Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 106 (1970)

Heft: 36

Heft

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: 21.08.2025

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

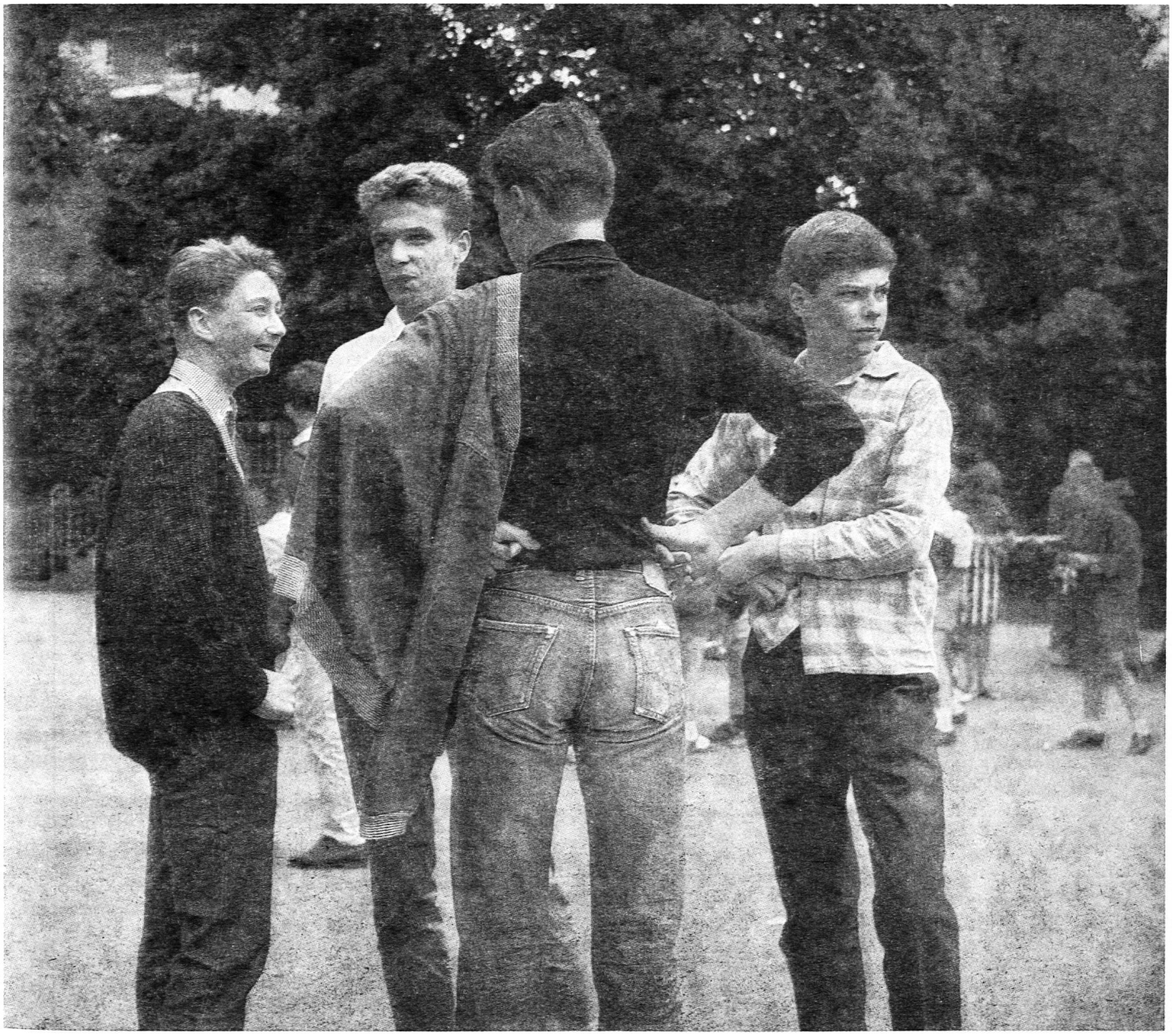
36

396

Montreux, le 20 novembre 1970

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

éducateur
et bulletin corporatif



L'éducation, un investissement rentable ?

Numéro spécial consacré à la 17e Semaine pédagogique internationale organisée au Château de Villars-les-Moines, du 13 au 18 juillet 1970.

Concours organisé par l'Association vaudoise pour le suffrage féminin

destiné aux jeunes gens et jeunes filles de Suisse romande âgés de 15 à 20 ans.

Dissertation : le concurrent doit envoyer une composition sur l'un des trois sujets suivants (suggestion : les maîtres de français pourraient donner l'un ou l'autre de ces sujets en classe et encourager ceux de leurs élèves qui l'ont bien traité, à concourir).

1. Mettre en parallèle les trois phrases suivantes :

— *Le Ciel ne crée l'homme ni au-dessus des hommes, ni au-dessous des hommes.* (Fukuzawa, auteur japonais, fin du XIXe siècle) cité par Jeanne Hersch dans le « Droit d'être un Homme ».

— *Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration *, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe...*
(* Déclaration universelle des droits de l'homme, 10. XII. 1948.)

— *Il n'y aura plus ici ni Juif, ni Grec ; il n'y a plus ni esclave, ni libre ; il n'y a plus ni homme, ni femme ; car vous êtes tous un en Jésus-Christ.* (Saint Paul, Epître aux Galates, 111 : 28.)

2. Expliquez cette citation d'Alexandre Dumas fils, et donnez votre opinion :

— *Vous me ridiculisez si je reste fille, vous me déshonorez et me conspuez si, restant fille, je deviens mère ; vous m'emprisonnez et m'annihilez si je me constitue épouse pour devenir mère...*

3. Dissertez sur ce passage des « Lettres à un Jeune Poète » de Rainer-Maria Rilke :

— *Les sexes sont peut-être plus parents qu'on le croit ; et le grand renouvellement du monde tiendra sans doute en ceci : l'homme et la femme, libérés de toutes leurs erreurs, de toutes leurs difficultés ne se rechercheront plus comme des contraires, mais comme des frères et sœurs, comme des proches. Ils uniront leur humanité pour supporter ensemble, gravement, patiemment, le poids de la chair difficile qui leur a été donné.*

Jury : il est composé de Mlle Rolande Gaillard, anc. directrice Collège Villamont, Mlle Andrée Corthésy, anc. maîtresse d'application à l'Ecole normale, Mme Jeanine Chassot-Monod, licenciée ès lettres, Mme Simone Chapuis-Bischoff, représentant l'AVSF et d'une étudiante.

Règlement : le concours est à envoyer **avant le 10 janvier 1971 à Mme Simone Chapuis-Bischoff, 2, av. de la Gare, 1003 Lausanne.**

Indiquer : **nom, prénom, âge, adresse complète, classe et collège.**

Prix : le concours de dissertation sera doté de prix pour une somme de Fr. 600.— en tout cas, dont un prix de Fr. 300.— au maximum, s'il se présente un travail pleinement valable ; le jury fixera lui-même le montant des autres prix ; chaque concurrent, ayant présenté un travail intéressant, recevra un prix de consolation. Les travaux primés seront publiés dans les journaux.

COMMUNIQUÉ URGENT

Genève : A propos de CIRCE

La première assemblée de discussion des programmes du CIRCE ne pouvant être mise sur pied dans les très courts délais mis à notre disposition, nous vous saurions gré de nous faire parvenir, chez M. Rodolphe Grob, route de Mategnin 3, 1217 Meyrin, jusqu'au 25 novembre au plus tard, vos remarques et suggestions concernant le programme des travaux à l'aiguille.

Le comité.

Pour préparer Noël

Guilde de documentation SPR

172. L'Heure adorable, 10 noëls 2/3 voix, H. Devain, Fr. 6.50.
10. Les Trois Coups. Comédies de Jacques Bron, Fr. 2.50.
62. Pour Noël, 12 saynètes, G. Annen, Fr. 2.—.
84. 3 P'tits Tours, saynètes pour enfants de 5 à 11 ans, Jacques Bron, Fr. 2.—.
93. Décorations de Noël, M. Nicoulin, Fr. 3.—.
96. Chants de Noël, Landry et Nicoulin, Fr. 3.50.
97. Mystères de Noël, M. Nicoulin, Fr. 1.50.
80. Poésies de Noël, un acte de Noël. A. Chevalley, Fr. 3.50.

Noël : Croix de Camargue, Alain Burnand, Fr. 3.50, bande magnétique ou cassette : Fr. 15.—.

L. Morier-Genoud, 1843 Veytaux

La bonne adresse pour vos meubles

Choix de 200 mobiliers du simple au luxe

1000 meubles divers

AU COMPTANT 5 % DE RABAIS

Les paiements facilités par les mensualités depuis 15 fr. par mois

A NEUCHATEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

17e Semaine pédagogique internationale Villars-les-Moines, 13 - 18 juillet 1970

Pour la troisième fois, le Château de Villars-les-Moines a accueilli les participants de la Semaine pédagogique internationale. En ces journées torrides de juillet, l'antique château a offert sa fraîche sérénité.

M. Georges Panchaud a présidé cette rencontre studieuse, où se sont mêlés agréablement les exposés, les discussions et les « joies annexes »... lire excursions, baignades, dégustations, amitiés nouvelles ou renouvelées, dans une ambiance sympathique. Mlle Siegfried, en « châtelaine » avertie et vigilante, a veillé à notre confort avec sa coutumière conscience.

Autour de M. Panchaud, un « état-major » discret et efficace, qui depuis plusieurs mois, travaillait à la mise au point de la Semaine : Mme Paulette Paillard, secrétaire ; M. Fernand Barbay ; M. Armand Veillon, et un caissier.

Précisons encore que sur le plan financier la Société pédagogique romande a assumé les frais d'organisation, avec un subside substantiel de la Schweizerische Lehrerverein et une aide bienvenue de Fraternité Mondiale.

A. P.

La semaine en diagonale...
... (pour le lecteur pressé)

La minuscule enclave bernoise de Münchenwiler en terre fribourgeoise, à 3 km de Morat, abrite un ancien prieuré clunisien ; transformé en château seigneurial au XVIe siècle, il se prête admirablement bien à l'organisation de congrès ou de retraites. C'est entre deux, et suivant l'humeur des participants, qu'il faut ranger les Semaines pédagogiques internationales dirigées par M. G. Panchaud, professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne.

Du 13 au 18 juillet 1970, à Villars-les-Moines, une cinquantaine d'enseignants s'installent donc au « couvent ». Dès le dimanche soir, ils sont mis dans le bain, car leur chef, M. Panchaud, son bras droit, M. Barbay, et son bras gauche, M. Veillon, sont dans la piscine ; ils nagent de concert en tournant en rond autour d'un jet d'eau rafraîchissant. Mme Paillard et M. Pulfer, les deux derniers membres de l'équipage directeur règlent quelques détails administratifs.

Les participants à cette 17e Semaine pédagogique, organisée par la SPR, sous les auspices, entre autres, de l'Unesco, venaient de nombreux horizons : Allemagne (7), Belgique (1), Canada (1), Danemark (1), Irlande (1) et Italie (3) ; 9 collègues d'outre-Sarine s'étaient joints aux 24 Romands ; l'absence de représentants de notre voisine du bout du lac a été regrettée.

La langue officielle était le français, mais chaque fois que cela s'est révélé nécessaire, des éclaircissements étaient donnés en allemand, voire en italien.

Un point d'information encore : c'est la troisième fois que ces journées de travail ont lieu à Villars-les-Moines (précédemment en 1964 et 1967 ; les autres années les réunions ont eu lieu à Trogen, au Village Pestalozzi.

* * *

La journée comportait deux séances de travail, le matin de 9 heures à midi et l'après-midi de 16 h. à 18 h. Les congressistes avaient suffisamment de matière pour meubler leurs loisirs ; mais bien entendu ceux qui le désiraient pouvaient organiser leur journée à leur convenance, en toute liberté.

Le thème général proposé était double, une question et un impératif :

L'éducation un investissement rentable ?

L'école à la recherche de l'efficacité.

Voici, tout uniment, le programme des cours :

Lundi 13 juillet

M. F. Jeanneret, conseiller d'Etat, chef du DIP neuchâtelois, a présenté le « Point de vue d'un homme d'Etat sur l'investissement dans l'éducation ».

L'après-midi, *M. G. Bauer,* président de la Fédération horlogère donnait « Le point de vue d'un représentant de l'économie sur la rentabilité de l'enseignement ».

Nous pourrions regretter qu'aucun représentant des milieux syndicaux n'ait été appelé, comme ce fut le cas en 1964 par exemple, à s'exprimer sur les deux thèmes à l'étude. Les centrales ouvrières et les associations d'employés font de très gros efforts pour favoriser la formation continue de leurs membres ; ils mettent fréquemment sur pied des cours ; leur « point de vue » eût été sans doute intéressant et eût éclairé sous un autre angle les problèmes posés.

Mardi 14 et mercredi 15 juillet

Quatre exposés de praticiens permettaient de voir la question avec l'œil de l'enseignant et d'ouvrir celui-ci aux réalités de demain :

Secondé par deux de ses assistants, le professeur Dr *L. Raeber,* directeur de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg (Suisse) a traité de la « Taxonomie des objectifs de l'éducation ».

Puis *Mme Bersier-Österberg* (Vaudoise), professeur à Pitea (Suède) a présenté d'une manière très vivante « La réforme scolaire suédoise ».

Le lendemain matin, *M. H. Pieschel,* professeur à la Ernst-

Reuter-Schule de Francfort, qui est un modèle d'école globale intégrée, a esquissé une « Présentation de la Gesamtschule allemande ».

Mercredi après-midi, en début de séance, trois brefs exposés de dix minutes chacun ont permis un tour d'horizon : *M. A. d'Haese,* directeur de la « Nouvelle revue pédagogique » a parlé de la situation en Belgique ; *M. L. Gagnon,* directeur des écoles secondaires à Saint-Félicien (Québec) a décrit l'organisation canadienne ; *M. G. Panchaud* a dit deux mots sur les projets A et B de la réforme vaudoise.

L'objet principal, enfin : « Une conception nouvelle : le baccalauréat international » fut développé par *M. G. Renaud,* directeur de l'office dudit bachot.

Jeudi 16 juillet

Pour couronner le tout, un magistral exposé de *M. S. Roller,* professeur aux Universités de Lausanne et de Genève donna à ce séminaire les dimensions qui lui convenaient. Le titre choisi : « Evaluation du travail pédagogique » marque mal, dans sa modestie, les sommets qui furent atteints. Tout le propos de M. Roller était articulé autour des trois points fondamentaux :

1. Transmettre une culture
2. Donner des méthodes
3. Former une personne

Le jeudi après-midi, la direction du stage avait organisé une excursion à Fribourg et Laupen. Joie annexe que la plupart des participants au cours surent apprécier.

Je n'aurais garde d'oublier de signaler la raclette servie le mercredi soir. Le temps menaçant et très frais ne permit malheureusement pas d'officier en plein air. Les racleurs de service étaient le professeur Panchaud et l'inspecteur Veillon.

Un tonnelet de Montreux fut mis en perce.

Vendredi 17 juillet

Le matin, *M. M. Girardin,* maître d'application à l'Ecole normale de Delémont nous a entretenu d'une expérience qu'il a menée à bien ; il s'agissait d'un « Essai d'enseignement non directif à l'école primaire » dans une classe de 19 révoltés. L'expérience a été totale, les élèves coupés de ce qui avait été leur école.

L'après-midi, le directeur du Village d'enfants Pestalozzi à Trogen, *M. A. Bill* a abordé le problème avec une optique totalement différente sous le titre « Relations interélèves dans le cadre d'une communauté d'enfants ».

Ces deux présentations d'une sincérité intense ont démontré qu'il est possible d'atteindre à l'efficacité même si l'enseignant est placé dans des conditions extrêmes ; les difficultés seront vaincues si le maître met toute sa personne en jeu. Mais celle-ci toute seule ne saurait suffire, la connaissance de l'enfant est une nécessité ; la sociométrie est un des moyens à disposition du maître.

