni l'occasion d'être membre de différentes commissions mises en place par le Département et donc de rencontrer d'autres collègues. C'est une chance que de pouvoir collaborer à la construction du monde scolaire. Par le biais de l'AVECO, j'ai appris à

Site de l'AVECO

Sur le site de l'AVECO, www.aveco.ch, qui est en constante évolution, vous pourrez lire des news, mais aussi trouver des informations sur l'organisation et le statut de l'association, sur le comité, les commissions, etc. Un forum permet aussi la mise en relation d'enseignants partageant les mêmes centres d'intérêt. La liste de diffusion a pour but de permettre à chacun de s'exprimer sur l'actualité et d'être informés au mieux sur tout ce qui touche le CO.

mieux connaître l'école valaisanne, à la voir autrement et aussi à porter un regard plus critique sur ma manière d'enseigner, ce qui est extrêmement enrichissant. Avant d'être au comité de l'AVECO, je ne me rendais pas compte que les décisions prises par le Département l'étaient bien souvent avec la participation de collègues enseignants.

Il y a un important travail à faire pour valoriser l'image de la profession.

Par exemple, il est important de savoir que les nouveaux moyens de français ont été choisis et testés par des enseignants et que ce n'est pas une réflexion émanant d'un bureaucrate dans son coin. Le Département doit naturellement trancher au final, mais cela se fait sur la base d'un partenariat et de consultations auprès des associations d'enseignants.

Quelle est la voix de l'AVECO?

Il n'y a pas une voix AVECO, car il y a bien souvent autant de positions que d'enseignants, mais c'est évident qu'on essaye de suivre une ligne générale. L'idéal serait de varier davantage encore les enseignants présents dans les commissions pour choisir les moyens, pour construire ensemble un programme, des objectifs, etc.

Un peu partout, il devient difficile de recruter de jeunes enseignants prêts à s'engager dans l'action pédagogique et syndicale. Est-ce aussi le cas de l'AVECO?

Il est vrai que l'investissement associatif est important, mais nous ne

rencontrons pour l'heure pas vraiment de problème de recrutement dans les commissions. Du fait que l'AVECO compte 750 membres, il est possible et même probable que nous ne frappons pas toujours à la bonne porte. La collaboration avec les différents membres du comité, qui représentent plusieurs cycles d'orientation, et celle que nous avons avec les inspecteurs permet toutefois un renouvellement régulier des enseignants au sein des commissions. J'en profite d'ailleurs pour remercier mes collègues de comité qui se dépensent sans compter. Avec tous les nouveaux moyens introduits au CO, il y a cependant le souci que les enseignants soient à l'avenir un peu moins disponibles, de par les multiples formations continues mises en place. Comme pour toutes les associations, notre problème le plus important reste néanmoins celui de l'information. Pour faire connaître nos activités,



Jean-Philippe Lonfat: «Sur le plan syndical, la principale inquiétude concerne la pénurie d'enseignants».

nous développons actuellement le site Internet de l'Association. Nous profitons aussi de la page qui nous est réservée dans *l'Educateur* pour nous faire connaître davantage.

Quelles sont les actions prioritaires de l'AVECO en ce moment?

Au niveau pédagogique, l'AVECO s'est énormément investie ces dernières années dans les commissions des moyens d'enseignement et de recentrage. Sur le plan syndical, la principale inquiétude concerne la pénurie d'enseignants qui franchit progressivement les portes du CO. Pour changer la situation, il y a un important travail à faire pour valoriser l'image du métier d'enseignant. Nous essayons par exemple d'attirer l'attention du politique sur l'entrée

Il faudrait avoir des effectifs limités dans les classes.

dans la profession trop peu attractive pour de jeunes universitaires. C'est aussi à l'employeur de revaloriser l'image de la profession. Leurs sa-

laires ne sont pas élevés et les premiers pas dans le métier, pénibles. Les universitaires sont donc davantage attirés par le secondaire II, où les conditions et de travail et salariales, sont nettement plus confortables. En plus, ce n'est pas forcément la matière qui est valorisante au cycle, même si avec les nouveaux moyens, cela devient plus attrayant. Il ne faut par ailleurs pas oublier qu'au CO on travaille avec un âge charnière qui est en soi difficile. Au-delà de la valorisation de

l'image, il y a la crainte liée à ce que représente l'adolescence. Le fait que le CO marque le départ d'une orientation professionnelle donne également un statut un peu différent à l'enseignant de ce degré.

Les enseignants sont peut-être aussi peu habitués à se mettre

en valeur, alors que dans la plupart des professions aujourd'hui, il faut vendre ce que l'on fait...

Je crois que cela change, mais je pense qu'il ne faudrait pas non plus tomber dans la médiatisation excessive d'activités « ordinaires ». Les enseignants peuvent dans une certaine mesure contribuer à donner une image plus positive de leur métier, mais celle-ci est à construire collectivement. Le rôle du chef du Département est de soutenir plus fermement notre école.

Quel regard portez-vous sur l'école valaisanne?

Même si on n'a pas suivi les rénovations vaudoises ou les réformes genevoises, on a néanmoins avancé avec le bon sens pratique qui caractérise notre canton. Je pense que l'école valaisanne est globalement de qualité. Dans tous les degrés, les enseignants s'investissent énormément. Les exigences n'ont pas diminué, mais les clichés concernant l'éternelle baisse de niveau proviennent du fait que tout le monde a un vécu d'élève. Autre évolution à relever, avec la récente revalorisation de la formation professionnelle, le collège n'est désormais plus perçu comme la seule voie pour réussir.

Si vous aviez le pouvoir d'améliorer instantanément une chose dans l'école valaisanne, que feriez-vous?

Pour le bien des élèves et des profs, il faudrait avoir des effectifs limités dans les classes. Ce serait un confort formidable pour la transmission du savoir et pour le climat de l'école. Il y aurait aussi des efforts à faire au niveau du cadre de vie scolaire. Il est certain que de bonnes conditions matérielles favoriseraient aussi la citoyenneté. Enfin, l'école a besoin de sérénité.

*Propos recueillis par
Nadia Revaz* □

En raccourci

Bulletin de la CIIP

Enseignement des langues

La dernière livraison du *Bulletin de la CIIP, Politiques de l'éducation et innovations*, propose un tour d'horizon des réflexions sur l'enseignement des langues en Suisse romande. Il est question en vrac de la nouvelle loi sur les langues, du portfolio européen des langues, d'EOLE et de l'éveil aux langues, de la réactualisation de l'enseignement du français. Ce numéro apporte en outre quelques éclairages sur l'histoire de l'enseignement des langues en Suisse et du « concept général pour l'enseignement des langues » dont la CIIP s'est doté au début de l'année 2002. Site Internet pour consulter le *Bulletin* en ligne: <http://www.ciip.ch>.

Univers Nature

Dossiers thématiques en ligne

Univers Nature (www.univers-nature.com) est un site qui parle d'environnement, de nature et d'écologie. Son principal intérêt réside dans ses dossiers qui offrent un contenu riche et abordable. Idéal pour tout savoir par exemple sur les champignons, les arbres ou plus spécifiquement sur le châtaignier, la salamandre ou le pissenlit.



Documentation française

Dossier sur l'enseignement

La Documentation française propose en ligne tout un dossier sur l'enseignement du premier degré. Vous y trouverez des informations très diverses, des repères chronologiques, des chiffres clés, des indications sur organisation de l'enseignement du premier degré ou la formation des enseignants, les priorités pédagogiques, un glossaire, une bibliographie et une sélection de sites. Le dossier est consultable sous www.documentationfrancaise.fr dans la rubrique « dossiers en ligne » sous le titre « les politiques publiques ».

Formation continue

Langues et cultures de l'Antiquité

La formation continue de l'Université de Neuchâtel organise, sous la responsabilité scientifique du prof. Jean-Jacques Aubert, un cours intitulé « Langues et cultures de l'Antiquité ». Cet enseignement est destiné aux enseignants de latin et/ou grec du secondaire inférieur et supérieur. Il a pour objectif la création, l'amélioration et la correction de modules d'enseignement réservés à des maîtres du secondaire (niveaux 7 et 8 de la section pré-gymnasiale) et publiés sur le web au moyen d'une banque de données. Chaque module comprend une présentation scientifique de la matière (5-20 pages) et un ensemble de documents et de conseils pédagogiques (exercices, activités, fiches, images, définition d'objectifs, suggestions et bilan, etc.).

Inscriptions/renseignements:

Formation continue, Université de Neuchâtel, tél. 032 718 11 20, fax 032 718 11 21, service.formcont@unine.ch, www.unine.ch/foco.

Préparer ses élèves à la visite, leur donner envie ...

Eric Berthod

«Impliquez les élèves dès le départ du projet. Tout au long de la phase préparatoire, suscitez leur curiosité et veillez à la garder intacte jusqu'à l'entrée du musée: ne dévoilez surtout rien de ce qu'ils vont voir, pas de photos, ni de dessins. Ouvrez-les à un autre langage, celui des formes, des couleurs, des mouvements, des émotions et des expressions. Préparez-les à profiter pleinement de leur sortie.»¹

Pour un temps oublions les craintes de «perte de temps» en déplacement, de prise de risques hors de sa classe, de justificatifs éventuels envers les parents, ... et considérons les démarches permettant aux élèves de compléter leurs connaissances et de développer leur autonomie et leur savoir-faire.

La visite au musée ne se confine pas au rôle de «cerise sur le gâteau», surprise offerte à toute la classe et consommée passivement. Les élèves sont actifs et impliqués dans le projet. Toutes les facultés cérébrales sont sollicitées: faites-les rêver, ressentir, imaginer, se «construire» leur scénario de la visite. Encouragez-les à s'exprimer, à partager, à confronter et apprécier les différentes perceptions de ce lieu souvent inconnu, parfois chargé de références contraignantes. La manipulation et l'illustration servent cette étape de mise en chantier du projet.

Incitez les élèves à définir le musée: son contenu, son «propriétaire», ses problèmes de sécurité, de conservation, de présentation et de recherche scientifique de ses collections. Au fait, comment se constitue-t-elle? Et par qui? En expression écrite ou par un jeu de rôle, mettez

en scène les personnages du musée: gardien, conservateur, directeur, artiste, etc.



La visite au musée ne se confine pas au rôle de «cerise sur le gâteau».

Imaginez les visiteurs qui s'y rendent, et leurs raisons: Passer le temps? Apprendre? Etre «à la mode»? Se retrouver entre amis? Se distraire et avoir du plaisir? Se détendre, se ressourcer ou se reposer? A chacun ses motifs, son parcours, sa durée. En dehors du respect des objets exposés et des autres visiteurs, le musée est un lieu de liberté!

Enumérez les activités et comportements possibles. Suscitez le débat sur les interdictions de toucher les objets, de courir, de manger ou encore de faire du bruit. En quoi chaque visiteur, contemporain ou futur, est-il concerné par ces restrictions?

Abordez la question de la collection, de la passion de celui qui la constitue. Comparez les arguments

sentimentaux, scientifiques, vénaux² ou «plastiques» avancés. Présentez le mécénat, le legs et le dépôt dans une collection publique. Soulevez l'aspect de vente, de pillage et de déplacement des richesses d'une civilisation vers une autre.

Demandez aux élèves de présenter un objet qu'ils conservent précieusement, d'expliquer pourquoi ils le gardent. Sensibilisez-les à la question de l'authenticité et de la copie, de l'unicité et de la production de masse. Et si vous faisiez le musée de la classe? Définissez des critères de sélection, de choix de ces différents objets. Imaginez ouvrir ce «musée» à des visiteurs, quelles précautions adopteriez-vous? Fixez les modalités de présentation et de conservation.

Au terme de cette page nous sommes encore en classe... Aucune «fiche» pour l'élève n'est encore réalisée! Mais l'enfant s'ouvre aux questions de patrimoine ou de conservation, en s'appuyant sur ses propres actes: «... en fait visiter un musée c'est un peu comme rentrer chez un copain et découvrir les objets qu'il aime, et qu'il garde sur sa bibliothèque!»

Et qu'apprend-on par l'observation de ces objets? Telle est la question envisagée prochainement.

Notes

¹ Bernasert Patricia, in *Symbioses* no 49, Hiver 2000-2001.

² Encouragez une position critique face aux démarches commerciales, achat «à l'aveugle» (pochettes scellées) et merchandising.

A propos des loisirs créatifs

Le week-end s'annonçait palpitant. Au programme une expédition à Lyon, plus spécialement au Salon des Automnales de Lyon qui proposait, je cite l'article trouvé dans la presse spécialisée: «... Un tout nouveau secteur consacré aux *loisirs créatifs*. Venez découvrir les dernières nouveautés en matière d'activités manuelles, piocher des idées, essayer de nouvelles techniques, dénicher des astuces. Un espace réservé aux artisans...» Enfin nous allions, mon amie et moi, mettre la main sur cette *tarlatane* et cet *organza* qui nous permettraient de créer luminaires, abat-jour et autres guirlandes lumineuses; enfin nous allions dénicher cette fameuse résine avec laquelle nous ferions des insertions de tous les trésors ramassés et séchés avec les enfants; enfin nous saurions tout sur ces nouvelles colles qui ne décolorent pas les papiers de soie, sur ces papiers transfert qui expédieraient nos œuvres photographi-

ques sur nos rideaux. Toutes ces idées en attente, tous ces projets en suspens allaient enfin trouver l'issue de la réalisation!



Nous y voici! Première constatation: de toute évidence les *loisirs créatifs* doivent passer par l'estomac parce que entre les pralines et les saucissons il y a bien une dégustation de bière et une vente de moules à gâteau en silicone, mais bon... cherchons bien. Voici le résultat de la dite recherche: trois stands nous proposent le kit serviettes collées, soit trois petites boules transparentes, trois petites serviettes, un peu de colle, un peu de vernis, LA marche à suivre pour savoir où coller l'ourson rose à paillettes et un petit pinceau en plastique! En option pour les plus téméraires, le petit vernis à craqueler ou la mousse effet neige... Deux stands nous offrent le kit *Windows Color*, soit quatre tubes et la panoplie de modèles à reproduire sur le thème *Snoopi* aux sports d'hiver. Trois autres stands nous montrent comment nouer minutieusement fil de pêche et petites perles avec

un tricotin déguisé en Blanche Neige dans le but d'obtenir... un crocodile porte-clefs! Non, je n'exagère pas! Mais comme nous sommes d'un naturel plutôt positif, nous décidons de nous rabattre sur les artisans promis au programme et sans aucun doute, le partage d'expériences et la discussion nous enrichiraient de mille autres idées. Nous naviguons encore un peu entre celle qui confectionne des manches de couteaux et fourchettes en pâte *FIMO* en sous-entendant des procédés de fabrication

proche du dépôt de brevet et celle qui voudrait nous fourguer toute la clique à *Pezzi* en pâte à sel! C'en est trop! Même plus envie de chocolat ou de cochonnaille, fuyons!

