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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 108 (1972)

Heft: 3

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: 20.08.2025

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

3

Montreux, le 28 janvier 1972

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Photo M. Cerf

CELUI QUI AIME LES ENFANTS DE SON SEMBLABLE AIMERA SÛREMENT SES PROPRES ENFANTS.

Proverbe jabo, Libéria.

Cours de perfectionnement à l'intention des professeurs de biologie

Notre collègue M. K. Aulich, de Saint-Gall, nous rappelle qu'un cours de perfectionnement est prévu à l'Université de Lausanne du jeudi 9 au samedi 11 mars 1972.

Le thème est :

« Contrôle biochimique de la croissance cellulaire ; propriétés de quelques hormones végétales. »

Ce cours de trois jours sera dirigé par M. le professeur P.-E. Pilet, directeur de l'Institut de biologie et de physiologie végétales, chercheur bien connu sur le plan international pour ses travaux de pointe dans le domaine de la croissance cellulaire et des phytohormones et auteur, entre autres publications, de deux ouvrages de base concernant ces problèmes : « La cellule » (Masson) et « Les parois cellulaires » (Doin).

Durant ces trois jours, des introductions théoriques présenteront successivement les structures et les fonctions des éléments cellulaires en mettant un accent particulier sur l'explication des mécanismes de croissance. Ces introductions seront suivies de démonstrations concernant les recherches actuelles et de travaux de laboratoire. Le dernier jour donnera l'occasion aux participants d'ouvrir une discussion générale durant laquelle sera abordé le problème des applications pédagogiques.

Pour ce cours de biologie donné entièrement en langue française et qui, nous l'espérons, inaugure une série d'autres cours à organiser en pays romand dans les années à venir, nous comptons sur une participation aussi élevée que possible.

Pour vous inscrire, veuillez envoyer la carte qui se trouvait dans le « Gymnasium helveticum » no 6 de l'an passé en n'inscrivant qu'une seule personne par carte et en rappelant la référence du cours : **4 N 1,** à l'adresse suivante : « Centre suisse pour le perfectionnement professionnel des professeurs de l'enseignement secondaire », Alpenquai 46, 6005 **Lucerne.**

A défaut de cette carte, annoncez-vous à cette même adresse en précisant : le cours, le numéro, la date, l'école, la discipline enseignée, si vous êtes membre ou non de la SSPES.

Délai d'inscription : 7 février. Droit d'inscription : 20 fr.

Les personnes inscrites recevront un programme détaillé dès la fin du délai d'inscription. Le problème du logement à Lausanne sera réglé par les organisateurs. Il est rappelé que, pour de tels cours, chacun peut faire une demande d'indemnité auprès des autorités scolaires locales.

H. Treu
Gymnase de Bienne.

COMMUNIQUÉS – VD

Gymnastique respiratoire

RECTIFICATIF

Mardi : 18 h. 50 et 20 heures, à la salle de paroisse de **MONTRIOND** (et non Montreux).

Croix-Rouge suisse de la jeunesse

Vente mimosa 1972

La vente annuelle du mimosa en faveur de nos élèves a été fixée par Cannes au samedi 5 février prochain. Les collègues qui désirent vendre le mimosa dans leur localité et qui n'ont pas été atteints par nos bulletins de commande peuvent en obtenir en s'adressant au :

Secrétariat vaudois Croix-Rouge jeunesse,
1, chemin du Platane, 1008 Prilly,
tél. 24 60 00.

Recensement scolaire 1970/1971

Les résultats du recensement scolaire organisé dans toutes les écoles publiques du canton en janvier 1971 ont fait l'objet d'une publication ; ce document est à la disposition de tous ceux qui en feront la demande.

Bulletin de souscription à envoyer au
Secrétariat de la réforme scolaire, Marterey 56, 1005 Lausanne

M., Mme, Mlle, Nom :	Prénom :
Adresse, rue :	No :
No postal :	Localité :
Date :	Signature :

Communiqués 42
Editorial - Sprechen Sie deutsch ? 43
Vous qui aimez lire, prêtez attention à ces lignes ! 44
Appel aux maîtresses du degré inférieur 44
Opinions
Qu'avons-nous fait de la télévision ? 45
Réflexions 45
Documents
Comité suisse pour le renouveau de la musique à l'école 46
Aspects psychologiques du modelage idéologique 50
L'infériorité et les rêveries 52
Pratique de l'enseignement
La lecture du mois 54
Page des maîtresses enfantines 55
Enseignement de la composition 57
Moyens audio-visuels
Chronique de la GAVES - Si j'aurais su, j'aurais pas venu ! 58
Les livres
De l'éducation - Krishnamurti 60
Techniques et thèmes dans l'œuvre romanesque de Jean Schlumberger 61
Mains d'enfants - Mains créatrices 62
Divers
Une nouvelle vitamine A 62
Noël est passé 63
« Yoyo » 63
Education de l'éducateur 63

ÉDITORIAL

Sprechen Sie deutsch ?

Un groupe de spécialistes de l'étude des langues vivantes se réunissait dernièrement. La discussion porta entre autres sur les objectifs de ces disciplines. Très vite ces pédagogues admirent que l'apprentissage des langues vivantes devait poursuivre les buts suivants :

permettre à l'élève de

1. *comprendre la langue parlée à un débit normal,*
2. *parler cette langue de façon intelligible,*
3. *lire couramment et comprendre un texte,*
4. *s'exprimer correctement par écrit,*
5. *connaître et pénétrer la civilisation et la culture d'un pays étranger.*

Notons en passant que ces derniers objectifs furent définis par un groupe de travail du Conseil de l'Europe en 1966.

D'abord comprendre et s'exprimer, ensuite lire, et enfin seulement écrire ! L'évolution est telle que nous pouvons parler de révolution. Primauté de l'oral sur l'écrit ! Haro sur le thème et la version ! Il a fallu des siècles pour reconnaître que le premier acte culturel est d'entrer en contact avec son prochain.

Et comment atteindre ces objectifs ? Quelle méthode adopter ? Là encore une belle unanimité au sein du groupe.

D'abord des maîtres hautement compétents sur le plan de la maîtrise de la langue étrangère comme celui de la méthodologie.

Ensuite un horaire qui s'écarte du découpage traditionnel de la semaine en heures : des périodes courtes (25 à 30 minutes) mais fréquentes, quotidiennes. Et ces maîtres de constater que six fois trente minutes dans la semaine valent mieux que quatre fois soixante minutes. (Ne dit-on pas de toute part qu'il conviendrait d'alléger l'horaire hebdomadaire des élèves ?)

Enfin du matériel audio-visuel : magnétophone, laboratoire de langues.

Et quand commencer l'étude des langues modernes ? Pas après la 4e année, dès la 2e année de scolarité si possible.

Ainsi Mesdames, Mesdemoiselles et chères collègues, c'est vous qui serez chargées, dans quelques années, de prononcer les premiers mots d'allemand devant les petits potaches de Romandie.

Nous ne doutons pas de vos aptitudes et talents pédagogiques. Mais soyez sincères ! Les instituts de formation qui ont eu l'honneur de vous compter parmi leurs élèves ont-ils fait de vous (de nous) des gens hautement compétents en allemand ?

Dans les circonstances actuelles, nous voyons mal comment chacun d'entre nous pourrait maîtriser l'allemand presque aussi bien que sa langue maternelle. Nous voyons la solution de ce difficile problème dans une rénovation complète de nos formations (du pain sur la planche des réformateurs de nos gymnases), dans une utilisation massive de « forces étrangères » (par un développement des échanges internationaux d'enseignants) et dans une spécialisation de certains d'entre nous.

Cela signifierait alors l'extinction de la race des maîtres polyvalents et omniscients. L'heure paraît en effet venue que les classes de nos jeunes élèves s'ouvrent aussi, de temps à autre, à des « spécialistes ».

Une certaine efficacité de nos écoles semble passer par là.

Jean-Claude Badoux.

N. B. — Le comité de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique s'est préoccupé, le 22 décembre 1971, de l'enseignement d'une première langue étrangère au niveau de l'école primaire. Ses principales conclusions sont les suivantes :

— Le début de l'*enseignement d'une première langue étrangère* (deuxième langue nationale) doit être fixé au même degré scolaire pour chacune des régions linguistiques. Une recommandation dans ce sens devra être élaborée pour la fin de l'année 1972.

— Des plans d'études et des manuels permettant de les appliquer devront être élaborés en dépit des différences actuelles dans les systèmes scolaires cantonaux (manuel de base et manuels par niveaux).

— Les expériences actuellement en cours doivent être scientifiquement surveillées et évaluées.

Vous qui aimez lire, prêtez attention à ces lignes !

Nous avons reçu de l'IRDP, dont la présentation a été faite dans plusieurs numéros précédents, la demande de publier le document suivant dans nos colonnes.

Nous le faisons extrêmement volontiers car nous sommes persuadés que l'offre qui nous est faite est fort intéressante.

En effet, y répondre favorablement, c'est assurer une part de notre formation continue, cette formation continue intimement liée à

— l'amélioration de nos écoles ;

— la revalorisation de notre profession ;

— notre enrichissement personnel.

Réd.

La section documentaire de l'IRDP a l'intention de créer un comité de lecture qui serait une première participation directe des enseignants à ses travaux.

Ce comité sera organisé de telle sorte qu'y seront représentés tous les niveaux d'enseignement (primaire et secondaire principalement) et les domaines intéressant les éducateurs (psychologie, techniques éducatives, sociologie, disciplines enseignées). Puisque certains documents seront en anglais ou en allemand, il sera aussi indispensable que quelques lecteurs maîtrisent ces deux langues.

Chacun recevra un certain nombre de livres, au fur et à mesure de leur enregistrement à l'IRDP, accompagnés d'un formulaire comprenant une notice bibliographique descriptive (remplie par la section) et une partie vierge pour y écrire un résumé de l'ouvrage : des indications complémentaires seront fournies quant à la forme et au contenu des résumés. Le tout, livre et formulaire, devra être retourné à l'institut dans un délai normal : une quinzaine de jours.

Les articles les plus importants des revues que reçoit la section seront analysés de la même façon, quoique beaucoup plus brièvement.

Il va de soi que les membres du comité de lecture seront rétribués. En outre, ils devraient avoir une réunion commune au moins une fois l'an au cours de laquelle seraient étudiés les problèmes qui ne manqueront pas de se présenter. Enfin, les résumés des ouvrages seront diffusés parmi les usagers de la section documentation et certains pourront être publiés, dans des revues spécialisées comme l'« Educateur », avec la signature des auteurs.

Cette méthode de travail présente de nombreux avantages, tant pour les uns que pour les autres :

— elle permet aux enseignants de participer plus activement à la vie pédagogique romande, suisse et même internationale ;

— elle assure en partie la liaison entre eux et l'IRDP ;

— elle facilite le travail de la section documentation de l'institut.

Les lecteurs de l'« Educateur » qui sont intéressés par ces travaux peuvent écrire ou téléphoner directement à :

Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, section documentation

Faubourg de l'Hôpital 43

2000 Neuchâtel

Tél. (038) 24 41 91

Appel aux maîtresses du degré inférieur !

L'« Educateur » est un journal corporatif qui devrait rendre service au plus grand nombre...

Vos réponses au récent questionnaire intitulé « Aidez-moi à vous intéresser ! » (« Educateur » No 39 du 17 décembre 1971) me donnent la preuve que des pages telles que « La lecture du mois », la « Page des maîtresses enfantines » sont beaucoup lues. Leur contenu est largement utilisé.

Et d'aucuns parmi vous de regretter que la partie pratique de notre hebdomadaire ne soit pas encore plus importante.

C'est pourquoi je désire mettre prochainement à la disposition des maîtresses du degré inférieur une page qui soit la leur, une page où elles pourraient puiser des idées, des conseils, des préparations de leçons.

Mais c'est vous, enseignantes d'enfants de 6 à 8 ans, qui devez l'alimenter.

Car vous conviendrez avec moi que ce n'est pas votre rédacteur, responsable d'élèves de 13 ans et plus, qui va pouvoir vous apporter des conseils utiles ! Alors soyez d'accord de dévoiler au grand jour et pour tous vos idées. Cherchez dans votre pupitre, dans votre fichier et envoyez-moi vos textes, vos dessins, vos exercices de français, vos problèmes amusants ou pas, vos préparations de science, de géographie, etc.

Je me ferai un plaisir de les publier et vous aurez la satisfaction de rendre service à de nombreuses collègues de Romandie.

Sans pouvoir vous promettre des honoraires mirobolants, je puis vous assurer tout de même que la page d'« Educateur » est payée entre 25 et 30 francs.

Alors au travail pour que naisse et se perpétue la « Page des maîtresses du degré inférieur ».

Cette collaboration à l'« Educateur » pourrait très bien se concevoir sous forme d'un travail d'équipe, une équipe réunissant plusieurs collègues qui ont déjà l'habitude d'échanger le fruit de leurs expériences. C'est ainsi, par exemple, que travaillent — et avec quel succès — les rédacteurs de la « Lecture du mois ».

JCB.

OPINIONS

Qu'avons-nous fait de la télévision ?

Question quasi biblique que nous pose le bureau SPR dans le dernier numéro de 1971 ! Sommes-nous aussi coupables que Caïn, et avons-nous sur la conscience la mort de la télévision scolaire ?

Si une certaine forme de télévision scolaire est morte, c'est probablement qu'elle n'était pas viable. Si certains enseignants lui ont porté quelques coups, la pauvre n'a pas eu beaucoup de force pour réagir. Et qu'aurait-on dit de ces mêmes enseignants s'ils n'avaient pas manifesté leur désapprobation ? On se plaint que nous sommes trop passifs ; en l'occurrence, plusieurs d'entre nous ont bien montré de quel bois ils se chauffaient — ou plutôt de quel bois ils ne voulaient pas chauffer leurs élèves.

Les émissions qu'on a offertes aux écoles étaient mauvaises. Nous l'avons dit. Des suggestions précises ont été faites, positives, par lettre aux responsables (et non par voie d'articles). Pas d'autre réponse que la suppression des émissions. Ce ne sont pas les enseignants qui ont refusé leur collaboration.

« Faut-il relancer la télévision scolaire ? » demande le bureau SPR. Et l'éditorial propose un type d'activités assez proches de la critique de l'information. Il s'agit donc d'autre chose que de fournir des « leçons télévisées ». Aurait-on renoncé à la forme primitive des émissions scolaires ? En ce cas, je ne vois pas très bien pourquoi il faudrait ressusciter une télévision dite scolaire, car n'importe quelle émission peut se prêter à l'analyse et à la discussion.

Si toutefois on songeait à reprendre la réalisation de « leçons » destinées au petit écran, je désire mettre sous les yeux des responsables deux citations tirées du livre de Jean Piaget « Pédagogie et psychologie » :

« ... L'image, le film, les procédés audiovisuels dont toute pédagogie voulant se donner l'illusion d'être moderne nous rebat aujourd'hui les oreilles, sont des auxiliaires précieux à titre d'adjuvants ou de béquilles spirituelles, et il est évident qu'ils sont en net progrès par rapport à un enseignement purement verbal. Mais il existe un verbalisme de l'image comme un verbalisme du mot. »

« La démonstration par l'adulte ne donne rien de mieux que la simple perception, ce qui montre une fois de plus qu'en faisant des expériences devant l'enfant au lieu de les lui faire lui-même, on perd toute la valeur informatrice que présente l'action propre comme telle. »

Jacques Bron.