Vendredi soir, détente : promenade sur le canal de la Sauge, et tour du lac de Morat, avec danse au son de l'accordéon ; au retour, veillée chantée en la Salle des chevaliers.

Samedi matin 18 juillet

Une ultime réunion permit à l'assemblée plénière de prendre connaissance d'un essai de synthèse des travaux qu'un groupe de rédaction avait esquissé.

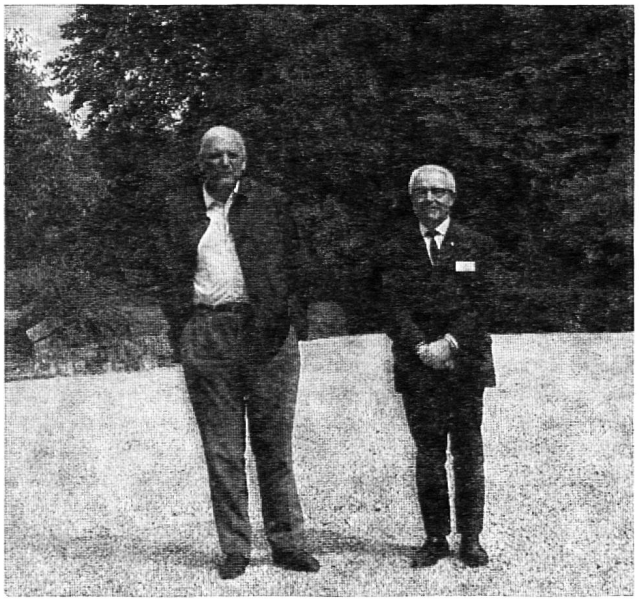
Le porte-parole était *M. J. Corminbœuf,* maître au Collège d'Aubonne.

* * *

Puis comme toute chose a une fin : les « moines » quittèrent Münchenwiler, son château et son atmosphère, décidés à revenir dans trois ans avec de nombreux collègues.

La description du programme ci-dessus, bien que sommaire, montre l'intérêt qu'il y a à suivre M. Panchaud tout au long d'une de ses semaines de travail. Je suis convaincu que les enseignants, et par eux l'école, peuvent retirer un grand profit de « retraites » pareilles à la 17e Semaine pédagogique internationale organisée à Villars-les-Moines.

A. Gardiol.



Amitié belgo-suisse : le Prof. Panchaud et Frère Anselme d'Haese, de Malonne

Trois Romands bien connus : de g. à dr. Claude Grandjean, vice-président SPR, Edgar Sauvain et Francis Bourquin, le poète biennois

Les prolégomènes

Le directeur du stage, M. Georges Panchaud, situe le débat :

« Toute personne engagée dans une réforme scolaire se voit très rapidement confrontée avec un problème financier. Je ne crois pas qu'il existe de réformes scolaires qui ont engendré des économies. Au contraire, tout système nouveau risque d'entraîner des dépenses, donc des investissements considérables. Depuis quelques années, on a compris que mettre de l'argent dans l'éducation, ce n'était pas faire un sacrifice mais bien réaliser un investissement à long terme. Cependant, il est clair que ces demandes vont prendre de telles proportions que les pouvoirs publics se trouveront tôt ou tard placées devant un choix : augmenter les impôts ou renoncer à des projets de réformes substantielles.

» La formation continue, nouveau chapitre de l'éducation, va coûter très cher et tout ne sera pas supporté, comme c'est le cas maintenant, par les patrons et les travailleurs ; l'Etat devra aussi intervenir dans ce financement.

» Il se pose donc une question : ne pouvons-nous pas, nous éducateurs, contribuer pour une certaine part à diminuer les frais d'investissement non pas au détriment de notre travail pédagogique et de nos élèves mais par une prise de conscience plus profonde sur l'efficacité réelle de notre action ? Quand nous avons proposé ce thème, l'un des membres de notre équipe a fait remarquer que les termes d'investissement et de rentabilité ne pouvaient pas convenir parce que, tout de suite, ils débouchent sur la productivité. Or nous ne sommes pas une école qui doit réaliser des profits ! Mais en mettant comme sous-titre « L'école à la recherche de l'efficacité », nous avons bien voulu marquer notre volonté de donner à ce terme un sens différent de celui qu'il a dans l'économie. »

M. Maurice Pequignot, inspecteur scolaire, apporte aux participants le salut du Gouvernement bernois :

« Lorsqu'on parle d'investissement et de rentabilité, on pense d'abord à l'économie, à l'industrie, au capital, mais non à l'éducation. Et pourtant, à notre époque dite entre autres de consommation, où tout est envisagé sous l'angle de la productivité, de la rationalisation et de la qualification, il est temps de se rappeler que l'éducation est le fondement même de toute civilisation, fût-elle de bien ou de mieux-être, que la matière grise reste notre bien le plus précieux et, pour nous Suisses, la seule matière première dont nous puissions faire la prospection et l'exportation. Les pouvoirs publics sont conscients de cette réalité et s'emploient activement à sa promotion. Le branle-bas est général : il s'étend de l'école primaire à l'université. Sous la pression de l'opinion publique, d'associations de parents et de groupements d'enseignants, les chefs des départements de l'instruction publique de nos 25 Etats ont mis en place les organes destinés à favoriser cette efficacité de l'école dont vous vous préoccupez aussi et qui passe nécessairement par la coordination scolaire. En cette matière, la Suisse se heurte à l'autonomie des cantons avec ses 25 législations scolaires différentes. Les cantons devront abandonner une partie de leur souveraineté au profit de la coordination des systèmes et de l'harmonisation des programmes et même des méthodes. Le pluralisme des langues complique encore la tâche...

» Pour tous, la tâche est grande et ardue. Elle ne nécessite pas que des modifications de structure et des engagements financiers, mais elle présuppose aussi, et avant tout, une disponibilité du corps enseignant tout entier. Le fait que vous soyez venus si nombreux et d'horizons si divers est un gage du succès de l'œuvre à réaliser. »

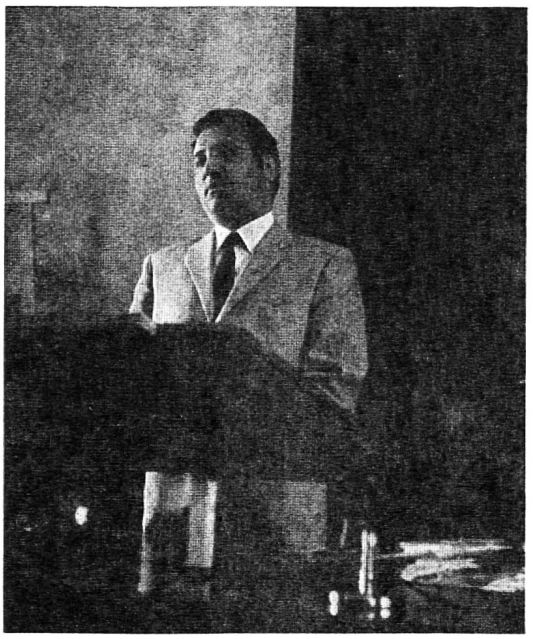
Le point de vue d'un homme d'Etat

Avant de discuter du rendement de l'école proprement dite, ou plutôt de l'enseignement, il importe de prendre un aperçu des problèmes que cet enseignement pose, dans des domaines divers, aux autorités — à l'Etat qui, tout à la fois, coordonne l'organisation scolaire et assume une large part des frais que requiert l'instruction publique.

C'est M. *François Jeanneret*, conseiller d'Etat neuchâtelois, qui a accepté d'évoquer l'ensemble de ces problèmes. D'entrée de jeu, il déclare vouloir être concret plutôt que théoricien. (Et relevons tout de suite un aveu du conférencier : en tant qu'homme d'Etat, qui doit faire passer certaines réalisations sur le plan politique et juridique — et, par conséquent, se trouve confronté aux catégories du possible ! — il estime qu'on ne peut travailler ni avec ceux qu'il appelle les « imperméables » ou les « butés », c'est-à-dire ceux qui refusent tout progrès, ni, à l'autre extrême, avec les purs théoriciens, les doctrinaires, qui veulent tout ignorer des questions « d'intendance ». En revanche, il juge important de maintenir toujours ouvert le dialogue entre les associations d'enseignants et les directions de l'instruction publique.)

Etre concret, cela signifie partir de données précises. Lesquelles le seraient mieux, pour l'orateur, que celles qui touchent à son canton et à son département ? Retenons, parmi beaucoup d'autres, quelques chiffres significatifs :

— en 1950, le canton de Neuchâtel, sur un budget de 31,5 millions de dépenses, en inscrivait 5 millions au titre



M. le conseiller d'Etat Jeanneret

de l'instruction publique (dont Fr. 750 000.— pour l'université); en 1960, ces chiffres passaient respectivement à 55,5 millions, 12 millions et 1,7 million et, en 1970, à 146,6 millions, 40,2 millions et 8,4 millions ;[1]

si, en 1950, les dépenses scolaires représentaient, en chiffre rond, un sixième du budget cantonal, elles s'élevaient à plus d'un cinquième en 1960 et se situent en 1970 entre un quart et un tiers ;

— enfin, la part de l'Etat aux traitements des maîtres primaires neuchâtelois a passé de Fr. 1 700 000.— en 1950 à Fr. 9 700 000.— en 1970.

Qu'est-ce qui caractérise la situation actuelle dans l'organisation scolaire ? Si l'enseignement primaire demeure encore essentiellement communal, l'enseignement secondaire inférieur tend de plus en plus à devenir intercommunal, voire régional (ce qui ne va pas sans créer de graves problèmes financiers, notamment quant à la répartition des charges entre les différentes communes intéressées) ; de même, si l'enseignement secondaire supérieur reste fondamentalement cantonal, l'enseignement universitaire, lui, ne se conçoit plus guère que dans le cadre d'une collaboration toujours plus accentuée. Tout ceci ne veut pas dire que les ententes intercantonales doivent se limiter au degré universitaire. Certes, l'autonomie des cantons en matière scolaire existe depuis 1848 — et cela ne s'oublie pas si facilement. Il n'est pas question de transférer à la Confédération les compétences relatives à l'école. Mais il faut arriver à coordonner tout ce qui peut l'être. On sait que la chose est en plus ou moins bonne voie, en Suisse, et qu'un projet de concordat actuellement en discussion va fixer les premiers objectifs à atteindre. D'autres difficultés subsisteront — notamment celles résultant des différences de conception dans la formation du corps enseignant (où prévalent actuellement deux tendances principales : les « séminaires » avec internat ou les « écoles normales » dispensant une formation de base complète ; le « tronc commun », c'est-à-dire le bachot précédant la formation spécialisée).

D'un point de vue pratique, il se présente nombre de problèmes qui sont en rapport avec les possibilités d'investissement :

— les élèves étrangers, les *effectifs de classes ;*

— l'*école enfantine,* qui devrait être généralisée et devenir partout le lieu, non pas de quelque forme que ce soit d'enseignement préscolaire, mais d'un apprentissage de la vie communautaire ;

— comment répondre au désir d'*une plus grande « souplesse » pédagogique ?* Les infrastructures actuelles sont insuffisantes pour organiser rapidement et pratiquement, par exemple, des cours à niveau;

— l'intrusion de *la technique dans la classe* (voir DIDACTA) — à quoi, qu'on le veuille ou non, il faudra bien se résoudre dans une certaine mesure ; ce qui, outre les frais qui en résulteront (car l'école devient, et va devenir toujours davantage, un des marchés commerciaux les plus importants !), conduit à se demander si l'on ne va pas créer artificiellement toute sorte de besoins dans ce domaine et si, en fin de compte, l'école ne sera pas l'enjeu (ou le jouet ?) de transactions dans lesquelles elle n'aura plus pouvoir de décision ;

— l'*orientation professionnelle,* qui est condamnée à l'inefficacité si elle se confine dans une simple « information » sur les métiers, mais qui, si elle fait appel à une collaboration accrue avec l'industrie, risque d'être soumise à des pressions, à une sorte de dirigisme ;

— en ce qui concerne *la maturité,* ou « bachot », si l'on s'efforce de la rendre accessible à un plus grand nombre d'élèves (M. Péquignot l'a relevé : la « matière grise » est notre seule « matière première »), il faut pourtant prendre garde aux formules revendicatrices toutes faites, aux slogans tels que « démocratisation des études » ; car ce ne sont plus aujourd'hui les possibilités légales ou matérielles qui manquent mais bien, le plus souvent, le milieu socio-professionnel qui se révèle défavorable ;

— la construction et l'implantation des *bâtiments scolaires,* jusque et y compris certains instituts universitaires, devraient faire davantage l'objet de discussions communes entre enseignants et architectes d'une part, entre autorités cantonales d'autre part.

Tout cela permet de se faire une plus juste idée des investissements que réclame l'instruction publique. A coup sûr, l'enseignement coûte cher ! Et le problème s'aggrave de ceci : les élèves — apprentis et étudiants — entrent de plus en plus tard dans la vie professionnelle, alors que les « vieux » — le fameux troisième âge, dont l'effectif croît fortement — se retirent de plus en plus tôt du circuit économique ; d'où une mise à contribution toujours plus grande de la population du deuxième âge.

Quelle doit être l'attitude de l'homme d'Etat à l'égard de toutes ces questions ? Il doit d'abord les étudier d'un *point de vue objectif* et non partisan ou passionnel. Puis apparaît la nécessité de *planifier* — ce qui ne conduit pas, comme d'aucuns l'imaginent, à « tout réaliser tout de suite » (en fait, il faut accepter des choix de priorité, qui signifient échelonnement et non pas exclusion). La planification n'équivaut pas forcément à la centralisation : au contraire, les formules décentralisées mettent en jeu davantage de responsabilités. Enfin, les solutions étant trouvées et les plans établis, il est du devoir de l'homme politique d'en *informer l'opinion publique, de préparer les esprits* à leur adoption et à leur réalisation.

Au-delà de tous ces problèmes d'organisation scolaire, restent l'enseignement lui-même, son contenu et son esprit. M. Jeanneret n'entre pas longuement en matière sur ce point : cela ne ressortit point à son propos. Mais il émet, de-ci de-là, l'une ou l'autre remarque qu'il vaut la peine de relever et de méditer :

— L'école n'a qu'un maître, et c'est l'enfant !

— Nous sommes au service des élèves et des parents.

— L'efficacité, dans l'enseignement, c'est ce qui permet la plus grande mobilité d'esprit.

— L'école devrait penser elle-même à son propre « recrutement » de personnel, et cela suppose qu'elle devienne plus attrayante.

— En tête de l'enseignement, il faut placer la poésie...

Ceux pour qui la poésie représente une fuite hors des réalités contesteront cette dernière affirmation. M. François Jeanneret n'étant pas à ranger parmi eux — ainsi que l'ont prouvé son exposé même et la franchise des réponses qu'il a données à ses interlocuteurs lors de la discussion qui a suivi — la devise qu'il propose ainsi n'en prend que plus de force. Pour lui, la poésie est une aventure de l'esprit, où se rejoignent et se conjuguent tous les dons et toutes les données d'une existence pleinement assumée.

Francis Bourquin.

[1] Dans le bref compte rendu paru dans l'« Educateur » du 11.9.70, on indiquait 146 millions de dépenses cantonales pour l'instruction publique. On savait Neuchâtel généreux dans ce domaine, mais à ce point !... Il s'agissait évidemment de l'ensemble des dépenses de l'Etat, comme on l'aura deviné.

Le point de vue d'un représentant de l'économie sur la rentabilité de l'enseignement

Il appartenait à M. Gérard Bauer, président de la Fédération horlogère suisse, de s'exprimer sur ce sujet qu'il a considéré d'emblée comme « périlleux et complexe ». L'orateur s'est attaché à définir la crise de mutation que connaît actuellement l'enseignement.