De kit en kit

Dans le même temps à Lausanne, au Salon *Créativa*, on pouvait se coudre une trousse de toilette en 17 minutes chrono grâce au tout nouveau tissu plastique à 34 francs le mètre, se rouler une bougie au fond d'une plaque à gâteau, virevolter de kit en kit, de chablon en chablon, de modèles en modèles!

Alors c'est ça, les *loisirs créatifs*! Un petit coffret contenant un produit en quantité infime, avec du matériel de mauvaise qualité et un modèle moche à copier! Le tout pour une somme astronomique! Alors c'est ça ce nouveau concept marketing au succès grandissant qui vous

Horaire animation ACM

Toujours à votre disposition de 14 h à 17 h à l'ODIS de St-Maurice les premiers et troisièmes mercredis du mois, à l'ORDP de Sion les deuxièmes et quatrièmes mercredis du mois.

Et bien sûr à votre disposition sur le terrain pour vos problèmes particuliers, vos projets de plus grande envergure ou tout simplement pour un échange.

permet à vous madame, à vous monsieur, de «créer» avec succès garanti! Quelle arnaque, quel mensonge!

Mais pourquoi diable cela marche-t-il si bien? D'abord parce que 90% des adultes ont la certitude de ne pas savoir dessiner, de ne pas être habile de leurs mains, d'être nuls comme ils disent. Le fameux modèle à reproduire permet donc de contourner l'obstacle et d'aborder l'activité. Ensuite il faut s'équiper. C'est alors tellement plus simple d'acheter cette satanée boîte plutôt que de courir de rayons en rayons. Bêtise, fainéantise, facilité, aveuglement commercial, allez savoir. Une chose est sûre: ces kits et ces nouveaux produits très spécifiques et très chers n'ont pas leur place à l'école et vont à l'encontre des objectifs visés en Arts Visuels et en ACM, qui sont je vous le rappelle: «Donner à l'enfant des occasions de création et d'expression personnelles, promouvoir son imagination créatrice à des fins essentiellement éducatives» (Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse Romande, 1972, adopté par le canton du Valais, et toujours en vigueur...)

L'éducation artistique n'est pas de l'ordre du *loisir créatif* tel que présenté dans la société de consommation actuelle. De multiples ateliers et cours allant dans ce sens existent dans le domaine privé. La mission de l'école est bien différente. Ne perdons pas de vue la mission pédagogique et éducative des cours ACM et Arts Visuels et continuons à nous poser la question à chaque préparation de leçon: «Quels sont les objectifs visés?», et à la fin de chaque cours: «Qu'est ce que l'enfant a appris?».

Tels seront mes mots d'ordre pour cette nouvelle année qui débute, et que je vous souhaite pleine de vrais bonheurs créatifs avec vos élèves.

Sandra Coppey Grange,
animatrice ACM ■

Bibliothèque des jeunes

Du mot à l'image, de Genève au Valais

La Communauté française de Belgique foisonne d'auteurs et d'illustrateurs qui bénéficient d'un grand succès auprès des enfants et des adultes; proposées et soutenues par la Délégation Wallonie-Bruxelles à Genève, l'exposition *Du mot à l'image* présente les œuvres originales de 28 illustrateurs de Wallonie-Bruxelles parmi les plus représentatifs.

Après un passage remarqué par plus de 1600 visiteurs à la Bibliothèque de la Cité de Genève, l'exposition *Du mot à l'image* continue sa tournée en Suisse et sera présentée **du 31 janvier au 14 mars 2003 à la Bibliothèque des jeunes de la Ville de Sion**. Le vernissage aura lieu le 30 janvier 2003

Animations

Dominique Maes, illustrateur et auteur animera un atelier pour enseignants et bibliothécaires le mercredi 5 février 2003 à 20 heures à la Bibliothèque des jeunes de Sion. D'autres animations pour les enfants sont prévues du 3 au 7 février 2003.

Myriam Deru, illustrateur et auteur animera divers ateliers pour enfants et adultes durant la semaine 17 février au 21 février 2003.

Pour plus de renseignements et de précisions sur ces rencontres, merci de contacter la Bibliothèque des jeunes de Sion, rue Chanoine-Berchtold 21. Téléphone 027 324 13 64, courriel: bibliothequedesjeunes@netplus.ch

PUBLICITÉ

Modulaire

La qualité de la forme
et la réponse à la fonction
se jugent avec le temps.

Les temps changent,
les systèmes d'aménagement
USM s'adaptent.

USM

Systèmes d'aménagement



VISITEZ NOTRE EXPOSITION DE 600 M²



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**

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

■ Wapiti



Wapiti, le magazine pour mieux comprendre la nature, part à la découverte de la Chine, des bouleversements et des traditions qui marquent ce pays dont l'emblème animalier est le panda. Le numéro de décembre est aussi l'occasion pour les 7-13 ans de tout savoir sur la digestion, la souris grise ou la bioluminescence.

■ Le Monde de l'éducation

De Marseille à Lamballe, *Le Monde de l'éducation* est allé dans de nombreux établissements scolaires privés pour se rendre compte, sur place, des expériences qui sont menées, et de leur efficacité. Bouleversement des horaires, de la journée ou de la semaine, annualisation des heures même dans certaines



disciplines, interdisciplinarité sont quelques-unes des pistes de la rénovation pédagogique du privé. Ce nouveau credo de l'école privée s'apparente à une démarche identitaire. Dans les pages *Actualité*, il est question de la phobie scolaire, un trouble méconnu.

■ La Classe

Le numéro de décembre de *La Classe* consacre son dossier à une lecture suivie à partir d'un livre d'Evelyne Brisou-Pellen se déroulant au Moyen Age. Ce numéro est aussi l'occasion d'une présentation concrète d'un projet expérimenté avec un cédérom éducatif. *La Classe* a publié un guide pratique des nouvelles ressources pour les professeurs des écoles. 225 sites et 60 cédéroms y sont répertoriés et commentés dans la première édition d'*Informatique, internet et éducation*. Pour toute info supplémentaire: www.laclass.fr.



■ Cahiers pédagogiques

«Savoir, c'est pouvoir transférer?», telle est la question posée dans le numéro de novembre des *Cahiers pédagogiques*. Les articulations retenues dans le traitement de ce sujet fort intéressant sont les suivantes: qui pense quoi, qui raisonne et les instrumentations.

Parmi les personnes qui ont collaboré à ce dossier, on peut citer entre autres Jean-Pierre Astolfi, Jacques Tardif, Michel Tozzi, mais aussi des chercheurs suisses (Philippe Perrenoud, Pierre-André Doudin, Daniel Martin). Site de la revue: www.cahiers-pedagogiques.com.



■ L'Ecole

Le Magazine genevois d'information du Département de l'instruction publique aborde dans sa rubrique actualité la maîtrise du français et s'interroge sur les moyens de remédier aux lacunes observées dans la compréhension de l'écrit. A lire également dans ce numéro de décembre un article sur la maturité bilingue et l'historique de la célébration genevoise de l'Escalade.



Babylonia

Depuis une décennie, la logique des compétences a envahi le champ éducatif, et sa présence est particulièrement sensible dans le domaine de la pédagogie des langues. La notion de compétence(s) a d'abord concerné la réflexion sur l'apprenant (*compétences de communication*) et sur les démarches d'apprentissage, en contribuant par la suite de manière décisive à la création de dispositifs d'évaluation tels que le Portfolio européen des langues. Ce numéro de *Babylonia*, réalisé en collaboration avec l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) de Lausanne, aborde cette question sous plusieurs points de vue.

Le numéro est en vente au prix de 16 CHF (+ frais de port) à l'adresse suivante: *Babylonia*, Palazzo Lanzi, Via Cantonale, 6594 Contone • Tél. 091 840 11 43 • Fax: 091 840 11 44. e-mail: babylonia@idea-ti.ch • site: <http://babylonia-ti.ch>.



E

ducation critique à l'image

Les sites
du mois

Nadia Revaz

L'éducation critique à l'image et aux médias est un thème qui s'enrichit régulièrement de nouveaux sites. Sur la toile, on trouve aussi bien des banques d'images que des adresses fournissant des références théoriques et des outils pratiques pour les adultes et les enfants et plus spécifiquement pour les enseignants, les parents et les élèves.

APTE, association visant à développer un regard critique sur les images, les écrans et les médias présente sur le net les actions et les ressources qu'elle développe par ailleurs depuis 1986 en France. Les outils pédagogiques mis en ligne répondent au souci de prendre en compte les différents types d'images (images fixes, animées, cliquables...) et l'ensemble des médias (dont la télévision et internet). Au nombre des ressources, on trouve rassemblé des textes théoriques, des repères, des liens vers d'autres sites, mais surtout des outils pratiques et des activités en ligne avec pour objectif de construire à terme une véritable formation à distance pour décrypter les images et les médias. Le souhait d'APTE est de permettre aux enfants et aux jeunes de découvrir tous les arts de l'image et de s'en approprier les moyens d'expression.

Le Réseau éducation-médias offre également un tour d'horizon très complet de l'éducation aux médias. Selon que le zappeur-internaute est un enseignant, un étudiant ou un parent, il dénicherait des informations adaptées. La partie destinée aux enseignants fourmille d'activités clas-

sées par degrés de scolarité (de la maternelle au post-secondaire) et liées aux médias en général ou à des sujets en particulier, comme la publicité, le sexisme et les stéréotypes ou la violence dans les médias. En



www.bips.cndp.fr

sélectionnant ce dernier sujet avec comme destinataires des élèves du préscolaire à la sixième, on découvre des fiches, des références bibliographiques, etc. Les pages pour les enseignants contiennent en outre une vue d'ensemble sur l'éducation aux médias, avec des articles sur les droits d'auteur, la commercialisation de l'éducation et la place des nouvelles technologies à l'école. Les pages pour les parents proposent des idées d'activités pour aider les enfants à décoder et à comprendre les messages médiatisés et

des trucs pour que toute la famille développe de bonnes habitudes en matière de consommation de l'image. De quoi devenir des consommateurs avertis! Quant aux jeunes, ils ont sur le Réseau éducation-médias un coin pour discuter en ligne.

Le site du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information figure parmi les incontournables pour décrypter l'actualité diffusée par les médias. A signaler que des conférences et articles, dont celle de Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste sur la société de l'image et la construction

du sens, sont téléchargeables. Pour ce qui est du déchiffrement des images d'actualité, n'oublions pas *Décrypt'actu*, site né à l'occasion de la Semaine de la presse dans l'école, construit autour de parcours pédagogiques thématiques. De nombreuses autres adresses (www.imagesmag.net ou www.tocsin.net) se penchent sur la lecture de l'actualité.

Enfin, *last but not least*, citons encore BIPS, une banque d'images et de scénarios pédagogiques disciplinaires et transdisciplinaires. L'objectif de BIPS, né d'une collaboration franco-québécoise, est double: il s'agit de fournir un accès à des images pertinentes et gratuites et de proposer un accompagnement pédagogique pour les exploiter. A côté de cela, BIPS s'adresse aussi aux élèves pour les aider à produire des images en prodiguant quelques conseils pour réussir ses photos par exemple. ■

Les adresses

Site de l'éducation à l'image et aux médias mis en place par l'association APTE: <http://www.apte.asso.fr/>

Le Réseau éducation-médias: <http://www.media-awareness.ca/fre/>

Le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information: <http://www.clemi.org/>

Décrypt'actu: <http://www.france5.fr/education/actu/>

BIPS: <http://bips.cndp.fr>

Cours sur les théories de l'apprentissage

Le thème de cours présenté concerne les théories de l'apprentissage (thème 4.1) et implications didactiques des théories de l'apprentissage (thème 4.2).

Les théories de l'apprentissage

Vous avez dit «métacognition»?
La mémoire comment ça marche?
Les stratégies affectives?
Béhaviorisme, socio-constructivisme, cognitivisme... Mais que recouvrent donc tous ces «ismes»?

Ces questions et bien d'autres, sont abordées dans le thème «Théories de l'apprentissage», enseignement qui a lieu dans le premier semestre de formation.

Après une introduction qui définit le concept d'apprentissage et le situe historiquement, ce cours explore les principales théories qui éclaireront le processus d'apprentissage (béhaviorisme, psychologie de la forme, constructivisme et socio-constructivisme, théories cognitives). Nous mettons un accent plus particulier sur les théories actuelles, théories issues du cognitivisme.

Ces différentes approches sont ensuite mises en lien et critiquées, notamment dans leur apport pour l'enseignement.

Le cours est construit dans une perspective chronologique afin que

les étudiants puissent suivre l'évolution historique des chercheurs en psychologie dans leur explication du phénomène de l'apprentissage.

Nous découvrons ainsi comment des auteurs tels que Pavlov, Skinner ou Thorndike, avec leurs expériences en laboratoire auprès des chiens, pigeons, rats et autres animaux, ont posé les bases de la théorie du

de ce cours est de montrer qu'aucune théorie n'est à elle seule suffisante pour rendre compte d'un phénomène aussi complexe que celui de l'apprentissage. Aucune école ne détient le monopole! Le souhait est donc que les étudiants portent un regard critique sur les différentes théories présentées et que, plutôt que de rejeter en bloc certaines, ils puissent utiliser dans leur pratique future, les apports de chacune.

Par exemple, le mécanisme du conditionnement a été fortement remis en question. Qui n'a donc pas critiqué ces modèles fondés sur les récompenses et les punitions? Et pourtant les enfants ont besoin d'obtenir une conséquence concrète et tangible de leurs actes, avant de pouvoir intégrer les règles.

Les théories cognitives

Les limites de ce grand paradigme théorique qu'est le béhaviorisme,

qui ne se centre que sur les comportements observables des élèves ont été dépassées, ou du moins a-t-on tenté de les dépasser, en essayant d'entrer dans la fameuse «boîte noire» qu'est notre cerveau. C'est ce que nous proposent les théories issues de la psychologie cognitive.

Nous étudions alors des domaines tels que la perception, l'attention, la mémoire, les images mentales, la résolution de problèmes, les stratégies entrant en jeu dans les apprentissages.



conditionnement. Ces mécanismes d'apprentissage, qui ont connu un vif succès, surtout aux USA, ont ensuite été vivement critiqués à partir des années 1960.