Réflexions

L'« Educateur » est vôtre ; vous devez l'alimenter par vos réflexions, **par vos expériences, vos désirs, vos craintes, vos opinions. »**

Editorial du No 25

— Lu dans l'Editorial de l'« Educateur » No 23 :

« ... Dans les **disciplines d'éveil,** il faudra préparer des programmes avec le souci d'**apprendre à apprendre.** »

Outre que l'application de la formule exige un grand art pédagogique, elle est à double tranchant et elle fait déjà des ravages. Dans certains secteurs, le nombre d'échecs augmente...

D'abord, elle a tendance à s'étendre également au programme de base, puis, parfois, on en tire la conclusion qu'apprendre à apprendre suffit et qu'il n'est plus besoin d'apprendre...

Le « Petit livre rouge » n'affirme-t-il pas que l'écolier ne saura vraiment que ce qu'il aura lui-même appris !

— La **Commission romande d'éducation civique** annonce, pour fin 1972, la présentation d'un nouveau manuel d'enseignement de l'**éducation civique**.

Ouf ! il était temps et, d'avance, merci aux auteurs. Pourtant, nous nous permettons de souhaiter qu'il soit vraiment un manuel d'« Education » et non seulement d'« Instruction », que son emploi puisse être étendu au degré secondaire, et qu'après son étude, nos jeunes, informés de **toutes** les doctrines politiques, de toutes les formes de gouvernement, soient enclins à considérer que la démocratie suisse, qui reste évidemment perfectible, est encore le moins mauvais des systèmes pour des **citoyens avertis et actifs.**

— **Le groupe 220-2 (Objectifs) :** « a établi, entre autres choses, que les examens doivent être supprimés pendant les 4 premières années primaires. » (Les examens n'existent plus au secondaire depuis belle lurette, sans qu'on puisse affirmer que ce soit un bien.)

Soit, c'est commode pour les maîtres qui en corrigeaient les travaux, pour les inspecteurs qui préparaient les épreuves, pour les commissions scolaires qui les organisaient. L'est-ce pour les enfants ?

Nous rejoignons nos collègues de Suisse alémanique qui, dans un film présenté à la télévision, montraient combien l'examen est un mal nécessaire qui, entre autres choses :

— incite le maître à parcourir le programme de base ;
— astreint maîtres et élèves à la répétition ;
— corrige (parfois !) les exploits dus à la tricherie ;
— pousse l'élève à se souvenir et l'habitue à une épreuve qui n'est pas près d'être supprimée, tant dans la suite de ses études que dans la vie préprofessionnelle ;
— donne des indications précieuses pour l'orientation.

Dès lors, l'examen demandait à être **revu et corrigé,** non à être supprimé. (Cf. « Educateur » No 31/11.10.1968). Sera-t-il maintenu ou introduit dès la 5e année ? Il eût été utile de le préciser .

— Parlant d'éducation sexuelle, le «Bulletin officiel du DIP» No 1/71 affirme, par le truchement du centre médico-social de l'institution Pro Familia auquel il a confié officiellement le soin de cette éducation, « que le maître ne peut être, pour sa classe, une présence objective et étrangère indispensable à une éducation de ce genre. »

Vingt ans d'éducation sexuelle à nos classes, dispensée avec l'approbation des parents, préalablement informés lors de l'assemblée annuelle, nous permettent d'affirmer, qu'au contraire, c'est lui qui est le mieux à même de dispenser, et d'intégrer à l'éducation générale qu'il donne, cette importante part de l'éducation. Cette attitude augmente les liens affectifs et renforce la considération réciproque. Nous pré-

conisons l'organisation, par ce centre, d'un complément de formation pour tous les maîtres qui désirent assumer cette responsabilité. C'est une forme de revalorisation de la profession enseignante et l'expectative n'est plus de mise quand l'avortement pose de si graves problèmes à notre société. Allons-nous, une fois de plus, manquer de courage ?

— Lors de la dernière assemblée culturelle de la Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS), M. P. Cordey, rédacteur en chef de la «FAL», affirma : «Les jeunes que nous engageons ne savent plus résumer un rapport, ne savent plus calculer un pourcentage et ne savent plus écrire une lettre convenablement orthographiée. Ainsi l'école n'atteint plus ses objectifs élémentaires, c'est-à-dire les automatismes de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. »

Il n'a pas été conspué, ni même contredit et, cette fois, je vous laisse à vos propres réflexions.

J.-P. Paquier.

DOCUMENTS

Comité suisse pour le Renouveau de la Musique à l'Ecole

CONSULTATION DU CORPS ENSEIGNANT

DEPUIS LE DÉBUT DE CETTE ANNÉE DES EFFORTS SONT ENTREPRIS DE TOUTE PART EN VUE D'UNE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DANS NOS ÉCOLES

Motivation

L'enseignement musical dans les écoles suisses, en l'état actuel, ne peut guère réaliser ses objectifs. Il est en effet dépourvu de moyens pour développer systématiquement les dispositions musicales des élèves, éveiller leurs facultés auditives et de jugement et pour mener à bien une activité chorale et instrumentale. L'enseignement en est trop fragmentaire, il est peu constructif et correspond mal aux possibilités des élèves.

Tous les enfants sont en droit d'attendre de l'école un enseignement musical efficace. Les **buts** suivants sont assignés à la musique à l'école :

— épanouissement aussi large que possible des dispositions musicales de nos enfants par l'audition et la pratique musicale (vocale ou instrumentale) ;

— aptitude à maîtriser le courant musical dans lequel nous vivons et de prendre part à la culture musicale.

L'enseignement de la musique à l'école doit être organisé de manière à atteindre ces buts. Cette exigence est formulée par toutes les grandes associations musicales et pédagogiques suisses.

Démarches entreprises

Pour œuvrer ensemble à une telle réalisation 24 organisations se sont constituées en un Comité suisse pour le renouveau de la musique à l'école. Toutes les associations d'enseignants et de praticiens de la musique y sont représentées. Le comité ainsi formé s'est résolu à unir tous les efforts pour la mise sur pied d'un enseignement musical efficace et à en appuyer l'élaboration. A cet effet il s'est prononcé pour la **création de programmes d'enseignement sur une base suisse.** Ces programmes doivent comprendre tous les domaines nécessaires à la réalisation des buts décrits ci-dessus. Ils doivent conduire du début de la scolarité à la maturité, sans solution de continuité, et fixer pour chaque degré un certain nombre d'objectifs essentiels. Ceux-ci seront **aussi simples que possible,** afin que **tous les maîtres** et tous les élèves puissent sans peine en venir à bout et que, d'autre part, les esprits imaginatifs trouvent encore un champ suffisant pour laisser libre cours à leur initiative. A cet égard il n'est pas indifférent qu'ils soient à l'image de notre temps, sans toutefois être révolutionnaires.

Pour que les buts de l'enseignement puissent être atteints, un minimum de 2 leçons hebdomadaires doit être institué à tous les degrés. Aux degrés inférieurs, l'enseignement de la musique sera assumé essentiellement par le maître de classe. En cas d'impossibilité, on prévoira un échange collégial de disciplines ou un maître spécialisé.

Fin 1970, le comité adressait une requête à la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Le programme du comité y était présenté, ainsi qu'une pressante sollicitation pour que la conférence prenne de son côté les mesures nécessaires à la réalisation d'un programme d'enseignement musical suisse. A cet égard, l'introduction du programme minimal et l'emploi correspondant des moyens d'enseignement seraient recommandés aux cantons par le bureau exécutif de la conférence. Cette dernière a d'ailleurs exprimé son accord avec les buts fixés par le comité et l'a assuré de son appui.

Il parut naturel au comité de confier l'élaboration de tels programmes à des maîtres de musique pour ensuite les soumettre à l'ensemble du corps enseignant en vue de leur mise au point. De cette façon le **savoir des uns sera amendé par l'expérience des autres** et le maître, pour enseigner, se référera à un plan à la création duquel il aura pris part. C'est ainsi qu'une **Commission de pédagogie musicale** s'est vue chargée de l'ébauche des programmes. En font partie MM. E. Garo, Nyon ; W. Gremlich, Zurich ; R. Häusler, Bâle ; T. Muhmenthaler, Berne ; J.-J. Rapin, Lausanne ; A. Rubeli, Soleure ; A. Schibler, Zurich ; E. Villiger, Schaffhouse.

La première tâche était de **rassembler la documentation de base,** aussi complète que possible, ouverte aux nouveautés comme aux méthodes les plus éprouvées, mais sans manquer d'examiner si ces diverses tendances trouvaient leur place dans un programme général. Pour ne rien omettre, un **appel à la collaboration,** destiné à toutes les forces actives de l'enseignement musical, fut rédigé au début de cette année et largement publié dans la presse spécialisée. Cet appel reçut un écho réjouissant ; il nous valut une quantité de renseignements et d'offres de collaboration.

Comment s'est-on réparti la tâche pour l'élaboration des programmes ? Dans une première phase, on s'est prononcé en faveur d'une division verticale, par matières d'enseignements. **Six groupes de travail** furent constitués à cet effet :

— **audition et culture musicale**
— **étude des éléments de la musique**
— **répertoire de chants**

— **formation vocale**
— **musique et mouvement**
— **pratique instrumentale à l'école.**

En été 1971 fut mené à bonne fin un **colloque** de 3 jours réunissant la Commission de pédagogie musicale, les six groupes de travail et d'autres maîtres de musique intéressés. Les groupes y firent des propositions pour les programmes des neuf premières années d'enseignement puis les mirent en discussion en assemblée plénière. Les lignes générales qui se dégagèrent alors, relativement disparates, devaient ensuite être harmonisées et recomposées en un tout cohérent par le **Groupe de coordination.** Ces programmes furent présentés encore, pour d'ultimes retouches, à l'Assemblée des maîtres de musique réunie à l'occasion de la semaine d'études SSPES d'Interlaken. Ils sont soumis à votre bienveillante attention ci-après.

Appel

Le comité, en publiant ces documents, s'adresse à toute institutrice, instituteur ou professeur que concerne l'enseignement du chant, à toutes les associations musicales, musico-pédagogiques et pédagogiques aussi bien qu'à toute personne qui de près ou de loin aurait pris part à leur élaboration, avec l'instante recommandation de prendre position par écrit jusqu'à fin mars 1972 et d'envoyer leur pli à l'une des adresses ci-dessous. La Commission de pédagogie musicale, avec le concours de tous les maîtres de musique intéressés, examinera chaque amendement et en tiendra compte dans la mesure du possible lorsqu'elle rédigera la version définitive des programmes.

Démarches à venir

Jusqu'ici, le projet ne tient pas compte de **l'âge préscolaire.** Mais il est souhaitable, principalement pour les jardins d'enfants, d'établir, dès que possible, une série de recommandations pour l'enseignement musical.

Une étude est encore à faire pour :

— l'établissement de moyens d'enseignement, avec l'aide de maîtres compétents ;
— l'initiation au programme des enseignants de tous les degrés ;
— la formation des maîtres de musique dans les conservatoires et les écoles normales.

Pour sa part, la Commission fédérale de maturité prépare la **reconnaissance de la musique comme branche de maturité,** au titre de branche sans examen en option avec le dessin. Un groupe d'études qui, depuis l'automne 1971, travaille à la mise sur pied d'un programme préparant à la maturité, adaptera en temps opportun ce dernier à la nouvelle situation.

Comité suisse pour le renouveau de la musique à l'école

Le président :
Max Diethelm

Le représentant de la Commission de pédagogie musicale :
Edwin Villiger

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES

Le **tableau récapitulatif** de la page suivante contient une variété de matières propres à satisfaire un enseignement moderne de la musique. La disposition des colonnes n'est cependant pas proportionnelle à l'importance du secteur qu'elles délimitent. L'**audition musicale,** par exemple, occupe de nos jours une place prépondérante. Le **répertoire de chants** correspondant aux différents secteurs figurera en annexe au programme-cadre, parmi les moyens d'enseignement. A cet égard on n'écartera pas les livres de chants cantonaux et régionaux, mais on les intégrera utilement au programme. Le thème **Musique et Mouvement** prend une importance accrue de nos jours, ainsi que la **Pratique instrumentale à l'Ecole.** Tous deux peuvent être introduits dans le cadre général de l'enseignement de la musique à l'école, quoiqu'ils ne soient pas désignés ici comme des disciplines distinctes. Une place leur sera également réservée lorsque nous nous occuperons des moyens d'enseignement.

A la deuxième colonne, les maîtres romands se voient proposer une alternative pour les quatre premières années. Ils pourront choisir le solfège progressif présenté par CIRCE ou se rallier à la proposition originale de ce tableau, conforme, au demeurant, au programme suisse. Au terme d'une période expérimentale (1973-1978) ils tenteront de s'accorder sur l'une des deux formules ou sur un système tenant compte de l'une et de l'autre.

COMMENTAIRES
AUDITION ET CULTURE MUSICALE

Bien que ces dernières années le chant scolaire ait passé un peu partout à la dignité de « musique », l'éducation musicale ne saurait atteindre son objectif, si tous les éléments qui la constituent (chant, formation vocale, pratique instrumentale etc.) ne sont pas élaborés « à partir de l'oreille ». Dans ce sens, tout enseignement musical devient une éducation de l'oreille.

A ce besoin, qui n'est plus guère contesté, d'un enseignement par audition, s'oppose encore la conception vivante chez certains de donner la préséance au seul chant populaire. Sincères certes, mais trop idéalistes, ces enseignants pensent que :

— la musique à l'école n'est rien d'autre qu'une compensation, une détente ;
— la seule chanson populaire est capable de protéger la jeunesse contre le monde envahissant d'une musique d'un genre douteux ;
— la simple pratique musicale suffit pour aborder la musique classique et contemporaine ;
— l'on trouve dans la chanson populaire les lumières suffisantes pour comprendre les grandes œuvres musicales (« de la chanson populaire à la symphonie »...).

Les notions de syntaxe musicale simple, connaissance des formes et des instruments, font partie intégrante de l'audition musicale. On fera appel non seulement à la voix humaine, mais aussi à d'autres sources sonores (instruments de sons et de bruitage, disques, bandes sonores, radio etc.) et l'on s'efforcera de donner à l'élève une idée de ce que l'on peut trouver dans l'atelier d'un compositeur.

Objectif

Développer, à l'aide d'exemples choisis dans tous les domaines de la musique, la perception auditive de l'élève et son jugement. Par l'audition active, l'amener à toujours plus de plénitude dans sa compréhension — au sens large — de la musique.

ÉTUDE DES ÉLÉMENTS DE LA MUSIQUE

L'étude des éléments de la musique comprend le travail rythmique et mélodique. Chaque année, un certain programme doit être assimilé, en étroite corrélation avec l'audition (formation vocale ; étude de l'écriture, des formes et des instruments).