Il est hors de doute que la qualité de l'enseignement est un facteur agissant sur la productivité. Aux Etats-Unis par exemple, E. Denison a attribué à l'instruction accrue une amélioration annuelle de la production de 0,67 % pour la période de 1929 à 1957. Pour la France, l'économiste Malinvaud a atteint le taux de croissance de 0,25 % pour les années 1950 à 1960. En effet, l'éducation, au sens large du terme, combat ce qu'un attachement aveugle au passé peut avoir de paralysant ; elle augmente une liberté essentielle, celle du choix de la professsion et la faculté de s'adapter à une nouvelle vie. Enfin, les progrès techniques ne peuvent être introduits et généralisés que si des cadres bien formés peuvent les programmer et les assumer.

Quant aux crises de mutation que connaît l'enseignement, M. Bauer les attribue au désarroi qu'inspire la lenteur de la compréhension et de l'adaptation des hommes et des mécanismes en place. Il importe d'en venir plus rapidement à une utilisation rationnelle des moyens mis à la disposition de l'homme. Le phénomène de déphasage des systèmes d'enseignement a inspiré à M. Bauer une analyse approfondie des causes de l'agitation estudiantine, inadéquation des méthodes dans un contexte économique qui évolue rapidement. Les implications dans cet état de choses sont tout aussi inquiétantes que les menaces physiques qui pèsent sur l'environnement de l'homme moderne. Et il faut bien avouer que les structures de l'enseignement, ses méthodes, ses programmes, son organisation, ainsi que les disciplines professées ont été établis en fonction des besoins quantitatifs et qualitatifs d'une société en voie de disparition.

Mais, à ce sombre tableau, il convient d'opposer les réalisations que les gouvernements ont assumées : ouverture de nombreuses écoles nécessitées par la démographie croissante d'après-guerre. On ne peut nier qu'un pas de géant en faveur de l'ouverture de l'enseignement secondaire et supérieur ait été accompli, surtout si l'on tient compte que la jeunesse étudiante est devenue plus hétérogène en ce qui concerne son milieu familial, ses capacités, ses motivations, ses aspirations professionnelles.

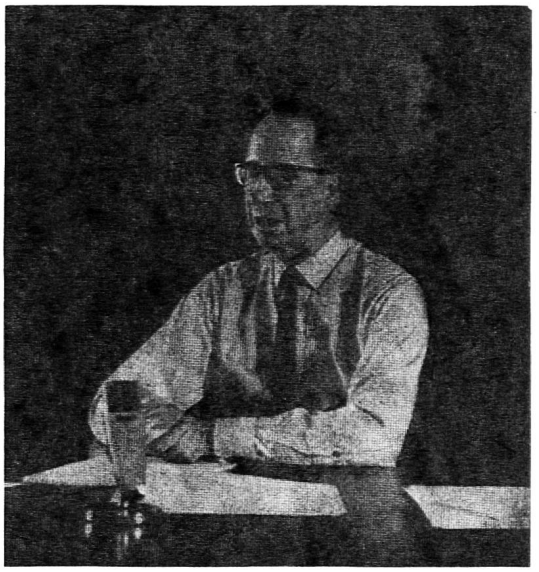
Des solutions empiriques ont été introduites, en particulier en s'éloignant de l'académisme traditionnel et en introduisant des disciplines techniques. Mais M. Bauer dénonce une absence de vues prospectives qui a abouti au déphasage actuel. Et après quelques exemples empruntés aux problèmes de l'horlogerie, il conclut :

« L'enseignement connaît des difficultés, à l'image et à la dimension des mutations de notre société humaine en mouvance ; néanmoins, la collaboration fructueuse que connaissent déjà dans notre pays l'école et l'économie montre bien que les partenaires sociaux, s'ils veulent se détacher des préoccupations quotidiennes, peuvent contribuer — par une étude désintéressée — à maîtriser une situation, en veillant à l'adaptation constante des programmes d'études, entre autres besoins, à ceux de l'économie et au développement de la technologie. Il faut, dans le même temps, réfléchir aux moyens d'assurer, à tous les niveaux de profession, le renouvellement des connaissances, en d'autres termes la formation continue ; formule à la mode, au contenu encore mal défini, elle laisse néanmoins pressentir une révolution dans l'organisation des activités humaines où s'effaceront les frontières actuelles, chronologiques et de disciplines, entre l'école, le travail et le loisir.

» De même que les monnaies de notre société moderne, les connaissances acquises se dévaluent. C'est là une tâche malaisée, mais indispensable, un terrain sur lequel l'enseignement et l'économie — en collaboration avec l'Etat, se doivent de coopérer pour régler à satisfaction ce problème vital pour la personnalité humaine, son équilibre, son rayonnement, pour la coexistence harmonieuse de trois générations qui vont de plus en plus former notre patrie, pour l'exercice d'une démographie vivifiante. »

C'est à cette œuvre permanente, au succès de ce travail de formation et d'éducation de l'homme, jamais achevé et toujours perfectible, que M. Bauer désire adresser ses vœux les plus chaleureux, en y joignant des sentiments de gratitude pour notre réflexion et notre action, jamais achevées, toujours recommencées.

Ce remarquable exposé a suscité une discussion intéressante. *A. P.*



M. Gérard Bauer

Conférence G. Bauer

Heureux de l'occasion qui lui est offerte, l'« Educateur » signale la conférence que donnera M. Gérard Bauer au Palais de Beaulieu, à Lausanne, samedi 28 novembre, à 15 h. Sous l'égide des Rencontres suisses, l'ancien ministre plénipotentiaire parlera des

TÂCHES NOUVELLES DES RESPONSABLES DE NOTRE ÉCONOMIE

Ceux qui ont apprécié — à Villars-les-Moines ou ailleurs — le talent du brillant conférencier le réentendront avec un vif intérêt. La conférence est publique et gratuite, mais, pour une question d'organisation, les participants voudront bien s'annoncer en envoyant au secrétariat des Rencontres suisses, 18, rue Beau-Séjour, Lausanne, le bulletin ci-dessous.

.....

Le soussigné participera à la conférence de M. G. Bauer, le 28 novembre 1970.

Nom : ..... Profession : .....

Adresse : .....

Taxonomie des objectifs de l'éducation

par le professeur Dr Ludwig Raeber, de l'Université de Fribourg

Le premier devoir — et en même temps le plus difficile — de tout travail de réforme demeure la formulation d'objectifs généraux de l'éducation nouveaux et satisfaisants.

Fr. A. Kraemer, Civitas, juillet 1970.

Nous entendons par **éducation** la totalité des facteurs intentionnels et fonctionnels qui forment un être humain, qui contribuent à son développement total, à la réalisation si possible maximale et optimale de ses puissances individuelles et sociales. Le terme d'éducation vise donc à la fois les aspects rationnels et irrationnels, le côté cognitif, émotif et volitif des processus pédagogiques ; il synthétise ainsi les deux aspects fondamentaux que la pédagogie allemande appelle « Bildung » et « Erziehung ».

Le terme d'**objectif** doit être synonyme d'objet, de but, de finalité. Dans le processus pédagogique concret, il s'agit avant tout d'une variété infinie d'objectifs possibles, aussi bien matériels que formels. Les objectifs de l'éducation ne visent pas seulement des connaissances et des aptitudes, mais avant tout des attitudes, des manières de penser et des convictions. Dans l'état actuel de nos travaux, la **taxonomie** est une science auxiliaire d'une branche pédagogique plus large, la science de la planification des processus pédagogiques scolaires (en allemand ou en anglais le **curriculum**). Les chercheurs actuels (Bloom, Gagné, Mager, Karl Frey) ne veulent pas se mettre à la place des philosophes ou des théologiens. Ils se limitent à la recherche d'instruments de langage, de systématisation et d'évaluation des processus pédagogiques. La taxonomie s'efforce de classifier, de hiérarchiser ces processus en vue d'une meilleure définition des buts cognitifs de l'école. Dans la pratique, elle se pose par exemple la question : supposé que l'homme doive avoir une patrie et aimer sa patrie, quels sont les procédés didactiques et méthodologiques les plus efficaces pour y parvenir ?

Portée d'une définition des objectifs de l'éducation

Plus que jamais, nous sommes exposés au danger d'un scepticisme paralysant. Les pédagogues sombrent dans le doute et le découragement en voyant contester les idées qui étaient à la base de leur action. Convient-il, dès lors, de nager à contre-courant ? Je réponds oui sans hésiter et pour plusieurs raisons : l'histoire de l'éducation nous montre que notre action demeure efficace. Le monde serait-il tel qu'il est sans Platon, saint Augustin, Dewey ou Makarenko ? Les sillons qu'ils ont creusés ont vu mûrir de riches moissons et nous mangeons chaque jour de leur pain.

L'anthropologie moderne nous montre que l'homme n'est pas l'effet fatal de ses gènes. Ceux-ci ne sont qu'une esquisse, un cadre limite, une potentialité. Ils nous proposent le projet possible de notre vie, mais cette vie est à faire : il dépend de chacun de nous de fixer la manière dont elle sera conduite. L'héritage et le milieu ne sont pas tout ; entre les deux, il y a une marge de liberté qui rend l'homme malléable et responsable.

Comment arriver à une définition objective des buts de l'éducation ? Trois voies sont possibles :

1. La première part d'un système religieux, philosophique ou politique qui fixe le but à atteindre. L'éducation est un des moyens qui permettent d'en garantir la réalisation. Tels ont été presque tous les systèmes pédagogiques dans le passé : de Platon au christianisme, puis au communisme.

2. Une deuxième voie suit la filière historique, puis rejoint la première.

3. La troisième voie ne se sépare pas complètement des deux premières, car l'homme ne se dissocie pas de ses idées préconçues. Mais, à son point de départ, elle est plus concrète et, par cela, plus objective. Elle ne se pose pas le problème des buts derniers de la vie. Au contraire, elle part de certains faits indéniables et de besoins immédiats. Elle pose la question :

Comment faut-il éduquer l'homme pour qu'il puisse vivre demain ?

Si l'on en croit M. Tavel, conseiller scientifique aux ambassades suisses de Washington et Ottawa, dans son article de la « Schweizerische Hochschulzeitung » No 42, l'homme de l'an 2000 est menacé dans **son milieu**, par toutes les sources de pollution, autant que par l'envahissement des produits de consommation et le développement anarchique de nos villes. Il est aussi menacé par le phénomène des **ordinateurs** qui l'atteindront jusque dans sa vie intime. Enfin, il est mis en danger par le développement des sciences biologiques qui seront, un jour, en mesure de changer l'homme lui-même.

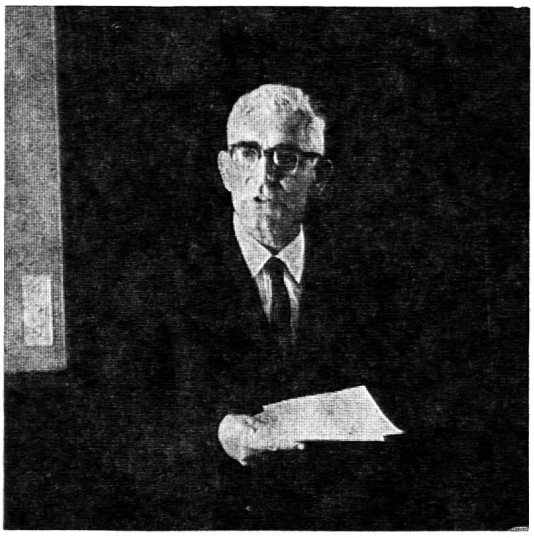
Les objectifs de l'éducation de demain

Quelles que soient nos conceptions religieuses, philosophiques ou politiques, nous devons pouvoir nous entendre sur ces buts concrets :

1. Plus que jamais, la devise « Primum vivere, deinde philosophari » reste vraie. Dans notre monde artificiel, il faut apprendre à vivre :

a) **la vie biologique**, à commencer par nos actions les plus simples : manger et boire, marcher, respirer, dormir, respecter les rythmes de la vie.

b) **La vie individuelle.** L'homme de demain est condamné à gagner sa vie en ville, dans les usines, les bureaux ou dans sa voiture en route vers... son travail, sa famille, ses loisirs. Que nous le voulions ou non, la technique représentera pour 90 % des hommes l'unique chance de ne pas mourir de faim. Il nous faut donc trouver un équilibre entre la tension de nos heures de travail et nos besoins de détente physique et psychique. L'éducation



Prof. Dr Ludwig Raeber

physique de nos jeunes et celle de nos adultes nous mettent en face de problèmes que nos rares salles de gymnastique et nos plus rares bassins de natation sont loin de pouvoir résoudre.

c) **La vie instinctive.** La perte presque totale des régulateurs de la vie animale rend l'homme victime de la publicité, des drogues et du sexe. A mon avis, la révolution sexuelle de notre époque est, en grande partie, une réaction contre la vie artificielle.

2. **Les exigences de la vie en commun**

a) **Le travail** est devenu une entreprise collective, comme c'était le cas autrefois pour les chasseurs, les bergers et la famille paysanne. L'ouvrier isolé, intellectuel ou manuel, est un phénomène du passé. Notre éducation doit s'orienter vers de nouvelles formes de travail : le team, le groupe.

b) Le meilleur moyen de préparer les jeunes à ce monde collectif est **le jeu**, avec ses possibilités infinies de grouper les hommes, de faire appel à leur imagination et à leur créativité, de les éprouver dans leurs passions et de tremper leurs caractères dans la gloire comme dans la défaite.

c) La plus grande vertu sociale est **la compréhension** : savoir comprendre et accepter les autres, partager leurs intérêts, supporter leurs défauts, découvrir dans leurs différences une richesse et un complément à ses propres lacunes, enfin se donner aux autres, aider à construire la Cité, que ce soit la cité des hommes ou la Cité de Dieu.

Savoir vivre nous demande un jour aussi de savoir mourir. Toute philosophie ou toute sociologie qui n'ose pas affronter ce dernier problème de l'existence humaine est, ipso facto, un mensonge. Nous sommes ici en présence du problème fondamental de l'homme, le problème de sa transcendance. Une analyse objective de l'homme d'aujourd'hui nous montrerait combien il a besoin d'une réponse à cette question. Certains faits sont révélateurs : les suicides de jeunes, les révoltes de jeunes et les maladies psychosomatiques. L'homme est plus qu'os et chair : il est, par sa nature, cet être insigne qui se demande d'où il vient, ce qu'il est, où il va,

Les quelques propositions que je viens d'énoncer n'ont rien de révolutionnaire. Pour les réaliser, l'école devrait subir des changements fondamentaux. Si l'école traditionnelle, qui reste foncièrement une école rationaliste, ne change pas, elle manquera à son devoir qui est de former les jeunes pour l'an 2000.

L'application de la taxonomie des objectifs à l'enseignement

par M. U. Isenegger, de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg

Dans nos systèmes scolaires, les plans d'études s'ouvrent par l'énoncé des buts généraux que l'école veut atteindre. Ces déclarations généreuses manquent souvent de clarté et de précision. Elles sont suivies d'un catalogue détaillé des matières à enseigner. Dans la pratique, ces buts généraux restent sans effet sur les enseignants qui s'en tiennent à l'ordre des chapitres de leurs manuels ou à leur intuition.

La nouvelle science du curriculum ou plan d'études s'efforce de formuler des objectifs qui puissent être réalisés et contrôlés. Ces objectifs doivent être énoncés de manière concrète. Ils doivent décrire avec précision ce que l'enfant doit être capable de faire lorsqu'il a parcouru le programme ou la fraction de programme. L'élève est ainsi motivé : il sait pourquoi il travaille et peut mesurer lui-même dans quelle mesure il a atteint le but qu'on lui avait fixé.