Bien que controversé, ce modèle est encore en vigueur aujourd'hui, dans l'éducation en général ainsi que dans notre système scolaire. Les étudiants de la HEP, sur la base de textes et par des travaux de réflexion, essaient de dégager les avantages de ce modèle pour l'enseignement. En effet un des buts

A titre d'exemple le problème figurant en illustration a été présenté aux étudiants:

Les étudiants sont mis en situation en essayant de résoudre le problème, ils explicitent ensuite leur démarche puis tentent de repérer la conception de l'apprentissage qui découle de cette expérience.



Le socio-constructivisme

L'approche socio-constructiviste proposée par Vygotsky remet en cause les modèles de l'apprentissage centrés sur des mécanismes individuels et insiste davantage sur la dimension sociale, constitutive du processus d'apprentissage. L'élève construit ses compétences à partir des interactions éducatives, que ce soit avec un adulte ou d'autres enfants. Les interactions deviennent donc l'objet d'étude central de cette perspective.

Les implications didactiques des théories de l'apprentissage

La suite du cours présenté ci-dessus est dispensée lors du 2^e semestre de formation dans le thème «Implications didactiques des théories de l'apprentissage».

Nous étudions différents modèles didactiques issus des théories de l'apprentissage explorées au semestre précédent.

Chaque année, de nouveaux modèles sont étudiés, dans l'idée de constituer une sorte de «bibliothèque de référence» à disposition des étudiants.

Voici comme exemple, les modèles étudiés lors du semestre d'été de l'année dernière:

La pédagogie non directive de Rogers

La pédagogie ouverte

La pédagogie de la maîtrise

La pédagogie coopérative, les interactions de tutelle, les interactions symétriques

L'apprentissage par l'autonomie de Marie-Louise Zimermann

La gestion mentale d'Antoine de la Garanderie.

Dans chaque modèle, nous centrons notre regard sur quelques paramètres qui constituent le fil rouge de notre exploration, comme: le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant ou encore la conception de l'apprentissage sous-jacente. Lors des stages, les étudiants peuvent mettre en lien les modèles étudiés avec les pratiques observées.

Parallèlement, nous abordons certains concepts et étudions leur évo-

lution à travers les pédagogies. Nous avons par exemple étudié la notion d'«erreur»: considérée comme une «faute» à éviter dans les pédagogies traditionnelles, l'erreur est devenue un «indicateur de processus», une «chance pour apprendre» dans les pédagogies centrées sur l'apprentissage.

L'étude de textes d'auteurs nous permet de constater que les méthodes en pédagogie s'emboîtent plus qu'elles ne s'opposent et que les enseignants sont inégalement à l'aise par rapport à elles. Pour reprendre une expression de Meirieu, la pédagogie est moins une science qu'un «bricolage» astucieux. A chacun d'inventer sa pratique, mais une pratique informée!

*Isabelle Bétrisey,
psychologue FSP,
chargée d'enseignement à la HEP*

Au revoir Monsieur Dirren

L'annonce de votre démission, vous vous en doutez, nous a affectés. Par-delà la peine d'une prochaine séparation, c'est tout le poids de vos luttes et de vos combats que nous mesurons dans votre soudain refus de continuer. Et nous le comprenons.

La rapidité avec laquelle nous devons, vous et nous, à la fois asseoir les bases de la nouvelle école et ériger ses structures, ont parfois nui à une communication harmonieuse. Sachez cependant que nous avons apprécié l'idéal qui vous portait, la foi que vous aviez en l'école et en nous, la force de votre conviction. Aux moments les plus ingrats, nous avons toujours trouvé chez vous une écoute attentive, une totale disponibilité, une reconnaissance pour le travail que nous faisons quand bien même, par moments, nous doutions. Avec confiance et respect, vous nous avez laissé un espace pour créer le projet HEP. Nous avons apprécié cette liberté même si elle s'est révélée, lors de la mise en application, parfois périlleuse. Mais c'est le propre de la liberté et de la création que de l'être.

Aujourd'hui vous partez. Nous allons poursuivre sans vous, avec le bagage que vous nous avez aidés à constituer, avec l'enthousiasme que vous nous avez communiqué et qui nous seront précieux pour affronter les nouveaux défis.

Nous vous remercions, Monsieur Dirren, pour tout ce que vous nous avez apporté dans ce temps de partage. Permettez-nous de vous souhaiter un départ sans amertume et beaucoup de curiosité, d'espérance et d'ardeur pour les mois qui le suivront.

Les professeurs HEP



Suggestions pour des — semaines linguistiques estivales



Les vacances de Noël étant passées, c'est le moment pour les jeunes et leurs parents de programmer éventuellement un échange linguistique en été.

Il y a une solution très simple et peu coûteuse, c'est de faire un échange linguistique en Suisse alémanique et de mettre ainsi en pratique les connaissances acquises en classe. Les jeunes qui ont tenté l'expérience sont revenus enchantés: la motiva-

tion s'est renforcée et la découverte d'une autre culture a contribué à un enrichissement inestimable. Ces raisons et tant d'autres font que ces jeunes très souvent renouvellent l'expérience, fréquemment avec le ou la même partenaire, parfois avec quelqu'un d'autre.

Notre collaboration avec *CH échanges* garantit de nombreuses possibilités si bien que nous pouvons répondre en particulier aux souhaits des élèves du secondaire I, mais aussi de ceux des degrés primaires (dès la cinquième, par exemple dans les classes bilingues).

Le délai d'inscription pour vivre une semaine de vacances pas comme les

autres est fixé au 21 février 2003. Notre bureau se réjouit de trouver un ou une élève partenaire en fonction des attentes.

Yves Anderegg

Adresse BEL

Bureau de la formation et des échanges linguistiques, Planta 3 1950 Sion, Tél. 027 606 41 30, Fax 027 606 41 34.

echanges.vs@bluewin.ch

Pour plus de renseignements, notre bureau se tient à votre disposition pour toute information, conseil ou organisation de séjours ou d'échanges linguistiques.

Echanges linguistiques: — trois témoignages d'étudiantes

Dans le cadre des échanges linguistiques, il existe pour le secondaire II la formule des deux mois entre le Valais et les autres cantons ou l'Allemagne. La période de deux mois est idéale pour deux raisons. D'une part, huit semaines sont un laps de temps extrêmement propice pour progresser dans une langue étrangère, d'autre part, le «retard» accumulé dans l'école d'origine reste surmontable pour des élèves studieux et soucieux de se tenir au courant. A cela viennent s'ajouter toute une série d'autres avantages tels que la découverte d'une nouvelle

famille, de nouveaux amis, d'une nouvelle école, l'intégration dans de nouveaux milieux, un défi qu'on se lance, une démarche allant vers la recherche d'une certaine indépendance et j'en passe. Ces raisons devraient inciter de plus en plus de jeunes à tenter une telle expérience.

Lisons les témoignages des trois étudiantes qui ont bien voulu rédiger leurs impressions au retour de leur séjour enrichissant en Suisse alémanique.

Yves Anderegg et
Corinne Barras

Emilie et Roxane, actuellement en 3^e année de collège

2 mois à la Kantonsschule de Küssnacht à Zurich.

Emilie et Roxane accueilleront leurs partenaires au début janvier 2003 pour 5 semaines.

Nous voilà au terme de deux mois passés dans la Kantonsschule Küssnacht dans le cadre d'un échange linguistique.

Nous avons été très bien accueillies, et dès le début nous nous sommes senties intégrées dans nos classes. Les élèves ont été très sympathiques, s'intéressaient à nous et nous ont de suite acceptées. Dans la plupart des cours, notre participation était sollicitée (surtout de la part des élèves en cours de français!), ce qui nous a fait chaud au cœur malgré le froid de l'automne zurichois!

En dehors des cours, nous avons beaucoup apprécié la proximité de Zurich qui, en tant que grande ville, nous a changé de Sion! Nous avons découvert les joies des transports publics, et aussi qu'il est inutile de courir après un tram qui a déjà démarré!

Nous n'avons jamais eu de problèmes à nous retrouver dans la ville même, par contre – nous en avons fait l'expérience – nous savons qu'il est possible de se perdre à Küsnacht!

Nous nous sommes assez rapidement habituées à l'inévitable dialecte, d'ailleurs, nous savons maintenant tenir une conversation (plutôt restreinte!) en Suisse-Allemand, grâce à nos «profs» (= nos camarades de classe,



qui se sont fait un plaisir de nous apprendre quelques expressions en échange de l'équivalent en français!).

Bref, ces deux mois ont été pour nous une expérience très enrichissante, non seulement sur le plan linguistique (Allemand ET Suisse-Allemand!), mais aussi sur le plan humain: nous avons rencontré d'autres gens, fréquenté d'autres milieux et appris à nous y adapter, et surtout, nous avons fait la connaissance de nouveaux amis dont il a fallu ... hélas se séparer.

Mais même si nous avons quitté Küsnacht avec un pincement au cœur, nous étions quand même contentes de revoir le soleil valaisan!

Lysiane, actuellement en 2^e année de collège

2 mois dans la Kantonsschule Riesbach à Zurich dans une classe bilingue allemand-anglais.

Lysiane accueillera ses deux partenaires au début février, respectivement au début mars et ceci pour 4 semaines chacune.

Je viens de passer 2 mois à Zurich que j'ai beaucoup appréciés. C'était une super expérience malgré certaines difficultés au début.

La classe m'a acceptée rapidement. Ce qui m'a frappée c'était que les règles étaient différentes: par exemple on n'avait pas besoin de se lever lorsque le prof entrait en classe... Comme la classe était bilingue: allemand-anglais, j'ai doublement profité.

Ma famille d'accueil était vraiment sympa. Leurs deux filles sont devenues de très bonnes amies et je dirais même que Karin, ma partenaire d'échange, est devenue une «sœur» et j'espère que cette amitié restera à vie. Je me réjouis déjà d'être le 1^{er} février, où son séjour chez nous débutera!

Classe valaisanne recherchée pour correspondance

Une classe (classe 3d, Kreuzfeld IV, 4900 Langenthal) de première année du cycle d'orientation – dont les 21 élèves, âgés de 12/13 ans étudient le français depuis trois ans – recherche une classe valaisanne pour correspondre. L'idée serait que la classe valaisanne écrive en allemand et que les élèves de la classe de Langenthal réponde en français. Une rencontre pourrait être envisagée.
Adresse de l'enseignante:
Vreni Mordasini, Mattenweg 12, 4912 Aarwangen.



le métier d'enseignant

Nadia Revaz

Jean-Michel Zakhartchouk est passionné par son métier d'enseignant, même s'il a choisi ce métier pour diverses raisons, dont certaines un peu floues. Dans son dernier ouvrage intitulé *Enseignant: un métier à réinventer*, il parle de son engagement professionnel et de son militantisme pédagogique, les deux étant liés. Il explique son intérêt pour l'interdisciplinarité et le travail coopératif, les deux fils rouges de son propos.

Une vision positive de l'école

D'emblée, il donne le ton: «*Ce livre ne sera pas le cri d'un prof excédé par les crachats des élèves, les récriminations des parents, le caporalisme de l'administration.*» «*Le dolorisme m'est étranger*», précise-t-il. Et il ajoute: «*Non, je ne considère pas faire le métier le plus pénible du monde*». Sa vision de l'école se veut plutôt d'un «optimisme tempéré», malgré des obstacles et des déceptions. Son ouvrage ne propose pas des solutions simples et pratiques, car, comme il le dit, en matière d'éducation, ce serait une escroquerie de la pensée. Au fil des

pages, il se fonde sur son expérience personnelle tout en appuyant son analyse sur des travaux de recherches et sur la confrontation avec d'autres collègues.

Enseigner n'est au fond rien d'autre que d'aider à apprendre.

Jean-Michel Zakhartchouk commence par retracer son itinéraire. Dans le premier chapitre, il évoque ses souvenirs d'école. En fait, l'école ne lui a guère apporté de réponses à son appétit de savoir et à son besoin de créativité. S'il était plutôt bon élève, il s'est aussi parfois retrouvé en échec, connaissant alors l'ironie et la moquerie. Bien sûr, il a aussi connu des moments de satisfaction. En dressant le portrait d'une école non idéalisée, il rappelle que l'ennui à l'école n'est pas scandaleux en soi, car apprendre passe par des moments fastidieux. Le tout, c'est de rendre l'ennui tolérable en apprenant autrement.

Pourquoi est-il devenu enseignant? Il ne le sait pas vraiment. Après des études de Lettres, il est tenté par le journalisme, mais se retrouve sur le chemin de l'enseignement. Il estime avoir eu la chance de ne pas se spécialiser trop tôt, ce qui lui a permis de conserver son goût pour «*les croisements de disciplines et le pluralisme intellectuel*». En regard de la formation qu'il a suivie dans les années 70, il est d'avis que les IUFM (Instituts de formation des maîtres) sont injustement critiqués. Après des stages inégalement enrichissants, il fait ses débuts en tant

qu'enseignant. Il avoue avoir commis nombre d'erreurs en se lançant dans ce métier sans véritable formation et sans bagage réflexif professionnel. Après quelques années, grâce à des collègues, il découvre la passion du métier et l'envie d'innover en équipe et en projet. C'est alors qu'il rencontre la pédagogie, en particulier par le biais des *Cahiers pédagogiques* et des «Rencontres» organisées par le CRAP. Il apprend dans le cadre de cette association l'art de l'organisation et le travail minutieux. Plus il avance, plus il doute, et plus il perçoit les difficultés d'apprentissage. Après l'euphorie suite à l'élection de François Mitterrand en mai 1981, il comprend que les clivages éducatifs ne correspondent pas à la division droite/gauche et que les enseignants, même intéressés par les pédagogies innovantes, sont frileux face au changement.

Importance de la formation continue

Le métier d'enseignant est pour Jean-Michel Zakhartchouk un mélange de plaisir, fait de moments exceptionnels ou de petits riens, et de déconvenues dont la plus difficile est le refus du savoir et de la culture chez certains élèves. Pour résister et trouver des solutions, l'auteur croit à la formation continue des enseignants. C'est ainsi qu'il est devenu formateur en plus d'être enseignant en ZEP (zone d'éducation prioritaire). Lors des cours de formation, il ne répond pas forcément aux attentes des participants. Le but étant selon lui de créer de nouvelles attentes et de déplacer les attentes primitives. Il défend tout particulièrement la capitalisation de l'expé-

Quelques autres ouvrages du même auteur

Lecture d'énoncés et de consignes (CRAP-Cahiers pédagogiques, 1997).