A Formation rythmique

La formation rythmique ne peut être délimitée en objectifs annuels. Dans le chant, la parole, le jeu et le mouvement de

La musique dans les Écoles publiques (2 heures hebdomadaires)

	Année	Rudiments théoriques – Rythme	Rudiments théoriques – Mélodie	Chant (Formation vocale)	Audition musicale (syntaxe, analyse des formes)	Instruments (Pratique et culture musicale)
Degré inférieur	1.	Notions: long - court lent - rapide accentué - non accentué ♩ 𝅗𝅥 𝄽	Notions: haut - bas fort - doux **ou** programme CIRCE Solfège oral avec intonation relative: **SOL - MI** SOL - **LA** - SOL - MI SOL - LA - SOL - MI - **DO** DO - **RE** - MI - SOL - LA DO - RE - MI - **FA** - SOL - LA DO supérieur	Ecouter (sa propre voix et celle des autres)	Solo — tutti Question — réponse	Différenciation son / bruit
	2.	♫ Mesures à 2, 3, 4, les mêmes avec levé 𝅗𝅥. 𝄆 𝄇	Prendre l'habitude d'une intonation pure La hauteur absolue Le diapason et la portée Eléments de lecture	Chants à une voix avec ou sans accompagnement	Reprise / variante Contraste Ostinato	Manipulation en groupes d'instruments simples (bois, métal, peau)
	3.	𝅝 𝄻 𝄻 (𝄾) 𝅘𝅥𝅮 comme levé 𝅗𝅥. 𝅘𝅥𝅮	DO - RE - MI - FA - SOL - LA - **SI** - DO Le DO maj. Dépassement de l'octave LA comme tonique Généralités sur les armures	Respiration et émission naturelles du son Canon	Marche — valse (Ländler)	Improvisations faciles par groupes
Degré moyen	4.	𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯. 𝅘𝅥𝅯 |1 𝄆 |2	Révision du maj. et du min. 𝄞 Accords DO - MI - SOL LA - DO - MI	Chants à deux voix Chant alterné (classe - groupe - solo)	Motif — thème Chanson à refrain — rondo	Accompagnements de chants à un instrument et par groupes
	5.	Révision des éléments rythmiques 𝅘𝅥𝅯 et 𝅗𝅥. comme unités métriques 𝄾 ; 𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯 (3) ; 𝄾	Tons et demi-tons Altérations ♯ ♭ ♮ Sol maj.; Fa maj.	Chants pour délier la langue	Cantates et saynètes chantées Musique descriptive	L'instrument à cordes vent percussion
	6.	𝅗𝅥 comme unité métrique Syncope	Tonalités maj. jusqu'à 3♯ et 3♭ Relatives mineures	Effets dynamiques	Musique à programme	
Degré supérieur	7.	Approfondissement des matières déjà traitées Rythmes de danses caractéristiques	Approfondissement des matières déjà traitées 𝄢 Le mineur mélodique	Se sentir à l'aise dans la nouvelle tessiture (garçons)	Danses anciennes et nouvelles Le Lied	L'instrument à clavier cordes pincées
	8.	Autres mesures ($\frac{5}{4}$, $\frac{7}{8}$ . . .)	Récapitulation des tonalités maj. et min.	Possibilités expressives de la voix	Le concerto	Les ensembles de voix et d'instruments les plus courants
	9.	Signes d'interprétation les plus courants (tempo, nuances)	Autres gammes Cadences (I, IV, V) en maj.	Chœurs à plusieurs voix Chœurs parlés avec instruments	Musique contemporaine Opéra	Accompagnements de chants sur base cadentielle Exercices d'improvisation

nombreux éléments rythmiques entrent en considération et la pratique précédera — souvent de plusieurs années — la prise de conscience raisonnée.

B Formation mélodique

L'alternative limitée dans le temps, proposée aux maîtres romands doit permettre une prise de conscience générale des facteurs psychologiques qui entrent en ligne de compte lorsqu'il s'agit d'éveiller au chant et à la musique un petit enfant tout en préservant son naturel et sa spontanéité. Une riche dialectique doit pouvoir se développer.

a) Les maîtres qui appliqueront les principes CIRCE rejoindront au terme de la 4e année l'ordonnance des matières que contient notre tableau. Mais les deux programmes parallèles n'en sont pas moins perméables dès la fin de la 2e année (changement de maître au terme de la 2e année !).

b) Les maîtres qui, pour les quatre premiers degrés se rallieront à la proposition originale de ce tableau prêteront attention aux recommandations suivantes :

Dans le travail d'intonation élémentaire, on affectera les noms DO - RE - MI à la désignation des hauteurs relatives des notes plutôt qu'à la désignation de sons absolus, ce qui permet à l'enfant de « solmiser » — le terme de « solmisation » est réservé à cet emploi — de la même façon une chanson, quelle que soit la hauteur à laquelle il la chante.

Peu à peu on fixera ces notes à leur valeur absolue (le LA du diapason) en même temps qu'on introduira les premiers éléments de lecture (fin de la deuxième année). Il a été prouvé par les résultats obtenus en Hongrie et dans certains conservatoires suisses, que la solmisation des sons peut être, du fait de la facilité de leur vocalisation et de la sensibilisation immédiate des fonctions tonales qu'elle permet, utilisée avec grand profit durant les deux premières années.

Quant à la progression proposée (SOL - MI, SOL - LA - SOL - MI, etc.) elle procède d'un ordre qui, dans la pratique, s'est avéré particulièrement adapté à l'intuition de l'enfant.

RÉPERTOIRE DE CHANTS

A côté du patrimoine proprement helvétique on utilisera toutes les ressources rythmiques et mélodiques qu'offre un folklore universel bien apte à susciter un enthousiasme nouveau et à servir d'exemple vivant pour tous les autres secteurs de notre étude. L'étude de chansons n'est pas le but de l'éducation musicale, mais un de ses moyens, d'une importance d'ailleurs relative selon les degrés. En effet, si l'accent est donné, dans les premières années, sur le chant en soi, sur la pratique instrumentale et sur le mouvement, cet accent se déplace peu à peu et à l'âge de la puberté, c'est l'audition musicale qui devient prépondérante.

A Le chant pendant la leçon

Objectifs :

Joie à l'écoute de sa propre voix :

Chant (et pratique instrumentale) **en commun,** source d'enrichissement. Possibilité importante d'assimilation et d'approfondissement des notions acquises. Pratique véritablement **active.**

Choix :

Tendre à un répertoire varié :

— canons, chants à une ou plusieurs voix, avec ou sans accompagnement, chants de caractère modal, mesures ou rythmes divers ;

— chants suisses et étrangers ;

— chants dont le texte et les difficultés techniques s'adaptent à chaque degré en particulier ;

— chants modernes et anciens.

B La leçon à partir du chant

Objectif :

Travail à partir du chant en liaison avec tous les éléments de la musique.

Degré inférieur :

— chants à une voix, avec ou sans accompagnement ; canons ;

— identification auditive et visuelle de motifs mélodiques ou rythmiques de caractères différents ;

— exercices de lecture ;

— improvisations, saynètes, danses.

Degré moyen :

— chants à plusieurs voix ;

— accompagnement instrumental sous forme de pédales, bourdons, ostinati ;

— chants mimés et dansés ;

— identification de certaines structures.

Degré supérieur :

— musique populaire en vogue (application didactique) ;

— formes polyphoniques simples (pour les élèves qui ont mué) ;

— chœurs parlés avec accompagnement d'instruments ;

— élargissement de la forme : du lied aux structures artistiques simples.

FORMATION VOCALE

A Remarques fondamentales

I Les raisons d'une formation vocale

C'est principalement par sa voix que l'homme arrive à exprimer ses plus intimes émotions. Or l'organe de la voix est sujet à diverses influences : la croissance, le conditionnement psychique, l'inattention, les excès et le mauvais usage de la voix, enfin les exemples trompeurs.

Exigences actuelles :

— développer la voix et la maintenir en bon état de santé. Il dépend beaucoup du maître que la voix de l'enfant se développe d'une manière fonctionnelle et passe sans dommage le cap de la mue. Des exercices suivis sont à cet égard indispensables ;

— améliorer la beauté du timbre en utilisant les fonctions saines et naturelles de la voix. Il s'agit là également d'un travail d'oreille ;

— corriger la tenue du corps et la place de la voix.

II Principes pédagogiques

— Le maître éduque les voix par le bon exemple.

— Il choisit une tessiture convenable.

— La formation vocale ne se fait qu'en chœur, dans le cadre de la classe.

— L'éducation de la voix parlée (pose de voix) est liée à l'éducation de la voix chantée.

— Le maître tient compte de l'âge des enfants.

B Objectifs

— Eliminer les fausses tensions, conserver la souplesse (tenue corporelle, position de la bouche, nuque, mâchoire, langue, lèvres) ;

— acquérir une respiration de chanteur ;

— obtenir une voix parlée claire, légère et contrôlée ;
— diriger la résonance dans les cavités de la tête ;
— respecter les limites naturelles imposées par la mue.

MUSIQUE ET MOUVEMENT

Le thème « Musique et Mouvement » ne peut guère être défini en quelques mots. Nous nous bornerons donc dans cette orientation, à quelques indications.

Le mouvement pénètre tous les domaines de l'activité musicale et les unit. Quiconque s'occupe d'éducation musicale doit tenir compte de l'homme dans sa totalité (du corps, de l'âme et de l'esprit) et ne peut traiter le mouvement comme un élément accessoire. En soi il constitue, au sens le plus large, l'élément fondamental de la musique. Les influences du milieu et les états d'âme s'incarnent de façon tangible dans le mouvement corporel.

D'une part l'éducation doit équilibrer et harmoniser en l'homme les deux mondes, intérieur et extérieur, et l'aider, d'autre part à s'ouvrir à de nouvelles réalités.

Les succès obtenus par d'éminents pédagogues prouvent clairement que la musique et le mouvement peuvent favoriser l'harmonie entre le monde extérieur et le monde intérieur, et révéler à la conscience une nouvelle notion de l'espace et du temps. Mais l'éducation musicale et rythmique favorise tout aussi positivement l'autodiscipline, le contact harmonieux avec l'environnement et le prochain, la vie affective et les facultés créatrices.

L'éducation par la musique et le mouvement peut être réalisée dans quatre domaines :

— dans le temps : prise de conscience et assimilation des différents tempi ;
— dans l'espace : confrontation du milieu subjectif et objectif, de la mélodie et de l'espace sonore ;
— dans l'intensité : prise de conscience de l'intensité sonore, des mesures, des successions harmoniques, du phénomène des tensions et détentes ;
— dans la forme : synthèse entre la parole, la musique et le mouvement, cette synthèse créant le sentiment de forme et de volume.

Les objectifs fixés dans ces quatre domaines pourront être réalisés par l'intermédiaire de la musique, du mouvement ou des deux réunis.

Aussi souvent que possible l'enfant ne doit pas seulement reproduire, mais encore créer et improviser.

PRATIQUE INSTRUMENTALE A L'ÉCOLE

Objectifs :

Education de la pratique instrumentale par groupes (audition réciproque, intégration sociale, travail collectif).

Education de l'oreille et du mouvement corporel.

L'horaire ne prévoyant le plus souvent qu'un enseignement collectif, les possibilités pour la musique instrumentale sont donc très réduites.

Partant des mouvements corporels (frappés des mains, du doigt, du pied, etc.), le travail se fait surtout avec des matériaux tels que le bois, le métal, les peaux, le verre, etc., et avec des instruments à lamelles.

On y adjoindra, selon les possibilités, d'autres instruments (flûtes, guitares, instruments à cordes, piano, etc.).

Un travail instrumental plus approfondi n'est possible que dans le cadre d'un cours à option.

Même avec les instruments les plus simples, on recherchera la beauté et la qualité du son. Avant de les inclure dans un accompagnement, il faut être parvenu à une certaine maîtrise.

Aspects psychologiques du modelage idéologique

Dès le début du siècle, Durkheim écrivait que les sociétés engendrent des systèmes d'éducation pour se survivre à elles-mêmes. Poussant plus loin cette idée, des sociologues ont, au cours de ces dernières années, étudié et défini les conditions du « modelage idéologique » par quoi se transmet « l'idéologie » en honneur ou en usage dans une société. Le modelage idéologique vise à uniformiser la conscience sociale qui se manifeste au niveau des attitudes et des jugements et l'éducation est un moyen essentiel de modelage.

Cet article analyse les aspects psychologiques de la création de ces automatismes sociaux chez le petit enfant.

En transmettant la connaissance, on transmet également tout un système de valeurs, toute une conception des rapports humains, toute une culture qui ne peuvent être neutres, c'est-à-dire en dehors des classes sociales, mais qui visent à maintenir les structures sociales existantes.

Les enseignants sont donc les agents principaux du modelage idéologique. Ils peuvent l'être de façon différente : consciemment « avec bonne conscience », consciemment « avec mauvaise conscience » ou inconsciemment, reproduisant, sans s'en rendre compte, le conditionnement qu'ils ont eux-mêmes reçu.

L'école française est, en principe, destinée à tous, mais elle reflète les contradictions de notre société qui est divisée en classes sociales antagonistes et où le travail manuel et intellectuel sont séparés. On y développe en conséquence l'individualisme et l'esprit de compétition, par le biais de l'activité pédagogique.

L'activité pédagogique est une pratique sociale. Elle vise à transformer l'individu par l'intermédiaire du groupe que constitue la classe. Cette transformation s'exerce à différents niveaux. On peut en dégager deux pôles principaux qui ne se présentent jamais à l'état pur, le modelage idéologique d'une part, les connaissances d'autre part, où s'entremêlent intensément des automatismes (lecture, calcul, orthographe...) et des notions dans lesquelles le savoir et l'idéologie sont difficilement dissociables.

Il existe un certain nombre de contradictions dans cette activité pédagogique : contradiction entre l'adulte et le groupe, contradiction entre l'individu-élève et le groupe d'élèves, contradiction entre l'adulte et chaque élève. L'existence de ces contradictions se reflète dans le concept actuellement en vogue de « relation ».

L'activité pédagogique s'exerce par le biais des techniques pédagogiques. La technique pédagogique peut se définir de la façon suivante : c'est l'ensemble des moyens, codifiés ou non, systématisés ou intuitifs qu'utilise l'enseignant pour transformer les élèves. Suivant les périodes ou suivant les conceptions, l'accent est mis sur le groupe ou sur l'individu.

Cependant, le résultat est toujours le même : la sélection des meilleurs, car ces techniques s'insèrent dans une pédagogie de compétition où le primat est donné à l'individu sur le groupe. L'individualisation des tâches pédagogiques, quand elle ne s'insère pas dans une pédagogie de coopération, débouche nécessairement sur la sélection. Or, la nature de la pédagogie — compétitive ou coopérative — dépend directement des structures sociales. C'est la nature de la société qui détermine le type de pédagogie qu'on y développe et non l'inverse. Là se trouve la limite réelle de l'innovation pédagogique. L'innovation pédagogique peut aider quelques-uns, mais elle peut diffilement changer le principe de l'école qui est de sélectionner en se basant sur la compétition.

Dans le cadre d'une pédagogie compétitive, comment s'exerce le modelage idéologique à l'école maternelle ? C'est la question à laquelle on essayera de répondre. Ou, plus précisément, on cherchera à dégager certains facteurs psychologiques de ce modelage.