Ces objectifs ne sont pas classés dans n'importe quel ordre. Ils sont rangés dans un ordre hiérarchique qui va des plus simples aux plus complexes. La science qui s'occupe de la classification des objectifs s'appelle **la taxonomie.**

Dans son ouvrage sur la « Taxonomie des Objectifs de l'Education », Bloom a montré que les objectifs pouvaient être appliqués dans trois domaines : cognitif, affectif et psycho-moteur. Dans le domaine cognitif, Bloom a établi la classification suivante :

1. la connaissance ;
2. la compréhension ;
3. l'application ;
4. l'analyse ;
5. la synthèse ;
6. l'évaluation.

L'expérience a montré que, dans la plupart des cas, l'enseignement se limitait à des objectifs de simple connaissance.

La taxonomie ne se préoccupe pas du contenu de l'enseignement. Elle se contente de hiérarchiser les buts et laisse aux spécialistes le soin de déterminer les moyens permettant de les atteindre. Elle est une science nouvelle qui vise à accroître l'efficacité de l'enseignement par une meilleure planification. Les recherches entreprises à l'Université de Fribourg montreront dans quelle mesure les études théoriques de Bloom, Gagné et Mager peuvent être appliquées à l'enseignement dans nos écoles.

DISCUSSION

M. GAGNON : *Si l'on imagine fort bien que des objectifs puissent être formulés dans des domaines où l'on fait appel aux connaissances pures, on voit mal comment les appliquer à des domaines tels que la religion.*

M. FREY : Nous ne sommes qu'au début de nos études en taxonomie, c'est pourquoi nous nous limitons au domaine cognitif. Mais nous sommes persuadés que nous pourrons étendre nos recherches à d'autres disciplines et qu'en particulier la religion constituera un champ d'application privilégié de nos travaux.

M. RINIKER : *La taxonomie ne représente-t-elle pas une atteinte à la liberté de l'enseignant ?*

M. FREY : On commence par formuler 150 % des objectifs de l'enseignement, c'est-à-dire plus que l'on pourra atteindre. Par la suite, on réduit cette proportion à 40 %, qui représente le programme de base commun à toutes les classes. Il reste donc une part importante du programme qui est laissée au choix des maîtres.

M. D'HAESE : *La taxonomie ne peut remplacer la métaphysique. Ne court-on pas le risque de voir les convictions profondes d'un individu influencer la manière dont seront formulés les objectifs ?*

M. RAEBER : La taxonomie n'est pas une taxation de valeurs, elle n'est qu'une méthode de travail qui doit permettre de supprimer le divorce entre la théorie et la pratique. Ainsi, par exemple, la taxonomie ne se prononce pas sur la question de savoir s'il est utile de connaître la géographie de la Suisse. En revanche, si ce postulat est accepté, c'est elle qui fixera les objectifs que doit atteindre un élève dans cet enseignement.

M. FREY présente le travail accompli par l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg pour l'élaboration d'un nouveau plan d'études pour les écoles de langue allemande de ce canton :

Dans une première étape, on a demandé aux maîtres de formuler les objectifs de leur enseignement pour chacune des disciplines du programme. On a ainsi obtenu 30 objectifs par branche et par année de programme. Mais on s'est aperçu que les maîtres énonçaient surtout des objectifs de connaissance.

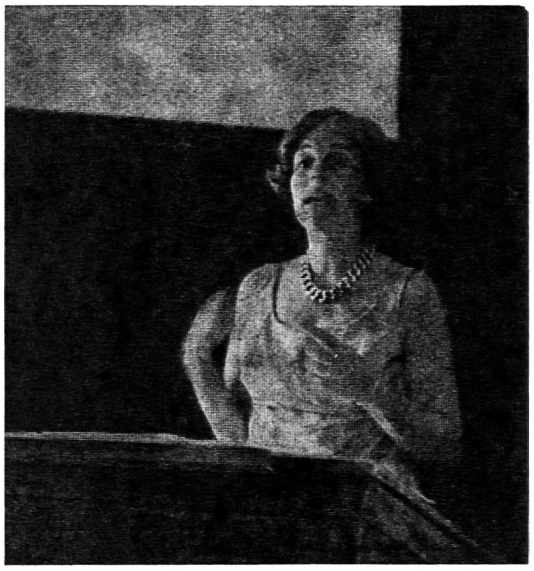
Dans une seconde étape, on va s'efforcer de hiérarchiser ces objectifs et de les étendre à toutes les catégories entrant dans les domaines cognitif et affectif. On pourra ainsi déterminer celles dont la réalisation est nécessaire pour le franchissement d'une étape dans le programme ou le plan d'études.

La réforme scolaire suédoise

D'origine vaudoise, Mme Bersier-Österberg enseigne en Suède, où son mari est inspecteur scolaire. Ces conditions favorables, alliées à une aisance naturelle, ont donné à l'exposé un tour très vivant, que ce compte rendu n'a pas la prétention de rendre.

Notre collègue parle sous sa propre responsabilité ; aucun mandat officiel ne lui a été donné de présenter les grandes lignes de l'organisation scolaire de son pays : en bref, on peut dire qu'en Suède, le Parlement centralise tout, et que la direction de l'enseignement est un instrument exécutif ; aux communes l'obligation de fournir les locaux et le matériel.

Autre affirmation percutante : les deux clefs de la réforme sont : l'**intégration** par l'institution d'un tronc commun à tous les enfants, et l'**égalité** de l'enseignement à tous.



Mme Bersier-Österberg

Le système scolaire suédois actuel (1970) ne pratique la séparation en trois divisions qu'à partir de 16 ans ; ce sont alors :

1. **Le nouveau gymnase** avec 5 sections (humanités - sociopolitique - commerciale - scientifique - technique).
2. **L'école spécialisée complémentaire** avec 3 sections (sociale - commerciale - technique).
3. **L'école professionnelle** comportant les mêmes trois secteurs, mais où l'accent est essentiellement mis sur le travail pratique.

Le souci constant de retarder la différenciation et la spécialisation se marque par l'institution d'heures communes aux diverses sections d'une même division. Au gymnase, par exemple, on relève : en 1re année, 23 heures communes sur 34 ; en 2e, 14 sur 32 et 9 1/2 sur 30 en 3e année.

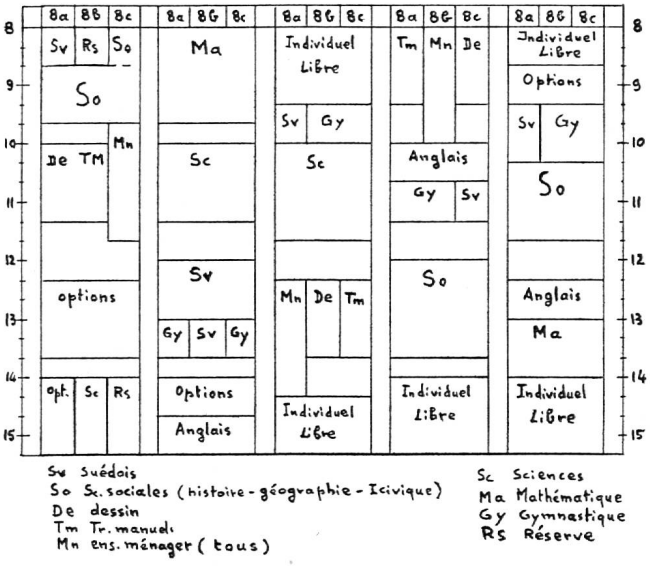
Auparavant, de 7 à 16 ans, tous les enfants fréquentent **l'école de base** instituée légalement en 1969, elle est divisée en 3 cycles de 3 ans. Une langue étrangère (anglais) est introduite à 9 ans. Dès 13 ans, 4 heures d'options (sur 29) et 2 heures de travail libre figurent à l'horaire.

Cette structure a dû être assouplie là où les ramassages d'élèves ne pouvaient être organisés ; il fallut notamment l'adapter au cas des nomades en Laponie.

L'enfance handicapée a également causé quelques difficultés ; dans la mesure du possible les principes d'intégration et d'égalité énoncés sont respectés ; les classes spécialisées, autant que faire se peut, sont installées dans les bâtiments scolaires.

L'école, enfin, a une mission qui se poursuit bien au-delà de la phrase traditionnelle par des tâches aux noms barbares : rattrapage - rééducation - recyclage.

Dans ce bref compte rendu, il est inutile d'entrer dans plus de détails. Nous vous renvoyons, comme Mme Bersier-Österberg l'a du reste fait, au livre sur l'**Ecole en Suède,** de Jonas Orring, rédigé en français ; sous-titré « Un aperçu sur l'enseignement primaire et secondaire », il a été édité à Stockholm en 1968 (SÖ- forlaget Fack ; S - 10422 Stockholm). Il est par contre intéressant de reproduire l'emploi du temps des élèves de 8me (14-15 ans) de trois classes parallèles ; l'horaire est basé sur des modules de 20 minutes :



Mme Bersier-Österberg a encore montré, avec talent et humour, les limites d'une attitude visant à postuler que « tous les élèves sont intelligents », et que les connaissances sont moins importantes que le développement de la personnalité » ; et enfin, ce qui est beaucoup plus socratique, que « l'élève doit se connaître lui-même » ; corollaire presque naturel, les méthodes de travail par groupe sont largement utilisées.

L'application du principe « C'est l'école qui doit s'adapter à l'élève » engage parfois le maître à écourter sa leçon si l'intérêt n'y est pas, ou au contraire à la prolonger en d'autres occasions. La liberté est à la base du développement d'une école anti-autoritaire, aux articulations très souples.

Dans la discussion, extrêmement vivante et fournie qui a suivi (ce ne sont pas moins de vingt questions qui ont été posées), la conférencière a réaffirmé à plusieurs reprises que « l'enfant suédois fait absolument ce qu'il veut » ; mais elle a convenu que le retard mis à placer les jeunes devant les réalités de la vie en société provoque assez souvent de sérieuses réactions chez les adolescents.

Devant l'enthousiasme de Mme Bersier-Österberg, un Vaudois indiscret et prudent a demandé : « Etes-vous acquise... au système que vous décrivez avec tant de feu ? » La réponse est venue, habile : « Je n'ai pas d'enfants... heureusement. »

Un mot encore : un renversement politique ne remettrait pas tout en question car la majorité des enseignants, et celle du peuple également, semble favorable à la nouvelle institution.

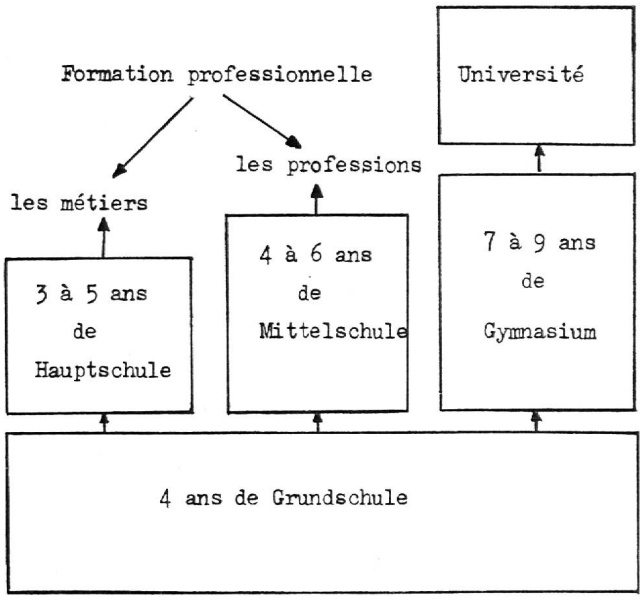
André Gardiol.

La « Gesamtschule » allemande

M. Horst Pieschel, professeur à la Ernst-Reuter-Schule de Francfort, était particulièrement qualifié pour présenter aux participants au séminaire le problème des « Gesamtschulen » puisqu'il enseigne dans une école de ce type. (Le terme de Gesamtschule *peut se traduire par* école unique, intégrée.)

1. **Introduction**

En Allemagne fédérale, l'enseignement est du ressort des « Länder », sauf pour les questions touchant à l'aide aux sciences ou la politique culturelle extérieure de la République. Ce fédéralisme scolaire, très semblable à celui de la Suisse, présente tout de même des lignes de forces résumées dans le tableau ci-dessous :



2. **Le plan de réforme de structure du 27 avril 1970**

Ce plan, élaboré par une commission fédérale, prévoit les réformes suivantes :

— 10 ans de scolarité obligatoire ;

— écoles maternelles dès l'âge de 3 ou 4 ans ;

— dès l'âge de 5 ans, 4 années d'enseignement élémentaire suivies de

— 2 ans de cycle d'observation et d'orientation suivis de

— 4 ans d'enseignement secondaire caractérisé par :

a) l'abandon du principe traditionnel de la classe constituée par des élèves du même âge ;

b) la liberté pour l'élève de choisir une partie des matières d'étude ;

c) **la coopération de la Hauptschule, de la Mittelschule et du Gymnasium.**

Ce deuxième cycle de l'enseignement comprend donc aussi bien la formation professionnelle en vue des métiers pratiques que la formation plus théorique des classes terminales des lycées.

Cette audacieuse réforme de structure généralise en fait l'existence des «Gesamtschulen» nées à titre expérimental au milieu des années 50.

3. **Pourquoi les « Gesamtschulen » furent-elles créées ?**

Leurs initiateurs visèrent deux buts :

— accorder **vraiment** les mêmes chances et possibilités de formation professionnelle et intellectuelle à tous les citoyens et

M. Horst Pieschel

— individualiser l'enseignement en vue d'une meilleure intégration des citoyens dans un monde de plus en plus rationalisé et industrialisé.

Comme partout ailleurs les statistiques de l'Allemagne fédérale prouvent que la démocratisation des études est loin d'être accomplie, car le milieu dans lequel l'enfant est élevé joue un rôle déterminant dans sa carrière scolaire.

4. L'organisation de la « Gesamtschule »

Après avoir montré les différentes formes que peut prendre la « Gesamtschule », le conférencier s'est attaché à présenter dans le détail la « Gesamtschule » intégrée et différenciée, recommandée par la Commission fédérale de l'éducation.

Après quatre années de « Grundschule » et à l'âge de 10 ans, les élèves entrent au cycle d'observaton et d'orientation d'une durée de 2 ans où les cours sont pareils pour tous, sauf en mathématiques et en anglais. Pour ces deux disciplines on note l'existenec de cours à niveaux organisés d'une façon assez souple pour permettre en tout temps des rattrapages. Pour toutes les autres matières, et en particulier l'apprentissage de la langue, on pense que les enfants désavantagés par leur origine sociale profitent de la coopération avec des camarades plus privilégiés.

De la 7e à la 10e année

L'enseignement est organisé de la manière suivante :

1. Des cours communs pour tous les élèves, quel que soit leur niveau intellectuel (histoire, géographie, gymnastique par exemple).
2. Des cours à niveau en allemand, anglais, mathématiques, sciences naturelles et français. Il existe 3 à 5 niveaux. D'autre part les élèves qui ne choisissent pas de deuxième langue étrangère doivent suivre des cours techniques ou pratiques de sciences naturelles.
3. Deux heures obligatoires de culture physique.
4. Des cours facultatifs : 3e langue étrangère, cours techniques, jeux, théâtre, etc.

Après la 10e année scolaire les élèves reçoivent un brevet de fin d'études du premier cycle. Ceux qui ont suivi des cours niveaux A et B ont le droit de fréquenter les trois classes terminales où l'enseignement est généralement organisé de façon traditionnelle. Puis c'est l'entrée à l'université.

Il est clair qu'une telle organisation de l'enseignement entraîne un renouvellement de la didactique et de la méthodologie. Les notes, par exemples, sont remplacées par un bulletin scolaire dans lequel le professeur donne une description du travail et des aptitudes de l'élève.