Enseignant, un passeur culturel (ESF, 1999).

Au risque de la pédagogie différenciée (INRP, 2001).

rience par l'écriture: «Je crois beaucoup à l'écriture sur sa pratique. Pour soi d'abord, car cela permet de mettre en forme ce qu'on a fait, cela aide à penser. Pour les autres, car tout ce trésor d'inventivité que beaucoup d'enseignants manifestent ne doit pas se perdre, parce que les textes, quand ils sont bien écrits pour être lus et non pour faire partie d'une bibliographie universitaire ou pour plaire à un institutionnel, peuvent rendre bien des services.»

J'enseigne; est-ce qu'ils apprennent? est le titre un brin provocateur de la deuxième partie. Dans son activité d'enseignant de français, il vise à transmettre la dimension de l'héritage culturel du passé, mais aussi la dimension du présent et du futur. En d'autres termes, il s'agit de «proposer un outillage varié et suffisant pour mieux comprendre le monde qui nous entoure». La difficulté réside, ainsi qu'il le souligne, dans le comment faire. «L'une des premières portes d'entrée dans ce monde-là est bien la capacité à lire. La lecture est bien un fondamental comme on dit aujourd'hui», commente-t-il. Lapalisade et pourtant il n'est pas sûr que toutes les conséquences de l'importance de l'apprentissage de la lecture aient été tirées. Lire, c'est bien lire des grandes œuvres, de la littérature de jeunesse, mais c'est aussi lire des consignes, lire la presse, etc. L'objectif de l'enseignant étant de former un lecteur polyvalent, capable d'adapter sa stratégie de lecture à n'importe quel type de texte. D'où la nécessité d'un apprentissage continu, car lire ne s'acquière pas en un jour. De plus, la lecture de l'image est tout aussi indispensable aujourd'hui. Les élèves doivent devenir des lecteurs critiques de textes mais aussi des analystes des images.

Des ponts entre les disciplines

L'autonomie dans les apprentissages est selon lui une valeur essentielle pour former le futur citoyen, ce qui



implique une certaine rigueur dans la transmission des consignes. Du côté de l'enseignant, il s'agit de faire preuve de professionnalisme et de jeter des ponts entre les disciplines. La motivation des élèves, pas incompatible avec la notion d'effort, passe par la valorisation, la stimulation et le droit à l'erreur favorisant la prise de risque. «Enseigner n'est au fond rien d'autre que d'aider à apprendre», résume Jean-Michel Zakhartchouk. Pour cela, l'enseignant doit aider l'élève à se passer d'aide et fixer des objectifs clairs, précise-t-il. Partisan de l'hétérogénéité, il croit en une pédagogie mêlant diversité et différenciation.

Le dernier chapitre rassemble une série de propositions pour une école plus efficace tout en constatant pour commencer les réussites de l'école. Reste que tout n'est pas parfait pour autant. Il est vrai que le discours sur la baisse de niveau ne date pas d'aujourd'hui. L'école pourrait par contre être plus démocratique et devrait répondre au double principe de réalisme et d'exigence. «Restaurer des liens entre Lettres et Sciences», «envisager la place du

corps autrement qu'en augmentant la place de l'éducation physique, en prenant en compte le fait que les apprentissages s'incarnent...», «revaloriser de façon nette le rôle de la technique» et «ne pas établir d'équivalence trop rapide entre les grandes œuvres et le Bien» sont quatre idées que défend Jean-Michel Zakhartchouk dans la définition d'une culture commune. Pour lui, la mission socialisante de l'école ne signifie pas qu'il faille mettre de la citoyenneté partout. Comme l'école actuelle doit en outre conjuguer des valeurs contraires, la formation des enseignants devrait être revue en conséquences. L'enseignant-formateur insiste sur la professionnalisation du métier. Par expérience, il demeure confiant même s'il sait que les choses évoluent lentement. La réforme, dans ce contexte, est-elle difficile ou impossible? Rien n'est joué, mais il pense qu'il faudrait que l'on donne plus d'autonomie aux enseignants. Il met en garde: «Le côté tatillon ne vaut pas mieux que le laxisme mou». L'ouvrage se termine sur dix propositions, imaginant qu'on lui donne un instant le pouvoir de changer l'école.

Jean-Michel Zakhartchouk estime que les chercheurs et les enseignants ont un gros effort de communication à faire pour s'adresser à un public plus large. Lui-même fuit le jargon et évite le simplisme. C'est un livre agréable à lire, qui propose des pistes très diverses.

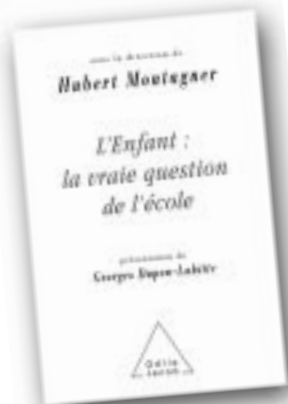
Référence

Jean-Michel Zakhartchouk. Enseignant: un métier à réinventer. Former les citoyens de demain. Paris: Editions Yves Michel, coll. acteurs sociaux, 2002.

A lire aussi le portrait paru dans le *Monde de l'éducation* de novembre 2002.

La sélection du mois

■ L'enfant: la vraie question de l'école



Replacer l'enfant au cœur des débats sur l'école: telle est l'ambition du livre dirigé par Hubert Montagner. L'ouvrage s'articule en quatre parties: la première aborde les réflexions et travaux des spécialistes en sciences de l'éducation, la deuxième s'intéresse à la diversité des facteurs biopsychologiques qui peuvent sous-tendre les difficultés des enfants-élèves, la troisième traite des vulnérabilités comportementales et psychiques des enfants-élèves

en difficulté et la quatrième fait le point sur les facteurs cognitifs et les facteurs qui les influencent. Les auteurs (Philippe Meirieu, François Testu...) livrent leurs propositions sur l'alimentation, la question des rythmes, les comportements et particularités psychiques, notamment l'anxiété, l'hyperactivité et la violence ou encore sur les modalités d'apprentissage du langage et de la lecture, sur la mémoire et la motivation.

Sous la direction d'Hubert Montagner. L'enfant: la vraie question de l'école. Paris: Odile Jacob, 2002.

■ Marie-Mo et le pangolin

Par une belle nuit d'été, un étrange personnage vient rendre visite à Marie-Mo. C'est le pangolin aux écailles enchantées... Sous le couvert d'une fable, ce livre permet d'aborder le thème du travail des enfants, tant sous l'angle économique que du point de vue de ses répercussions sur la vie et la santé. Le texte peut aussi servir de support à une réflexion sur la Convention des droits de l'enfant. Ce livre est accompagné d'un jeu, d'un dossier pédagogique, et d'un CD audio (français-allemand). Terre des Hommes Suisse et Amnesty International ont collaboré à cette édition avec le soutien pédagogique de la Fondation Education et Développement.

Marie-Mo et le pangolin à l'anniversaire du roi Finard. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 2002.



■ Fleur de miel



«Fleur de miel à fleur d'eau, fleur de sel à fleur de peau...» Cette ritournelle est à peu près tout ce qui reste à Mélia de sa mère. Comment ferait-elle pour vivre si grand-mère Rosa ne lui parlait pas de la reine du Palais des Dionades, de la Folle-des-Mers et si sa Marraine la Fée ne veillait pas sur elle?

Alice Vieira. Fleur de miel. Genève: La Joie de lire, 2002 (à partir de 12 ans).

Journée autour des textes bibliques

Mise en scène de textes bibliques

Samedi 22 février 2003 - de 9 h à 16 h 30

A de nombreuses occasions, que ce soit en liturgie ou lors de journées catéchétiques ou encore de retraites, nous ressentons le besoin d'une mise en valeur particulière de la Parole de Dieu. En plus des outils traditionnels que nous connaissons, je vous invite à une initiation à la mise en scène de textes bibliques.

Nous travaillerons avec des outils rudimentaires, empruntés aux techniques de théâtre:

Théâtre-image - Sculptures vivantes - Mimolangage.

Les participant(e)s pourront faire des propositions de textes bibliques, en fonction de leurs besoins pastoraux. Sinon, nous travaillerons des textes en rapport avec la liturgie du moment.

NB: Aucune expérience préalable n'est nécessaire. Prévoir des vêtements confortables.

Intervenants	Fabien Moulin
Lieu	Notre-Dame du Silence, Sion
Prix	Fr. 10.- + repas
Inscription	Centre de Catéchèse - Tél. 027 327 44 021

■ Apprendre à apprendre

Comment se motiver? Comment travailler avec méthode? Comment coopérer? Comment utiliser un agenda? Comment résumer un texte? Comment résoudre un problème?, etc. Au total, l'ouvrage sur les trucs et astuces pour apprendre à apprendre répond à une vingtaine de questions de ce type. *Complètement métho* est un guide qui permet d'apprendre à acquérir une méthode de travail efficace et à utiliser des techniques simples qui aideront les enfants à mieux faire fonctionner leur cerveau.



Clément Robillard. Antonio Gravel. Stéphane Robitaille. *Complètement Métho. Trucs et astuces pour apprendre à apprendre.* Beauchemin, 2002.

■ Histoires d'ours

Le compagnon préféré des enfants traverse cet album sous différentes formes. Pour enrichir l'imagination.



Antonio Ventura, Pablo Amargo. *Histoires d'ours.* Genève: La Joie de lire, 2002 (à partir de 5 ans).

■ Hôtel Rimini

Cet album est une description cocasse, que chacun peut interpréter à sa manière, des vacances au bord de la mer et de l'hôtel Rimini, un deux étoiles coincé entre l'hôtel Bravo et l'hôtel City. Petits et grands souriront en découvrant



Sautecroche

Après 8 coffrets CD Sautecroche, 1 CD Pédibus et 3 comédies musicales, Lee Maddeford et Marie Henchoz ont manifesté le désir d'explorer d'autres pistes musicales. Ils ont décidé de faire partager aux enfants des musiques qu'ils écoutent un peu. Ce pari s'inscrit aussi dans une volonté d'offrir aux enfants une approche plus thématique. Le nouveau coffret CD contient 3 thèmes, chacun étant interprété par l'un des ensembles, musique celtique, quatuor à cordes et musique improvisée, le tout étant relié par une histoire «fil rouge».



l'organisation de ce petit hôtel et son personnel, dont par exemple le chef cuisinier grand spécialiste de la bouillabaisse London et de la pizza München.

Germano Zullo (texte), Albertine (illustrations). *Hôtel Rimini.* Genève: La Joie de lire, 2002 (à partir de 4 ans).

■ Urkizu



Urkizu, jeune mousse de 15 ans, orphelin depuis l'âge de 7 ans, arrive à Terre Neuve sur un bateau de pêche basque. Il passera un long hiver parmi les Inuits, dits aussi les esquimaux, et partagera avec eux la faim, le froid et leurs coutumes.

Bernardo Atxaga. *Urkizu.* Genève: La Joie de lire, 2002 (à partir de 12 ans).

En raccourci

CIIP

Nomination d'un nouveau secrétaire général

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin a nommé Christian Berger au poste de secrétaire général. Christian Berger exerce actuellement et depuis une dizaine d'années les responsabilités de chef du service de la formation des enseignants, de l'enseignement secondaire II et de l'informatique scolaire au sein du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles de la République et canton de Neuchâtel. Le nouveau secrétaire général de la Conférence intercantonale de l'instruction

publique de la Suisse romande et du Tessin prendra ses nouvelles responsabilités en août 2003. Il succède au titulaire, Jean-Marie Boillat, qui prendra alors sa retraite.

Education à la paix Congrès européen

Le 4^e congrès européen sur l'éducation à la paix aura lieu du 30 juin au 4 juillet 2003 à Hambourg autour du thème: «Déposez vos armes! Un monde de paix est possible!». Informations et inscription auprès de ASEPaix, Association suisse des éducateurs à la paix, tél. et fax: 061 421 81 08, courriel: info@asepaix.ch, <http://asepaix.ch>.

L'écoute pour prévenir le spleen et le suicide des ados

Nadia Revaz

On parle de plus en plus du malaise des jeunes, de leur détresse. Est-ce à dire pour autant que le spleen des ados est plus grand aujourd'hui qu'hier? Et que faire pour leur redonner l'envie de croquer la vie?

Briser le silence

La Suisse fait partie des pays ayant un taux élevé de suicide. C'est même la première cause de mortalité chez les 15-25 ans. La dépression et l'anorexie, tout comme la consommation de cannabis et d'alcool sont en augmentation chez les adolescents, même si en Valais les études sur la santé des jeunes ne permettent pas une comparaison fiable. Autre indice inquiétant, ces troubles et dépendances touchent des ados toujours plus jeunes, dès 12-13 ans.

En fait, les données statistiques importent peu. C'est la prévention qui est essentielle. A ce propos, tous les spécialistes s'accordent à dire que la meilleure prévention réside dans l'écoute et dans la diffusion de l'information. Le regard de la société sur le mal de vivre, souvent passager en période de construction identitaire, a fort heureusement évolué. Il s'agit encore d'apprendre, pour pouvoir ouvrir à temps le dialogue, à repérer certains signes annonciateurs, dont l'évolution peut être rapide à cet âge fragile.

Il semble qu'il y ait des pics saisonniers au mal-être, avant les fêtes de fin d'année ou en périodes d'exams par exemple. En outre, ce sont surtout les troubles liés à la construction identitaire qui sont en recrudescence alors que d'autres troubles, comme la schizophrénie,

restent stables. Il est possible que le manque de repères et les injonctions paradoxales données aux jeunes dans notre société jouent un rôle dans cette évolution.

Le mal-être peut conduire jusqu'au suicide et tout acte suicidaire chez un jeune est un appel à l'aide bien davantage qu'un désir de mort. Dès lors, le foisonnement des articles et des émissions consacrés au malaise des jeunes semblerait être plutôt une bonne chose pour briser le mur du silence. Il est important de dire que, contrairement à une idée reçue, les faux suicides n'existent pas. Toute tentative de suicide est à prendre au sérieux. Penser au suicide est «philosophiquement» quelque chose de «normal» lors de la crise de l'adolescence, ce qui

tend à rendre plus flou le seuil à partir duquel la situation de spleen est alarmante et nécessite l'intervention de professionnels, d'où l'importance de l'écoute.

Certains cantons ont développé des structures particulières pour éviter les risques de récives, comme Genève qui possède depuis 1996 une unité pour jeunes suicidants et un centre de prévention du suicide.