* * *

Il paraît indispensable de résumer ici quelques idées de Wallon sur la place des émotions au niveau de l'individu et du groupe. Les émotions tiennent une place prépondérante dans le développement psychologique de l'enfant. De 0 à 3 ans, il traverse un stade émotif. D'abord sous la forme d'une symbiose affective avec l'entourage jusqu'à l'âge de 6 mois. Puis, c'est le stade affectif ou émotif proprement dit où l'enfant vit presque autant de ses rapports humains que de son alimentation naturelle. Ce stade émotif implique la vie sociale : l'émotion est une manifestation psychique qui ne peut s'établir que par le conditionnement humain qui transforme les explosions émotives organiques en moyen d'action sur l'entourage. Dans l'évolution de l'enfant, c'est à ce modelage précoce des sensibilités organiques que remonte l'origine du caractère. Au stade affectif, l'enfant participe totalement à son entourage. Il délimite sa personne plus tard, entre 3 et 5 ans, au stade du personnalisme. Entre 3 et 5 ans, l'enfant se détache de l'ambiance humaine et cherche à se l'approprier. C'est encore une période de demi-confusion entre soi et autrui : la jalousie est très spécifique de cette période de la vie. C'est aussi celle où se constituent les complexes, c'est-à-dire les attitudes d'insatisfaction qui peuvent marquer de façon prolongée les rapports de l'enfant avec l'entourage.

Deux caractères des émotions permettent d'expliquer en quoi le modelage idéologique s'exerce par leur intermédiaire :

— D'une part, leur extrême contagion : elles permettent ainsi de susciter chez tous les participants d'un groupe des états émotionnels identiques : l'individu appartient au groupe par ses modifications les plus intimes et les plus personnelles et réciproquement, le groupe prend directement sa source dans l'organisme de chacun et devient lui-même quelque chose d'organique et de réel. Il acquiert ainsi le pouvoir de jouer un rôle dans l'évolution de l'homme.

— D'autre part, par les conditionnements qu'elles suscitent. En effet, les rapports qui existent entre l'émotion et les circonstances extérieures sont de type conditionnel : il y a comme un effacement de la délimitation entre le moi et non-moi, par une sorte de syncrétisme. La sensibilité de l'émotion agglutine tout ce qui a pu participer d'elle, de telle sorte que les circonstances les plus fortuites qui se sont trouvées introduites dans une émotion par un événement extérieur peuvent provoquer cette émotion.

Un autre aspect des émotions, en rapport avec l'activité de représentation, permettra de comprendre comment se modèle plus précisément la conscience sociale. L'activité représentative n'est pas simplement l'activité des sens, elle y superpose toute une activité de discrimination entre schèmes, symboles, images et idées dont le principe est de prendre position vis-à-vis du réel. Cette prise de position procède des émotions. Or, chez l'enfant, la perception des choses commence par être surtout sous la dépendance des attitudes qu'elles suscitent en lui : c'est à travers ses propres attitudes qu'il prend conscience des réalités extérieures. Or, c'est par le biais des émotions que s'extériorise l'affectivité sous la forme d'attitudes spécifiques qui répondent à chacune d'elles. C'est donc aussi par le biais des émotions que s'introduisent les éléments de conscience dans la conduite de l'individu. Les émotions sont à l'origine de la conscience parce que, par ce jeu d'attitudes déterminées, elles expriment et fixent pour le sujet lui-même certaines dispositions spécifiques de sa sensibilité. Mais elles ne sont le point de départ de sa conscience personnelle que par l'intermédiaire du groupe où elles commencent par le fondre.

En partant de ce résumé des idées de Wallon, on peut dégager un moyen d'aborder le problème du modelage idéologique à l'école maternelle.

Définie comme l'école sans contrainte, l'école des jeux, de l'initiative personnelle et du changement, il peut paraître surprenant, « a priori », que l'école maternelle soit aussi celle où le modelage est le plus efficace. On le comprend mieux si l'on part d'un autre caractère de l'école maternelle : « école de la socialisation ».

Ce qu'on appelle socialiser l'enfant, c'est, outre l'habituer à vivre ailleurs que dans le milieu familial et selon d'autres règles, lui faire intérioriser les normes en vigueur dans notre société. Par quel moyen ? L'institutrice sélectionne, dans l'activité spontanée de l'enfant, les comportements positifs et négatifs en prenant toujours à témoin le reste de la classe. Le groupe est ainsi amené à participer collectivement à l'événement. Tous intériorisent progressivement les jugements portés sur ces actions, de telle sorte que la critique devienne auto- ou hétéro-critique, que la censure devienne auto-censure et que les normes du bien et du mal soient connues à tous. Le passage par le groupe est indispensable puisque c'est de la fusion émotionnelle, c'est-à-dire de la réaction commune à tous que se détachera progressivement la conscience individuelle. La mise en vedette d'un élève pour le complimenter ou pour le critiquer est le biais par lequel on atteint le groupe, première étape, puis l'individu, seconde étape. Créer une communion des réactions, « un climat de classe » est donc une étape fondamentale du modelage.

Mais le valorise-t-on ? Trop souvent, la performance individuelle : le beau dessin d'un tel ou d'un tel, la chanson bien chantée par un autre. Ceci débouche naturellement sur la compétition entre les individus et son complément, la hiérarchie des individus. Que motive-t-on ? Le savoir, à des fins de réussite individuelle, c'est-à-dire la propriété privée du savoir et non le savoir commun à tous, c'est-à-dire les progrès de la classe prise dans son ensemble comme une petite collectivité destinée à vivre l'apprentissage en commun. Ceci est vrai surtout en grande section maternelle.

Quel type de conscience développe-t-on ? Deux niveaux de la conscience sociale peuvent être développés : le niveau subjectif concernant l'individu, le niveau objectif concernant le groupe. Dans une pédagogie de compétition on est amené à hypertrophier la conscience subjective, c'est-à-dire l'intérêt personnel de l'enfant à apprendre. La prise de conscience subjective consiste à se représenter son propre devenir indépendamment de celui des autres. La conscience objective est d'un niveau plus élevé, dans la mesure où on amène précocement l'enfant à se situer dans la collectivité et à connaître le plus tôt possible la signification sociale du travail. Disons tout de suite qu'elle est limitée, voire utopique, dans une société basée sur la division du travail intellectuel et manuel, l'existence de classes sociales antagonistes et où les rapports sont de compétition et non de coopération.

Dans la mesure où ce modelage précoce passe par la voie émotionnelle essentiellement, il crée des automatismes au niveau de la conscience, c'est-à-dire des préjugés. S'il n'y a pas de conflits idéologiques au niveau de l'école maternelle, c'est qu'il n'y a pas encore, à ces âges-là, la possibilité de découvrir par la propre expérience de l'élève des éléments contradictoires dans la réalité. Cette découverte des contradictions apparaît progressivement au cours de la scolarité primaire et surtout secondaire. Elle débouche sur une prise de conscience chez certains qui les amène à remettre en cause sous la forme de refus actif (révolte) ou passif (inhibition, désintérêt) les valeurs transmises par l'école. En ce sens, l'école maternelle reste le dernier bastion non conflictuel du système scolaire français.

Si les conflits idéologiques y apparaissent un jour, ce seront sans doute les enseignantes qui vivront la crise, par retentissement de ce qui se passe ailleurs. Elles vivront également des contradictions particulières, par exemple celle-ci : comment concilier ces deux aspects de l'exigence pédagogique, d'une part épanouissement de la personne, développement de l'expression et, d'autre part, acquisition de plus en plus précoce des automatismes ?

On pourrait se poser la question suivante : est-ce que toute influence idéologique entre 2 et 6 ans passe nécessairement par la voie émotionnelle, sous forme d'un modelage ? En d'autres termes, peut-on développer la conscience objective dès cette période de la vie ?

L'influence idéologique, si elle est clairement définie, explicitée, et non diffuse et involontaire le plus souvent comme c'est actuellement le cas, peut faire appel à une prise de conscience précoce ou la susciter. On peut en effet faire saisir des éléments contradictoires de la réalité à des niveaux suffisamment élémentaires, accessibles au jeune enfant, pour développer une prise de conscience objective.

Au niveau de l'individu, objectiver l'enfant pour hâter la prise de conscience sociale peut avoir un retentissement sur l'équilibre psychique de l'enfant. Et c'était la leçon de la clinique wallonnienne : passer du plan émotionnel au plan de la représentation aide à surmonter les désarrois, l'anxiété en les objectivant. Mais là encore on dépasse le problème pour se heurter à celui des structures sociales.

L. Lurçat.

L'infériorité et les rêveries

Qu'est-ce qui donne à un enfant le sentiment de son infériorité ? Il voit les grands faire des choses qu'il ne peut pas faire ou qu'il ne lui est pas permis de faire.

Le phallus peut être la cause d'un sentiment d'infériorité. Les petits garçons ont souvent honte de la taille de leur phallus, de même que les petites filles souvent se sentent inférieures parce qu'elles n'en ont pas. Je tends à penser que l'importance du phallus comme symbole de puissance est due en majeure partie à son association avec le mystère et les tabous de la morale. Les pensées refoulées concernant le phallus réapparaissent dans les rêveries. La chose mystérieuse, jalousement gardée par la mère ou la nourrice, prend une importance exagérée. Nous la retrouvons dans les contes où le phallus a un grand pouvoir. Aladin frotte sa lampe — masturbation — et tous les plaisirs du monde lui sont offerts. Pareillement, les enfants ont des rêveries qui donnent aux excréments une grande importance.

Une rêverie est toujours égoïste. C'est un rêve dont le rêveur est toujours le héros. C'est une histoire d'un monde à venir. Le monde dans lequel nous, adultes, entrons grâce au verre de whisky, aux pages d'un roman, ou aux images d'un film, est un monde dans lequel les enfants entrent par l'imagination. La rêverie est toujours une évasion de la réalité, elle mène dans un monde où tous les désirs sont satisfaits, elle mène dans un monde sans frontières. Le fou y part en randonnée. Mais les rêveries sont aussi habituelles chez les enfants normaux. Le monde de la rêverie éveillée est plus attrayant que celui du rêve nocturne. Nos rêves de la nuit sont parfois des cauchemars, mais dans la rêverie éveillée, nous avons un certain contrôle et nous n'imaginons que ce qui plaît à notre âge.

Du temps que j'enseignais en Allemagne, j'eus une jeune élève juive de dix ans qui était fort craintive. Elle craignait, entre autres choses, d'arriver en retard en classe. Le jour de la rentrée, elle arriva avec un énorme cartable rempli de livres, s'assit et commença à diviser des nombre qui n'en finissaient pas comme 4 563 207 867 par 4 379. Pendant trois jours elle ne fit que cela. Je lui demandai si elle y trouvait du plaisir et je reçus un timide « Ja » en guise de réponse.

Le quatrième jour, je la regardai alors qu'elle continuait ses misérables calculs. « Tu aimes vraiment cela ? », demandai-je.

Elle éclata en pleurs ; je pris tranquillement son cahier et le jetai à l'autre bout de la pièce. « Ici, c'est une école libre, tu fais ce que tu veux », dis-je. Elle eut l'air soulagé et siffla toute la journée. Elle ne fit rien d'autre que siffler.

Des mois plus tard, alors que j'allais à travers bois sur mes skis, j'entendis une voix et aperçus Slovia. Elle avait enlevé ses skis et marchait en riant et en se parlant à elle-même. Il était évident qu'elle jouait le rôle de plusieurs acteurs à la fois. Elle ne me vit même pas en passant.

Le lendemain matin, je lui dis que je l'avais entendue parler dans les bois. Elle devint confuse et quitta la pièce. Dans l'après-midi, je l'aperçus qui attendait à ma porte. Enfin, elle vint vers moi et me dit : « C'est très difficile de vous dire ce que je faisais, mais je crois que je peux vous le dire tout de même maintenant. »

C'était une merveilleuse histoire. Pendant des années, elle avait vécu dans un village féerique du nom de Grundwald. Elle me montra les cartes qu'elle avait dessinées du village, elle me montra même le plan des maisons. Elle avait peuplé le village de personnages variés et, évidemment, les connaissait tous intimement. Ce que j'avais entendu dans les bois, c'était une conversation entre deux garçons, Hans et Helmuth.

Il me fallut plusieurs semaines pour découvrir ce qui se trouvait derrière cette rêverie. Slovia était fille unique et avait peu de camarades, aussi avait-elle créé un village de camarades. Elle me donna la clé de sa rêverie lorsqu'elle m'expliqua qu'Helmuth avait été battu sévèrement par le garde pour être entré dans la forêt, ce qui était interdit. Plus tard, elle mentionna que la forêt ressemblait aux poils qui lui étaient poussés récemment sur le pubis. Puis, elle

me révéla une histoire vraie, à savoir qu'un homme l'avait touchée sexuellement. Je compris alors qu'Helmuth représentait l'homme qui avait pénétré la forêt interdite. Il représentait aussi sa main à elle lorsqu'elle se masturbait.

Je décidai de briser sa rêverie en lui expliquant ce en quoi elle consistait véritablement. Pendant deux jours, elle erra l'air abattu. « J'ai essayé de retourner à Grundwald la nuit dernière », me dit-elle en pleurant amèrement, « mais je n'ai pas pu. Vous avez détruit ce que j'aimais le plus au monde ».

Dix jours plus tard, un des professeurs me dit : « Qu'est-il arrivé à Slovia ? Elle chante toute la journée et elle devient jolie. » C'était vrai, elle était devenue jolie. Elle avait soudainement pris intérêt à tout. Elle demanda même des devoirs et les fit très bien. Elle se mit à peindre et exécuta quelques bonnes esquisses. En somme, elle entra dans la réalité. Son horrible expérience sexuelle et sa solitude l'avaient forcée à trouver dans la rêverie un nouveau refuge où il n'y avait ni tentation, ni mauvais hommes. Cependant, même là, Helmuth continuait à violer l'entrée de son paradis.

Une autre de mes élèves s'imaginait être une grande actrice. Le public la rappelait jusqu'à seize fois.

A Summerhill, Jim, un garçon qui entre dans de violentes colères, m'avoua un jour ses rêves de miction et de défécation. Il se sert de sa sexualité comme d'une arme puissante.

Un autre petit garçon de neuf ans échafaude des rêveries compliquées, pleines de trains. Il est toujours conducteur et, habituellement, le Roi et la Reine (le père et la mère) sont des passagers.

Le petit Charlie, lui, imagine qu'il a des escadres aériennes et des caravanes d'automobiles.

Jim parle de son oncle fortuné qui lui a offert une Rolls-Royce — en miniature — mais qui marche à l'essence. Il me dit qu'il n'a pas besoin de permis pour conduire sa nouvelle auto. Un jour, je découvris quelques-uns de ses copains qui, poussés par lui, se dirigeaient vers la gare, à quelque quatre miles de l'école. L'oncle de Jim, me dirent-ils, avait expédié l'auto à la gare et ils devaient la ramener à l'école. Je pensais à l'amère déception qui suivrait cette marche de quatre miles dans la boue pour trouver une voiture qui n'existait que dans l'imagination de Jim. Je leur fis remarquer qu'ils manqueraient le déjeuner. Jim, qui semblait mal à son aise, s'écria : « C'est vrai, nous ne voulons pas manquer le déjeuner. » Leur surveillante pensa tout à coup à une compensation et leur offrit de les emmener au cinéma après le déjeuner. Ils enlevèrent prestement leurs imperméables. Jim était soulagé car, naturellement, il savait que l'oncle à la voiture n'était qu'un oncle imaginaire.