5. Pour et contre

Comme tout système scolaire, la « Gesamtschule » a ses partisans et ses adversaires. Nous rapportons, ci-dessous, quelques éléments de la controverse :

Les résultats, sur le plan des connaissances, sont inférieurs	*L'expérience est trop récente pour tirer déjà des conséquences valables*
Le programme que se choisissent les élèves manque de cohérence	*Dans les « Gesamtschulen » un pédagogue est chargé de coordonner le travail des élèves*
Il n'est pas raisonnable de laisser choisir les élèves entre plusieurs matières à un âge où ils ne savent pas utiliser judicieusement cette liberté	*Le choix n'est pas aussi grand qu'il apparaît à première vue. Dès la 10e année, apprendre à choisir c'est se préparer au travail à l'université*
L'élève n'est pas soumis à des contraintes qui l'obligent à donner le meilleur de lui-même	*Les cours à niveaux sont différenciés et les notes jouent un rôle pour l'obtention du certificat après la 10e année et par conséquent pour l'entrée à l'université*

La discussion qui suivit cet exposé fut animée. De nombreux points intéressants furent abordés, en particulier celui des effectifs nécessaires à la création d'une «Gesamtschule». Celle-ci, on le devine bien, nécessite une forte concentration d'élèves (plusieurs centaines). Alors que deviennent les régions rurales ? Devront-elles rester à l'écart de ce vaste mouvement de réforme ?

Il fut remarqué enfin que dans la « Gesamtschule » la classe disparaît. La classe au sens traditionnel du mot, soit une collectivité d'enfants travaillant plusieurs heures ensemble et se connaissant bien. N'est-ce pas causer un préjudice à l'élève que lui ôter ce cadre de vie rassurant ?

Jean-Claude Badoux.

éducateur

Rédacteurs responsables :
Bulletin : R. HUTIN, case postale No 3
1211 Genève 2, Cornavin

Educateur : J.-P. ROCHAT, direction des écoles primaires, 1820 Montreux, tél. (021) 62 36 11

Administration, abonnements et annonces :
IMPRIMERIE CORBAZ S. A., 1820 Montreux
Avenue des Planches 22, tél. (021) 62 47 62
Chèques postaux 18-379.

Prix de l'abonnement annuel :
SUISSE Fr. 21.– ; ÉTRANGER Fr. 25.–

Une conception nouvelle : le baccalauréat international

(Résumé de la conférence présentée par M. G. Renaud, directeur de l'Office du baccalauréat international)

Permettre aux élèves des écoles internationales d'être admis aussi bien dans une université française ou anglaise qu'américaine, suisse ou néo-zélandaise, tel est le but qu'a cherché à atteindre l'Office du baccalauréat international. Et l'on peut dire maintenant que ses efforts ont été couronnés de succès, puisque innombrables sont les universités qui reconnaissent le « passeport » qu'il distribue.

L'idée en est née dans les années soixante ; elle s'est concrétisée, durant l'année scolaire 1964-1965, par la création, à Genève, d'un « Service d'examens des écoles internationales », qui est devenu en 1967 **l'Office du baccalauréat international.** Il est chargé d'administrer un examen donnant accès à l'université, examen intéressant à plus d'un titre, ne serait-ce d'ailleurs que parce qu'il a permis de dégager une norme commune d'accès à l'enseignement supérieur.

Il a eu de profondes répercussions sur le programme des deux dernières années des écoles internationales, tant il est vrai qu'un examen conditionne toujours peu ou prou le travail des semestres précédents.

Nouveautés dans le programme

Deux principes ont guidé l'élaboration des programmes qui constituent la préparation directe au baccalauréat international :

— la nécessité d'une formation générale, dotant l'étudiant des « outils » fondamentaux dont il aura besoin, quelle que soit son orientation universitaire ;

— le choix aussi souple que possible entre des options qui correspondent à l'intérêt et aux capacités de l'étudiant. La sélection des matières se fait toutefois à l'intérieur d'un cadre qui maintient dans tous les cas un équilibre entre disciplines scientifiques et disciplines littéraires.

L'examen est limité à six branches :

1. Langue de base, dite langue A (qui, dans les écoles internationales, n'est pas nécessairement la langue maternelle de l'élève). Pour éviter que l'étudiant ne se concentre sur une seule littérature, il doit étudier, en traduction, un programme de littérature mondiale.
2. Seconde langue, dite langue B, qui est ordinairement une langue étrangère.
3. Etude de l'homme, sous forme d'une option entre l'histoire, la géographie, la philosophie, l'économie politique, l'anthropologie générale ou l'anthropologie sociale.
4. Science expérimentale (biologie, chimie, physique ou études scientifiques générales pour les littéraires).
5. Mathématiques.
6. Au choix du candidat, une option qui pourra être une troisième langue vivante, une langue morte, une science humaine, une science expérimentale, les beaux-arts, etc.

Sur ces six matières, trois doivent être présentées en **option forte,** trois en **option moyenne ;** les élèves peuvent ainsi insister sur certains aspects plutôt que sur d'autres, selon leur orientation universitaire future.

Détail intéressant, un cours sur la théorie de la connaissance et des activités artistiques sont obligatoires, sans pourtant faire l'objet d'un examen. Il s'agit de familiariser les élèves avec les diverses démarches de la pensée, de leur ouvrir l'esprit et de maintenir des passerelles pour l'avenir.

Innovations aussi pour les examens

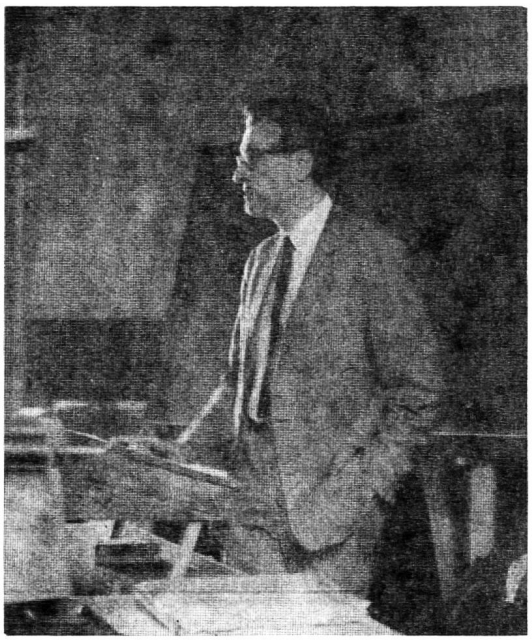
Chacune des matières donne lieu à un examen écrit et la plupart également à un examen oral. Les premières comportent des épreuves traditionnelles (type « composition ») et des épreuves à choix multiples. D'autre part, dans les options fortes, un travail personnel est exigé, sous forme de rédaction d'un mémoire sur un thème librement choisi.

Pour l'examen oral, une nouvelle méthode a été introduite cette année. Afin de diminuer la part des facteurs subjectifs, des cassettes magnétiques ont été utilisées. Autre avantage pour l'OBI : il n'était plus nécessaire de déplacer des experts. En effet, dans le silence de son bureau, l'examinateur prépare une question principale, puis des questions subsidiaires et une question de rattrapage sur un point différent du programme pour le cas où le candidat « sèche » complètement.

Le jour de l'examen oral, un surveillant lit au candidat la question principale ; celui-ci dispose alors de 15 minutes de préparation, puis il s'installe devant le micro pour développer librement son commentaire pendant 7 à 8 minutes. Le professeur présent lit ensuite les questions subsidiaires, auxquelles le candidat répond immédiatement. Les cassettes sont ensuites remises à l'examinateur, qui peut évaluer le candidat dans de bonnes conditions.

L'expérience paraît avoir donné de bons résultats ; elle sera poursuivie lors des prochaines sessions d'examen, jusqu'au moment où des experts impartiaux auront formulé leurs conclusions, auxquelles l'OBI se conformera.

J.-J. Schilt.



M. G. Renaud

L'évaluation du travail pédagogique par le professeur Samuel Roller

1. **Ecole et efficacité**

1.1. Du point de vue de l'**élève.** L'école efficace est celle dans laquelle l'élève réussit. Affaire, pour lui, de santé mentale et du développement le meilleur.

1.2. Du point de vue du maître. L'école efficace est celle où s'affirme sa réussite professionnelle. Prestige du métier.

1.3. Du point de vue de la **société**. L'école efficace assure la prospérité du pays. La notion d'efficacité appartient à l'éthique de notre société. L'école ne peut pas se soustraire à ses impératifs. Sinon elle se déconsidère.

1.4. Du point de vue **national** (politique financière notamment). Augmentation massive des sommes investies dans le secteur scolaire ; 25 % des dépenses des Etats occidentaux. Ces investissements ont cependant des limites. Ils ne se justifieront que dans la mesure où l'école prouvera son rendement. Car ce rendement, aujourd'hui, n'est pas que positif : le retard scolaire ; les connaissances médiocres en arithmétique et en lecture à la fin de neuf années de scolarité obligatoire ; une certaine forme de néo-analphabétisme (Schwartz) ; la déperdition (dans le monde) des effectifs scolaires. A la 32e Conférence internationale de l'éducation (Genève, juillet 1970), cette constatation réaliste et très nouvelle : « Je n'ai jamais entendu aussi peu de brevets d'autosatisfaction » confiait un délégué à l'envoyé spécial du journal « Le Monde ».

1.5. Du point de vue **humain**. Le Taciturne a tort : l'homme n'entreprend que parce qu'il espère ; il persévère parce qu'il réussit. L'école doit réussir pour progresser. Kurt Lewin : « Celui qui réussit situe son prochain but quelque peu au-dessus de sa dernière réussite. Ainsi, il élève régulièrement son niveau d'aspiration. »

2. **Efficacité et objectifs de l'école**

2.1. La notion d'efficacité. C'est un rapport entre un résultat attendu et un résultat obtenu. Ce rapport n'est pas un simple constat. C'est une source d'information permettant de régler l'action en vue d'une meilleure atteinte de l'objectif.

2.2. La leçon de la cybernétique. Cette discipline nouvelle (son créateur, Norbert Wiener, est mort en 1964), cette science du gouvernement, enseigne que dans toute action il faut considérer la fin et les moyens, évaluer le degré d'atteinte de l'objectif (contrôle) et tenir compte de cette évaluation pour modifier le jeu des moyens (« feedback », boucle d'asservissement).

2.3. L'efficacité et la définition des objectifs de l'école. Valéry, en 1924 déjà, avertissait : « Mais si l'on considérait le sujet lui-même de l'éducation : l'**enfant**, dont il s'agit de faire un homme, et si l'on se demandait ce que l'on veut au juste que cet enfant devienne, il me semble que le problème serait singulièrement et heureusement transformé, et que tout programme, toute méthode d'enseignement, comparés point par point, à l'idée de cette transformation à obtenir et du sens dans lequel elle devrait s'opérer, seraient par là jugés. » Définir les objectifs de l'école est devenu, ces temps-ci, préoccupation fondamentale de la part de tous ceux qui ont à réfléchir sur elle : commissions sur le gymnase ou sur l'école normale de demain ; rapports en gestation sur l'éducation permanente, etc.

2.4. Les objectifs de l'école suisse d'aujourd'hui.

2.4.1. Les objectifs officiels, tels qu'ils se dégagent des textes légaux sont de deux sortes : éduquer le citoyen et instruire le producteur.

2.4.2. Les objectifs non officiels, ceux qui appartiennent à la loi non écrite, vont plus loin et surtout plus haut. Ils demandent (avec Pestalozzi, Vinet, le Père Girard et ceux qui se réclament d'eux) que soient éveillées des personnalités à la fois conscientes de leurs pouvoirs et disposées à se mettre au service de la communauté. Trois champs peuvent être distingués :

2.4.2.1. Transmettre une culture. Celle-ci consiste en un savoir qui, maintenu en contact avec la vie, est susceptible d'éclairer l'action ; qui soit structuré et de ce fait maintenu en état de disponibilité ; qui soit hiérarchisé, c'est-à-dire, soumis à une échelle de valeurs.

2.4.2.2. Donner des méthodes de travail. Kouang Tseu, au IVe siècle avant J.-C. : « Si tu donnes un poisson à un homme, il se nourrira une fois. Si tu lui apprends à pêcher, il se nourrira toute sa vie. »

2.4.2.3. Former des personnalités : découverte, par chacun, du sens de sa vie ; participation à la vie de la communauté ; liberté et engagement ; vertus intérieures (celles de Gaston Beuger, le calme, l'imagination, l'enthousiasme, l'esprit d'équipe, le courage, le sens de l'humain).

2.5. Regards sur les moyens. L'école « classique », celle d'avant-hier qui, souvent, se prolonge dans aujourd'hui, était enseignante et directive. Celle d'hier et, heureusement, celle de nos jours, se veut active et fonctionnelle. Celle d'aujourd'hui et de demain souhaite d'être non directive et personnalisée. Les moyens mis en œuvre visent, de plus en plus, à instrumenter l'élève qui est l'agent de sa propre instruction, de sa propre éducation.

3. **Efficacité et évaluation**

3.0. Le couple efficacité-évaluation est insécable. L'une suppose l'autre.

3.1. Les vecteurs de l'évaluation.

3.1.1. Pour qui évaluer ? Pour l'autorité responsable de l'école, pour les maîtres, pour les parents, pour les élèves. Hiérarchiquement, c'est en faveur de ces derniers d'abord, qu'il faut évaluer ; ils sont les premiers concernés.

3.1.2. Par qui l'évaluation doit-elle être faite et mise au point techniquement ? Par les inspecteurs, par les maîtres, par des services spéciaux.

3.1.3. Quand ? A court, à moyen, à long termes.

3.1.4. Sur quoi l'évaluation doit-elle porter ? Sur le savoir (sur son aspect le plus culturel) ; sur les méthodes de travail ; sur le développement de la personnalité (attitudes, intérêts, créativité...).

3.2. Aspects techniques de l'évaluation.

3.2.1. Le matériau sur lequel porte l'évaluation est essentiellement fait de **comportements** enregistrés. Ces comportements sont des manifestations de la vie des élèves à l'égard de certaines tâches. Tout est comportement : dessiner, écrire, chanter, méditer...

3.2.2. Le problème général de la mesure. La mesure implique l'existence d'un **mesuré et d'un mesurant**. Le rapport « efficacité » est une comparaison de mesures (c'est un rapport de rapports) ; c'est la comparaison d'un objectif mesuré avec une prestation mesurée. La mesure, dans le domaine des comportements, peut-elle être directe ? Jamais (ou presque). Elle n'existe qu'indirecte et faite par le biais d'un comportement enregistré sur un support matériel (un test d'instruction papier-crayon, un enregistrement sur bande magnétique).

3.2.3. Conséquence méthodologique. Il faut traduire les objectifs en termes de comportements. Voir, à ce propos, les tentatives d'un Benjamin S. Bloom dans les domaines cognitif et affectif. Il faut ensuite élaborer des items d'épreuves qui enregistrent le plus fidèlement possible ces comportements.

3.2.4. Le problème métrologique. Si les données enregistrées sont quantifiables, elles pourront donner lieu à des traitements paramétriques ou non paramétriques. Si ces données ne sont pas quantifiables, elles donneront lieu à des appréciations purement qualitatives (échelles hiérarchiques).

3.3. Evaluation et valeurs. Tous les objectifs assignés à l'école ne sont pas tous également traduisibles en termes de comportements. La difficulté croît au fur et à mesure que l'on va du savoir à la personne en passant par le savoir-faire. Selon que l'on remonte l'échelle des valeurs éducationnelles, on passe de l'enregistrable au non-enregistrable, de l'explicite à l'implicite, du quantitatif au qualitatif, de l'objectif au subjectif, du directif au non-directif, de ce qui est inculqué à ce qui est animé, de l'actuel au au potentiel, du superficiel au profond, de l'utile au gratuit, de ce qui peut être confié à la machine à ce qui ressortit au maître-éducateur.

L'évaluation éducationnelle porte sur **toutes** les valeurs. Elle ne doit en négliger aucune. Pour des raisons de commodité, l'évaluation porte / a porté trop souvent sur les valeurs inférieures. Ce faisant, le processus d'évaluation a contribué à sur-valoriser ce qui méritait le moins de l'être. Désormais, il s'agit moins d'évaluer ce qui peut l'être commodément que de trouver le moyen d'évaluer tout ce qui doit l'être (ce qui mérite le plus de l'être).