Unité hospitalière en Valais pour les 12-18 ans

En Valais, on s'intéresse également de plus en plus à la santé mentale des jeunes. En complément aux différents centres de traitement et de thérapie de l'enfant, il existe depuis une année une unité hospitalière de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Hôpital de Sierre. Cette unité accueille des jeunes âgés entre 12 et 18 ans, issus de tout le canton et nécessitant une hospitalisation. Pour Calogero Morreale, pédopsychiatre dans cette unité, il convient de noter un changement d'optique de l'ensemble de la société sur la souffrance des adolescents: celle-ci est davantage prise en compte grâce à une information plus large. «La meilleure prévention du suicide passe par la parole», souligne-t-il. Si le stress dû à la compétitivité du système scolaire est, dans certains pays dont le Japon pour n'en citer qu'un, une cause clairement définie, Calogero Morreale estime que ce n'est point le cas en Suisse et en Valais. «La mauvaise note peut être l'une des causes, mais non la raison profonde», précise-t-il. Il ajoute qu'il convient bien sûr d'être tout particulièrement attentif au jeune en échec scolaire, qui s'isole, et donc

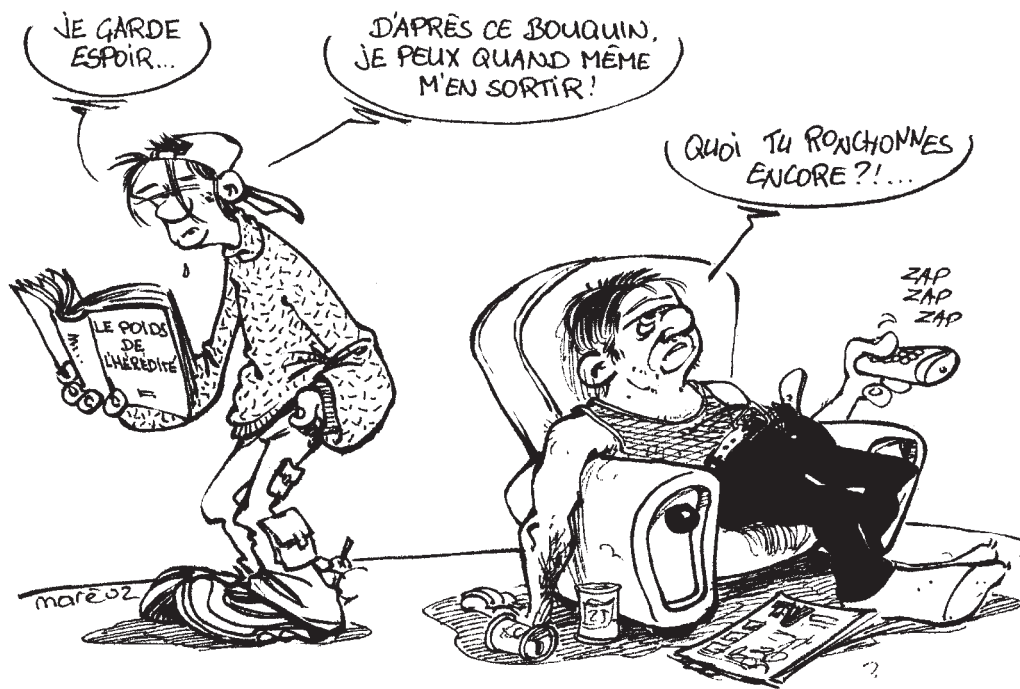
Des articles et une publication sur cette question

Ados: le suicide, de plus en plus tôt - Me coucher et ne plus me réveiller - ce n'est pas une fatalité, articles parus dans *l'Hebdo* du 2 mai 2002.

S.O.S., ados en détresse, article paru dans *l'Hebdo* du 28 novembre 2002.

Suicides à l'école. Les symptômes qu'il faut savoir reconnaître, article paru dans *Le Temps* du 22 novembre 2002.

D., Messerli, M., Poltier, H., Rutgers, J., *Suicide: quelle réalité, quelle intervention, quelle prévention?* Lucerne: Caritas CAPS-Coordination d'action préventive du suicide/Caritas suisse, 2000.



que l'écoute des enseignants et des médiateurs scolaires est primordiale, parce que globale.

L'Association valaisanne pour la prévention du suicide (PARSPAS) a créé un site Internet à la demande de parents. Le site dont le webmaster est le Dr Gustavo Basterrechea se veut un dispositif d'information parmi d'autres. L'objectif de l'association est de faciliter l'accès aux ressources d'aide, de diminuer l'isolement des proches lors d'un suicide et de sensibiliser la société et les professionnels de l'éducation en matière de prévention pour entamer une réflexion de fond sur ce sujet longtemps demeuré tabou. Ainsi une conférence intitulée «le choix de vivre, une réflexion autour de la crise de l'adolescence» a par exemple été donnée en décembre dernier à Sion au centre Totem. D'autres conférences et des cours consacrés au dépistage des crises suicidaires, destinés avant tout aux professionnels confrontés à ce problème et donc aux enseignants, sont prévus en 2003.

Une autre association a été largement médiatisée depuis sa création le 4 décembre 2000: il s'agit de *Stop Suicide*. A la suite du suicide d'un de leurs camarades d'école, quelques

jeunes ont organisé le 9 septembre 2000, à Genève, une marche silencieuse, puis ils ont créé l'association *Stop suicide* basée à la Maison des Associations, à Genève. Quelques phrases mises en exergue sur le site sont en elles-mêmes des invitations à la réflexion: le suicide n'est pas une fatalité, le suicide n'est pas une solution, c'est un problème, etc. L'Association mène diverses actions, dont la publication régulière d'un bulletin d'opinion, l'organisation de marches silencieuses, la diffusion de livres et objets concernant le suicide des jeunes, l'interpellation des au-

torités politiques et scolaires, la publication de communiqués de presse ou encore l'organisation de débats publics, par exemple sur les jeunes homosexuels et le suicide. Ils sont aussi à l'origine d'une pétition demandant la fermeture des sites Internet prônant le suicide et fournissant armes et médicaments.

Le seul danger de la surmédiatisation du mal-être des jeunes, à des fins préventives cela va sans dire, serait d'oublier que majoritairement ils vont bien et n'ont pas de comportements violents.

Quelques adresses

CDTEA (Centres de traitement et de thérapie de l'enfant et de l'adolescent, Unité de psychiatrie et de psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent), Martigny, Monthey, Sierre, Sion.

Unité hospitalière de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Hôpital de Sierre.

147: ligne téléphonique d'aide aux enfants et aux jeunes (www.147.ch).

www.ciao.ch, le site d'infos pour les ados.

www.stopsuicide.ch, le site de l'Association du même nom, association fondée et animée par des jeunes qui s'engagent pour la prévention du suicide des jeunes.

www.parspas.ch, le site de l'Association valaisanne pour la prévention du suicide.



www.parspas.ch

Bulletin du CREPA sur la saga des transports

Jean-Charles Fellay
Maurice de Torrenté

La parution du Bulletin du CREPA est devenue, avec les années, un des moments forts de l'activité culturelle du Centre régional d'études des populations alpines. La collection s'allonge et nous sommes heureux de vous présenter le petit dernier, treizième du nom, intitulé *A pied, à cheval, en voiture... La saga des transports*. Si depuis le n°5, les Bulletins étaient consacrés uniquement au thème du projet de «L'enfant à l'écoute de son village» (EEV), ils ont depuis quelques numéros incorporés de plus en plus les résultats des enquêtes réalisées dans le cadre des «Archives de la Parole» (ArP), autre programme du CREPA. L'EEV vise depuis ses débuts, durant l'année 1992-1993, à une perception accrue et à une meilleure connaissance de notre patrimoine régional par le biais de travaux thématiques réalisés dans le cadre des programmes scolaires des degrés enfantines et primaires. Cette connaissance de notre environnement immédiat faite par les enfants de la région des Dranses, du Trient et de Fully passe par la création de ponts entre les générations et concourt à une prise de conscience de notre identité socioculturelle. Les ArP ont pour but de récolter sur support audio les expériences de vie, la tradition orale et les savoir-faire liés à un thème précis.

Dans cet ouvrage, les synergies développées entre les deux projets trouvent une concrétisation originale et optimale. En effet, une trentaine de classes de la région et une douzaine d'enquêteurs ont étudié parallèlement le thème des transports. Si les premières ont réalisé des dossiers riches et complets sur

des sujets qui leur tenaient à cœur, les seconds ont effectué des interviews auprès de professionnels et d'utilisateurs des transports.



Les moyens de transport et les voies de communication ont subi une évolution phénoménale depuis quelques décennies et ont complètement bouleversé nos façons de faire et d'exister. Du «tout à pied» ou «à mulet», les déplacements se sont accélérés, multipliés et allongés avec l'arrivée du moteur. Actuellement, cela ne nous prend pas beaucoup plus de temps d'aller en vacances au bord de la mer qu'à nos parents et grands-parents de descendre à Fully travailler les vignes... La voiture, mais aussi la moto, le camion, le train, l'avion – et bientôt, pourquoi pas, la fusée – font partie de notre quotidien et c'est ne pas en posséder ou en utiliser un qui paraît aujourd'hui hors norme. De

nombreux témoignages et anecdotes et une très riche documentation photographique vous permettront de traverser le siècle de toutes les révolutions technologiques, de la jeunesse de nos grands-parents à celle de nos enfants. Pour donner son importance à la parole et au témoin, un CD est annexé à cette publication, restituant de manière authentique de nombreux extraits empreints de vérité et d'émotion.

Depuis deux ans que le projet a débuté, quelques témoins nous ont malheureusement quittés. Par leur témoignage, leur expérience de vie partagée, leur envie de transmettre, ils font acte de présence parmi nous et nous confortent dans l'idée que les générations se valorisent au contact les unes des autres.

L'édition 2002-2003 de l'EEV est consacrée au thème de la forêt.

Elle est organisée avec la collaboration de l'Arrondissement forestier de la Région de Martigny et se déroule à nouveau en étroite collaboration avec les ArP. Elle connaît un intérêt sans précédent puisque les inscriptions des classes atteignent un chiffre record. L'exposition présentant l'ensemble des travaux scolaires sera visible au Musée de Bagnes durant l'été 2003.

Adresse du CREPA

Centre régional d'études des populations alpines (CREPA)
Case postale 16
1933 Sembrancher
Tél. et fax 027 785 22 20
E-mail: crepa@netplus.ch

Dernières parutions

Les effectifs scolaires

Office fédéral de la statistique (OFS). *Effectifs scolaires des élèves 2000-2001: Suisse romande et Tessin: enseignement primaire et secondaire premier cycle* / Office fédéral de la statistique. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2002. - 12 p. - (02.2). Prix: Fr. 2.70 (+ port).

Les structures de l'enseignement

Ce document présente les représentations graphiques des huit systèmes scolaires cantonaux de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), soit ceux de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud.

Les organigrammes reflètent les structures éducatives de l'éducation préscolaire, de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire (secondaire II) à la rentrée scolaire 2002-2003.

Les structures de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin: éducation préscolaire, enseignement primaire, secondaire premier cycle, secondaire deuxième cycle: année scolaire 2002-2003 / dossier préparé par Françoise Landry. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2002. - 12 p. - (02.3). Prix: Fr. 4.- (+ port).

Les grilles horaires

Grilles horaires officielles et temps scolaire effectif: enseignement primaire et secondaire premier cycle: Suisse romande et Tessin: tableaux comparatifs: année scolaire 2002-2003 / dossier préparé par Françoise Landry. Neuchâtel: Institut de re-

cherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2002. - 53 p. - (02.4). Prix: Fr. 6.80 (+ port).

Jeux et moyens d'enseignement

Les nouveaux moyens d'enseignement de mathématiques de Suisse romande (1P-6P; 1997-2000) proposent de nombreux jeux auxquels les



élèves peuvent jouer, seuls ou en groupe, souvent de manière autonome. Après quelques années de pratique, de nombreuses interrogations sont apparues à propos de la gestion et des apports de ces jeux. La question peut, de manière un peu abrupte, se résumer ainsi: quelle est la probabilité que les élèves «fassent» des mathématiques au travers de ce genre d'activités. Des collaborateurs de l'IRDP ont conduit des observations et analysé en profondeur quelques-uns de ces jeux. Ils en ont choisi une dizaine et ont invité une vingtaine de personnes à se réunir une

journée pour en discuter. Certains participants étaient auteurs des moyens d'enseignement, d'autres formateurs, d'autres chercheurs en didactiques, d'autres encore venaient de l'étranger et apportaient un regard extérieur sur ces jeux. Des présentations, discussions et analyses complémentaires, il ressort que les fonctions des jeux sont très variables de l'un à l'autre, que des savoirs mathématiques peuvent émerger sous certaines conditions, que le maître a un rôle essentiel à jouer dans l'exploitation et dans l'institutionnalisation des connaissances mobilisées lors de ces activités. Le document présente les jeux choisis et leur analyse mathématique, les points de vue des participants de l'étranger, exprimés lors d'une table ronde, les rapports des groupes de travail qui l'ont suivie, ainsi qu'une synthèse des discussions de la journée.

François Jaquet (dir.); Chantal Tièche Christinat (dir.). - *L'apport des jeux à la construction des connaissances mathématiques*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2002. - 93 p. - (02.6). Prix: Fr. 10.80.- (+ port).

Commande: IRDP / Documentation

Faubourg de l'Hôpital 43
CH - 2000 Neuchâtel

Tél. 032 889 86 14
Fax 032 889 69 71
christiane.antoniazza@irdp.ch

Les publications de l'IRDP sont également disponibles à l'adresse www.irdp.ch/publicat/publi-cd.htm.

Activité interclasse pour les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année du CO

Le succès des éditions précédentes nous encourage à vous proposer une nouvelle série de problèmes issus des domaines suivants: Géométrie, Numérique et Logique. Les nouveautés proposées dans les 5^e et 6^e EM ayant répondu à nos attentes, elles ont été conservées. Pour rappel: Ouverture au 3CO / Admission de la machine à calculer / Relances proposées pour les élèves de niveaux 2 ou G.

La commission de mathématique de l'AVECO vous invite donc à participer avec votre classe de mathématique à cette confrontation originale: **7^e espace mathématique**.

Les principes

- La classe dispose d'un **temps limité (90 minutes)**, 2 périodes, pour s'organiser, rechercher les solutions de **6 problèmes** et en débattre.
- Les élèves doivent produire **un seul compte rendu par problème** de leurs travaux et solutions. C'est la classe entière qui est responsable des réponses apportées.