La rêverie de Jim n'était nullement liée à la sexualité. Depuis son arrivée à Summerhill, il s'était vanté de la sorte aux autres garçons. Pendant plusieurs jours, un groupe de ses copains avaient surveillé l'entrée du port de Lyme parce que Jim leur avait parlé d'un autre oncle qui avait deux paquebots. Les garçons avaient persuadé Jim de lui écrire pour lui demander de leur faire cadeau d'un canot automobile. Ils s'attendaient à voir arriver dans le port un paquebot remorquant leur canot. Ainsi, Jim découvrit sa supériorité. C'était un pauvre petit gars que ses parents avaient flanqué en pension et il compensait son sentiment d'infériorité par des rêveries.

Détruire toutes les rêveries rendrait la vie bien morne. Tout acte créateur doit être précédé d'un rêve. Wren dut bâtir en imagination la cathédrale de Saint-Paul, à Londres, avant que la première pierre en fût posée.

Le rêve qui vaut la peine d'être retenu, c'est celui qui peut devenir réalité. L'autre sorte — l'envol vers la fantaisie — doit être brisée si possible. De telles visions, si l'enfant les poursuit trop longtemps, sont néfastes à sa croissance. Dans toutes les écoles, les soi-disant cancres sont généralement les enfants qui vivent le plus dans les rêves. Comment un garçon peut-il s'intéresser aux mathématiques alors qu'il attend la Rolls-Royce que son oncle doit lui envoyer ?

J'ai eu souvent des discussions acrimonieuses avec des parents au sujet des progrès académiques de leurs enfants. Une mère m'écrit : « Mon fils devra un jour s'adapter à la société. Vous devez le forcer à apprendre à lire. » Je réponds généralement : « Votre fils vit dans un monde imaginaire. Il me faudra probablement un an pour réduire ce monde. Lui demander de lire à présent serait un crime. Tant qu'il n'aura pas épuisé l'intérêt de son monde fantastique, il ne pourra apprendre à lire. »

Bien sûr, je pourrais prendre le gamin dans mon bureau et lui dire sévèrement : « Allez, sors de toutes ces rêveries d'oncles et de canots automobiles. Tu sais bien que ce sont des mensonges. Demain matin tu viendras au cours de lecture et tu comprendras ce que je veux dire. » Ce serait criminel. Briser le rêve d'un enfant avant qu'il puisse le remplacer par autre chose, c'est mal. La meilleure façon d'encourager un enfant à le briser, c'est de l'amener à vous en parler. Neuf fois sur dix, il perdra lentement intérêt à ses rêveries. Uniquement dans quelques cas spéciaux, quand le rêve dure des années, faut-il oser brusquement le briser.

J'ai dit qu'il fallait remplacer le rêve par quelque chose. Pour être sains, tout enfant et tout adulte devraient avoir un domaine dans lequel ils se sentent supérieurs. En classe, il y a deux méthodes d'acquisition de la supériorité : 1) Etre en tête de classe. 2) Etre pire que le dernier de la classe. La deuxième méthode est nettement plus attrayante ; l'enfant extroverti y trouve facilement la supériorité.

C'est l'enfant introverti qui s'envole vers le rêve pour y trouver sa supériorité. Dans la réalité, il n'en a pas. Il ne sait pas se battre ; il n'est pas adroit aux jeux ; il ne sait pas jouer sur scène, ou chanter, ou danser. Mais dans le monde fantastique qu'il imagine, il est peut-être champion du monde des poids lourds. Trouver la satisfaction de son âge est une nécessité vitale pour tout être humain.

A. S. Neill
« Libres Enfants de Summerhill »
(François Maspero, 1971)

A NEUCHATEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

imprimerie
Vos imprimés seront exécutés avec goût
corbaz sa
montreux

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Lecture du mois...

La poterne du Louvre

Ce nain était paresseux, fantasque et méchant ; mais il était fidèle, et ses services étaient agréables à son maître.

Walter Scott,
Le Lai du Ménestrel.

Cette petite lumière avait traversé la Seine gelée, sous la tour de Nesle, et maintenant elle n'était plus éloignée que d'une centaine de pas, dansant parmi le brouillard, ô prodige infernal ! avec un grésillement semblable à un rire moqueur.

« Qui est-ce là ? » cria le Suisse de garde au guichet de la poterne du Louvre.

La petite lumière se hâtait d'approcher et ne se hâtait pas de répondre. Mais bientôt apparut une figure de nabot habillé d'une tunique à paillettes d'or et coiffée d'un bonnet à grelot d'argent, dont la main balançait un rouge lumignon dans les losanges vitrés d'une lanterne.

« Qui est-ce là ? » répéta le Suisse d'une voix tremblante, son arquebuse couchée en joue.

Le nain moucha la bougie de sa lanterne, et l'arquebusier distingua des traits ridée et amaigris, des yeux brillants de malice et une barbe blanche de givre.

« Ohé ! Ohé ! l'ami, gardez-vous bien de bouter le feu à votre escopette. »

« Là, là ! sang de Dieu ! Vous ne respirez que mort et carnage ! » s'écria le nain, d'une voix non moins émue que celle du montagnard.

« L'ami vous-même ! Ouf ! Mais qui donc êtes-vous ? » demanda le Suisse un peu rassuré. Et il replaçait à son chapeau de fer la mèche de son arquebuse.

« Mon père est le roi Nacbuc et ma mère la reine Nacbuca. Ioup ! ioup ! ioup ! » répondit le nain, tirant la langue d'un empan et pirouettant deux tours sur un pied.

Cette fois, le soudard claqua des dents. Heureusement, il se ressouvint qu'il avait un chapelet pendu à son ceinturon de buffle.

« Si votre père est le roi Nacbuc..., et votre mère la reine Nacbuca..., vous êtes donc le diable ?... » balbutia-t-il demi-mort de frayeur.

« Eh non ! dit le porte-falot, je suis le nain de monseigneur le Roi qui arrive cette nuit de Compiègne, et qui me dépêche devant pour faire ouvrir la poterne du Louvre. Le mot de passe est : Dame Anne de Bretagne et saint Aubin du Cormier. »

Aloysius Bertrand, Gaspard de la Nuit,
Nouvel Office d'Edition, Paris, 1965.

A. **SITUONS L'ÉPISODE**

Dans l'espace : à quel endroit exact se passe cette histoire ? Justifie ta réponse.

Dans le temps : à quelle époque cet épisode se déroule-t-il ? Quelques éléments du texte te permettront de donner une réponse approximative ; lesquels ?

Dans l'année : en quelle saison l'action se passe-t-elle ? Note les expressions qui t'ont aidé à répondre.

B. **LES PERSONNAGES**

Quels sont-ils ? Par quels termes les désigne-t-on dans le texte ?

COMPRÉHENSION

C. Mettons-nous **à la place du Suisse** (lignes 1 à 13)

1. Que voit-il et qu'entend-il soudain ?
2. Pourquoi la lumière danse-t-elle ?
3. Que crie le Suisse ? Dans quelle intention ?
4. Aurais-tu fait de même ? Pour quelles raisons ?
5. Que voit-il alors et que fait-il ?
6. Que révèle son attitude ?
7. Qu'aurait-il pu éventuellement faire ?

D. Mettons-nous **à la place du nain**

8. Quel passage du texte nous montre qu'il n'a pas entendu la sommation (le cri) du Suisse ?
9. Quel autre passage indique qu'il ne s'attendait pas à une telle réception de la part de la sentinelle ?
10. Le nain est intelligent ; il a vite compris ce qui se passait dans la tête du Suisse ; et toi ?
11. Le nain va donc réagir d'une certaine façon (lignes 23-25) : laquelle ?
12. A qui le Suisse croit-il avoir affaire ? Relève tout au long du texte les détails qui le montrent.

E. Comment juges-tu ce Suisse et ce nain ? Choisis : sé-

rieux - paresseux - farceur - sournois - poltron - méchant - crédule - fidèle - héroïque - fantasque - ridicule - superstitieux.

F. **RÉDACTION**

Alarme au Louvre ! (Modifie la fin du texte, à partir de la ligne 30. Le Suisse alerte la garde de la poterne, et tu laisses parler ton imagination...)

POUR LE MAÎTRE

Pour être profitable, l'étude de ce texte devrait comporter trois moments :

1. Une leçon de **vocabulaire**, au cours de laquelle les mots difficiles seraient expliqués et consolidés oralement par des associations.

Les élèves pourraient être invités à dessiner la poterne et son guichet, la lanterne, le porte-falot ou l'arquebusier en faction.

2. Une première leçon de **lecture**, collective, portant sur les points A et B.

3. Après recherche à domicile (points C, D et E), **lecture fouillée** du texte, en classe.

COMPLÉMENT

1. Etymologie du mot arquebuse

(d'après le « Dictionnaire étymologique de la langue française » de O. Bloch et W. von Wartburg, Presses Universitaires de France).

Le mot daterait de 1475. La première arme à feu portative était si pesante que son maniement demandait un chevalet, sur lequel elle fut fixée à l'aide d'un crochet, d'où le terme allemand « Hakenbüchse », le terme néerlandais « hakebusse » (mousquet à crochet) ; c'est ce dernier mot qui pénètre en Flandres et dans les autres pays du duc de Bourgogne sous la forme hacquebusse, qui deviendra :

— hacquebuse (influence du nom d'oiseau buse) ;
— arquebuse (influence du mot arc) ;
— hacquebute (de buter = viser) ;
— arquebouse (influence du mot italien « bugio » = trou).

La forme arquebuse l'emportera sur ses concurrents au XVIIe siècle.

2. Mot de passe : Dame Anne de Bretagne et saint Aubin du Cormier

Le roi dont il est question dans le texte est probablement Charles VIII.

Saint-Aubin-du-Cormier : lieu d'une victoire de l'armée royale, commandée par Louis de la Trémoille, sur les troupes du duc de Bretagne, chef de la noblesse française révoltée contre Charles VIII, en 1488.

Dame Anne de Bretagne : peu après cette victoire, le duc de Bretagne accepte le mariage de sa fille Anne avec le roi de France, et le rattachement de son duché à la couronne de France.

3. Le Suisse de garde au Louvre

Les Suisses se battirent en France, d'abord sous la bannière du duc de Bourgogne et de son fils, le comte de Charolais (futur Charles le Téméraire), pendant la guerre du « Bien public » (1465) ; en ce temps-là, la Bourgogne avait su s'attirer la sympathie de la noblesse des cantons. Mais Louis XI allait retourner la situation à son profit.

La première levée officielle de contingents suisses pour le roi de France date de 1480 (Louis XI) ; les premiers effectifs dépassaient 6000 hommes ; l'un des chefs était le Zurichois Hans Waldmann. En 1481, Louis XI promulguait ses Lettres patentes qui accordaient aux militaires suisses établis en France de nombreux privilèges (dispense de tout impôt, etc.).

Lors de la bataille de Saint-Aubin-du-Cormier, en Bretagne, plus de la moitié de l'armée royale était composée de contingents suisses.

En 1497, Charles VIII confia la garde de sa personne à « Cent hommes de guerre suisses, de la nation des anciennes Ligues des Hautes Allemagnes ». Ces soldats, recrutés avec un soin particulier, étaient chargés de la protection du roi de France et de la garde du palais royal. Leur troupe s'appela désormais Les Cent-Suisses. Leurs officiers étaient suisses, à part le « capitaine-colonel », de nationalité française, qui relevait directement du roi. Ce fut la première troupe suisse permanente au service étranger.

(D'après P. de Vallière, « Honneur et Fidélité - Histoire des Suisses au Service étranger », Les Editions d'art suisse ancien, 1940, Lausanne.)

Le texte et les questions 1 à 12 font l'objet d'un tirage à part (15 centimes l'exemplaire) à disposition chez J.-P. Duperrex, 25, chemin de la Tour-Grise, 1007 Lausanne. On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé de feuilles au début de chaque mois (10 centimes l'exemplaire).

PAGE DES MAITRESSES ENFANTINES

Do-ré-mi-fa-sol

Définir l'éducation musicale à l'école enfantine est tâche ardue. Plusieurs musiciens pédagogues ont écrit des ouvrages à ce sujet. (Voir bibliographie). Quant à moi je vais tenter de faire part d'une expérience, à bien des égards restreinte, vécue au fil des jours dans une classe normale. (Effectif : 25 élèves environ.)

Chanter avec nos élèves est activité de chaque jour et pourtant il n'est pas facile de faire écouter, de faire chanter juste, de faire respecter un rythme, des nuances et un tempo. En observant et en écoutant nos élèves, il est possible de faire beaucoup plus qu'on ne l'aurait imaginé.

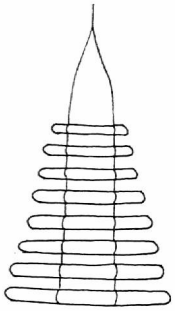
Les enfants nous arrivent avec un bagage acquis durant 4 à 5 années d'existence, comprenant des expériences rythmiques, mélodiques et musicales.

A nous de savoir utiliser cet acquis, de le développer et de le structurer.

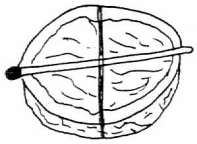
Pour que ce travail soit fructueux, à nous aussi de faire intervenir une vive part d'imagination afin de varier les exercices et de constituer petit à petit, avec les élèves, un matériel sonore.

Il est possible de trouver dans le commerce, quelquefois dans des lieux inattendus, certains objets susceptibles de nous aider dans ce domaine :

Tambourins, gongs, cymbales, castagnettes, triangles, bâtonnets en bois dur, série de clochettes de différentes grosseurs modifiant la hauteur du son, grelots, clés, sifflets imitant des cris d'oiseaux, cartes postales musicales. Objets de



la vie courante tels que verres et bouteilles plus ou moins remplis, bols, pièces de monnaie, becs de plumes, boîtes ouvertes et fermées, noix, noisettes, noix de coco, graines, etc... constitueront facilement le début d'un matériel indispensable.



coquille de noix
maintenir l'allumette
par un élastique

Bien sûr, il existe de très beaux instruments enviés par bon nombre d'entre nous. Les enfants peuvent collaborer et apporter leurs idées quant à la recherche de nouveaux bruits et objets. Voici une petite liste d'exercices (à vous d'en trouver d'autres) :

— imitation du bruit de moteur, de cris d'animaux, du tonnerre, de la fusée, etc... ;

— faire tomber des objets, les enfants doivent reconnaître au bruit, lequel est tombé.

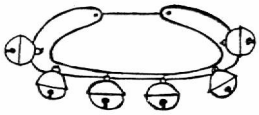
Commencer par des sons divers, ensuite il est possible de compliquer davantage :

— bruit de balles frappées par terre (ballon, balle élastique, balle tennis, balle mousse, balle ping-pong...) ;

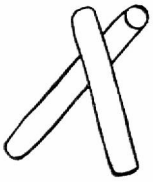
— papiers froissés ou déchirés (tels que papier journal, alu, cellophane, kraft, soie, etc...) ;

— apparier des sons (boîtes de résonances.) Compléter cet exercice par d'autres ;

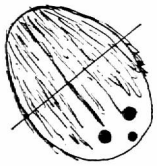
— gradation des sons du plus faible au plus fort et inversement ;



Pour ce genre d'exercices, il faut trouver autant que possible un matériel précis. Celles qui ont l'oreille fine, peuvent constituer une gamme avec des pots à fleurs. Deux séries leur permettront d'apparier les sons.