4. Regards sur l'état actuel de l'évaluation en pédagogie (Exemple pris à Genève)

4.1. Au niveau des instituteurs. L'évaluation, dans les branches obligatoires, se fait au moyen des notes scolaires. En 6e année, 12 branches, donc 12 notes mises cinq fois l'an, soit 60 notes par élève. Comme le maître est censé établir ces notes sur la base d'au moins trois travaux échelonnés sur chacune des cinq périodes de deux mois, on obtient, pour une classe de 30 élèves, 5400 notes à attribuer pendant l'année. Cela fait presque une note par élève et par jour scolaire. Ces notes donnent lieu à une évaluation surtout qualitative pour lecture, récitation, élocution ; composition ; écriture ; dessin. Pour les autres disciplines, la quantification est possible : vocabulaire ; grammaire-conjugaison ; orthographe ; arithmétique ; calcul oral ; géométrie ; géographie ; histoire. L'évaluation porte presque uniquement sur le domaine cognitif. On sait, enfin, le caractère empirique et subjectif des notes scolaires ; leur attribution ne se fonde ni sur des normes, ni sur des critères.

4.2. Au niveau des inspecteurs. Les épreuves générales ont lieu deux à trois fois l'an. Elles portent exclusivement sur le domaine cognitif. La composition, la lecture silencieuse font très rarement l'objet de sondages. Les barèmes (scores-rangs sur cent notes) sont postétablis. On admet un 12 % d'échecs (les stanines 1 et 2 pour les Neuchâtelois). C'est d'ailleurs ce 12 %-là qui génère le « retard scolaire ». La note, à proprement parler, n'évalue pas. Elle sert à prononcer un jugement : admis à avancer en fonction du cadre officiel établi sans bases scientifiques, ou refusé. La note scolaire n'a à peu près aucune valeur pronostique — si ce n'est à très court terme — ; elle a encore moins de valeur corrective. Le rendement moyen aux épreuves d'inspecteurs est de 67 %. Des élèves sont admis avec un rendement inférieur à 50 %. Les épreuves donnent lieu cependant à une analyse des items qui a un caractère informatif utile à la régulation de l'enseignement. Cette analyse est régulièrement communiquée aux instituteurs. Une remarque : ces épreuves portent sur le plan d'études qui, à Genève, est très détaillé. On peut se demander si ce plan n'a pas été rendu tel afin de rendre faciles ces contrôles. On se trouve ainsi dans un cercle. Les épreuves ne peuvent en sortir et, de ce fait, se privent d'un avantage dont elles pourraient se parer, celui d'agir sur le renouvellement de l'enseignement.

4.3. Au niveau du Service de la recherche pédagogique. Le service établit des constats qui sont des évaluations détaillées. Exemples : arithmétique, contrôle du savoir des apprentis ; id. pour la lecture ; arithmétique et français, épreuves de rentrée. Le service évalue aussi en introduisant dans ses recherches la dimension expérimentale : math moderne avec tentative de saisir la dynamique de la pensée ; vocabulaire ; manipulation du dictionnaire. On reste encore dans le domaine cognitif. On le déborde un peu néanmoins dans des recherches comme celles sur l'enseignement de la math moderne ou sur le maniement du dictionnaire. Le troisième champ, celui de la personnalité, est encore inexploré.

4.4. Les évaluations à long terme. Les plus systématiques sont certainement celles qui se font dans le cadre des examens pédagogiques de recrues. Ces examens offrent un champ d'investigation et des possibilités d'évaluation des effets de l'école qui méritent considération et systématisation.

4.5. Remarques critiques. a) L'évaluation ne porte guère que sur le domaine cognitif : renversement des valeurs. b) Elle se fait à court et à moyen terme ; presque jamais à long terme. c) Elle ne comporte aucune (ou presque aucune) information corrective. d) On ne voit apparaître aucun dessein d'évaluation systématique et planifiée. Y aurait-il là **une** des causes de l'inefficacité de l'école ?

5. Perspectives d'avenir

5.1. L'évaluation du travail pédagogique doit porter sur l'ensemble des objectifs assignés à l'école : culture, méthode de travail, personnalité.

5.2. Comme il ne peut y avoir d'évaluation sans qu'on ait préalablement défini des objectifs, une réflexion permanente doit s'instaurer à propos de ces derniers et procéder de deux sources au moins, une source socio-éthique, une source technique. Il faut ensuite que les objectifs soient traduits en termes de comportement. Reprendre, en l'ajustant à nos besoins et à notre mode de pensée, la taxonomie de Bloom.

5.3. L'évaluation suppose enregistrement de données. Celui-ci se fera dans les trois domaines de base ; par exemple des tests d'instruction ; des tests portant sur les méthodes de travail ; des tests d'attitude, de créativité. Les données devront avoir une valeur **explicative** ; leur recueillement se fondera sur une théorie. Ces données auront enfin une valeur **informatrice** devant aider maîtres et élèves à amender ce qui est apparu comme défectueux.

5.4. Problèmes métrologiques. Deux aspects. L'aspect quantitatif : prise en charge d'un nombre toujours plus grand de variables afin de serrer le réel de plus près ; recours à l'ordinateur. Voir les travaux de Jean Cardinet. Aspect qualitatif : échelles qualitatives, échelles hiérarchiques.

5.5. Le court et le long terme. Evaluations à court terme pour information et correction immédiates. Voir l'enseignement programmé. Evaluation à long terme pour mesurer l'effet global de l'enseignement, pour mesurer l'effet, en profondeur, de certaines méthodes, celle, par exemple de l'enseignement de la lecture.

5.6. L'évaluation du travail pédagogique doit faire l'objet d'une planification qui s'inscrive dans la planification générale de tout l'enseignement.

6. **Conclusion**

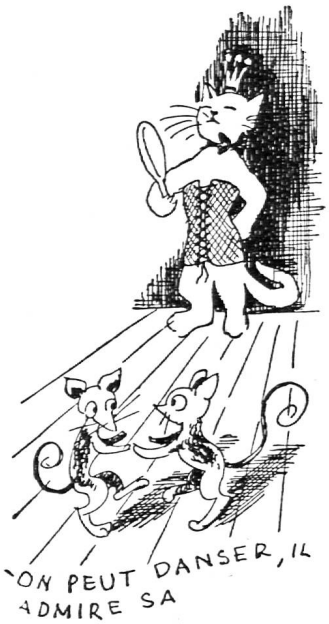
L'évaluation du travail pédagogique, partie intégrante de l'efficacité, est liée à la **productivité** qui est surtout un **esprit**. Fourastié l'a dit : « L'esprit de productivité est avant tout une mentalité qui consiste à substituer l'esprit de recherche à l'esprit d'imitation (...) Les facteurs essentiels de l'accroissement de la productivité sont la volonté de progrès, l'imagination créatrice et l'effort expérimental. »

L'évaluation, dans le domaine éducationnel, ne saurait cependant n'avoir qu'un aspect technique. Elle est volonté de parvenir à l'optimal. Elle suppose un effort de lucidité et du courage pour remettre en cause le travail pédagogique. Elle demande ensuite cette réflexion continue sur les objectifs et le réglage cybernétique de l'action entreprise. Elle participe à une équilibration dynamique — et ascendante — de l'ouvrage éducatif.

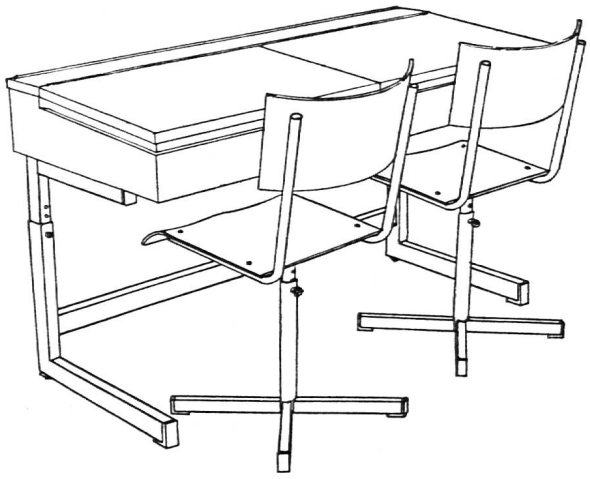
On peut se demander enfin si cette évaluation du travail pédagogique ne devrait pas — en vue même à l'atteinte du meilleur — céder parfois la place à la non-évaluation, car si la liberté est bien asservissement volontaire à une loi, elle implique aussi la possibilité du non-asservissement. Ainsi seraient toujours préservés les droits dus à la spontanéité et sauvegardés la grâce du vivant.

PELLICULE ADHÉSIVE
HAWE®
SELBSTKLEBEFOLIEN
P.A. Hugentobler 3000 Bern 22
Mezenerweg 9 Tel. 031/42 04 43

Société vaudoise
et romande
de Secours mutuels
COLLECTIVITÉ SPV
Garantit actuellement 1800 membres de la SPV avec conjoints et enfants.
Assure : les frais médicaux et pharmaceutiques, des prestations complémentaires pour séjour en clinique, prestations en cas de tuberculose, maladies nerveuses, cures de bains, etc. Combinaison maladie-accident.
Demandez sans tarder tous renseignements à Fernand Petit, 16, chemin Gottettaz, 1012 Lausanne.

viso
la haute couture de la gaine


viso
Fabricant : Paul Virchaux
2072 St-Blaise/NE Tél. (038) 3 22 12


Le spécialiste du mobilier scolaire, de salle et pour la protection civile.
Depuis plus de 40 ans
à l'avant-garde du progrès.
ZESAR sa
Case postale 25 — **BIENNE** — Tél. (032) 2 25 94

Qu'est-ce que la sociométrie ?

Désireux de mettre en rapport la recherche de l'efficacité du travail scolaire et la pédagogie pratique de tous les jours, les organisateurs ont fait appel à M. Arthur Bill, directeur du Village d'enfants Pestalozzi de Trogen. M. Bill se livre depuis plusieurs années à des recherches sociométriques au sein de cette communauté.

Qu'est-ce que le Village Pestalozzi ?

Le Village Pestalozzi accueille depuis 1946 des enfants pauvres et abandonnés afin de leur donner, outre une formation scolaire, un foyer où, dans une atmosphère familiale, pourront se développer des liens de fraternité internationale. Actuellement, plus de 200 enfants venant de 12 pays de trois continents habitent dans ce Village. Il est à noter que ces jeunes sont groupés par nation (logement, école), mais ont de nombreuses occasions de fraterniser, dans des cours internationaux par exemple.

Qu'est-ce que la sociométrie ?

C'est une technique, fondée entre autres sur les travaux de Moreno (psychologue du début du siècle), technique visant à connaître la qualité et l'intensité des relations qui s'établissent à l'intérieur d'un groupe humain. Les résultats, tirés des réponses à un questionnaire rempli par chaque membre du groupe étudié, sont consignés dans des sociogrammes collectifs ou individuels dont l'analyse est extrêmement riche d'enseignements.

Les tests sociométriques au Village Pestalozzi

A plusieurs reprises M. Bill a posé, par écrit, la question suivante à ses enfants :

— où se trouve ton meilleur ami (dans ta maison, ou dans une autre) ?
— où as-tu le plus grand nombre d'amis ? ou bien :
— avec quels camarades (par ordre de préférence) aimerais-tu entreprendre un travail de groupe ? mais aussi :
— avec quels camarades n'aimerais-tu **pas** collaborer ? (la réponse à cette question n'étant pas exigée).

Analyse des sociogrammes

Une analyse fouillée des sociogrammes permet un grand nombre de constatations. Par exemple, les facteurs connus qui déterminent la formation d'une amitié sont :

— le même niveau d'âge et de maturité,
— des intérêts communs,
— l'attraction réciproque des garçons et des filles,
— l'attitude de l'éducateur,

et non pas, comme on pourrait le supposer :

— le fait de parler la même langue,
— l'appartenance à une même nation,
— le voisinage. (Les enfants du Village Pestalozzi sont groupés par nation dans des maisons distinctes).

D'autres observations sont possibles :

— c'est en dehors du cadre de la maison que se nouent le plus grand nombre d'amitiés,
— les élèves ont tendance à choisir, pour effectuer un travail en commun, des camarades d'autres nations,
— le nombre de sujets fortement rejetés, les isolés, diminue dans le temps (par comparaison du sociogramme d'un même groupe à une année d'intervalle). Il en est de même des sujets souvent choisis, les Stars,
— les élèves les plus âgés réunissent davantage de choix que leurs cadets. Une autre preuve de l'importance de leur influence,
— les enfants repoussés ou isolés ont eux-mêmes tendance à rejeter les autres,
— le sociogramme fait apparaître clairement quels sont les élèves qui ont une position de chef, ceux qui ont simplement des contacts sociaux satisfaisants ou encore ceux qui sont repoussés.

Profits des tests pour l'éducateur

M. Bill voit dans l'analyse détaillée des tests une intéressante matière à réflexion pour l'éducateur et l'instituteur chargés d'un groupe. Ils pourront se demander, par exemple, pour quelle raison Jean a une position centrale. Ils verront si sa popularité peut être mise au service du groupe. Pourquoi Liliane est-elle isolée ? Cet isolement est-il volontaire ou subi ? Des questions, comme on le voit, fort intéressantes et qui peuvent déboucher, parfois, sur une véritable thérapeutique. Et M. Bill de donner un exemple.

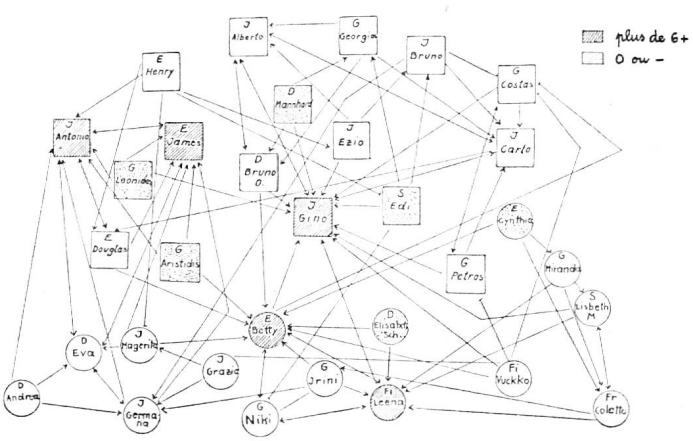
Un camarade de classe d'un isolé, choisi par ce dernier en premier ou en second choix comme camarade de groupe, pourra être informé confidentiellement de la situation de cet élève. En général, il appréciera cette marque de confiance et sera disposé, non seulement à accueillir ce camarade dans son groupe, mais de lui porter une attention spéciale.

Tous les cas d'isolement ne se règlent naturellement pas si facilement !

En conclusion

Comme on le voit, les possibilités de la sociométrie, encore trop ignorée, sont vastes. Elles constituent un outil de valeur pour l'éducateur désireux de préparer les enfants qui lui sont confiés à vivre en société. A en être les acteurs et aussi les objets. A donner et à recevoir.

Jean-Claude Badoux.



Essai d'enseignement non directif à l'école primaire

Nous nous trouvons actuellement dans une situation tellement évolutive qu'elle met en question tout l'acquis de notre culture. Aucune connaissance n'étant plus certaine, la seule chose que nous puissions enseigner actuellement, c'est apprendre à apprendre.

Carl Rogers.

Notre collègue Michel Girardin, maître d'application à l'Ecole normale de Delémont, nous avait déjà présenté à Trogen son expérience d'enseignement non directif. M. Fonvieille nous a aussi fait part de réflexions captivantes. La crise de l'autorité attire l'attention sur cette prise de conscience, par les éléments les plus contestataires, de la nécessité de fixer des règles élémentaires à toute vie communautaire.

