Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 62/1971 (1971)

Artikel: L'utilisation des moyens audio-visuels pour l'enseignement du français dans les écoles primaires du Tessin

Autor: Pellanda, Cleto

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-115903

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'utilisation des moyens audio-visuels pour l'enseignement du français dans les écoles primaires du Tessin

Au début de l'année scolaire 1969-1970, dans le canton du Tessin, l'enseignement du français par la méthode audio-visuelle a été introduit à titre expérimental dans 28 classes de 1re année primaire.

Compte tenu des résultats positifs de l'expérience, d'une part, des réactions favorables des familles et des autorités communales, d'autre part, le français a été enseigné dans 80 classes en 1970-1971, et dans 73 nouvelles classes de 1re année en 1971-1972. Cette expérience s'est poursuivie dans les classes de 2e et 3e années.

L'initiative de cette expérience s'inspire de l'évolution des méthodes didactiques relatives à l'enseignement des langues; cette expérience repose sur des bases solides, étant donné que des essais effectués en Suisse romande avec la méthode et l'équipement utilisés au Tessin ont donné des résultats satisfaisants.

Ce sont des considérations d'ordre psychologique qui ont motivé l'œuvre de rénovation qui sera réalisée dans l'enseignement des langues à partir de la 1re année primaire.

I. Prémisses psychologiques

A partir de la 3e année et jusqu'à dix ou onze ans, l'enfant a une capacité extraordinaire d'assimilation et d'apprentissage. Progressivement, il abandonne le langage enfantin et acquiert les locutions de la langue maternelle.

Entre deux enfants de langues différentes, la conversation se transforme en jeu théâtral; ce jeu se réfère au monde de l'enfant, dans lequel chaque chose se définit par rapport à l'usage qu'il en fait et à l'importance qu'elle représente pour lui. Dans le cadre de la recherche d'une méthode pour l'enseignement d'une langue étrangère, il convient de s'appuyer sur la capacité d'adaptation de l'enfant et sa facilité de communiquer spontanément avec ceux qui entrent dans son univers en lui offrant des interlocuteurs et en lui préparant une mise en scène. Si la méthode propose pour l'enfant des situations compatibles avec son univers, le dialogue s'établira automatiquement.

Chez l'enfant, la langue s'acquiert essentiellement par habitude. Ainsi il apprendra le français comme il a appris le dialecte ou l'italien,

par le son et l'image, réalisant de lui-même un lien entre les paroles qu'il entend et la scène qui se déroule sur l'écran. Son aptitude à imiter lui permet d'assimiler non seulement les paroles, mais aussi la juste intonation d'une phrase, le rythme juste et les formes phonétiques précises.

II. Méthode d'enseignement

Chaque élève dispose d'écouteurs reliés au moyen d'un circuit à un magnétophone. Au circuit se rattache également un projecteur.