- Il n'y a pas que la réponse juste qui compte, les solutions sont jugées aussi sur la **rigueur des démarches** et la **clarté des explications fournies**.
- L'enseignant devient **observateur**, s'abstenant de toute intervention de quelque nature que ce soit.

Objectifs généraux

- Stimuler le travail de groupe en classe.
- Développer les capacités de l'élève à travailler en équipe en lui faisant prendre en charge l'entière responsabilité d'une épreuve.
- Offrir une activité de recherche mathématique variée.
- Encourager les échanges entre les professeurs de mathématique.
- Présenter une alternative complémentaire au concours individuel FFJM.
- Observer ses élèves, voir comment ils utilisent les concepts mathématiques étudiés antérieurement, savoir quelles connaissances ils sont capables de mobiliser correctement, quelles erreurs ils commettent.

Les dates importantes

Délai d'inscription 28 février 2003.
L'épreuve aura lieu durant la semaine du 24 au 28 mars 2003.
Corrections et résultats: le mercredi après-midi 9 avril 2003.

Prix

Aux premiers de chacune des catégories (degrés et niveaux) et par tirage au sort.

Renseignements

Vous pouvez obtenir tous les renseignements complémentaires nécessaires auprès de:

Michel Dorsaz
Tél. privé 027 746 20 42

Jean-Michel Gaudin
Tél. privé 027 458 46 11

Sandra Millius
Tél. privé 027 306 91 72

Hervé Schild
Tél. privé 027 398 42 53

José Teixeira
Tél. privé 078 657 51 18

Marie Dorsaz
Tél. privé 024 471 84 91

Inscriptions

Le bulletin d'inscription est à retourner avant le **28 février 2003** à l'adresse suivante: *Espace mathématique, Cycle d'orientation régional de Grône, 3979 Grône*.

NOUVEAU!!! Vous pouvez maintenant aussi vous inscrire par e-mail en transmettant vos coordonnées et les indications nécessaires (cf. bulletin) à: micdorsaz@mycable.ch.

Je souhaite participer avec ma classe au 7^e Espace mathématique

Nom de la classe: Degré:

Section ou Niveau: Effectif:

Nom et prénom du professeur:

J'accepte de m'engager le 9 avril 2003 dans l'équipe de correction: oui non

Cycle d'orientation de

Adresse: Signature:

.....

Espace mathématique:

1^{re} année du CO – mars 2002

Voici deux exemples d'exercices de l'épreuve 2002 dont la consigne était la suivante:

Pour tous les exercices des explications sont demandées. Si un exercice comporte plusieurs solutions, il faut toutes les indiquer pour obtenir le maximum de points.

Le soin sera pris en compte.

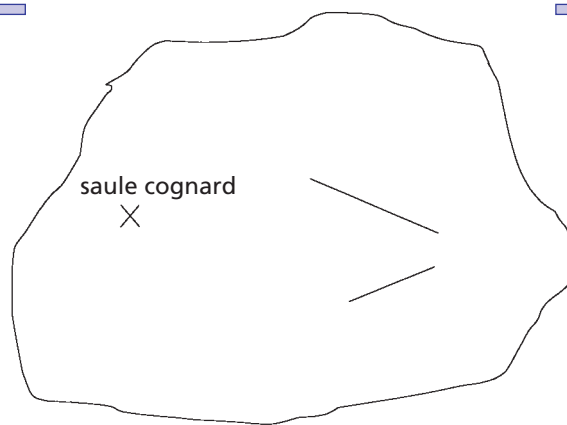
1. Numéro d'immatriculation

Claude ne se rappelle plus le numéro d'immatriculation de sa voiture. Cependant, il se souvient de quelques indices:

- Le numéro est composé des cinq chiffres: 1, 2, 3, 4 et 5.
- Aucun chiffre n'occupe le rang correspondant à sa valeur (exemple le 2 ne se trouve pas en deuxième position).

- Le premier et le dernier chiffre du numéro sont impairs.
- Le 1 est placé avant le 4.

Quel est le numéro d'immatriculation de la voiture de Claude?



2. La pierre mathématique

Dans «Histoire de la magie moderne», Hermione Granger a trouvé des informations sur un trésor fabuleux dont rêvent tous les écoliers sorciers. Ce trésor est *la pierre mathématique* qui permet de résoudre

sans peine les problèmes et les équations les plus difficiles.

Cette pierre aurait été enterrée au centre d'un losange dont les quatre sommets étaient des colonnes mystérieuses, aujourd'hui disparues.

Si vous voulez aider Harry Potter à retrouver la pierre mathématique, deux indices peuvent vous aider. Le premier est la vieille carte en annexe, à moitié effacée, mais où restent visibles des morceaux de deux côtés du losange. Le second indice est la certitude que le «saule cognard» dessiné sur la carte, était situé sur

une droite passant par les sommets du losange.

Si vous deviez creuser pour retrouver la pierre mathématique, où creuseriez-vous?

En raccourci

Allez savoir!

Variété des thèmes

Dans son numéro d'octobre, *Allez savoir*, le magazine de l'Université de Lausanne aborde, comme à l'accoutumée, des sujets extrêmement variés. En vrac, il est question du fisc et des risques de fraude, des vins suisses, d'Hérode qui aurait commandité le massacre des Innocents, du temps partiel qui est le plus souvent une forme de sous-emploi, mais aussi du grand



tétrés, espèce sérieusement menacée et de la solitude, maladie touchant tout particulièrement les personnes âgées. La variété des thèmes ne rime cependant pas avec superficialité, car les articles sont bien documentés tout en répondant à des critères de lisibilité. L'abonnement à ce magazine est gratuit (Service de presse de l'UNIL, BRA, 1015 Lausanne, fax 021 692 20 75) et tous les numéros figurent également sur le web: http://www.unil.ch/spul/allez_savoir/index.html.

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.

■ Vaud Loi sur l'université

La nouvelle cheffe de la Formation et de la jeunesse annonce vouloir engager une révision totale de la loi sur l'Université de Lausanne. Malgré les tensions internes à l'académie, Anne-Catherine Lyon voit le rapprochement avec l'EPFL comme «une chance pour le canton». A terme, elle envisage «aller dans la direction d'un rapprochement romand». *Le Temps (20.11.02)*

■ Vaud EVM peine

La réforme *Ecole vaudoise en mutation* peine à s'imposer aux niveaux secondaires de l'école obligatoire. Les maîtres secondaires vaudois ne cachent pas leur résistance à EVM. Les notes sans moyennes sont perçues comme une source de confusion. La conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon entend rester fidèle à la ligne annoncée lors de la dernière rentrée, et qui consiste à éviter de nouveaux changements: «Ce dont les enseignants ont besoin, c'est d'un système qui ne change pas toutes les cinq minutes». *Le Temps (21.11.02)*

■ Congrès à Liège Suicides à l'école

Mercredi 20 novembre se tenait à Liège le 2^e Congrès international de la francophonie en prévention du suicide. Les experts proposent un catalogue de signes avant-coureurs de la crise suicidaire. Selon Claude Renard, expert en santé

publique et directeur de l'atelier «Prévention du suicide en milieu scolaire», l'élève qui parle du suicide et de la mort, même en plaisantant, ou celui qui augmente sa consommation d'alcool ou d'autres produits montrent clairement les premiers signes de détresse. Mais il y a aussi lieu de s'inquiéter quand la personne commence des préparatifs de départ en donnant, par exemple, des objets personnels ou quand celle-ci manifeste une disposition aiguë à prendre des risques plus importants que d'habitude. Plus simplement, l'enseignant doit être attentif lorsqu'il remarque une modification notoire de son comportement à l'école, chute des résultats, repli sur soi, préoccupation pour la mort au travers de dessins ainsi que des changements brutaux dans l'apparence et les soins personnels.

Le Temps (22.11.02)

■ Formation à Neuchâtel Poste pour améliorer les résultats

Les élèves neuchâtelois doivent mieux faire. Un poste sera créé l'année prochaine dans cette optique. Un poste qui découle, en réalité, de l'enquête Pisa et ses résultats. Comparés aux élèves d'autres pays, les jeunes Neuchâtelois font valoir des résultats moyens en lecture. En l'occurrence, le (ou la) futur délégué à la lecture devra animer et proposer des activités «qui renforcent l'apprentissage de cette discipline». Ce poste figure au budget 2003 de l'Etat de Neuchâtel. Mais la «perle» n'a pas encore été nommée.

L'Express (22.11.02)

■ Gymnase à Lausanne Fin des mots d'excuse

Au Gymnase de la cité, à Lausanne, un questionnaire remplace désormais les excuses – parfois très poétiques – des élèves pour justifier leurs absences aux cours. Statistiques obligent, le directeur a imaginé un formulaire visant à simplifier la tâche. Une croix dans la case correspondante (une vingtaine de possibilités au total), à côté du jour et de l'heure de l'absence, et c'est tout. C'était pourtant tout un art. Une heure séchée et, mensonge ou non, il fallait prendre sa plus belle plume pour rédiger un mot d'excuse un rien plausible. Les mots d'excuses ont été supprimés au profit de questionnaires très simples à remplir selon le motif invoqué. Les élèves, eux, n'y voient pas de gros inconvénients. Seules les âmes poétiques y perdent une occasion de s'exprimer.

Le Matin (24.11.02)

■ Ecole zurichoise Réforme refusée

Les Zurichois refusent la réforme de l'école primaire et infligent à Ernst Buschor son premier camouflet. L'ambitieux programme que le patron de l'Instruction publique avait concocté à destination de

l'école n'a pas trouvé grâce aux yeux des votants. L'opposition à l'objet était emmenée par l'UDC. Le canton de Zurich a refusé par 52,25 % des voix le paquet de la nouvelle loi scolaire. L'opposition s'est cristallisée avant tout contre la nouvelle organisation du début de la scolarité, qui prévoyait un premier degré rassemblant dans une même classe les deux années d'école enfantine avec la première primaire. Dans l'immédiat, le développement scolaire est freiné. L'introduction de l'anglais à l'école primaire devrait être retardée. Et les prochaines élections cantonales ne faciliteront pas la discussion pour savoir quels éléments de la réforme reprendre et comment nouer un nouveau paquet. *Le Temps (25.11.02)*

■ Fribourg Accent sur l'accueil extrascolaire

L'effectif des élèves germanophones est en hausse à l'Ecole libre publique de Fribourg. L'établissement scolaire a enregistré l'an passé 210 élèves, toutes classes confondues (francophones et germanophones), contre 238 cette année. L'Ecole libre publique de Fribourg se compose désormais d'une école régionale de langue allemande ainsi que de classes francophones en voie de privatisation. Par contre, le Cycle d'orientation n'est plus. Ou plutôt: il a fusionné avec le CO alémanique de la ville. Après cette restructuration, l'école entend mettre l'accent sur l'accueil extrascolaire *La Liberté (4.12.02)*

■ Forum à Bienne Intégration des enfants étrangers

Comment intégrer des enfants étrangers dans les écoles suisses et ce plus particulièrement dans les communautés bilingues? C'est la question à laquelle les participants du colloque national de la Swiss Academy for Development (SAD) et du Forum du Bilinguisme ont tenté de donner une réponse. Si plusieurs villes suisses se disent bilingues, Bienne fait figure de modèle unique. Comme l'a rappelé Pierre-Yves Moeschler, le directeur des Ecoles et de la Culture de la ville de Bienne, la cité seelandaise est l'une des rares villes au bilinguisme institutionnel. Grâce à la structure de la ville, les immigrés sont confrontés très tôt au bilinguisme, puisque dès leur arrivée ils doivent choisir quelle sera leur langue de communication avec les autorités. Langue qui deviendra aussi la langue de scolarisation de leurs enfants. *Journal du Jura (5.12.02)*

■ Neuchâtel Encore des chants de Noël?

Est-il encore bien raisonnable d'entonner les classiques du répertoire de Noël en classe? Officiellement pas: aucun chant n'a été rayé des partitions par l'Instruction publique pour cause d'hommage à Jésus. Il n'empêche, dans la pratique, les enseignants optent pour la prudence. Si l'approche est aussi réservée, c'est parce que Noël provoque parfois des étincelles à l'école: des Témoins de Jéhovah ont par exemple refusé que leurs enfants participent à toute activité (bricolages, chants et fêtes) liée à Noël en classe. Pour ménager les susceptibilités, le directeur des écoles primaires de La Chaux-de-Fonds a prié les enseignants d'ajuster leur répertoire «en fonction de l'origine des élèves de leur classe». *L'Express (5.12.02)*

■ Genève Création d'une association d'élèves

Des élèves de plusieurs établissements scolaires du post-obligatoire vont se constituer en association pour donner du poids à leurs revendications. Le DIP est prêt à les rencontrer. Cette idée, lancée au collège Rousseau, semble faire tache d'huile et s'étend à d'autres collèges, ainsi qu'à l'Ecole d'ingénieurs. La directrice de l'enseignement secondaire post-obligatoire, Marianne Extermann, se dit très favorable à l'émergence d'un syndicat des élèves qui puisse constituer un interlocuteur pour le Département de l'Instruction publique et pour les directions d'établissements. De son côté, le groupe d'élèves de Rousseau est bien décidé à imposer de nouvelles formes de démocratie directe dans l'enseignement post-obligatoire. *Le Courrier (5.12.02)*

■ Prévention de la violence Lien avec l'estime de soi

Prévenir la violence en combattant les caries, c'est le pari tenu par une infirmière scolaire atypique. Quand un enfant comprend qu'il est «le roi de ses dents», il évolue vers l'estime de soi. En défendant ce postulat, Marinette Marguerat a reçu le Prix de la prophylaxie décerné par la Société vaudoise des médecins dentistes. Son but était «de donner à chaque enfant une vision positive de lui-même, une volonté de se prendre en charge, de prévenir non seulement les caries dentaires, mais la violence, les dépendances, les abus sexuels et les suicides...» En acquérant la technique du brossage, les enfants prennent aussi conscience de leur corps. Ils le touchent, l'explorent en partant de la bouche, se l'approprient. Ils se découvrent un pouvoir, très concret pour eux-mêmes. *Le Temps (5.12.02)*

■ Congrès jurassien Revalorisation du métier

Réunis en congrès extraordinaire, les enseignants du canton entendent lutter contre toute dégradation des conditions générales de l'exercice de leur profession, par ailleurs trop souvent décriée. La partie statuaire du congrès a entièrement été consacrée à l'élection d'un nouveau président. Seul candidat en lice, Samuel Rohrbach, maître secondaire, a été élu par acclamation. La seconde partie du congrès était consacrée à un large forum traitant du thème: «Des enseignants en santé pour une école de qualité». La discussion a permis de mettre en valeur les difficultés actuelles du métier d'enseignant et les exigences croissantes formulées à l'égard de l'école par le monde politique, la société civile et les milieux économiques. Parmi les demandes émises, les enseignants souhaitent une meilleure reconnaissance de leur professionnalisme, ainsi qu'une revalorisation du métier vis-à-vis du public et des autorités. Ils veulent plus d'autonomie, de liberté pédagogique, et une diminution des tâches et des procédures administratives, de plus en plus étouffantes. *Le Quotidien Jurassien (6.12.02)*



■ Fribourg Manque d'enseignants

Sombres perspectives pour 2004 surtout. Tous les postes d'enseignement ont certes été pourvus cet automne, mais parfois au prix de mesures particulières. Cet automne, toutes les places vacantes ont été occupées au préscolaire et au primaire, ainsi qu'au secondaire supérieur. Pour les cycles d'orientation, en revanche, l'Etat a déjà dû trouver des expédients. Une formation extraordinaire de maîtres de classes de développement et de classes pratiques a été organisée par l'Institut de pédagogie curative, sur mandat de l'Instruction publique. A plus long terme, de concert avec les autres cantons, des mesures seront prises en vue de faciliter le recrutement de jeunes enseignants. Ce travail de longue haleine passe par une revalorisation de l'image de la profession enseignante. *La Liberté (6.12.02)*

■ Université Programmes d'échanges

Les étudiants sont de plus en plus mobiles, pour combien de temps? Les programmes d'échanges ont toujours plus de succès auprès des jeunes. Un séjour à l'étranger constitue un plus indispensable sur leur futur CV. Cependant, ils pourraient être remis en question par le processus de Bologne. En effet, la grande majorité des départs se font pendant la durée du programme de base. Et si le cursus menant à la licence dure actuellement quatre ans, ce qui laisse largement la place à un ou deux semestres d'études ailleurs en Suisse ou à l'étranger, qu'en sera-t-il du futur *bachelor* prévu par la déclaration de Bologne, d'une durée de trois ans seulement? *Le Temps (13.12.02)*

Nouveaux moyens de français au cycle d'orientation

A la rentrée 2002, de nouveaux moyens de français ont été introduits dans les classes du cycle d'orientation. Tous les établissements ont généralisé cette introduction dans les classes de 7^e, certaines directions ont opté pour une introduction simultanée en 7^e et 8^e.

Contexte

Les moyens retenus avaient d'abord fait l'objet d'une sélection préliminaire par le groupe «Français» de la Commission des moyens d'enseignement. Celle-ci avait examiné le marché romand et francophone à la recherche du moyen idéal, si tant est qu'il existe! Leur choix s'était porté finalement sur deux maisons d'édition françaises: *Nathan* et *Belin*. Chacun de ces éditeurs proposait une collection composée de deux ouvrages pour les quatre années du collège français (6^e à 3^e). Durant l'année 2001/2002, ces moyens furent expérimentés par une vingtaine de collègues des CO de Sierre/Goubing, Hérens, Conthey et St-Maurice dans les classes de 7^e et 8^e. Les conclusions des expérimentateurs recommandaient – pour des raisons que leur rapport développe¹ – l'introduction du moyen *Belin* pour la section S/niveau I et l'introduction du moyen *Nathan* pour la section G/niveau II. Le Chef du département dans sa décision de mars 2002 entérinait cette proposition. Les ouvrages de 4^e destinés aux 9^e valaisannes étant sortis de presse en mai 2002, quelques collègues des CO d'Hérens et de



Conthey ont accepté d'en anticiper l'introduction dès septembre 2002, à titre de classes-pilotes.

Nouveaux moyens, nouvelle approche

S'agissant de moyens français, les manuels des éditions *Belin* et *Nathan* répondent aux exigences des textes officiels relatifs au collège unique français. Ils répondent aux injonctions des nouveaux programmes mis en place par le ministère français entre 1996 et 1999. Cela signifie que les ouvrages introduits en Valais correspondent déjà à une deuxième génération de manuels tant dans la collection *Belin* que dans la collection *Nathan*, le vaste marché français permet en effet aux éditeurs de renouveler en permanence sur quatre ans leurs ouvrages!

Qu'en est-il de ces deux collections?

Toutes deux comptent pour chaque degré deux ouvrages: un premier livre mettant fortement l'accent sur la compréhension et l'expression, un second développant plus la structuration de la langue. Toutes deux visent un découpage de l'enseignement du français, renonçant à une division artificielle en sous-disciplines hermétiques les unes aux autres. La démarche prônée est une démarche par séquences; les définitions de cette notion ne manquent pas, en voici quelques-unes des plus parlantes:

«Le terme de séquence didactique renvoie à une cohérence interne: c'est une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des ob-

*jectifs précis, tout en faisant référence à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère. C'est en effet au terme d'un véritable montage au sens cinématographique du mot, qu'une séquence mise en relation avec d'autres prend toute sa valeur et son efficacité.*²»

*«Toutes les remarques faites ici se concrétisent dans ce que nous appelons, avec d'autres, une séquence didactique, c'est-à-dire un ensemble d'ateliers répondant à des critères précis.*³»

*«Le programme favorise le travail par séquences didactiques. On désigne par là un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances.*⁴»

*«Une séquence est donc une unité d'enseignement dans laquelle les heures de cours (les séances) ne sont plus considérées de manière autonome. Les diverses activités inhérentes à l'enseignement du français sont corrélées autour d'un objectif fédérateur.*⁵»

Ces moyens français intègrent aussi les apports de la recherche en didactique du français. Ainsi y voit-on apparaître des notions «nouvelles» telles que grammaire du discours et grammaire du texte, à côté des outils de la langue plus traditionnels que sont la grammaire de la phrase (syntaxe), le vocabulaire ou l'orthographe. A quoi correspondent ces «nouveaux champs»?

La grammaire du discours

Il s'agit d'abord de prendre le mot *grammaire* dans son acception étymologique.

mologique d'ensemble de règles. La grammaire du discours explicite donc les règles propres aux différents discours: narratif, descriptif, explicatif, argumentatif. Chacun de ces discours s'actualise dans une situation de communication précise régie par un certain nombre de règles (registre de langue, discours rapporté, etc.).

La grammaire du texte

Il s'agit en fait ici de ce que d'autres ont appelé la textualisation ou les règles de mise en texte. Apparaissent sous cette appellation les points suivants: la mise en paragraphes, la progression de l'information, l'emploi des connecteurs, les reprises nominales, les reprises pronominales, etc.

Grammaire du discours (parfois appelée aussi grammaire de l'énonciation) et grammaire du texte explicitent certains objectifs dans la perspective de faire de la communication la priorité de l'enseignement du français.

L'outil conjugaison pose problème; il n'existe plus en tant qu'outil «isolable» dans les nouveaux moyens: il se scinde en fait, les aspects morphosyntaxiques relevant de l'orthographe; l'emploi des temps dans les différents discours s'intégrant naturellement à la grammaire du discours.

Des moyens français dans un cadre valaisan

Le choix de moyens français pour le cycle d'orientation valaisan ne va pas sans engendrer quelques difficultés. Au niveau, d'abord, de la coordination verticale primaire/CO, les problèmes de terminologie ne sont pas résolus. En ce sens, le document de Bronckart (1990) garde toute sa pertinence. Avec le *Mémento 4-5-6* de l'école primaire, ils sont les outils indispensables aux enseignants de 7^e soucieux de coordination verticale.

Le programme du cycle d'orientation (1993) – dans sa forme actuelle – accuse quelques faiblesses qui, de

par l'introduction de ces nouveaux moyens, se trouvent accentuées. Les objectifs de grammaire du discours et de grammaire du texte sont atomisés dans les différentes pages de «langue: communication». Leur formulation laisse parfois à désirer. Plus gênant encore, les pages «langue: communication» répartissent des types de texte au fil des trois années de CO. Cette répartition cloisonnée est non seulement en contradiction avec l'approche du primaire, mais les recherches en didactique les plus récentes s'accordent pour prôner une progression spiralaire dans chaque type de discours (narratif - explicatif - descriptif - argumentatif) ou dans le texte poétique; elles s'accordent aussi pour – très tôt dans la scolarité – montrer que, le plus souvent, les genres se mêlent. Cette approche spiralaire est celle retenue par les moyens *Nathan* et *Belin* ainsi que par le nouveau moyen romand *S'exprimer en français - Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*⁶.

A côté de ces questions de progression dans la scolarité et d'insatisfaction dans la formulation du programme valaisan, il convient aussi de signaler un certain nombre d'éléments offerts par les moyens français mais qui ne figurent pas au programme valaisan. Ainsi l'approche des textes fondateurs (Bible, Coran) est une injonction du programme français, de même la lecture de l'image. A l'heure où la nouvelle grille horaire du CO vient de sacrifier des périodes de culture religieuse et d'art visuel sur l'autel de la nouvelle icône «English», l'approche par séquences des nouveaux moyens devrait pouvoir permettre d'intégrer ces aspects du programme français.

Les insatisfactions liées au programme de 1993 devraient – durant la présente année scolaire encore – être corrigées, dans l'attente du plan d'études cadre romand (PECA-RO).

L'introduction de nouveaux moyens d'enseignement peut parfois être vécue comme déstabilisante. Il y a

souvent rupture avec certaines habitudes, voire certaines routines. Elle peut par contre être source d'une motivation renouvelée, d'un plaisir retrouvé. L'accompagnement des enseignants mis sur pied dans le cadre de l'introduction de ces nouveaux moyens – par les axes prioritaires qui lui ont été donnés⁷ – cherche à faciliter au maximum cette introduction en fournissant aux enseignants un certain nombre d'outils. Il fait le pari d'un travail par équipe d'établissement, parce que l'échange et la co-construction sont sécurisants, parce que la confrontation et la coopération sont enrichissantes. Cet accompagnement sera repris trois ans de suite (02/03, 03/04, 04/05).

Je souhaite à chacune et chacun beaucoup de plaisir dans le travail avec ces nouveaux moyens.

Xavier Gaillard,
animateur et coordinateur
de français pour le CO

Notes

- ¹ Le rapport d'expérimentation a été adressé à tous les cycles d'orientation.
- ² J. Jordy, *La séquence didactique en français*, Bertrand-Lacoste, 1992, p. 17.
- ³ J. Dolz / A. Pasquier, *Un décalogue pour l'enseignement de l'écriture*, Résonances N° 7 / Mars 1997.
- ⁴ Ministère de l'éducation nationale, *Le français au collège, accompagnement des programmes de 6^e*, 1996, p. 14.
- ⁵ B. Doucey, *Le travail en séquence*, in: Nouvelle revue pédagogique, N°1, septembre 1997.
- ⁶ Ce moyen couvre l'ensemble de la scolarité obligatoire. Il propose 35 séquences constituant une progression spiralaire dans les cinq rubriques suivantes: narrer – relater – argumenter – transmettre des savoirs – régler des comportements.
- ⁷ Module A. Programme et nouveaux moyens. / Module B. Approche globale, travail par séquence, décroïsonnement. / Module C. Evaluation. / Module D. Selon besoins.

L'histoire réactualisée au cycle d'orientation

De nouveaux moyens d'enseignement en histoire (Histoire 7^e, 8^e, 9^e - *Belin*) et en éducation civique sont introduits de façon progressive dans les CO valaisans. Des séquences d'histoire suisse, valaisanne et locale, élaborées par des enseignants valaisans, viendront compléter ce matériel. Après la nouvelle grille et les nouveaux moyens, il s'agira désormais de repenser le programme en définissant des bornes à atteindre.

calés tant au niveau de la forme que du contenu et qu'il fallait trouver rapidement un moyen plus adapté. Nous avons d'abord effectué un inventaire des ouvrages disponibles sur le marché. Malgré la diversité de l'offre, aucun ouvrage ne correspondait cependant entièrement aux critères définis par le groupe. Nous avons tout de même retenu plusieurs ouvrages français, mais comme ils étaient très «français» et englobaient le contenu du programme de géographie, ils ne donnaient pas totale satisfaction. Après discussion, ce sont les manuels *Belin*, en quatre volumes qui nous ont semblé les plus appropriés. Ces ouvrages présentaient l'avantage de pouvoir être utilisés avec des classes hétérogènes, d'être riches sur le plan iconographique et de privilégier le travail sur documents. Ces ouvrages présentaient par

contre le désavantage de n'être pas en totale adéquation avec le programme et les objectifs valaisans et d'être découpés en plusieurs volumes. Les éditions *Belin* ont accepté la proposition de réaliser l'ouvrage que nous souhaitions et ont même régionalisé la couverture, puisque ce sont des élèves valaisans qui figurent en première page. Il s'agit donc d'une refonte pour arriver à un livre unique, attractif et performant. Les éléments trop franco-français, le contenu géographique ainsi que les chapitres déjà traités au primaire et en histoire religieuse ont été supprimés.

Quelles sont les principales caractéristiques de ce nouveau livre d'histoire?

Il tient compte des dernières recherches historiques et aborde des événements récents, allant même jusqu'au 11 septembre 2001. Ce nouveau moyen, qui est accompagné d'un classeur très complet pour les profs, permet une mise en perspective des documents; ce moyen devrait dans une certaine mesure induire une nouvelle façon de travailler en histoire. Etudier l'histoire, ce n'est pas seulement mémoriser des dates, mais c'est avoir une approche des documents susceptible de développer d'autres compétences et de doter l'élève d'un sens critique. Les élèves apprennent par exemple à lire des images de propagande, démarche intellectuelle essentielle à notre époque qui voit naître des mouvements extrémistes.

Quels sont les premiers échos?

Les premiers échos des enseignants sont positifs. Le problème se situe surtout au niveau des budgets des établissements, avec la profusion de nouveaux moyens dans nombre de branches. Pour certains centres, il est impossible de tout acheter en même temps.

D'aucuns estiment qu'il est dommage que l'on introduise des ouvrages valaisans et non romands. Qu'en pensez-vous?

Je suis convaincu que nous sommes loin de connaître un manuel d'histoire romand, ne serait-ce que du fait de la très grande différence de l'approche historique dans les universités de Suisse romande. De plus, il nous fallait un ouvrage dans les meilleurs délais, et il était im-



Comment les manuels en histoire et en civisme ont-ils été choisis? Quelles sont les innovations introduites? Jean-Philippe Lonfat, responsable du groupe de travail sur les «Moyens d'histoire et de civisme au CO», a accepté de dévoiler les dessous du choix de ces ouvrages.

Jean-Philippe Lonfat, pourquoi fallait-il changer de manuel d'histoire et comment s'est fait le choix du nouveau moyen pour les 7^e, 8^e et 9^e?

Nous sommes partis du constat que les livres utilisés au CO étaient dé-

possible d'attendre les travaux de PECARO (plan d'études cadre romand). J'ajouterais que la question n'est pas la même en histoire que dans d'autres matières, où il est important d'avoir une approche commune à la Roman-die. L'histoire est liée à une sensibilité culturelle régionale.



Pour compléter l'ouvrage d'histoire mondiale, européenne et française, vous êtes plusieurs à rédiger des séquences d'histoire suisse, valaisanne et locale sur différents thèmes. Pourquoi le choix de séquences et quand paraîtront-elles?

Il nous a semblé intéressant de proposer des séquences, un peu sur le modèle des séquences romandes de français. L'idée, c'est de construire un classeur évolutif. Nous commençons par la réalisation de six séquences cette année, et nous envisageons le rythme de trois l'année suivante, etc. La construction de ces séquences suit le programme du manuel *Belin*, alternant leçons et documents. Pour la première série,

il y a six rédacteurs qui travaillent. Il est à souligner que la collaboration entre l'AVECO et le Département a été efficace: le pragmatisme de Michel Beytrison a permis une mise en route très rapide du groupe de travail des rédacteurs. Les séquences seront prêtes en mars 2003 et disponibles à la rentrée scolaire prochaine.

Le manuel est important mais ne fait pas tout dans le cours d'histoire. Quelle entrée privilégiez-vous?

Il me semble judicieux d'accrocher les élèves par l'histoire valaisanne et suisse ou de les intéresser aux événements historiques par le biais de l'actualité. L'enseignement de l'histoire doit servir à la connaissance et à la compréhension de son temps. Dans mes cours, je fais constamment des allers et retours entre les deux. Si un élève me pose une question sur l'actualité, je trouve plus intéressant de répondre à sa demande plutôt que de suivre avec des œillères le programme. J'espère que le manuel et les séquences dynamiseront l'enseignement de la branche.

Il y a aussi un nouveau moyen pour le civisme...

Oui, c'est une adaptation valaisanne d'un ouvrage fribourgeois. Les moyens disponibles étant moins nombreux en la matière, le choix de ce moyen a rapidement fait l'unanimité.

L'éducation à la citoyenneté est-elle selon vous une priorité de l'école?

C'est à la base de tout. En ce sens, c'est ce qui me chagrine le plus dans la perte des heures d'enseignement d'histoire au CO, car cette matière contribue directement au développement de la citoyenneté. Quand on connaît le système politique, on participe plus volontiers aux votations, quand on connaît ses droits, ses devoirs et son histoire, on est plus tolérant. Il y aussi des expériences intéressantes de conseils d'élèves qui pourraient compléter efficacement les cours d'histoire et de civisme. Faire participer les élèves à l'élaboration de règlements permet de diminuer les incivilités. Les actions citoyennes de ce type devraient être davantage soutenues.

*Propos recueillis par
Nadia Revaz*

Livre Belin	Séquences	Années	Rédacteur-trice-s
3. Rome: de la République	Le Valais gallo-romain	7 ^e	Béatrice Rogéré-Pignolet (CO Ste-Marie)
Moyen Age: l'Eglise (6) et la Réforme (7)	Le Valais et la sorcellerie (XI-XIV)	8 ^e	Béatrice Rossier (CO Vouvry)
12. La Révolution française	Du Département du Simplon à 1848	8 ^e	Fabio Di Giacomo (HEP)
15. L'Europe émigre	Le Valais et l'émigration	8 ^e	Eric Maye (CO Conthey)
19. La Seconde Guerre mondiale	La Suisse et la Seconde Guerre mondiale	9 ^e	Yves Fournier (Collège de St-Maurice)
Approche de l'iconographie	La femme dans la société valaisanne	9 ^e	Christine Mossessian (CO Vouvry)

T transports publics: campagne de sensibilisation

En collaboration avec l'Etat du Valais (Service de l'enseignement et délégué à la jeunesse), les CFF et Car postal ont mené du 2 au 6 décembre 2002 une campagne de sensibilisation



commune dans la région sédunoise pour lutter contre la recrudescence des actes de vandalisme et d'incivilité lors des déplacements en train et en bus. «Cette campagne d'information et de sensibilisation sur la sécurité et le comportement a donné entière satisfaction et répond à une réelle nécessité», commente Michel Beytrison, adjoint au Service de l'enseignement.

Actions préventives et mesures répressives

Comment lutter préventivement contre le passage sur les voies, les bousculades, les injures, les graffitis, l'irrespect envers le chauffeur, les déprédations de matériel, l'agressivité dans les trains et les cars pos-

taux? La campagne *Voyager fair play* vise précisément à rendre les transports plus sûrs et confortables et les élèves, par ailleurs usagers des transports publics, moins téméraires ou ignorants des conséquences de leurs actes.

Car postal travaille depuis plusieurs années dans le domaine de la prévention et a lancé en septembre 2002 une BD destinée aux 6-15 ans. Par ailleurs, un médiateur a visité des classes afin d'expliquer aux élèves le rôle du chauffeur et de présenter les divers aspects de la prévention (dangers, règles, sécurité).

Les élèves ont aussi pu visiter le train «Hirondelle» (voiture itinérante). Trois ateliers étaient proposés aux jeunes, l'un pour comprendre les dangers liés au courant à haute tension utilisé par les CFF, l'autre pour mieux estimer la vitesse des trains et la distance de freinage; enfin le troisième pour donner des informations sur le respect et le savoir-vivre dans les transports publics mais également sur les suites données à un acte de vandalisme. Toutes les tâches liées à la sécurité ont été présentées, allant de la prévention à la répression. Grâce à l'exposition, à la diffusion d'une vidéo et aux chantiers de démonstration, les élèves ont pu prendre conscience de la puissance d'un wagon en mouvement ou des risques liés à un comportement négligent aux abords des voies.

Des classes issues des cycles d'orientation, du centre ORIPH, du collège des Creusets, de l'école des métiers, du centre de préapprentissage, des instituts Don Bosco et St-Raphaël ainsi que quelques apprentis de

l'Etat du Valais ont pu bénéficier de cette sensibilisation. Occasion pour les enseignants de traiter ce sujet durant les cours d'éducation routière afin de préparer ces activités au préalable. Par ailleurs, des petits dépliants contenant un résumé des règles de sécurité à observer ont été largement distribués.

Suite à cette campagne, les CFF ont effectué des mesures de contrôle renforcées. Si tout le monde s'accorde sur la nécessité de telles campagnes, il reste à tous les partenaires à s'entendre sur les modalités pour poursuivre l'action afin d'améliorer sensiblement le sentiment de sécurité dans les transports publics. *Voyager fair-play*, c'est l'affaire de tous! De nouvelles actions de ce type devraient donc être menées prochainement dans d'autres régions du canton.

En raccourci

Maison de la famille

Conférence et formation

La Maison de la famille, qui ouvre ses portes vers plus d'échanges et de solidarité, organise des conférences et des cours s'adressant en particulier aux personnes travaillant dans le milieu de l'enseignement ou du social. Le 18 février 2003, Jean-Jacques Crèvecoeur, auteur de «Relations et jeux de pouvoir», donnera une conférence intitulée *Pourquoi nos relations se dégradent-elles?* Les 8 et 9 mars ainsi que les 5 et 6 avril, Christophe Leroy, consultant en communication, propose une formation pour mieux comprendre les relations. Pour plus d'informations, s'adresser à la Maison de la famille à St-Maurice, 024 486 22 33, maison.famille@planet.ch.

Centres de documentation pédagogique: horaire 2003

Dans un laps de temps non encore déterminé, le centre de documentation pédagogique de Sion sera intégré en partie à la HEP du Valais romand et en partie à la Médiathèque Valais à Sion. Cette opération nécessite une répartition différente du personnel entre les ODIS ainsi qu'un nouveau catalogage des documents pour les rendre accessibles par le réseau suisse des bibliothèques.

Pour réaliser l'opération dans les meilleures conditions possibles, le centre de documentation de Sion se voit contraint de réduire ses heures d'ouverture, dès le 1^{er} février 2003. Les quelques inconvénients occasionnés par cette réorganisation vous apporteront, le moment venu, un service documentaire amélioré et accessible par internet. *Jean-Pierre Salamin*



ORDP - Centre de documentation, Sion tél. 027 606 41 50
@mail: docordp@ordp.vynet.ch
<http://www.ordp.vynet.ch/> sous rubrique: ressources - médiathèque

Horaire hebdomadaire Centre de documentation
Permanence téléphonique: du lu au ve 8 h 00-12 h 00

Service de prêt:	lundi et vendredi	16 h 00-18 h 30
	mercredi	13 h 00-18 h 30

Fermetures hebdomadaires: mardi et jeudi

Fermetures exceptionnelles

lu 03.03 Vacances de carnaval
ve 07.03 Vacances de carnaval
me 19.03 Saint-Joseph
ve 18.04 Vacances de Pâques
lu 21.04 Vacances de Pâques
ve 25.04 Vacances de Pâques
ve 30.05 Ascension
lu 09.06 Lundi Pentecôte
ve 20.06 Fête-Dieu
lu 20.10 Vacances d'automne
ve 24.10 Vacances d'automne
lu 08.12 Immaculée Conception

**Ouvert
les
mercredis
5 mars
23 avril
et
22 octobre
de 13 h 00
à 18 h 30.**

Vacances d'été Fermeture dès le vendredi 04.07.2003 au soir
Reprise dès le lundi 18.08.2003 à 16 h 00

Vacances de Noël Fermeture le vendredi 19.12.2003 au soir
Reprise le lundi 05.01.2004 à 16 h 00

ODIS - Médiathèque Valais, St-Maurice tél. 024 486 11 80
@mail: odisssm@ordp.vynet.ch fax 024 486 11 84
catalogues: www.mediatheque.ch
opacfr.mediatheque.ch

Horaire hebdomadaire Service du prêt
lu-ma-je-ve 15 h 00-18 h 00 18 h 30 (salle lecture)
mercredi 14 h 00-18 h 00 18 h 30 (salle lecture)
samedi 14 h 00-17 h 00 Odis fermé 17 h 30 (salle lecture)

Fermetures exceptionnelles

lu 03.03 Carnaval	sa 31.05 Pont Ascension
ma 04.03 Carnaval	lu 09.06 Lundi Pentecôte
me 19.03 St-Joseph	je 19.06 Fête-Dieu
ve 18.04 Vendredi Saint	ve 01.08 Fête nationale
sa 19.04 Samedi Saint	ve 15.08 Fête de l'Assomption
lu 21.04 Lundi de Pâques	lu 22.09 Fête de la St-Maurice
je 29.05 Ascension	sa 01.11 Toussaint
ve 30.05 Pont Ascension	lu 08.12 Immaculée Conception

Vacances d'été Fermeture dès le vendredi 27.06.2003 au soir
Reprise dès le lundi 18.08.2003 à 15 h 00

Ouverture tous les mercredis: juillet 2-9-16-23-30
août 6-13

Vacances de Noël Fermeture le samedi 20.12.2003
(vendredi 19 pour l'ODIS) au soir
Reprise le lundi 05.01.2004

Les dossiers de Résonances

Année 1999/2000

N° 1 septembre
Les arbres de connaissances
N° 2 octobre
La grammaire
N° 3 novembre
L'attention
N° 4 décembre
Apprentissage précoce des langues
N° 5 janvier
Représentations de l'école et du savoir
N° 6 février
L'orthographe
N° 7 mars
La différenciation
N° 8 avril
La philosophie à l'école
N° 9 mai
L'europano et l'espéranto
N° 10 juin
L'Ecole Normale

Année 2000/2001

N° 1 septembre
L'illettrisme
N° 2 octobre
L'enseignement de l'histoire
N° 3 novembre
L'absentéisme à l'école
N° 4 décembre
Les enfants à haut potentiel

N° 5 janvier
La réécriture
N° 6 février
La santé à l'école
N° 7 mars
Communication école-parents
N° 8 avril
Lecture de l'image
N° 9 mai
Les enfants de migrants
N° 10 juin
L'éducation au goût

Année 2001/2002

N° 1 septembre
Lecture et écriture
N° 2 octobre
Vulgarisation du savoir
N° 3 novembre
HEP: praticien-formateur
N° 4 décembre
Internet
N° 5 janvier
Les troubles du langage
N° 6 février
Le métier d'enseignant
N° 7 mars
Internet en classe
N° 8 avril
Egalité des genres
N° 9 mai
La littérature au fil des degrés
N° 10 juin
Les premiers degrés de la scolarité

Année 2002/2003

N° 1 septembre
L'autonomie
N° 2 octobre
La culture
N° 3 novembre
L'estime de soi
N° 4 décembre
Les intelligences

En raccourci

Formation professionnelle Stages en Europe

SOL - SWISS OCCIDENTAL LEONARDO est le centre national de contact pour le programme européen LEONARDO DA VINCI en faveur de la formation professionnelle. Chargé également de la promotion des stages LEONARDO en Suisse occidentale, SOL offre la possibilité aux étudiants en cours d'études ou fraîchement diplômés de Suisse et d'Europe de conjuguer

leurs connaissances théoriques avec la réalité du monde professionnel dans des domaines très variés. SOL assure également la coordination de projets pilotes transnationaux innovants en matière de formation. La participation indirecte de la Suisse au programme LEONARDO est soutenue par l'Office fédéral de l'éducation et de la science. Pour tous renseignements: SOL - Swiss Occidental Leonardo, c/o Sodeval SA, Pré-Fleuri 6, CP 1270 - 1951 Sion, Tél. 027 327 35 20, Fax 027 327 35 51, www.s-o-l.ch, sol@sodeval.vsnnet.ch.



Educnet

Banque d'images satellitaires

Educnet met en ligne un nouveau portail intitulé *Espace et enseignement*. Celui-ci regroupe les sujets des sciences et techniques spatiales, présente des séquences didactiques par thèmes ou par matière (histoire, géographie, sciences de la terre) sur l'observation de la terre et propose une banque d'images satellitaires récentes. L'adresse des sciences spatiales sur le site des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation: <http://www.educnet.education.fr/espace/>.