Construire tout l'enseignement sur l'intérêt des élèves, si ténu fût-il, créer un climat de franchise et de liberté, bannir la crainte des mauvaises notes, des châtiments, c'est certainement mettre l'élève en face de lui-même et l'amener à une introspection fructueuse.

Si pendant longtemps encore l'enseignement non directif est destiné — on doit le craindre — à rester au stade des expériences et des engagements individuels, il n'en est pas moins précieux de pouvoir juger « in vivo » des réactions et des résultats. Substituer au « carcan » de l'horaire traditionnel une certaine spontanéité, développer la volonté, l'ardeur au travail, les attitudes sociales positives, l'aptitude au dialogue, l'esprit de tolérance, la faculté de se connaître et de s'accepter soi-même tout en acceptant les autres, il y a là un vaste et captivant programme qui ne peut laisser indifférent aucun éducateur.

Bas les masques !

Inévitablement, dans la pédagogie autoritaire, l'élève a de la peine à se montrer tel qu'il est : il porte un masque, il révèle une identité de façade — à moins que, excédé par ce qu'il juge être une comédie, il affiche un arrogant dédain ou une désinvolture irritante ! Carl Rogers dénomme « défaut de congruence » cet écart entre le « moi » et le comportement réel. Et ce défaut de congruence déclenche des sentiments d'angoisse, d'insécurité, de vulnérabilité. Avec un certain fatalisme, l'éducateur se voit — ou se croit — contraint à recourir à la piteuse méthode de la « carotte et du bâton » assortissant tant bien que mal l'éloge et la menace. Naturellement Michel Girardin sait bien ce qu'il y a de schématique dans sa critique de l'école traditionnelle, et ne peut ignorer l'effort permanent de l'enseignant de 1970 pour établir un climat de contact direct et de responsabilités partagées. Mais les structures demeurent rigides et les examens tenaces.

Mais si l'on part du postulat que tout individu est capable de se diriger lui-même, tout change, et un processus naturel se substitue aux relations souvent faussées.

Etre soi-même, conditions d'une « restauration »

Si l'enfant des classes inférieures a conservé sa spontanéité dans un climat scolaire à sa mesure, il faut reconnaître que les années du degré supérieur sont fréquemment perturbées par un système qui ne tient pas compte de leur psychologie.

A la conception pessimiste et négative d'un être refusant l'effort et les responsabilités, Rogers oppose une hypothèse résolument optimiste. Il y a dans chaque individu un besoin de grandir, de s'affirmer, de lutter, de se donner à une tâche qui le dépasse.

Cette capacité d'autodirection, que Rogers nomme « growth », est au fond une tendance naturelle d'un organisme normal : **être soi-même.** Du côté de l'enseignant, une position de non-menace, une considération positive inconditionnnelle, une attitude empathique, une recherche constante d'élucidation contribueront à cet état de congruence qui est à la base du système. Nous disons « système », mais justement il n'y a pas de système, mais une attitude dont découlent harmonieusement diverses conséquences pratiques, souples et constamment rediscutées : disposition du matériel, élaboration commune des plans de travail, nouvelles normes d'évaluation du travail, service d'entraide et de rattrapage en cas de maladie et d'accident, libre accès à la classe et au matériel après les heures de classes, stages individuels dans les entreprises, constitution de groupes de travail, classes à mi-temps, auditions, visites, relations avec les autorités, autant de dispositions qui sont de nature à changer le climat d'une classe, à « déculpabiliser » le maître, qui dans le système traditionnel a toujours l'impression de manquer à sa tâche sur de nombreux points. Son attitude modeste, réceptive, sécurisante, est déterminante.

Ce riche exposé a suscité une vive discussion. Tout en reconnaissant et en admirant l'engagement de Michel Girardin, et la valeur de son expérience, plusieurs auditeurs se sont demandés si son succès ne tient pas essentiellement à la valeur, à l'autorité morale, au rayonnement du maître. Mais chacun a reconnu la signification éducative profonde de cette remise en question, de cette démythification du système scolaire traditionnel. Ces relations humaines authentiques vont-elles se poursuivre, empreintes de liberté et de collaboration, au bureau et à l'atelier ? N'importe, si le jeune a acquis, à côté de ce désir de participation et de cogestion, assez de respect et de sens social pour savoir que ce que nous estimons juste est toujours le fruit d'une lente et patiente conquête, toujours remise en question. Et, conclut Michel Girardin en citant Lyautey qui parlait des cèdres à planter au Maroc : « C'est parce que ce sera long qu'il faut s'y prendre sans tarder. »

A. P.

De profil : Michel Girardin

Essai de synthèse

Les pages précédentes ont montré tout ce que les conférenciers avaient à proposer. Aussi n'est-ce pas sur ces développements que nous allons nous pencher. Il n'est pas question de rédiger des thèses ou de motiver une résolution. Il s'agit de savoir si le but désigné a été atteint, si les objectifs fixés étaient à portée de notre perspicacité.

Nous sommes en présence d'une question et d'un impératif :

L'éducation un investissement rentable ?
L'école à la recherche de l'efficacité.

Comme il était aisé de le prévoir, l'homme d'Etat et l'économiste ont plus particulièrement développé le thème de la rentabilité. Les enseignants ont par contre insisté sur l'efficacité à atteindre ; efficacité qui justifie les investissements consentis. Le magistral exposé de M. Roller a couronné le tout, et apporté beaucoup plus que son titre modeste ne laissait supposer ; c'est la raison d'être de l'école qui a été le motif principal de son intervention.

Examinons maintenant dans quelle mesure il a été répondu à la question posée et jusqu'à quel point l'impératif énoncé a été explicité :

Un conseiller d'Etat : M. Jeanneret

L'homme d'Etat chiffre l'escalade en matière de demande de crédits, et constate l'abandon du pouvoir de décision à des instances plus élevées ; il y a diminution du pouvoir des organes de bases. Dans 10 ans, l'Ecole suisse aura beaucoup changé ; l'importance et la nature des entreprises actuelles en sont des indices irréfutables.

Le constat est sans équivoque : les investissements deviennent toujours plus considérables ; les autorités supérieures sont appelées à intervenir ; par voie de conséquence la coordination est de plus en plus nécessaire.

En contrepartie, le conseiller d'Etat voit le danger que représente l'entrée de la technique à l'école ; les garanties de rendement sont insuffisantes. Certains se demandent même si « ON » n'est pas en train de créer artificiellement des besoins, signes d'aliénation caractérisés. Les techniques modernes distraient les élèves sans que l'efficacité soit certaine.

Or l'enfant n'est pas une matière première ; l'école ne doit pas être au service de l'économie. Qu'il soit nécessaire de planifier, bon, mais la souplesse pédagogique doit être préservée.

Une question demeure : Le corps enseignant pourra-t-il maîtriser les situations nouvelles ?

Un économiste : M. Bauer

L'économiste pose comme postulat que « la capacité productive de l'homme peut être accrue très particulièrement par les investissements immatériels relatifs à l'éducation et à la recherche scientifique ».

Sans aucun doute, la fonction que doit assumer l'enseignement est « complexe et délicate », car si d'une part, la formation qu'il dispense doit être « adaptée aux besoins qualitatifs et quantitatifs d'une économie en mouvance et en extension », il doit d'autre part sauvegarder son indépendance.

Là réside probablement l'origine des « crises de mutation » qui frappent le monde entier. Pour parer à ce danger, et atteindre à l'efficacité, les responsables de l'école doivent soumettre leurs objectifs à une revision permanente, et constamment adapter, les programmes et les méthodes aux nouvelles perspectives de l'emploi. Ils doivent s'inspirer « partout où s'est possible et indiqué des méthodes qui ont fait leur preuve dans l'économie ».

La fonction première de l'école est de former des êtres humains disponibles, dont l'indépendance d'esprit et la rectitude de jugement favorisent l'éclosion de forces créatrices. Si ce but est atteint, l'enseignement peut alors être considéré comme un investissement rentable, défini comme « acte de création des actifs de production ».

Un professeur : M. Raeber

La taxonomie est la science de la planification des objectifs scolaires ; elle s'occupe de la classification hiérarchique des processus du travail pédagogique ; elle propose des méthodes nouvelles.

Par sa recherche des meilleurs moyens à mettre en œuvre pour atteindre des buts dépassant les objectifs cognitifs, fixés par ailleurs, la taxonomie vise à rendre l'école plus efficace. De plus, choisir n'est pas restreindre l'importance de l'éducation, au contraire, savoir se limiter est une forme de rentabilité. « De la mesure avant tout ».

Mais nous devons noter que la base de tout est la connaissance des dangers qui menacent l'homme de demain. Or cet homme est condamné à être au service de la technique : son instinct atrophié le rend incapable de respecter les rythmes de la vie.

Si l'école traditionnelle, qui reste rationaliste, ne prépare pas l'homme, elle manquera à sa tâche. L'école, pour être efficace, ne doit pas négliger les fins dernières. Le problème de la transcendance est fondamental.

Une enseignante : Mme Bersier

La description de l'école suédoise qui a été faite montre que, dans un contexte politique déterminé, le moteur essentiel de cette réforme est la recherche de l'efficacité. Les deux clefs de la structure instituée sont d'une part l'intégration, réalisée par un tronc commun de 7 à 16 ans, avec des options dès 13 ans ; et d'autre part l'égalité de l'enseignement à tous.

La Suède dit : « Tous les enfants sont intelligents » et postule que l'école doit s'adapter à l'enfant. Par conséquent les méthodes utilisées seront diverses, et le maître choisira celle qui convient le mieux à chacun.

Les connaissances sont moins importantes que le développement de la personnalité et l'aptitude au travail en groupe. L'élève doit apprendre à se connaître lui-même.

Une question toutefois pourrait se poser : la discipline n'est-elle pas nécessaire à l'efficacité ?

Un enseignant : M. Pieschel

La présentation de l'école allemande intégrée, en voie de réalisation, montre le même souci d'efficacité.

La «Gesamtschule» se caractérise par les choix offerts aux élèves ; un système de classes à niveaux entraîne la disparition de la classe traditionnelle, bien que la répartition par année scolaire (éventuellement semestre) ait été maintenue. Autre caractéristique : les enseignants doivent « favoriser la fusion sociale ».

Il faut toutefois relever que l'institution des « niveaux » nécessite des effectifs nombreux (100 élèves) ; aussi le cas des régions à faible densité de population n'a-t-il pas encore été appréhendé.

Sur le plan rendement, il semble que pour l'instant les résultats scolaires sont inférieurs à ceux qui sont obtenus par le système traditionnel. Il est par contre acquis que la « Gesamtschule » a capté la faveur populaire.

L'expérience est néanmoins trop récente (2 ans) pour qu'il soit possible d'en tirer des conclusions significatives.

Un directeur : M. Gagnon

Dès 1963, au Canada, une commission royale s'est mise au travail. La réforme s'est faite par l'institution d'écoles polyvalentes, groupées en 55 régionales. Les principales nouveautés se situent au niveau secondaire, de 15 à 18 ans.

Toute l'organisation vise au rendement et à l'efficacité. Tout d'abord, les horaires sont programmés (IBM) par groupes de 5 périodes pour une journée ; le choix porte sur un total de 35 périodes. Ensuite, l'école pratique les cours à niveaux. Enfin, les tests de connaissance sont utilisés comme moyens de mesure. Le seul problème serait de « trouver une machine qui respecte les goûts de l'enfant ».

Le directeur a toute liberté de faire des expériences ; sa mission est de réaliser les promesses gouvernementales.

Un directeur : M. Renaud

L'idée du baccalauréat international a pris corps aux environs de 1963, sous l'égide de l'UNESCO. Le grand avantage était de pouvoir ne parler que de pédagogie, sans s'occuper des gouvernements.

En vue d'établir un équilibre harmonieux entre les formations littéraires et scientifiques, six lignes de forces ont été choisies, et un jeu d'options institué. Les deux écueils à éviter sont : la spécialisation prématurée et les cours encyclopédiques. Quant aux résultats, on peut constater que le niveau atteint par les élèves est au moins celui de l'Abitur allemande ou celui du « bac » français.

Le compte rendu de l'exposé montre la volonté d'être efficace par la recherche d'une docimologie et d'une forme d'examen aussi objective que possible. L'organisation et le programme des cours visent au rendement optimum.

Enfin, l'origine des moyens financiers indique qu'il s'agit d'investissements indirects effectués par l'intermédiaire de diverses fondations.

Un professeur : M. Roller

L'école est un service public qui répond à des besoins humains. Or nous devons dresser un constat d'échec. Par conséquent, l'école n'est pas un service rentable.

La cybernétique peut lui venir en aide en procédant à des ajustements qui impliquent une définition des objectifs, donc un recours à la taxonomie. Alors seulement on pourra espérer atteindre à l'efficacité.

A la reflexion, tout s'articule autour des trois points suivants :

1. Transmettre une culture.
2. Donner des méthodes.
3. Former les personnes.

La dynamique de la connaissance est conditionnée par l'évolution permanente ; les problèmes de l'assimilation consciente implique la formation continue ; les qualités dominantes à sublimer sont le calme, l'imagination et le courage, sans négliger l'apprentissage de la vie communautaire, ni l'exercice du travail en équipe.

Nous butons inévitablement sur la question de l'évaluation des résultats. Force nous est de reconnaître que le système actuel s'occupe de noter ce qui est le plus facile (à court terme : « on compte les fautes »). Mais nous n'avons rien pour contrôler si les élèves ont une bonne méthode de travail, et encore moins pour évaluer la structure de la personnalité.

La pédagogie est encore loin d'être une science. Elle doit être tournée du côté de la « quincaillerie » des ordinateurs, si nous voulons orienter les recherches dans la direction d'une augmentation de la productivité.

Les expériences de MM. Bill et Girardin

Les deux derniers exposés doivent être mis à part, du fait de leur caractère émouvant et de leur intense sincérité. Ils présentent deux expériences de recherche appliquée, authentique et efficace.

M. Bill œuvre dans une communauté, son action est coordonnée avec celles d'autres éducateurs.

M. Girardin agit dans un certain isolement ; et même, l'orage gronde autour de lui.

Dans les deux cas, il s'agit de vaincre les difficultés inhérentes à la méthode non directive, qui vise avant tout des objectifs à long terme. La généralisation de telles entreprises demeure une question ouverte. Par exemple, l'institution de cours à niveaux, qui brise la classe, paraît malaisée ; ou encore, les exigences de la taxonomie seront difficiles à satisfaire.

A chacun de faire ses réflexions personnelles...

Le besoin de contrôle exige la maîtrise des moyens mis à disposition par la sociométrie.

En guise de conclusion ouverte

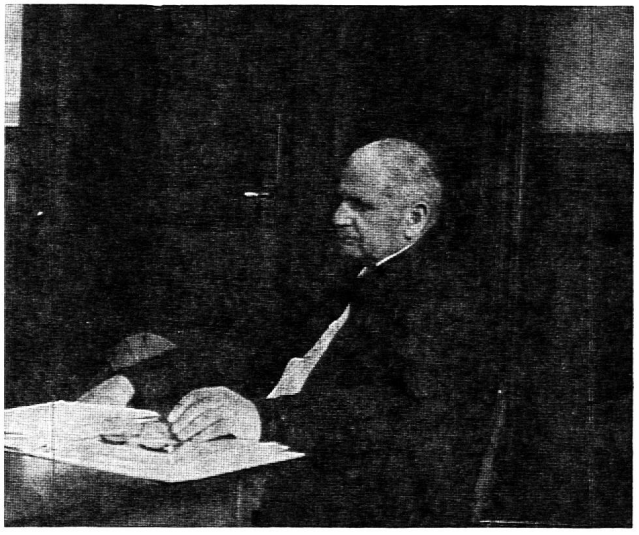
Un participant, lors de la dernière discussion générale a relevé un point qui délimite le terrain sur lequel les acteurs se sont maintenus :

« Il semble, dit notre collègue, que l'on soit toujours parti d'une pétition de principe politique. »

M. Panchaud a répondu qu'il serait fâcheux d'entreprendre une réforme de l'école en partant d'une idéologie ; et qu'une revendication sociale menée dans de telles conditions serait fausse. S'il est vrai qu'une révolution politique implique une révolution scolaire, il est non moins vrai qu'en partant de l'enfant on aboutit à des systèmes analogues.