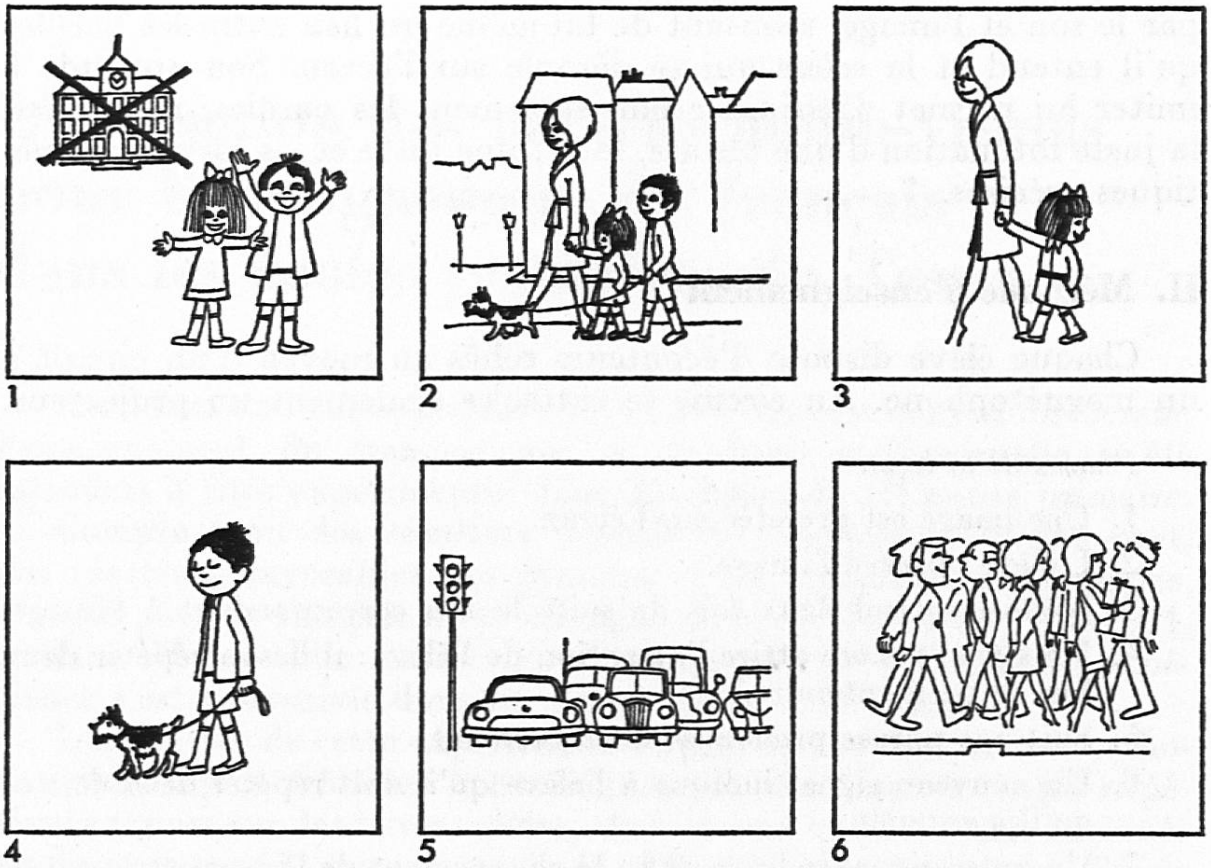
Phases de la leçon

1. Une image est projetée sur l'écran.
2. L'élève observe l'image.
3. L'élève entend deux fois de suite le son correspondant à l'image.
4. Un signal sonore attire l'attention de l'élève: il devra répéter deux fois ce qu'il entendra.
5. Suit une phrase prononcée distinctement.
6. Un nouveau signal indique à l'élève qu'il doit répéter deux fois ce qu'il a entendu.
7. Un autre signal indique enfin le changement de l'image et la continuation de la leçon.

Exemple de leçon (images et textes de la leçon N° 15 du premier cours)

1. *Aujourd'hui*, les enfants sont en vacances.
   Aujourd'hui, *les enfants sont en vacances.*
   Aujourd'hui, les enfants sont en vacances.
2. *Les enfants et Ipsy vont* en ville avec la maman.
   Les enfants et Ipsy vont *en ville avec la maman.*
   Les enfants et Ipsy vont en ville avec la maman.
3. *La mère tient Babette* par la main.
   La mère tient Babette *par la main.*
   La mère tient Babette par la main.
4. *Toto tient le chien* en laisse.
   Toto tient le chien *en laisse.*
   Toto tient le chien en laisse.
5. *Il y a beaucoup de voitures.*
6. *Sur le trottoir*, il y a beaucoup de monde.
   Sur le trottoir, *il y a beaucoup de monde.*
   Sur le trottoir, il y a beaucoup de monde.
7. RÉCAPITULATION.

Contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement traditionnel, où la phrase est traduite mentalement avant d'être exprimée, avec les moyens audio-visuels, l'enfant pense dans la langue étrangère, l'écoute avec le juste rythme et la juste intonation.



L'enfant met en relation les phrases qu'il entend et les scènes qu'il voit, de sorte qu'il n'a pas besoin de recourir à la traduction pour les comprendre. L'enfant répète ce qu'il a entendu et compose de nouvelles phrases avec les vocabulaires appris (4 par leçon au maximum).

Les leçons (4 ou 5 par semaine) durent environ un quart d'heure.

La nouvelle méthode procède de la même manière que l'apprentissage de la langue maternelle: en conséquence, elle ne concerne, pendant les premières années, que la langue parlée. L'enfant regarde les images et, simultanément, écoute les phrases qui leur correspondent. L'image lui permet de comprendre la phrase qui est un modèle que l'élève s'efforcera de répéter et de mémoriser pour en faire usage lorsque le besoin se présentera. L'image et le son sont donc intimement liés.

III. Formation du corps enseignant

Les inspecteurs scolaires, les responsables de la didactique et les maîtres chargés de l'enseignement du français ont eu l'occasion de participer à des séminaires et à des journées d'études en Suisse romande ainsi qu'à des visites d'écoles expérimentales en Valais où la même méthode a été adoptée.

Pour les enseignants de chaque classe, des cours annuels de formation et de recyclage sont organisés soit en Suisse romande (par

exemple, à Jongny en 1970), soit au Tessin. Les cours n'ont pas pour but d'enseigner la langue française aux maîtres — qui devraient déjà posséder des bases suffisantes — mais de leur donner les notions essentielles sur la nouvelle méthode. Il semble important de relever que ce sont des groupes d'enseignants qui ont été chargés de l'élaboration des programmes: un groupe (constitué des enseignants les mieux préparés parmi ceux qui ont participé à l'expérimentation dans les classes de 1re et de 2e années) a élaboré le programme pour la classe de 3e année en collaboration avec le professeur François Cuttat de Lausanne.

IV. Résultats d'une enquête menée auprès des enseignants des classes expérimentales

Au mois de mai 1971, d'entente avec le chef du Service de l'enseignement primaire, les inspecteurs préposés à cette expérimentation et le professeur Cuttat, l'Office d'étude et de recherches a entrepris un sondage auprès des enseignants chargés de cette expérience; les buts de ce sondage étaient les suivants:

a) recueillir des données précises et des opinions sur les possibilités de généralisation de l'expérience et sur la valeur de la nouvelle méthode d'enseignement du français dans les écoles primaires;

b) favoriser la participation des enseignants intéressés aux décisions qui concernent cette expérience.

Le questionnaire comportait des questions ouvertes qui permettaient à chaque enseignant d'exprimer librement son opinion sur les différents thèmes inhérents à l'expérimentation. Les questions se référaient aux thèmes suivants:

— contenu des leçons;
— orientation méthodologique;
— apprentissage et comportement des élèves;
— enseignement du français et apprentissage de la langue maternelle;
— formation des enseignants;
— réaction des parents;
— installations et service technique;
— choix entre le français et l'allemand;
— opinion générale sur la méthode.

Il s'agit d'une enquête d'opinion qui se limite à l'expérience personnelle des enseignants.

Sur 107 enseignants questionnés, 99 ont répondu; les questionnaires ont été classés en différentes catégories après une analyse détaillée et approfondie du contenu des réponses.

Généralement, les réponses sont classées selon trois degrés de valeur (par exemple « service excellent, service assez bon, service insuffisant »).

L'interprétation des réponses aux questions les plus significatives est reproduite ci-après. Les réponses des enseignants de la 1re année sont séparées de celles des enseignants de la 2e année. Sur les tableaux figurent le nombre absolu des réponses ainsi que les pourcentages correspondants.

1. Observations sur le texte et sur les illustrations

1.1 Relation du texte et des vignettes avec l'intérêt réel et actuel des enfants:

Intérêt	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Marqué	32	43	15	60
Assez marqué	28	38	4	16
Peu marqué	14	19	6	24
	74	100	25	100

Le 19 % des enseignants de 1re année et le 24 % des enseignants de 2e année estiment que le contenu des leçons intéresse peu les élèves. La majeure partie d'entre eux affirme que le contenu n'est pas assez varié (trop lié à l'expérience que les enfants vivent chaque jour) et ne stimule pas leur fantaisie (l'aspect imaginatif est trop réduit).

C'est la raison pour laquelle les élèves s'ennuient et la leçon devient monotone.

1.2 Relation du texte et des vignettes avec l'aptitude des élèves à assimiler:

Assimilation	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Bonne	25	34	11	44
Moyenne	42	56	11	44
Insuffisante	7	10	3	12
	74	100	25	100

Pour la plus grande partie des enseignants, les résultats sont satisfaisants. Le 10 % des enseignants de 1re année et le 12 % des enseignants de 2e année ne sont pas très satisfaits et attribuent la faible assimilation à des motifs quantitatifs (quantité excessive d'informations, phrases trop longues) ou qualitatifs (faible intérêt pour le contenu, phrases trop élaborées, vocabulaire trop riche).

1.3. Relation du texte et des vignettes avec la possibilité de concentration des élèves:

Concentration	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Bonne	14	19	8	32
Moyenne	41	55	12	48
Insuffisante	19	26	5	20
	74	100	25	100

Dans l'ensemble, pour la plus grande partie des enseignants (trois quarts de ceux qui enseignent en 1re année et quatre cinquièmes de ceux qui enseignent en 2e année), les leçons correspondent à la possibilité de concentration des élèves. En revanche, pour les autres, la concentration des élèves est réduite. Les causes principales de la faible concentration seraient les suivantes:

— longueur excessive de certaines leçons;
— organisation des leçons (rôle passif de l'élève);
— faible intérêt pour le contenu.

1.4. Qualité graphique des illustrations:

Qualité graphique	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Bonne	54	73	19	76
Moyenne	10	13,5	6	24
Insuffisante	10	13,5	0	0
	74	100	25	100

En général, les illustrations sont appréciées.

2. Observations sur l'orientation méthodologique

Selon les directives qui lui ont été transmises, le maître doit limiter ses interventions pendant les leçons au minimum indispensable. Sa fonction se restreint à une tâche d'organisation.

Les directives ont-elles été respectées ou le maître a-t-il préféré jouer un rôle plus actif?

Intervention du maître	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Selon les directives	2	3	3	12
Limitée	10	13	1	4
Déterminante	62	84	21	84
	74	100	25	100

Une partie très faible des enseignants a suivi fidèlement les directives imposées; la majeure partie d'entre eux a ressenti le besoin de jouer un rôle plus actif dans l'enseignement.

3. Observations sur le comportement des élèves pendant les leçons

Participation des élèves	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Bonne et constante	20	27	12	48
Assez bonne	48	65	12	48
Insuffisante et inconstante	6	8	1	4
	74	100	25	100

Les réponses montrent que la plus grande partie des enseignants sont satisfaits (surtout au niveau de la 2e année) ou relativement satisfaits du comportement de leurs élèves. On attribue la faible participation aux raisons suivantes:

— leçons peu intéressantes;
— défectuosité des installations techniques;
— longueur excessive des leçons;
— rôle passif des élèves.

4. *Observations sur le processus d'apprentissage*

4.1. Différences de rendement dans le processus d'apprentissage:

Différences	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Marquées (rendement hétérogène)	52	70	17	68
Peu marquées (rendement assez homogène)	22	30	8	32
	74	100	25	100

Les différences de rendement reflètent les différences observées dans les autres disciplines (« les élèves les meilleurs sont également les meilleurs en français; ceux qui ont des difficultés en arithmétique ou en italien ont également des difficultés en français »).

Pour la plus grande partie des enseignants, le rendement hétérogène doit être attribué à des différences d'aptitudes (« inégalité du niveau d'intelligence, de maturité ou du milieu familial; prédispositions plus ou moins marquées pour l'étude des langues »).

Les 8 % des enseignants mettent en évidence la difficulté propre aux enfants d'origine italienne en ce qui concerne la prononciation.

4.2. Observations sur la prononciation des élèves:

Prononciation	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Bonne	23	31	7	28
Assez bonne	47	64	16	64
Mauvaise	0	0	0	0
Réponses inclassables	4	5	2	8
	74	100	25	100

Tous les enseignants estiment que les élèves s'en sortent d'une façon satisfaisante ou du moins assez bonne. Ils signalent quelques difficultés dans la prononciation des consonances nasales, de l'*u* et du *r* guttural.

Bon nombre d'enseignants estiment nécessaire d'intervenir, étant donné que les enregistrements ne sont pas suffisamment clairs.

5. Répercussions de l'enseignement du français sur l'apprentissage de la langue italienne

Répercussion	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Aucune répercussion	65	88	23	92
Positive	4	5	1	4
Négative	3	4	1	4
Aucune réponse	2	3	0	0
	74	100	25	100

Très peu d'enseignants relèvent une influence — positive ou négative — de l'enseignement du français sur les autres disciplines, en particulier sur l'italien.

Cinq enseignants ont observé que l'enseignement du français avait provoqué un enrichissement de la langue italienne.

Quatre enseignants estiment que la nouvelle méthode d'enseignement a eu des répercussions négatives sur le rendement en général; ils l'attribuent à la diminution du temps à disposition des autres enseignements.

6. Observations sur la préparation pendant les cours de perfectionnement

Préparation	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Suffisante (oui catégorique)	38	53	11	55
Suffisante avec réserves	20	28	7	35
Insuffisante	14	19	2	15
	72	100	20	100

Un peu plus de la moitié des enseignants estiment la formation reçue suffisante; un tiers relèvent des carences dans le domaine pédagogique ou technique; le 18 % doute de l'efficacité de tels cours.

7. Opinion sur la méthode choisie

La variété des réponses à cette question est très grande, de l'approbation complète (« Cela me paraît génial ») à des jugements plus

critiques et même de désaccord (« la méthode n'a pas de motivation valable », « cela ne me convient pas du tout »).

	1re année n. abs.	%	2e année n. abs.	%
Adhésion	31	42	11	44
Adhésion avec réserves	27	36	5	20
Désaccord	10	15	6	24
Sans opinion	6	8	3	12
	74	100	25	100

Sur 90 jugements exprimés, 42 sont favorables, 16 sont défavorables. 32 approuvent la méthode, avec des réserves plus ou moins importantes, et manifestent le désir d'une amélioration. C'est peut-être là les jugements les plus intéressants.

Synthèse des résultats de l'enquête

1. *Apprentissage et contenu méthodologique*

La plupart des enseignants estiment que l'expérience de l'enseignement du français dans les écoles primaires comporte au moins différents aspects positifs; ils remarquent par ailleurs que cette expérience est accueillie favorablement par les parents et les élèves. Pour faciliter l'apprentissage, surtout pour les élèves moins doués, les maîtres proposent une amélioration du contenu des différentes leçons, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif.

Plusieurs enseignants préféreraient des leçons plus variées qui traiteraient de thèmes plus intéressants et qui seraient en liaison avec l'aspect imaginatif de la pensée de l'enfant. De plus, ils souhaitent que la quantité d'informations soit diminuée et mieux répartie en fonction de la possibilité de concentration des élèves. Il faut signaler que, malgré tout, 15 à 20 % des enseignants sont contre l'orientation générale de la méthode utilisée et de l'expérience en cours.

2. *Formation et fonction de l'enseignant*

Près de la moitié des enseignants sont perplexes quant à l'efficacité des cours de perfectionnement qu'ils ont suivis. Leurs critiques portent avant tout sur les aspects psychopédagogique et technique.

Presque tous les enseignants estiment que la fonction de l'enseignant dans le processus d'apprentissage doit être beaucoup plus

active, et, en effet, ils n'ont pas respecté les directives dans la manière de donner les leçons.

Sur la base des réponses, il est difficile de se rendre compte si leur intervention a été déterminée par des insuffisances du contenu (« il est impossible de ne pas intervenir, étant donné le faible intérêt des élèves pour le contenu ») ou si, au contraire, dans des conditions meilleures, ils auraient suivi les directives (« Je verrais le maître agir en agent modérateur et en coordonnateur, mais pour cela la méthode et le contenu devraient être perfectionnés »).

3. *Enseignement du français et programmes d'ensemble*

L'apprentissage du français a lieu en même temps que l'apprentissage des techniques de base de la lecture et de l'écriture de la langue italienne; or, presque aucun enseignant n'a mentionné des influences négatives sur le rendement dans l'apprentissage de l'italien.

Il faut néanmoins tenir compte de l'observation pertinente de quelques maîtres, qui relèvent que durant la journée scolaire il y a des moments qui sont plus favorables que d'autres: si l'enseignement du français est toujours placé aux moments les meilleurs, à long terme, les autres disciplines en souffriront. C'est la raison pour laquelle, sans vouloir enlever au maître la liberté d'élaborer son horaire journalier, il paraît opportun d'établir quelles sont les activités à insérer aux moments les plus favorables.

4. *Moyens techniques et service d'assistance technique*

Presque tous les enseignants estiment que le service d'assistance technique est efficace; en revanche, près de la moitié déplorent la fréquence excessive des défectuosités techniques (pannes, mauvais contact électrique, enregistrements sonores insuffisants, etc.).

5. *Suggestions*

Parmi les principales suggestions présentées à l'occasion de cette enquête, on peut mentionner:

— participation plus active de l'enseignant, qui devrait pouvoir jouir de plus de liberté pour l'organisation des leçons;
— amélioration des diverses leçons tant du point de vue de la qualité que de la quantité;
— insertion d'un plus grand nombre de chansons et de textes courts pour développer la faculté à écouter;
— préparation d'un texte accompagné de dessins à distribuer aux élèves;

— distribution plus rapide du matériel d'enseignement;
— remplacement des diapositives en noir et blanc par des diapositives ou des films en couleurs;
— suppression des écouteurs;
— amélioration des enregistrements;
— création d'une salle réservée à l'enseignement du français dans les centres scolaires avec plusieurs classes;
— présence d'un conseiller pédagogique qui puisse assister l'enseignant dans son travail.

V. Supervision et contrôle de l'expérimentation

L'enseignement du français a été introduit dans les classes primaires du canton du Tessin à titre expérimental. Le nombre élevé de classes expérimentales se justifie par les demandes répétées des autorités communales et par la nécessité de recueillir un grand nombre d'informations pour prendre une décision quant à l'adoption définitive de la méthode et à sa généralisation.

Une enquête portant sur les classes de 2e année sera menée par l'Office d'études et de recherches du Département de l'instruction publique dans le dessein de relever les résultats obtenus après deux années d'enseignement.

Cette enquête mettra en relation l'apprentissage du français et de la langue italienne, dans le but de déterminer l'opportunité de commencer déjà en 1re année l'enseignement d'une langue étrangère.

Les résultats des études menées jusqu'à ce jour en Suisse et à l'étranger montrent qu'il faut commencer l'apprentissage d'une seconde langue au plus vite, soit avant le début de l'enseignement de la lecture en langue maternelle, soit immédiatement après l'acquisition des techniques de base.

L'expérience tessinoise ne respecte pas ce schéma. Deux solutions restent possibles: maintenir la situation actuelle ou reporter le début de l'enseignement du français à la 2e année.

Une commission instituée par le Département de l'instruction publique a été chargée du contrôle et de la supervision de l'expérience; cette commission travaille en collaboration avec les enseignants; elle est composée de:

MM. Armand Christe, directeur de l'enseignement primaire du canton de Genève;
Paul Mudry, directeur des écoles de Sion;
Adriano Soldini, ex-directeur du Lycée cantonal de Lugano;
Jacques-André Tschoumy, directeur de l'Ecole normale de Delémont.

La commission a déjà déposé un premier rapport, dont on peut tirer les extraits suivants:

« L'objectif assigné à la 1re année est de placer les élèves dans un véritable « bain de langue », afin qu'ils parviennent à une prononciation correcte du français; celui de la 2e année consiste à obtenir des élèves une bonne compréhension des phrases usuelles, liées à des situations vécues couramment, à l'école comme dans le cadre de la famille. »

La commission d'experts, tout en soulignant les observations qu'elle présente dans les autres chapitres de ce rapport, estime que les objectifs visés sont atteints. Les élèves de la 1re année ont acquis une prononciation du français certes améliorable encore, mais déjà fort satisfaisante. Ceux de la 2e année comprennent bien les phrases qu'on leur propose en français — ils les interprètent correctement en italien — et certains d'entre eux sont même capables d'inventer des phrases nouvelles à partir des exemples qu'ils ont appris, devançant ainsi le programme qu'ils auront à parcourir en 3e année.

Concernant l'interférence possible entre l'enseignement de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère, la commission suggère d'étudier de près le problème posé par l'apprentissage simultané de la lecture en italien et de l'initiation du français parlé, et elle remarque:

« La commission, favorable au décalage généralement préconisé, s'est inquiétée de l'option retenue par le Département de l'éducation publique du canton du Tessin et a cherché à savoir si le fait de commencer l'apprentissage d'une deuxième langue en même temps que l'enseignement de la lecture en langue maternelle n'avait pas de fâcheuses conséquences pour celui-ci. Les observations faites dans les classes, comme les déclarations des maîtres et maîtresses, ont rassuré les experts. Il semble bien que la simultanéité des deux démarches n'entraîne pas de perturbations. La parenté des deux langues considérées paraît devoir jouer là un rôle non négligeable.

» En conséquence, l'expérience tessinoise, compte tenu de ce dernier facteur, doit être considérée comme une contribution de première importance à l'étude de ce problème. La commission d'experts, tout en attirant l'attention des responsables de la section pédagogique sur cette situation particulière, relève que rien ne permet de déceler, en l'état actuel de l'expérience, une contre-indication quelconque concernant la solution choisie par les pédagogues tessinois. Elle souhaite pourtant que cette question demeure au premier plan de leurs préoccupations et que le service de la recherche pédagogique du canton soit chargé de la suivre de très près. »

Concernant la méthode d'enseignement, les experts affirment à juste titre que, pour le moment, il n'est pas possible d'exprimer un jugement définitif sur la méthode utilisée:

« Comme toute méthode construite, année après année, selon un processus expérimental, la méthode Cuttat est évolutive et subira encore des modifications dictées par l'expérience: de plus, elle n'est construite, à ce jour, que pour les deux premiers degrés de la scolarité obligatoire. »

Comme dans toute innovation, il faut attendre les résultats pour tirer les conclusions et prendre les décisions définitives.

Il faut que toute personne engagée dans l'expérience agisse non seulement comme agent moteur, mais aussi avec le souci constant de vérifier le travail accompli et les résultats obtenus dans la classe, de manière à contribuer personnellement aux modifications de l'orientation générale de la méthode, des programmes et éventuellement des moyens techniques.

CLETO PELLANDA,
chef du Service de l'enseignement primaire

RENATO TRAVERSI,
chercheur en pédagogie à l'Office d'études et de recherches