On peut aussi confectionner un xylophone avec des manches à balai de différentes longueurs, reliés entre eux par un cordon. Il existe aussi des flûtes à coulisse, permettant de faire des glissaudi : des sons graves aux plus aigus et vice versa. Avec de l'exercice, les enfants pourront alors indiquer la direction du son par des graphiques au tableau noir.



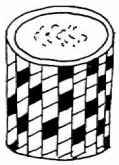
noix de coco à scier par le milieu

La voix humaine peut être facilement utilisée pour ce genre d'exercice, ainsi que le piano, le violon ou la flûte. L'invention de mélodies par un enfant ou la maîtresse. Ces phrases seront répétées ensuite. On peut jouer et dialoguer ainsi.

Certains enfants aiment inventer des histoires chantées. L'enregistreur est une grande aide.

Les enfants sont presque toujours incapables de redire exactement deux fois la même chose.

A l'occasion de Noël, nous avons travaillé de cette façon et découvert des rythmes et phrases musicales exquis. J'ai, durant ce travail, réalisé qu'il n'est pas de bon ton d'intervenir. Un seul mot, un seul geste peuvent modifier complètement l'atmosphère du chant et même le thème. Les enfants de cet âge ont encore beaucoup de peine à suivre un schéma précis. C'est une occasion merveilleuse d'entrer dans le monde de l'enfance souvent farfelu, extraordinaire et inattendu.



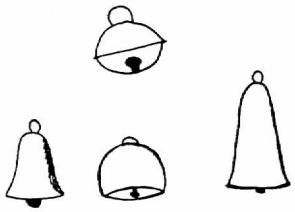
Dans le domaine du rythme, les instruments précités sont une aide certaine.

Bien sûr, les mains, les genoux, les pieds, les claquements des doigts et de la langue, sont à utiliser.

On peut avec les enfants, trouver différentes façons de frapper dans ses mains. Exemples :

— les mains à plat, l'une contre l'autre ;
— les mains creuses ;
— le dos de la main contre l'autre ;
— le bout des doigts ;
— deux doigts contre l'autre main ouverte.

Les enfants assis peuvent utiliser ces différentes façons de frapper en variant constamment.



Les enfants aiment frapper dans leurs mains, ne serait-ce que pour applaudir, taper du pied pour contester. A nous de tirer parti aussi de certains gestes ou attitudes considérés souvent comme désagréables. Ils apportent la participation

de l'enfant rapidement reconquis par l'exercice et donnent souvent un stimulant à la leçon.

Il faut commencer, bien sûr, par des rythmes simples qui peuvent être soutenus par une phrase ou par quelques mots. (ex. : bonjour Jean-Marc : croche, noire pointée, croche, noire pointée.)

Les enfants écoutent le rythme plusieurs fois répété et au moment où ils peuvent le frapper, le font avec moi.

On peut également dialoguer ou répéter à tour de rôle. Il ne faut pas toujours attendre la perfection pour continuer, ni se montrer trop exigeante.

clé ouvre-boîte

Les instruments à percussion sont mis à la disposition des enfants. Ils peuvent prendre celui de leur choix et inventer à leur guise. Les débuts ne sont souvent que des balbutiements, mais peu à peu les rythmes s'ordonnent. Certaines chansons simples bien connues des élèves, peuvent être accompagnées avec les instruments qu'ils auront eu l'occasion de manipuler auparavant. Ces exercices demandent une grande concentration et les enfants arrivent peu à peu à dominer leur force, leurs impulsions, souvent trop vives pour l'exercice demandé.

L'improvisation de danses sur des musiques diverses, nous a fait passer de bons moments. Il est bon d'encourager, sans toutefois exiger la participation de tous. Certains préfèrent regarder. J'ai d'autre part constaté que les critiques positives n'aident en rien les enfants inhibés. Les succès de leurs camarades plus doués les gênent. Ces moments de danses libres sont une occasion aussi, de découvrir nos élèves dans l'expression corporelle.

Bibliographie : 1. La préparation musicale des tout-petits, Edgar Willems, Ed. Maurice et Pierre Fœtisch. - 2. Les comptines, Collection Seghers. - 3. Origine des instruments de musique, André Schaeffer. Ed. Payot.

A vous de rechercher et de tenter d'autres expériences.

Faites-en part à vos collègues.

Tout n'a pas été dit.

Andrée Christinet,

Avec la collaboration de :

Suzi Zimmermann,
Marinette Neyroud.

Enseignement de la composition

TROIS ACTIVITÉS NOUVELLES

L'enseignement de la composition passe — à tort ou à raison — pour l'un des plus ardus. Sans doute ne l'est-il pas plus que la lecture, les mathématiques ou le chant ! Tout est souvent fonction de l'enthousiame du maître. Mais il faut reconnaître également que nous manquons parfois de technique. A ce point de vue, les exercices traditionnels (phraséologie, imitations, construction de paragraphes, etc.) sont plus souvent des alibis que de véritables séances d'entraînement au maniement conscient et fructueux de la langue.

Aussi ai-je cherché — comme tout un chacun — quelques exercices plus efficaces et si possible pas trop artificiels. Certaines idées m'ont été fournies récemment par des collègues de la région parisienne, qui eux aussi essaient de renouveler cet enseignement si vite sclérosé.

1. Emploi de l'enregistreur

Chacun peut facilement disposer d'un magnétophone ou d'un enregistreur à cassette. En voici un emploi qui — dans les séances de rédaction — m'a depuis quelque temps déjà donné entière satisfaction.

But : Les élèves pourront écrire dans l'ordre logique des phrases trouvées en commun, enregistrées et écoutées ensuite — ces phrases constituant un texte suivi.

Comment procéder ?

Comme dans la plupart des exercices de rédaction et de composition, il est primordial de partir d'une situation vécue et d'un désir de communiquer. Ne proposer aucun sujet gratuit (Un accident... Jour de pluie... Un vieil arbre...) ; ce serait favoriser le verbalisme et la banalité, avec leur corollaire presque inévitable : la recherche d'une originalité de pure forme (l'affreux « joli » du style scolaire.)

Les élèves sont réunis pour **dire quelque chose.** On peut former un rond ou s'asseoir librement. La classe a vécu un événement (visite d'un monument, vision d'un film, soirée de jeux au camp de ski...) ou s'est intéressée à un sujet précis (massacre des arbres, pollution d'un ruisseau, puissance de la publicité, utilité des cadeaux de Noël...) Il s'agit maintenant de ranimer et fixer les souvenirs, ou d'émettre une opinion. Dans ces conditions, rares sont les élèves qui n'ont pas envie de parler. Chacun apporte sa pierre à l'édifice. Les mains se lèvent, les remarques, les précisions, les arguments fusent. L'entretien, d'abord libre et peut-être un peu confus, sera peu à peu clarifié par l'intervention du maître, qui propose une mise en ordre des divers éléments. C'est alors que commence l'enregistrement. Le micro circule, et chaque élève est invité à dire au moins une phrase cohérente, clairement exprimée, logiquement enchaînée à la précédente. Parfois, il faut recourir à l'aide d'un ou deux camarades, qui apportent un complément, un mot plus précis, ou proposent un allégement.

En vingt minutes on obtient un enregistrement de phrases en général brèves, mais correctes au point de vue de la syntaxe et du vocabulaire, dont la juxtaposition donne un exposé ordonné.

L'enregistrement est alors repassé, une ou plusieurs fois. Les élèves sont ensuite invités à le transcrire dans leur cahier. On peut éventuellement faire entendre la bande une nouvelle fois en cours d'exécution du travail, pour permettre quelques corrections ou adjonctions.

Avantages de cet exercice

1. Les élèves sont **motivés** : ils racontent un souvenir ou discutent sur un thème qui les touche, pour en garder un reflet fidèle.

2. Ils sont **stimulés :** car ils aiment à enregistrer leur voix.

3. Ils sont **attentifs :** on écoute avec intérêt le camarade qui enregistre, comme on écoute avec passion la bande enregistrée, chacun s'efforçant de reconnaître sa voix ou celle des autres !

4. Ils sont **actifs :** non seulement la direction de l'entretien et le maniement de l'appareil peuvent leur être confiés, mais chacun fournit une contribution, et ils se corrigent mutuellement (ou se contredisent, ce qui est aussi bénéfique !).

5. Le travail de construction de phrases par enregistrement est plus attrayant, plus rapide et plus facile que le même exercice fait au tableau noir.

6. La bande reste un témoin de la discussion. C'est un moyen de contrôle permanent, utilisable au cours ou à la suite du travail écrit.

7. Ce procédé favorise l'acquisition d'une bonne ponctuation. Chaque phrase étant prononcée par un enfant différent, on perçoit très bien où elle commence et où elle finit.

8. Cette activité permet d'exercer aussi bien l'expression verbale qu'écrite. Elle développe les relations entre élèves.

2. **Histoire en désordre.**

Buts : les élèves sauront grouper de manière cohérente les fragments d'un texte présentés en désordre.

N.B. — Ce genre de travail s'apparente aux « histoires en images », exercice sans doute pratiqué par de nombreux collègues.

Comment procéder ?

Le maître choisit une brève anecdote (60 à 80 mots), vivante, au vocabulaire simple et aux phrases courtes. Il divise le texte en fragments d'une ou deux phrases et les propose, **mélangés,** aux élèves (sur feuille polycopiée, par exemple.) Il est inutile de les numéroter.

La tâche des élèves consiste naturellement à reconstituer le texte original en rétablissant l'ordre des séquences.

Avantages

1. Cet exercice est **logique.** Il oblige les élèves à réfléchir à l'enchaînement des phrases. Il permet de fixer les notions d'antériorité, par exemple, de cause et de conséquence, etc.

2. Il permet la collaboration, l'échange et le travail par groupes.

3. **Texte à enrichir**

Buts : Les élèves introduisent dans un texte des fragments isolés, donnés en désordre, de manière à compléter ce texte. Ils respecteront d'une part la logique et d'autre part la syntaxe.

Comment procéder ?

Le maître choisit un texte d'auteur, de 80 à 120 mots, de vocabulaire simple.

Il le distribue polycopié, après en avoir retiré un certain nombre de mots ou d'expressions, sans pour autant que ces suppressions nuisent à la compréhension. Les termes enlevés sont donnés à part, en désordre.

Les élèves doivent introduire ces fragments dans le texte.

Il y a avantage à les faire travailler par groupes, pour favoriser la discussion, très fructueuse.

Plusieurs possibilités sont offertes. On n'exigera pas la restitution du texte original (qui ne sera d'ailleurs pas donné aux élèves). Le but de l'exercice n'est pas de reconstituer un texte d'auteur, mais de compléter de manière logique et élégante des phrases correctes mais pauvres.

Exemple (extrait de « Marins d'eau douce », de Guy de Pourtalès) :

Le bateau attendait. J'embarquais, j'allais me mettre tout à l'avant. Les passagers arrivaient, s'installaient, casaient leurs paniers ; on passait dans la cabine pour prendre son billet, puis le **Dauphin** se mettait en route. Les roues battaient l'eau et il se faisait un remous violent, écume formée par des millions de bulles.

Expressions à introduire dans le texte ci-dessus : 1) pour voir courir la proue à la rencontre des vagues ; 2) tout le long de la coque ; 3) amarré à la jetée des Pâquis ; 4) toutes leurs provisions ; 5) c'était le **Dauphin ;** 6) de cinq heures ; 7) leurs paquets ; 8) lentement ; 9) l'air ; 10) un à un ; 11) du capitaine ; 12) blanche.

Avantages

1. Cet exercice fait appel à la logique.

2. Il montre l'utilité des compléments et des qualificatifs pour préciser les détails de la description et du récit.

3. Il offre de multiples comparaisons et permet de **choisir** la formule la meilleure après tâtonnement, excellent entraînement à l'auto-contrôle lors de la rédaction libre.

Jacques Bron.

MOYENS AUDIO-VISUELS

CHRONIQUE DE LA GAVES

Si j'aurais su, j'aurais pas venu !

Cette concordance des temps vous fait mal aux yeux et aux oreilles, puristes que vous êtes. Mais croyez-vous qu'il n'y ait que Jacques Baudoin pour commettre de telles fautes ?

Mon micro espion, un matin de décembre, a enregistré les « phrases » suivantes, avant la classe dans le vestiaire de mon école :

— Si t'aurais regardé la TV hier, t'aurais vu un bonnard film.

— Russi, il aurait gagné, si sa fixation n'aurait pas lâché.

— S'il aurait fait beau hier, je serais allé aux Paccots.

— ... (Je vous fais grâce de la suite : vous pourriez en être intoxiqués !).

Comment corriger nos élèves de cet emploi abusif du conditionnel ? Par des séries d'exercices structuraux. Qu'est-ce ?

Il est convenu d'appeler exercices structuraux des exercices systématiques qui doivent conduire au maniement automatique de certaines structures grammaticales ou phoniques, sans que l'élève n'en soupçonne même le système.

La pratique de ces exercices exige la présence de deux interlocuteurs dont l'un est le professeur (ou le magnétophone ou l'image-dia) et l'autre l'élève (ou les élèves).

Elle exige ensuite que soient créées les conditions normales de la conversation, c'est-à-dire que les phrases de l'élève seront la réponse, la réaction à un stimulus extérieur. Ceci nous change des exercices-pièges qui servent davantage à mettre en relief les insuffisances et les lacunes des élèves qu'à leur faciliter l'apprentissage de la langue.

Quant aux exercices eux-mêmes, ils sont simples, variés, courts et progressifs.

QUELS SONT LES EXERCICES STRUCTURAUX QUI GUÉRIRAIENT BAUDOUIN ?

Je vous en présente cinq, que j'ai tirés d'une liste de quinze. Cela vous suffira pour en apprécier la diversité et pour exercer votre sens critique.

Exercice No 1 - Répétitions

Maître (stimulus) : Si j'avais un vélo, j'irais à...
Elève (réaction) : Si j'avais un vélo, j'irais à...
M : Si le soleil revenait, la neige fondrait.
E : ...
M : Je serais content si tu venais chez nous.
E : ...
M : Si tu pouvais sortir, viendrais-tu avec moi ?
E : ... etc. (dix phrases à répéter).

Exercice No 3

M : Tu n'es pas parti ?
E : Je serais parti, si j'avais fini mon travail.
M : Tu n'es pas venu ?
E : Je serais venu, si j'avais fini mon travail.
M : Tu n'as pas joué ?
E : ...
M : Tu n'as pas vu le film ?
E : ... etc. (dix questions).

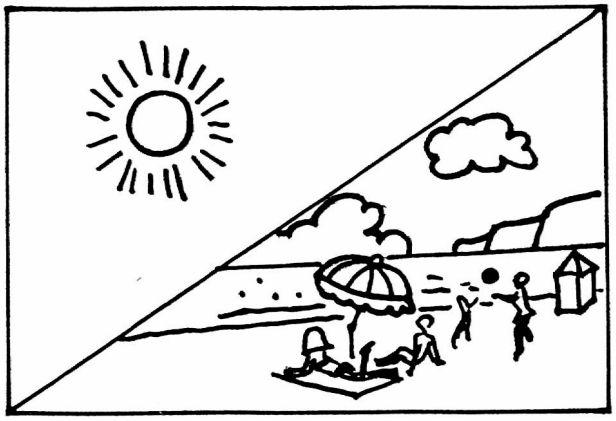
Exercice No 7 (ex. à double entrée)

M : Si j'étais reporter, je ferais le tour du monde (phrase de départ),
je visiterais la Chine (stimulus).
E : Si j'étais reporter, je visiterais la Chine.
M. : Si j'avais un vélo
E : Si j'avais un vélo, je visiterais la Chine.
M. :
je descendrais à la plage.
E : Si j'avais un vélo, je descendrais à la plage.
M. : S'il faisait beau
E : ... etc. (dix phrases).

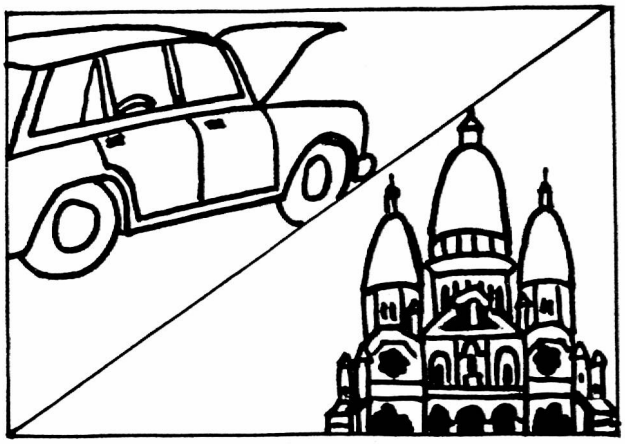
Exercice No 11

M : Que ferais-tu si tu étais mécanicien ?
E : Si j'étais mécanicien, je ...
M : Si tu avais les cheveux trop longs ?
E : Si j'avais les cheveux trop longs, je ...
M : Si tu te faisais une entorse ?
E : ...
M : Si tu allais en récréation ?
E : ... etc. (dix questions).

Exercice No 15 - Dias



E : S'il fait beau, j'irai à la plage (S1).
S'il faisait beau, j'irais à la plage (S2).
S'il avait fait beau, je serais allé à la plage (S3).



E : Si la voiture n'était pas en panne, j'irais visiter la basilique.
Si la voiture était réparée, nous irions à Paris.
Si la panne n'était pas arrivée, nous serions déjà à Moscou.
Si ...

EXPLICATIONS A PROPOS DE CES EXERCICES

L'exercice 1 use de simples répétitions alors que l'exercice 15 peut s'utiliser comme répétition de tout le système hypothétique, selon les trois situations du schéma suivant :

	Condition	Conséquence
S 1	Présent	Futur simple
S 2	Imparfait	Conditionnel présent
S 3	Plus-que-parfait	Conditionnel passé

L'exercice 3 consiste en questions auxquelles l'élève doit répondre de façon semblable, tandis qu'à l'exercice 11 il peut répondre selon son inspiration.

Le numéro 3 exerce le verbe « avoir » alors que les numéros 7 et 11 exercent les cinq verbes les plus fréquents en français.

APPEL DU GF DE LA GAVES

Le groupe fribourgeois de la GAVES s'est donné pour première tâche de composer de tels exercices selon les besoins et de les mettre à disposition au sein de la Guilde sous forme de bandes et de dias.

Vous qui me lisez, maîtres fribourgeois spécialement, voulez-vous participer en personne ou par correspondance à notre travail ? Vous pourriez par exemple nous aider à dresser une liste des structures que nos élèves ignorent ou emploient comme Baudouin. Le soussigné attend ; à vous de ne pas le décevoir !

Marcel Collomb,
animateur du GF de la GAVES,
1711 Bonnefontaine.

Le groupe fribourgeois de la GAVES est au travail depuis octobre 1971. Formé pour l'instant de quelques maîtres de Sarine-campagne, il désire s'agrandir sur tout le canton. Le présent article n'est pas qu'une information et un faire-part de naissance, mais un appel. Nous espérons ne pas être déçus.

LES LIVRES

De l'éducation – Krishnamurti *

L'éducation d'aujourd'hui, nous dit Krishnamurti, est une faillite complète parce qu'elle accorde la primauté à la technique et qu'elle est incapable de résoudre nos conflits psychologiques. La vraie éducation doit aider à mûrir, à penser intelligemment et la maturité n'est pas une question d'âge, mais elle vient de la compréhension.

Cet ouvrage nous montre que « l'enseignement n'est pas un épanouissement de la personnalité du maître, mais l'abnégation de soi ». Réd.

UNE ÉDUCATION AU SERVICE DE LA LIBERTÉ

L'éducation telle que je l'entends ne s'appuie sur aucune idéologie, quelles que soient ses promesses au sujet d'une future utopie ; elle ne s'appuie sur aucun système quelque intelligent qu'il soit et ne doit pas être un moyen de conditionner l'individu d'une façon ou d'une autre. L'éducation doit aider l'individu à mûrir librement, à s'épanouir en amour et en humanité. C'est à cela que nous devrions nous occuper et non pas à façonner l'enfant conformément à un modèle idéal.

CRÉER DE NOUVELLES VALEURS

Une autre fonction de l'éducation est de créer de nouvelles valeurs. Se borner à inculquer à l'esprit de l'enfant des valeurs établies c'est le conformer à un idéal, le conditionner, sans éveiller son intelligence. L'éducation est intimement reliée à la crise mondiale actuelle et l'éducateur qui perçoit les causes de cet universel chaos devrait se demander comment éveiller l'intelligence des jeunes et aider ainsi la nouvelle génération à circonscrire les conflits et les désastres. Il doit accorder toute sa pensée, tout son soin et son affection à la création d'un milieu adéquat et au développement de la compréhension, de sorte qu'en atteignant leur maturité les individus puissent aborder avec intelligence les problèmes qui surgiront devant eux. Mais, en vue de cette action, l'éducateur doit se comprendre lui-même au lieu de s'appuyer sur des idéologies, des systèmes, des croyances.

UNE NATURE HUMAINE PERFECTIBLE

Pourquoi sommes-nous si sûrs qu'il est impossible pour nous et pour la nouvelle génération, de provoquer une modification fondamentale dans les rapports humains, grâce à une éducation appropriée ? Nous ne l'avons jamais essayé, et, comme la plupart d'entre nous semblent redouter l'éducation dont je parle, nous ne sommes pas enclins à l'essayer. Tout en évitant d'examiner la question à fond, nous affirmons que la nature humaine ne peut pas être changée, nous acceptons les choses telles qu'elles sont et encourageons l'enfant à s'adapter à la société actuelle ; nous le conditionnons selon notre façon de vivre, et faisons des vœux pour qu'il s'en tire le mieux possible. Mais est-ce qu'un tel façonnement basé sur nos valeurs en cours, qui nous mènent à la guerre et à la famine, peut être appelé éducation ?

* * *

ÊTRE SOI-MÊME !

Lorsque nous sommes intérieurement en état de dépendance, la tradition a une grande emprise sur nous ; et l'esprit qui pense selon des voies traditionnelles ne peut pas découvrir ce qui est neuf. En nous conformant, nous devenons des imitateurs médiocres, les rouages d'une cruelle machine sociale. C'est ce que nous pensons nous-mêmes qui importe, et non ce que d'autres voudraient nous faire penser. Lorsque nous nous conformons à une tradition, nous devenons bien vite de simples copies de ce que nous sommes censés devoir être.

Cette imitation de ce qui est censé devoir être engendre la peur. Et la peur tue toute pensée créatrice, elle ôte à l'esprit et au cœur cette vivacité qui nous permettrait d'appréhender la vie dans sa pleine signification. Nous devenons alors insensibles à nos propres afflictions, aux misères des autres, aux sourires des gens qui passent, au vol des oiseaux.

* * *

L'AMOUR D'ABORD

L'éducation moderne, en développant l'intellect, offre un nombre de plus en plus grand de théories et de faits, sans engendrer la compréhension du processus total de l'existence humaine. Nous sommes hautement intellectuels, nous avons acquis des esprits très habiles, nous sommes empêtrés dans des explications, mais il n'y a pas d'intelligence ; car pour comprendre le processus total de l'existence, il faut une intégration de l'esprit et du cœur, dans l'action : l'intelligence n'est pas distincte de l'amour.

Pour la plupart d'entre nous, cette révolution intérieure est extrêmement ardue. Nous savons comment on médite, comment on joue du piano, comment on écrit, mais nous n'avons aucune connaissance de l'homme qui médite, qui joue du piano ou qui écrit. Nous ne sommes pas des créateurs car nous avons rempli nos esprits et nos cœurs de connaissances, d'informations et d'arrogance ; nous sommes pleins de citations, nous répétons ce que d'autres ont pensé ou dit. Mais c'est l'expérience personnelle qui prime, et non des descriptions d'expériences. Il faut de l'amour avant qu'il n'y ait l'expression de l'amour.

* * *

PAS D'« ÉCOLE MAMMOUTH » !

Une école qui réussit très bien dans le sens mondain est le plus souvent une faillite en tant que centre d'éducation. Une importante et florissante institution où des centaines d'enfants sont élevés ensemble, avec tout ce qu'elle comporte de mise en scène et de succès tapageurs peut produire des employés de banques, des as du commerce ou de l'industrie, des commissaires, bref des personnes superficielles et très capables techniquement ; mais il n'y a d'espoir qu'en des individus intégrés que seules de petites institutions peuvent former. Voilà pourquoi il est beaucoup plus important d'avoir des écoles comportant un petit nombre d'enfants et dispensant une éducation réelle que de mettre en pratique les meilleures et les plus récentes méthodes, dans des institutions énormes.

Malheureusement, une des causes de notre confusion et de nos difficultés est l'idée que nous devons opérer à très grande échelle : l'on veut des institutions importantes dans des édifices imposants, même si elles ne correspondent pas à ce que devraient être des centres éducatifs, parce qu'on veut transformer ou influencer ce que l'on appelle les masses.

* * *

DES MAÎTRES QUI SE CONCENTRENT

Il faut une franche et entière coopération entre tous les membres du personnel de l'école. Ils devraient se réunir souvent et discuter des différents problèmes de l'institution. Une fois l'accord établi sur la marche à suivre, il ne devrait

* *Ouvrage paru chez Delachaux et Niestlé (Neuchâtel), 125 pages, 17,5 cm. × 13 cm., 10 fr. 50.*

plus surgir de difficultés quant à sa mise en application. Lorsqu'une décision prise à la majorité n'est pas approuvée par un des membres, elle peut être remise en discussion à la réunion suivante.

Aucun professeur ne devrait craindre le directeur et celui-ci ne devrait pas se laisser intimider par les professeurs plus anciens. Une heureuse entente n'est possible que lorsque règne un sentiment de parfaite égalité entre tous, car il ne peut y avoir de réelle coopération tant qu'existent un sens de supériorité et d'infériorité. S'il y a confiance réciproque, les difficultés et les malentendus ne seront pas étouffés mais affrontés, et l'entente rétablie.

Si les professeurs ne sont pas sûrs de leur vocation et de l'intérêt qu'ils portent à leur travail, il y aura toujours, dans leurs rapports mutuels, de la jalousie et de l'antagonisme ; ils gaspilleront leur énergie à des vétilles ; tandis que les irritations et les désagréments se dissipent vite lorsque le corps enseignant est plein d'ardeur. Alors les détails qui s'amplifient si souvent sont ramenés à leur proportion normale, les querelles et les conflits apparaissent vains et nuisibles, et les discussions permettent à chacun de savoir ce qu'il faut faire et non qui a raison.

Les malentendus devraient toujours être examinés par ceux qui travaillent ensemble dans un but commun, car ces discussions permettent de dissiper la confusion qui peut exister dans les esprits. Un intérêt unique et profond entraîne la franchise et la camaraderie ; tandis que, s'il fait défaut, des professeurs peuvent coopérer superficiellement à leur avantage mutuel mais il existera toujours entre eux des conflits et de l'inimitié.

D'autres facteurs peuvent également causer des rivalités entre les membres d'un personnel : un professeur peut être surmené, un autre avoir des soucis personnels ou familiaux, et d'autres encore n'être que médiocrement intéressés par ce qu'ils font. Mais de telles difficultés peuvent certainement être résolues au cours des réunions des professeurs, car une tâche assumée en commun engendre la coopération. Il est évident que rien de vital n'est créé si quelques-uns font tout et les autres se laissent remorquer.

DES MAÎTRES DISPONIBLES
DES EFFECTIFS RÉDUITS

L'éducateur doit pouvoir disposer d'une partie de son temps, il n'assumera donc la responsablité que du petit nombre d'élèves dont il pourra facilement se charger. Des rapports directs et profonds entre l'enfant et le maître sont impossibles lorsque ce dernier est écrasé par une charge trop lourde.

Une autre raison encore qui milite en faveur des petites écoles est la nécessité évidente d'avoir un nombre très limité d'élèves dans une classe, de façon que l'éducateur puisse accorder son attention à chacun d'eux. Lorsque le groupe est trop grand, il n'y parvient pas et alors les récompenses et les punitions deviennent un moyen commode d'imposer la discipline.

* * *

Il est particulièrement important que les élèves et les professeurs se réunissent régulièrement pour discuter de toutes les questions concernant le bien-être de tous. Un comité d'élèves devrait être formé, où les professeurs seraient représentés, qui aplanirait tous les problèmes concernant la discipline, l'hygiène, la nourriture, etc., et qui pourrait en outre aider et guider des élèves paresseux, indifférents ou obstinés.

* * *

CHERCHER LA VÉRITÉ

L'enseignement, au lieu d'être la profession la plus honorée et celle qui comporte le plus de responsabilités, est peu considérée et les éducateurs sont cristallisés dans des routines. Ils ne se soucient pas d'intégration et d'intelligence mais s'ocupent à donner des informations. Or l'homme qui passe son temps à fournir des informations lorsque le monde s'écroule autour de lui, n'est pas un éducateur.

L'éducateur n'est pas un simple agent de renseignements ; il oriente vers la sagesse, vers la vérité. La vérité est beaucoup plus importante que le maître. La recherche de la vérité est religion. Et la vérité n'est d'aucun pays.

* * *

ÉDUQUER L'ÉDUCATEUR

Le vrai éducateur n'est pas celui qui a érigé une organisation impressionnante, ni celui qui s'est fait l'instrument des politiciens, ni celui qui s'est attaché à un idéal, à une croyance ou à un pays. C'est celui qui, étant riche intérieurement, ne demande rien pour lui-même ; il n'est pas ambitieux et ne veut exercer le pouvoir sous aucune forme ; l'éducation, pour lui, n'est pas un moyen d'acquérir une situation ou de l'autorité ; il est donc affranchi des contraintes de la société et des impositions des gouvernements. De tels maîtres ont une place primordiale dans une civilisation éclairée car la vraie culture est basée, non pas sur des ingénieurs et des techniciens, mais sur les éducateurs.

La vraie éducation commence par celle de l'éducateur. Il doit se comprendre lui-même et être affranchi des façons de penser stéréotypées. Car son enseignement est à l'image de ce qu'il est. Lorsque l'instruction qu'il a reçue n'est pas une base de vérité, que peut-il enseigner, si ce n'est le savoir mécanique qu'il possède ? Le problème, donc, n'est pas l'enfant mais les parents et le maître. Le problème est l'éducation de l'éducateur.

Techniques et thèmes dans l'œuvre romanesque de Jean Schlumberger

par Jean-Pierre Cap, un vol. de 224 p., en 14,5 × 20,5 cm., chez Perret-Gentil, édit. Genève.

L'auteur montre quelle fut la discrétion de ce grand écrivain ami de Gide, discrétion qui tend à le faire oublier. Il signale aussi son utile collaboration à la NRF, l'importance structurale de l'œuvre et son rôle non encore reconnu de précurseur. M. J.-P. Cap analyse objectivement onze titres de Schlumberger, y décèle les influences, les motivations, la part autobiographique, les scrupules, la grande honnêteté et le souci de la dignité humaine de l'écrivain qui, engagé volontaire de 1914-1918, était un pacifiste. Il souligne l'importance du monologue intérieur, de l'introduction du dialogue dans le roman, la technique théâtrale souvent employée, les divisions du récit. Du reste, Schlumberger ne fut-il pas aussi auteur dramatique ?

Le critique relève encore l'adéquation du langage et des idées aux personnages créés ; en bref, une psychologie exacte. Il suit pas à pas l'évolution du romancier, ses réussites et ses échecs, sa tendance à une gravité pourtant ici et là tempérée par un humour très fin, la tolérance de ses jugements et, bien qu'agnostique, son intérêt pour les philosophies orientales. Peu d'amour-passion dans cette œuvre, quelque misogynie, mais une absolue sincérité.

Se terminant par une abondante bibliographie, l'ouvrage sensible que M. Cap a consacré à ce moraliste original mérite d'être connu. *Alexis Chevalley.*

Mains d'enfants – Mains créatrices

par Gottfried Tritten, adaptation française de C. E. Hausammann. Ed. Delta S.A., 1814 La Tour-de-Peilz (40, route de Chailly), 1 vol. de 176 p., 17 × 24 cm., ill. en noir et en couleurs, Fr. 20.—.

Au début du siècle, on faisait dessiner à l'enfant une pomme, deux cerises, une feuille et, vers douze ans, une assiette à décorer ou, initiation à la perspective, des cubes, une valise où s'appuyait quelquefois une canne ! Il s'agissait essentiellement de copie. Que de changements depuis lors, grâce aux nouveaux matériaux mis à disposition, mais surtout à quelques maîtres de dessin qui ont voulu connaître mieux les possibilités de l'enfant et les propulser, qui ont mis en avant puis imposé des idées, transformant ainsi complètement la leçon en y faisant participer l'élève par la mise au jour de son imagination et de sa sensibilité. Ainsi peut-être se révéleront de jeunes artistes qui, autrefois, auraient été perdus. Il faut donc que l'école primaire déjà soit attentive aux jeunes talents, que ce soit en peinture, en musique ou en littérature. Mais je m'éloigne du sujet.

L'auteur de ce livre est l'un de ces artistes chercheurs-découvreurs qui, outre l'œil et la main, possèdent un sens pédagogique exceptionnel. M. G. Tritten est maître de dessin et de pédagogie artistique à l'Ecole normale de Thoune et à la section pédagogique de l'Université de Berne.

Au début de l'ouvrage, on trouve des conseils didactiques et une méthodologie (préparation de la leçon, conduite du travail, critique des travaux), tout cela d'une sagesse mûrie par l'expérience, ainsi que deux exemples détaillés de préparation, puis une liste de tout le matériel tant de l'élève que de la classe ; après quoi l'on aborde les diverses techniques : dessin au crayon, à la plume, au stylo à bille, au marqueur, emploi du pinceau, des craies et du fusain. Plus loin sont abordées les techniques picturales : crayons de couleur, craies et pastels, gouache, puis la peinture décorative, le découpage et le collage, la gravure et l'impression (au trait, à la pomme de terre, au lino, pochoir, étoffes), la mosaïque, le modelage, la sculpture, les travaux en fil métallique, en papier, les bas-reliefs et les masques.

Ce qu'il importe de dire encore, c'est l'abondance de l'illustration en noir et en couleurs qui est la reproduction de travaux d'élèves de cinq à dix ans, illustration accompagnée chaque fois de la liste des fournitures nécessaires à la réalisation du travail, de notes concernant le déroulement de la leçon (présentation du sujet, technique et variantes) et enfin de propositions de sujets propres à la technique présentée.

Cet ouvrage, paru en allemand, traduit en anglais et en néerlandais, en est à sa troisième édition française (revue et augmentée) admirablement adaptée par notre collègue C. E. Hausammann qui, lui aussi, est un pionnier.

Disons enfin que, du même auteur chez le même éditeur, paraît une « Education par la forme et par la couleur » destinée aux classes d'élèves de onze à seize ans. Ce nouveau guide — que nous ne possédons pas encore — compte 408 pages et plus de 800 illustrations dont 300 quadrichromies.

Alexis Chevalley.

DIVERS

Une nouvelle vitamine A !

(Pour maîtres et élèves)

POUR QUE S'ÉPANOUISSE L'AMITIÉ

1. Se respecter soi-même pour savoir respecter les autres.
2. Savoir attendre pour recevoir, car une amitié est une œuvre de longue haleine.
3. Se tendre réciproquement la main, prête à secourir, à donner.
4. Se laisser dire quelque chose par un ami, même si ça fait mal.
5. Quelquefois savoir se taire. Un regard, un silence : c'est si simple !
6. L'amitié n'a pas d'âge et même à l'automne de la vie, ne découvre-t-on pas des fleurs rares ?
7. L'amitié se limite-t-elle à deux personnes ? Pourquoi ne pas agrandir le cercle ?
8. Qui peut dire : je ne connais pas l'amitié ? Il suffit d'ouvrir les yeux et son cœur.
9. Un équilibre à chercher : amitié dans la peine, mais aussi dans la joie.
10. L'amitié peut devenir un acte d'amour.

N. B. Donner par écrit une pensée aux élèves. Les laisser réfléchir, leur demander ce qu'ils en pensent, tirer les conclusions.

UN ANCIEN POISON M ! CELUI DE MAMMON ! COMMENT TUER UNE AMITIÉ ?

1. S'il te découvre un coin de son cœur, va vite le crier sur les toits !
2. S'il a l'audace de s'intéresser à un autre, fais-lui sentir que tu n'aimes pas ça !
3. Quand vous conversez, n'hésite pas à le couper tout le temps pour prendre le contrepied de ce qu'il dit.
4. Montre-lui les petits côtés des autres, leurs bêtises. Il se doutera bien que tu parles autrement de lui.
5. Rappelle gentiment, devant les autres, ses petits défauts physiques : taches de rousseur, zézaiement, etc.
6. Use et abuse de ce qui lui appartient, soit, mais garde-toi de lui prêter quoi que ce soit.
7. Ne lui parle pas de ton meilleur moi : ton attention aux autres, ton goût de la prière, ton travail... Est-ce que cela le regarde ?
8. Envahis si bien son temps qu'il n'ait plus de loisirs pour la réflexion ni le service.
9. Réjouis-toi de ses faux pas, minimise ses succès, fais-lui la tête s'il te paraît joyeux.
10. Si malgré tout cela, il devient ou demeure ton ami, restent deux armes : apprends-lui à dénigrer ou flatte-le à tout propos. (ESC No 19).

N. B. Réservé exclusivement aux maîtres. Y a-t-il un ou plusieurs conseils qui me concernent, qui concernent mes collègues ? Un petit examen de conscience ?

Robert Loup.

Noël est passé

Christian (12 ans) en a-t-il bien compris le sens ?

Cette rédaction a été faite quelques jours avant Noël. Comment la jugez-vous ?

1. Noël en ville

C'est la fête de la lumière. Dès la fin novembre, les rues sont parées de magnifiques décorations lumineuses. La rue de Romont ressemble à une allée lumineuse, on y voit aussi clair qu'en plein jour. Les guirlandes d'ampoules coulent le long des façades et sautent d'un trottoir à l'autre. De magnifiques sapins multicolores décorent la rue de Lausanne. De grands sapins illuminés parent le quartier du Bourg. On pose des étoiles au milieu des rues. Des étoiles tournantes font vivre l'immeuble des Trois Tours.

2. Noël dans les vitrines

C'est la fête des cadeaux. C'est une très bonne habitude, mais quelquefois il y a des abus. Les vitrines, les étalages, les magasins regorgent de jouets, de cadeaux. De grandes réclames attirent les clients. Les gens se bousculent dans les magasins ; c'est la course aux achats.

3. Noël dans mon cœur

J'aime la ville illuminée, les vitrines, mais il est temps de préparer Noël et que je comprenne le vrai sens de Noël. Je suis un grand garçon, alors, je m'efforcerai de rester l'ami de Jésus. Je voudrais répandre la lumière comme Jésus et, comme la petite bougie, semer la joie autour de moi. Notre fête de Noël sera sûrement belle. Je suis content d'être l'ami de Jésus, alors, je serai plus charitable avec mes camarades et avec les pauvres enfants. J'ai un peu de peine à comprendre le vrai sens de Noël et je perds un peu la tête devant tant de cadeaux. Mais au fond, ce n'est pas très difficile à comprendre. Je sais ce que Jésus attend de moi et je le lui montrerai.

Robert Loup.

Yoyo

L'administrateur de ce bimensuel (pour enfants de 6 à 9 ans) qui a succédé à « Cadet Roussel », nous prie de publier la lettre suivante. Réd.

Aux Départements de l'instruction publique.

Aux membres du corps enseignant.

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

La parution des premiers numéros de « Yoyo » (novembre et décembre 1971) a suscité certaines réactions, que nous souhaitions et dont nous remercions les correspondants. Elles ont toutes fait l'objet d'un examen attentif afin d'en tirer les grandes lignes et de permettre les corrections et améliorations nécessaires.

La commission de rédaction et l'administration des journaux d'enfants, d'entente avec les rédacteurs de « Yoyo », ont pu tirer les conclusions suivantes :

1. La bande dessinée sera supprimée et ne paraîtra plus dès le mois de février prochain.
2. Certains détails des dessins seront soignés de façon à ne pas choquer de jeunes lecteurs.
3. La présentation de « Yoyo » sous forme de bandeaux sera abandonnée et tous les numéros seront agrafés en cahiers de 16 ou 32 pages.

Il est compréhensible que toute nouvelle création accuse quelques maladies de jeunesse. L'important est d'y porter remède grâce aux critiques, remarques, suggestions et conseils qu'elles provoquent. C'est pourquoi nous sommes reconnaissants à tous ceux d'entre vous qui prennent la peine de nous communiquer les leurs. Nous sollicitons de vous cette participation qui nous aidera dans la tâche difficile et délicate que représente la réalisation d'un journal pour de jeunes enfants, surtout quand celui-ci s'adresse collectivement à des classes d'âge nettement différentes.

C'est donc en vous réitérant nos remerciements et nos souhaits de collaboration que nous vous prions de croire, Mesdames, Mesdemoiselles et Messieurs, à notre entière bonne volonté.

Philippe Michoud, administrateur.

Education de l'éducateur

Certains maîtres ne le sont que sur le papier. Un exemple ? Un enfant tombe malade et reste une ou plusieurs semaines à la maison. Pas pour s'amuser, mais parce qu'il a la grippe ou une angine. Il fut un temps où l'on pouvait parler de l'école comme d'une famille. Mais Pestalozzi n'est plus qu'un monument sur quelques places, sali par les oiseaux ; les gens l'ont oublié, surtout ceux qui devraient s'en inspirer. Ne serait-il pas logique que le maître, ce « père de famille », s'informe auprès des parents des raisons de l'absence de l'enfant ? Qu'il lui rende peut-être visite au bout d'une dizaine de jours ? En réalité, dans le meilleur des cas, il questionne un camarade et demandera peut-être une fois à l'un de ses élèves d'apporter au petit malade un devoir ou un autre. Et lorsque l'enfant réapparaît en classe, peut-être encore un peu faible (le médecin aurait préféré qu'il reste quelques jours de plus à la maison), il peut arriver que le maître l'accueille en disant : « Ah oui, nous avons fait un examen de calcul la semaine dernière et je dois aussi te donner une note. Tu pourras justement rattraper cet examen pendant que nous faisons la géographie. » Le petit convalescent doit donc subir un examen auquel il n'est pas assez bien préparé, dans une ambiance qui n'est pas du tout le silence absolu qui régnait lors de l'examen de la semaine dernière. Ceci pour dire que les instituteurs ne sont pas automatiquement des éducateurs. Ces messieurs et ces dames devraient peut-être relire Pestalozzi ou Korszak, cet éducateur polonais de génie. Ces deux authentiques pédagogues consacraient peut-être moins de temps qu'aujourd'hui à se cultiver, mais ils étaient disponibles en permanence pour les enfants.

Que pensez-vous de ces propos ? Qui se charge de répondre ?

La Main tendue

Service de secours moral par téléphone, Genève

cherche un collaborateur à plein temps

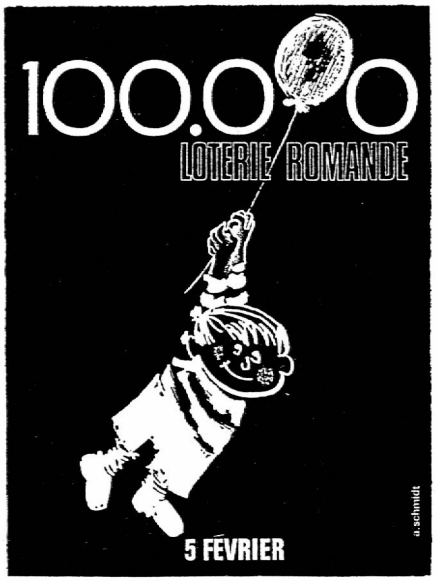
ayant une grande expérience de la vie, beaucoup de facilité dans les contacts, de l'équilibre physique et moral. Age souhaité : 30 à 50 ans.

Il s'agit d'un travail absorbant et intéressant en action continuelle avec le prochain dans un esprit d'équipe.

Avantages sociaux, possibilité de formation continue. Horaire irrégulier.

Faire offres manuscrites avec références à :

La Main tendue, case postale 23, 1211 Genève 4.



PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

SELBSTKLEBEFOLIEN

P. A. Hugentobler 3000 Bern 22
Mezenerweg 9 Tel. 031/42 04 43

L'Ecole de langue française de Berne met au concours un poste de

maîtresse primaire

Traitement et caisse de pension selon dispositions valables pour le corps enseignant officiel du canton de Berne.

Entrée en fonction : 1er avril 1972 (éventuellement 15 août 1972).

Les candidates sont priées d'adresser leurs offres de services à M. A. Hay, président du Conseil de fondation, Mayweg 7, 3007 Berne, avant le 6 février 1972.

Bibliothèque Nationale Suisse 3003 BERNE

éducateur

Rédacteurs responsables :

Bulletin : F. BOURQUIN, case postale 445 2001 Neuchâtel

Educateur : M. Jean-Claude Badoux, En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry

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. 24.— ; ÉTRANGER Fr. 30.—

Pour vos imprimés une adresse

Corbaz s.a.
Montreux

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux

J. A. 1820 Montreux 1