C'est sur cette justification « post orationes » que nous clorons notre essai de synthèse qui devrait montrer que le renforcement de l'école émancipée (quantitativement et qualitativement) est actuellement une nécessité vitale ».

André Gardiol.



Le front lourd de pensers, M. Panchaud mûrit la synthèse finale

Actuellement en souscription

Le fameux « Rapport » Bonjour sur l'attitude de la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale est attendu avec impatience dans sa version française.

Le premier volume paraît en fin d'année, les deux suivants durant le premier semestre 1971. Trois volumes, 16,2 × 21, 5 cm., 500 pages environ le volume.

Le volume relié	Fr. 38.—	Le volume broché	Fr. 28.—
Les 3 volumes reliés	Fr. 98.—	Les 3 volumes brochés	Fr. 75.—

Diffusion : Editions Payot Lausanne

ÉDITIONS DE LA BACONNIÈRE

Bulletin de souscription

à envoyer à votre libraire habituel ou à la Librairie Payot, rue de Bourg 1, Lausanne.
Veuillez m'adresser en compte * / contre remboursement *

..... ex. du volume relié Fr. 38.— * ..... ex. du volume broché Fr. 28.— *
..... ex. des 3 volumes reliés Fr. 98.— * ..... ex. des 3 volumes brochés Fr. 75.— *

Edgar Bonjour : « Histoire de la neutralité Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale ».

* biffer ce qui ne convient pas.

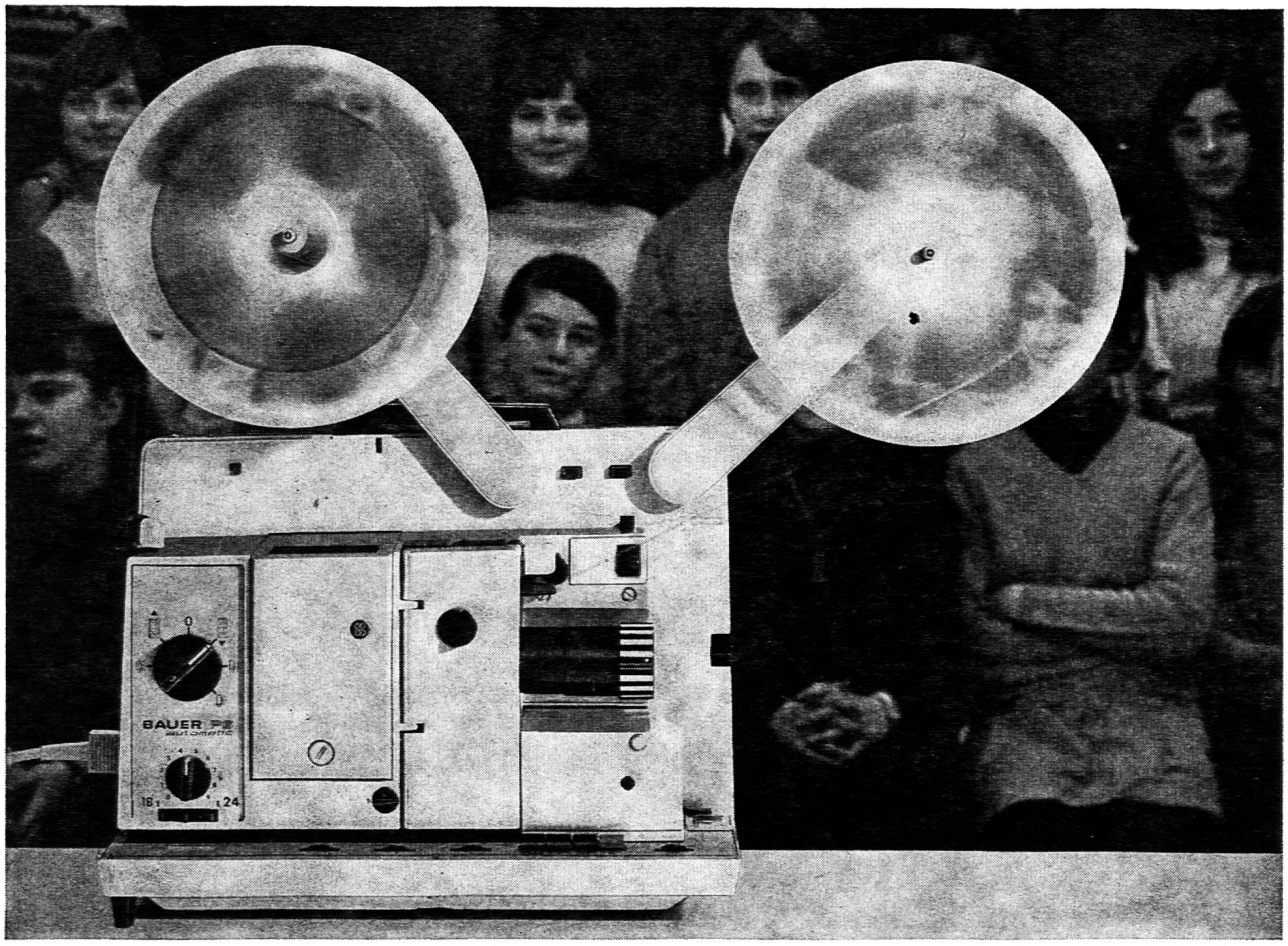
Nom et prénom : .....

Rue N° : .....

Localité (N° postal) : .....

Date : ..... Signature : .....

Le projecteur scolaire le plus populaire en Europe et celui avec le meilleur caractère



1 Le P6 a bon caractère: on peut l'utiliser partout. Dans une toute petite classe comme dans une grande salle. Sa luminosité contente même les spectateurs assis tout au fond. Et les films ne foncent jamais parce que la lampe a noirci après quelques représentations. Le P6 est équipé d'une lampe halogène qui reste toujours aussi claire, de la première à la dernière minute de projection. Elle éclaire même moitié plus et dure le triple des lampes ordinaires!

2 Le P6 a aussi bon caractère pour le son. Un nouvel ampli universel permet de brancher un haut-parleur Bauer de 10 ou 20 Watt. Le P6 est équipé pour n'importe quel local.

3 Mais le P6 a bon caractère tout court: n'importe qui peut s'en servir et il fonctionne avec n'importe qui. Il suffit de le mettre en place, de presser sur la touche, de glisser l'amorce du film et la représentation commence. Parce que le chargement est automatique bien entendu!

4 De son côté la griffe à trois dents est bonne fille. Elle ménage les films et réussit à entraîner même des pellicules à perforation abîmée. Et, en cas de difficultés, vous pouvez faire confiance au commutateur de déchirage de film automatique.

5 Le poids du P6 est la dernière preuve de son bon caractère: un élève peut le porter facilement . . . et n'importe quel budget scolaire supporte son acquisition.

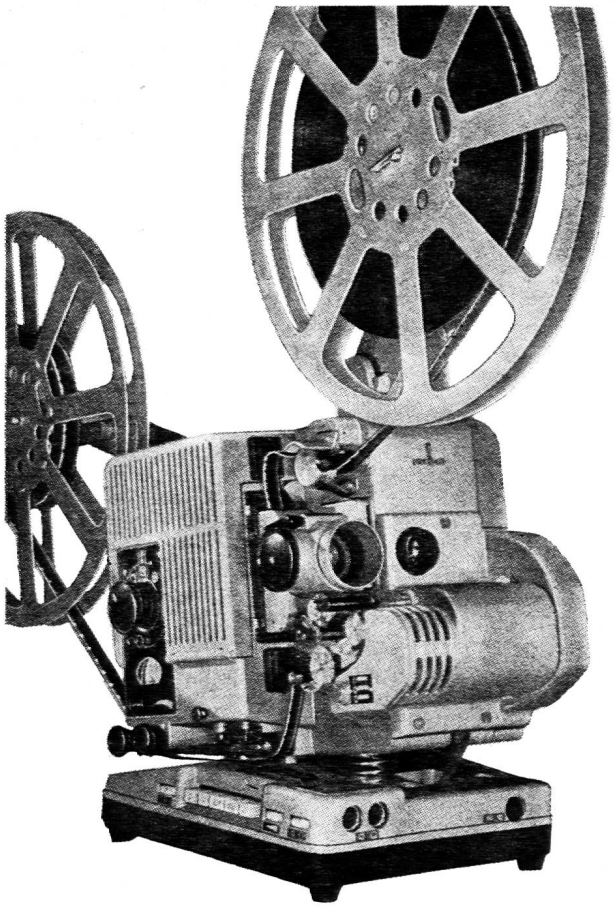
6 Voilà pourquoi le P6 grâce à son caractère en or est devenu le projecteur scolaire qui s'achète le plus en Europe!

Bauer P6
10 exécutions différentes, pour films muets ou sonores (ampli universel incorporé avec puissance de sortie de 6 ou 15 Watt pour haut-parleur de 10 ou 20 Watt), transistors en silicium (réfractaires à la chaleur), sortie d'amplificateur à diodes, à tension fixe ou réglable, coefficient de distorsion de 1% à régime maximal, reproduction du son optique et du son magnétique (également avec palier d'enregistrement incorporé pour son magnétique, avec obturateur pour trucages). 2 cadences avec commutation automatique sur l'obturateur à 2 ou 3 pales. Objectif zoom (35–65 mm) sur demande: pour rapprocher ou éloigner l'image sans déplacer le projecteur. Prise pour compteur d'images. Prise pour couplage d'un second projecteur. Entrée-phono et entrée-micro réglables séparément. Transformateur incorporé et haut-parleur témoin de 3 Watt pour audition simultanée dans la cabine de projection.

projecteurs-ciné
BAUER
SOCIÉTÉ DU GROUPE BOSCH

Coupon
à envoyer **à Robert Bosch S.A.**, Dept Photo-ciné, 8021 Zurich
Nous désirons examiner le Bauer P6 de plus près.
☐ Nous vous demandons de nous faire une démonstration ☐ Nous aimerions recevoir votre documentation
Nom
Maison
Adresse

KGT



OFFRE EXCEPTIONNELLE !

réservée au corps enseignant

Projecteur sonore 16 mm « Siemens »

avec amplificateur transistorisé
avec haut-parleur spécial 10 watts
luminosité et puissance sonore
valable pour auditoire allant jusqu'à
400 personnes

Prix catalogue : Fr. 3660.—
Prix Cortux : Fr. 2500.—

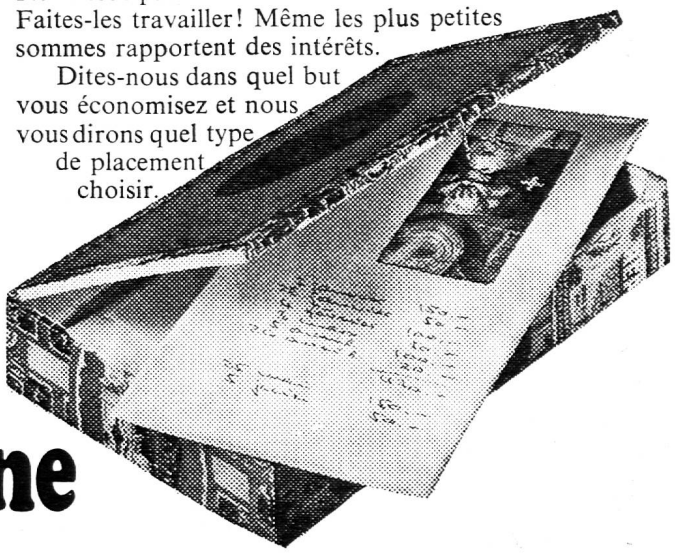
ce prix exceptionnel est valable
jusqu'à épuisement de notre stock
garantie de fabrique : 6 mois
service après vente assuré
par nos techniciens

demandez une démonstration et
notre catalogue de films à :

CORTUX FILM S.A.

1700 Fribourg 8 rue Locarno tél. : (037) 2 58 33

Ne laissez pas dormir vos économies.
Faites-les travailler! Même les plus petites
sommes rapportent des intérêts.
Dites-nous dans quel but
vous économisez et nous
vous dirons quel type
de placement
choisir.



Votre objectif-épargne sera plus vite atteint

si vous épargnez avec méthode.

UNION DE BANQUES SUISSES

LES GRANDES ÉDITIONS

littéraires, techniques et artistiques

RUE DES BATTOIRS GENÈVE TÉLÉPHONE 24 74 50

Pour votre classe ***Pour votre bibliothèque***

LE LITTRÉ ENFIN RÉÉDITÉ

OUI, il nous est particulièrement agréable de vous apporter, en primeur, une nouvelle aussi surprenante : L'INTROUVABLE, L'INIMITABLE dictionnaire du grand **Emile Littré**, le monument de notre langue que le monde entier nous envie, a reparu dans une présentation moderne et pratique, en 4 volumes seulement, légers et maniables.

LE TEXTE est celui même de l'ORIGINAL, texte auquel viennent s'ajouter et s'intégrer le « supplément » et l'« additif » que Littré avait publiés après coup.

L'IMPRESSION, en Bodoni romain de corps 12, est exécuté sur un papier mince et léger, ne se froissant pas. Le format des quatre volumes reliés, de 1600 pages environ chacun, est de 21 sur 27 cm. Le poids total est un peu inférieur **à la moitié** de celui du « Littré » original, qui était de 20 kg., supplément compris.

HATEZ-VOUS DE SOUSCRIRE

car, en raison de son tirage restreint, il deviendra rapidement et de nouveau introuvable,

car, n'étant pas mis dans le commerce, il ne peut être souscrit qu'aux GRANDES ÉDITIONS dans des conditions aussi avantageuses,

car, s'il y a beaucoup de DICTIONNAIRES, il n'y a qu'un LITTRÉ, et il DOIT figurer dans votre bibliothèque, ou sur votre bureau,

car, pour toute souscription, même pour une date différée, le franco de port et d'emballage vous est garanti, si votre souscription nous parvient dans les 10 jours,

car, enfin, pour vous et pour les vôtres, des conditions exceptionnelles de souscription ont été étudiées, qui vous sont exposées ci-après :

LA MARCHE A SUIVRE est celle-ci : Vous remplissez le BON DE COMMANDE imprimé ci-dessous et, après l'avoir découpé, vous nous l'adressez avec l'affranchissement de DEUX SOUS, sans coller l'enveloppe ; vous bénéficiez ainsi du tarif « imprimé ».

QUATRE POSSIBILITÉS s'offrent à vous : Les volumes peuvent être réglés en un seul versement, ou en 2 versements de Fr. **184.—**, en 3 versements de Fr. **129.—** payables, respectivement, à 30, 90 et 150 jours dès la réception, ou encore en 10 versements mensuels de Fr. **41.—** dès réception des volumes, soit Fr. **410.—**.

BON DE COMMANDE

Aux Grandes Editions

10, rue des Battoirs
1211 - GENÈVE 4

Veuillez me faire parvenir, dès parution et franco de port et d'emballage **UN dictionnaire LITTRE** en 4 forts volumes reliés, aux conditions suivantes :

a) Pour le prix de Fr. **368.—** payable à 30 jours
b) Payable en 2 mensualités consécutives de Fr. **184.—**
c) Payable en 3 mensualités de Fr. **129.—**
d) Payable en 10 mensualités consécutives de Fr. **41.—**

(Biffer ce qui ne convient pas, souligner ce qui convient.)

Nom : ..... Profession : .....

Adresse : ..... Ville + N° postal : .....

Date : ..... Signature : .....

9014

3000 BERNE 6 Bibliothèque Nationale Suisse

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux