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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 109 (1973)

Heft: 15

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

15

Montreux, le 4 mai 1973

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Anne Sylvestre, hôte de l'émission radioscolaire « Avous la chanson !»

Communiqués

Le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation organise, du 14 au 16 juin 1973 au Herzberg au-dessus d'Aarau, un séminaire

La recherche en matière d'apprentissage et sa signification pédagogique

A partir d'une exposition des théories les plus importantes dans le domaine de l'apprentissage, une série de moyens et de méthodes d'enseignement actuellement utilisés en Suisse seront analysés tant du point de vue de la psychologie de l'apprentissage que de celui des mathématiques ou de la linguistique. Les organisateurs espèrent promouvoir la communication et la coopération entre enseignants, didacticiens et psychologues de l'apprentissage.

Le séminaire s'adresse à des praticiens et à des chercheurs dans le domaine de l'éducation. S'ouvrant jeudi soir et prenant fin samedi à midi, le séminaire sera divisé en deux parties : la première (jeudi soir, vendredi matin, vendredi après-midi) sera consacrée au travail en petits groupes (mathématique, allemand en tant que langue maternelle, français en tant que langue maternelle, français en tant que langue-deux). Des papiers de travail seront envoyés aux participants avant le séminaire. La deuxième partie commencera par un exposé de fond sur le thème même du séminaire (vendredi soir) et s'achèvera par les rapports des groupes de travail au plenum (samedi matin). Il est possible de n'assister qu'à la deuxième partie du séminaire. Les langues de travail seront l'allemand et le français.

Le séminaire est préparé par un groupe de travail qui comprend les personnes suivantes : Prof. H. Aebli, Berne ; Prof. R. Droz et assistants, Lausanne ; W. Eichenberger, Langnau/ZH ; Prof. N. Foppa et assistants, Berne ; Mlle Dr H. Hauri, Bâle/Berne ; Prof. L. Pauli, Genève ; Prof. E. Roulet, Neuchâtel ; Dr G. Steiner, Berne ; Dr E. Stricker, Olten.

Les frais de logement et de repas au Herzberg s'élèveront à Fr. 60.— pour tout le séminaire ; Fr. 30.— pour la deuxième partie du séminaire.

Le nombre des participants étant limité, les inscriptions seront prises en considération dans l'ordre de leur arrivée. Le programme détaillé du séminaire avec l'invitation de s'inscrire définitivement — le cas échéant — à un groupe de travail sera envoyé au mois de mai.

Inscription :

Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation
Francke-Gut, Entfelderstrasse 61,
5000 Aarau
Tél. (064) 21 19 16 / 21 11 21

Va et découvre le monde !

L'AVECER - Association des voyages d'étude du corps enseignant romand — fondée en 1965 est encore fort peu connue et pourtant les merveilleux voyages déjà organisés sont des souvenirs impérissables.

Nos projets de développement sont nombreux et divers, mais pour l'instant il est difficile de tous les réaliser, le nombre de membres étant encore insuffisant.

Notre association ne perçoit pas de cotisations, il suffit pour y adhérer d'être présenté par un membre et d'en faire la demande à :

M. Roger Gfeller, président, Batelière 12, 1007 Lausanne
Mlle Violette Blanchoud, secrétaire, Daillettes 8, 1012 Lausanne
Mlle Catherine Mercier, secrétaire, Beau-Séjour 22, 1003 Lausanne
Mlle Anne-Marie Pochon, caissière, 18, avenue Rambert, 1005 Lausanne
M. Claude Borel, service des voyages, Charmilles 9, 1008 Prilly

Le comité entérinera votre demande.

Une finance d'entrée de Fr. 10.— est perçue pour couvrir les frais.

L'AVECER vous propose :

Eté 1973 Islande/Groenland Fr. 2660.—
Automne 1973 Lisbonne/Portugal Fr. 425.—
Noël 1973 Egypte (reprise) env. Fr. 1400.—
Noël 1973 Ethiopie (reprise) env. Fr. 2660.—
et d'autres voyages sont en préparation.

Les voyages de Pâques à Majorque (1 semaine Fr. 285.—) et au Liban ont tous deux réunis un nombre satisfaisant de participants.

De nombreuses inscriptions sont déjà parvenues à notre service des voyages, mais il reste encore de la place. Il serait toutefois sage de ne pas trop tarder pour s'inscrire.

Le premier samedi de chaque mois une joyeuse équipe parcourt la campagne et nos montagnes à pied, pourquoi ne vous joindriez-vous pas à elle ? Ces promenades sont organisées dans toutes les régions de la Suisse romande.

Fribourg

La prochaine séance de comité aura lieu **le mardi 8 mai, à 17 heures, au Café de l'Harmonie à Romont.**

Tractanda : 1. Procès-verbal du comité du 28 mars dernier aux Daillettes à Fribourg. — 2. Désignation du troisième membre SPF au Comité central SPR — 3. Examen des statuts de la SPF en vue de l'harmonisation de notre projet de révision avec celui de l'Association cantonale. A bien vouloir étudier les deux projets respectifs. — 4. Si les tractanda sont épuisés avant 19 heures, possibilité d'aborder certaines questions urgentes dans les Divers. Divers éventuels. — 5. Fin de séance : 19 heures.

Communication urgente...

en vue du 13e séminaire de Chexbres 1er et 2 juin 1973. La SPF ayant droit à 4 participants, veuillez communiquer au président SPF jusqu'au **jeudi 26 avril prochain et sans faute,** les noms de ceux et de celles qui s'intéresseraient à ce séminaire, à savoir d'abord les membres du comité, puis d'autres collègues.

Cet appel fait suite à la demande de la SPR le 11 avril 1973 en prévision de la constitution d'une **commission d'examen des moyens d'enseignement pour l'école de la langue maternelle.**

Ayant à présenter **1 délégué fribourgeois** de l'enseignement primaire, les membres du comité sont instamment priés d'adresser des propositions de désignation d'un candidat au président SPF.

Dernier délai de réponse : le jeudi 26 avril 1973.

POUR VOS COURSES D'ÉCOLE

pensez **Aux Pléiades**

Buffet de la Gare
Tél. (021) 53 11 23

Se recommande :
R. Michellod

SOMMAIRE

Communiqués 362

REFORME SCOLAIRE
Relire Roorda 363
Une recherche... 364

DOCUMENTS
Pestalozzi ou le plus illustre des méconnus 365
Note relative à l'élaboration d'un plan d'études 367
Les implications affectives dans la relation enseignant - enseigné 371

OPINIONS
Coordination 373
Douze questions pour un programme 374
Lettre ouverte d'une enseignante démissionnaire 374

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
Chronique mathématique 376
« A vous la chanson ! » 378

MOYENS AUDIO-VISUELS
Chronique de la GAVES 379
Radio scolaire 381

FORMATION CONTINUE
Interassociation pour la natation 382
Calendrier 1973 382
SSMG commission technique 383

LES LIVRES
Origine sociale et éducation 383
Lettre ouverte d'une enseignante démissionnaire 384

BANDE DESSINÉE
Ici Broucksmoll 385

éducateur

Rédacteurs responsables :
Bulletin corporatif (numéros pairs) : François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs) : Jean-Claude BADOUX, En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18-379.
Prix de l'abonnement annuel : Suisse Fr. 26.— ; **étranger** Fr. 35.—

Réforme scolaire

Relire Roorda

Les Editions Delachaux & Niestlé viennent de rééditer « Le Pédagogue n'aime pas les Enfants » (collection « Action pédagogique »), un ouvrage marquant de Roorda, le brillant professeur de gymnase lausannois du début du siècle.

Ecrit voilà maintenant soixante ans, ce texte conserve une grande actualité et c'est un véritable régal de le relire, de confronter les attaques parfois virulentes de Roorda contre le système scolaire d'alors avec les tendances générales de toutes les réformes scolaires actuelles ou tout simplement des mouvements d'école moderne.

Voici maintenant plus d'un demi-siècle que Roorda demandait, par exemple, une diminution de l'horaire des écoliers, en raillant des raisonnements désarmants tels que « l'enfant s'instruira évidemment plus si on lui donne sept leçons que si on lui en donne six ». Il réclamait aussi une remise en question sérieuse d'un système d'évaluation consistant à établir des moyennes sans signification : « Va-t-on croire qu'un élève dont la moyenne est de 6,50 a plus de mérites que celui qui n'arrive qu'à 6,47 ? »

Rien de très original jusque-là ! Mais voyons encore d'autres souhaits émis par Roorda, souhaits qu'il faut replacer dans leur contexte — celui du début du siècle — pour mieux les apprécier.

Notre pédagogue (qui devait beaucoup aimer les enfants) de demander :

— Le prolongement jusqu'à l'âge de 14 ou 15 ans de l'école dans laquelle vont tous les enfants. Notre auteur n'utilise pas le vocable actuel de classes hétérogènes, mais l'idée est pourtant bien présente : retarder le plus possible le moment de la sélection, ne pas se soucier trop tôt d'orientation.

— De favoriser les goûts profonds, les dons naturels des élèves. « Une fois par semaine, ils auront le droit de choisir le travail qui les intéressera le plus : ils pourront s'occuper de dessin ou de mathématiques ; faire une lecture ou quelque rédaction, ou autre chose encore... Ces heures de travail libre pourront d'ailleurs être plus fréquentes pour les grands que pour les petits. » C'est ce que nous appelons actuellement les cours à options.

— De décloisonner l'enseignement. « Et plutôt que de tracer ces frontières, auxquelles le pédagogue tient tant, entre la géographie et l'histoire, entre la biologie et la physique, entre la pensée et le langage, on mettra un peu d'unité dans la science en ramenant tout aux besoins fondamentaux de l'homme, aux moyens qu'il a imaginés pour les satisfaire et aux difficultés qu'il a rencontrées. » N'est-ce pas parler à mots couverts d'enseignement interdisciplinaire centré autour de thèmes ?

— De donner une place plus grande à des activités scolaires généralement considérées comme mineures : la gymnastique (une heure par jour, demande Roorda), les travaux manuels.

— De permettre aux élèves de s'adonner (une heure par jour également) à des activités absolument libres. Seule consigne donnée : ne pas déranger les autres.

— De donner très souvent aux écoliers l'occasion de développer leur capacité de s'exprimer oralement sur les sujets les plus divers.

Que voilà une belle leçon de pédagogie tout au long de ces pages, même si certaines d'entre elles ont vieilli. Une leçon qu'il nous faut écouter souvent si nous voulons donner à nos enfants un système scolaire davantage taillé à leur mesure.

JCB.

Ecrit en 1917

«L'éducation doit souvent être un frein, mais il faut d'abord qu'elle soit un stimulant. Si l'on n'enseignait aux écoliers que le respect et l'obéissance, on ferait une œuvre mauvaise. L'imitation du passé ne constitue que la moitié de l'histoire ; les innovations en sont l'autre moitié. Dans nos vieilles vérités et dans nos vieilles habitudes, tout n'est pas digne d'être conservé ».

« C'est incontestable : nous ne faisons pas faire à nos élèves l'apprentissage de la liberté. Aussi leur faudra-t-il beaucoup de temps pour se déficeler après que nous les aurons lâchés ».

« En réclamant pour les écoliers un régime moins débilitant, je suis d'accord avec une minorité optimiste, sans mépris pour la nature humaine, qui craint qu'en façonnant trop bien la vie superficielle des êtres jeunes, on ne diminue leur vie profonde ».

« Il faut que le pédagogue apprenne à s'abstenir, et à se taire. Dans mon école, le maître n'aidera les élèves que lorsqu'ils le lui demanderont ; et il s'ingéniera de toutes les manières à entretenir leur persévérance et leur confiance ».

« Une réforme scolaire dépend de volontés humaines... Un grand progrès sera fait quand l'Educateur aura le courage d'être quelque chose de plus qu'un fonctionnaire».

Henri Roorda

Et nous ? En 1973

Avons-nous toujours le courage « d'être quelque chose de plus qu'un fonctionnaire » ?

Luttons-nous pour pouvoir assumer librement notre responsabilité d'enseignant ? Comment ?

Henri Porchet.

L'école et l'avenir

« C'est trop souvent le passé qu'on propose comme modèle aux êtres nouveaux ; et il y a beaucoup de chances pour que ceux-ci, par leur inertie, soient plus tard les défenseurs de l'ordre ancien. Pour les esprits respectueux, le mot « ordre » représente l'Intangible. Or, il désigne, à l'ordinaire, un ensemble de choses lourdes et difficiles à déplacer. Si les hommes inertes pouvaient un jour s'animer, un ordre nouveau commencerait à se faire dans le monde ».

« Il lui (l'éducateur) serait bien difficile de ne jamais prendre parti entre les forces conservatrices et les forces révolutionnaires qui, à toute époque, agissent dans la société. Mais qu'il le fasse sans tromper les enfants qu'on lui a confiés. Qu'il leur fasse comprendre que les problèmes qui nous passionnent sont d'une complexité inouïe, et que nos hypothèses et nos opinions ne sont pas des vérités établies. Cela ne doit pas, dira-t-il, nous empêcher d'agir. Est-ce que, chaque jour, nous ne **risquons** pas notre vie ?... Nos adversaires ont autant de chances que nous de se tromper ; et, pourtant, ils affirment. Sachons donc, comme eux, prendre des décisions et oser ».

« L'école, qui n'a aucune confiance dans la nature humaine, prend soin de dire tout de suite aux enfants quels sont les sentiments nobles et les idées saines qu'il faut avoir. Aussi beaucoup de citoyens se croient-ils obligés d'arborer jusqu'à leur mort des idées saines et des sentiments nobles ».

« Ce qui est noble, c'est la sincérité. Il n'importe pas que nos élèves soient finalement, dans un camp plutôt que dans l'autre. L'essentiel est de lutter proprement, avec courage et loyauté, pour la cause qu'on aime ».

« Que l'éducateur ne soit le complice de personne ».

« L'éducateur pourra être sûr de ne pas se tromper s'il s'efforce d'abord pendant des années, d'accroître la valeur **individuelle** de l'enfant qu'on lui a confié. Il pourra encore, pour lui inculquer des idées **saines,** lui montrer ..., ce qu'il y a de fondamental, de beau et de nécessaire dans le travail et dans la solidarité. Mais qu'il ne lui parle pas trop tôt de ses devoirs envers l'Etat ! Il y a plusieurs manières d'être un bon citoyen.

« Par définition, il (l'éducateur) est avec ceux qui essaient de réaliser le Mieux, contre ceux qui veulent conserver le Médiocre. S'il prend au sérieux le principe essentiel qui dirige son action quotidienne, s'il est sincère, il ne peut pas être le véritable soutien de la société actuelle, composée principalement de roublards, de naïfs, de militaires et de bêtes de somme ».

« Il se peut que toutes les espérances des optimistes soient illusoires. Il se peut que les **individus** soient toujours rares parmi les unités qui composent les foules. Peut-être les peuples seront-ils jusqu'à la fin ces troupeaux obéissants dont des élites indignes disposent. Dans ce cas, pour nous, les morales et les pédagogies seraient toutes également vaines. Mais l'avenir n'est à personne. Il a existé et il existe des êtres exquis qui peuvent nous faire croire en la possibilité d'une humanité nouvelle, plus éloignée que la nôtre de la brutalité primitive. Bien souvent, pour une heure, des enfants adorablement frais ont fourni à notre espérance des arguments victorieux. Cette humanité peut-être viable, remue déjà dans le cœur de beaucoup d'hommes aujourd'hui et leur fait ébaucher, de loin en loin, un geste nouveau. Eh bien ! si un jour une société meilleure que la nôtre peut se fonder, ce n'est pas l'école d'en retarder l'avènement. »

« Le rôle de l'école est d'entretenir l'idéalisme dans l'âme humaine, et dans ce sens, son action ne peut être que révolutionnaire. »

« Donnons aux enfants un élan pour la vie. Et si cet élan doit les porter au-delà du point où notre lassitude et notre prudence nous ont fixés ; si, un jour, avec l'ardeur et la liberté d'esprit qu'ils nous devront, ils attaquent les dogmes de notre imparfaite sagesse — tant mieux. »

Documents

Il y a 175 ans : la folie de Stans

Pestalozzi ou le plus illustre des méconnus

Expliquons-nous d'abord sur le titre du présent article. Pourquoi « le plus illustre des méconnus » ?

Pestalozzi est illustre en ceci que chacun a entendu son nom et sait qu'il fut un éducateur réputé. Tout le monde le connaît à peu près comme on connaît le héros d'une légende populaire.

Mais en fait, le « Suisse moyen » ne voit guère en lui que le philanthrope au grand cœur qui, dans des circonstances extraordinairement difficiles, se dévoua sans compter pour des enfants malheureux.

En d'autres termes, le profane ne possède en général sur Pestalozzi que des notions très restreintes, limitées à la charitable aventure dite «folie de Stans». Dans les meilleures conditions, on sait encore que le généreux pédagogue passa quelques années à Yverdon et qu'il y dirigea une école. Enfin il arrive aussi — trop souvent — que, haussant les épaules, on parle de lui comme d'un sympathique naïf ou d'un vieux radoteur.

Or Pestalozzi, nous le verrons, c'est bien autre chose !

Si ce grand pédagogue suisse est aujourd'hui, sinon totalement oublié, du moins étonnamment méconnu, il a joui de son vivant d'une célébrité exceptionnelle, qui déborda de beaucoup nos frontières. La brève biographie que nous donnerons plus loin le démontrera. Mais citons d'abord quelques faits significatifs.

En août 1792, un décret de l'Assemblée nationale conféra à Pestalozzi le titre de citoyen français, en même temps qu'à George Washington, à Frédéric Schiller et au patriote polonais Kosciuszko — « des hommes qui, par leurs sentiments, leurs écrits et leur courage, s'en sont montrés si éminemment dignes ».

En 1814, au cours d'une entrevue mémorable, le tsar Alexandre de Russie donna fraternellement l'accolade à Pestalozzi, lui fit remettre la croix de Saint-Vladimir et souscrivit à ses œuvres complètes pour une somme de cinq mille roubles.

On pourrait citer encore bien d'autres témoignages de la renommée mondiale dont a joui de son vivant le modeste instituteur zurichois.

***

Revenons à l'époque contemporaine. Illustration de l'adage prétendant que nul n'est prophète dans sa patrie, Pestalozzi est aujourd'hui tout particulièrement méconnu en Suisse. Mais chose curieuse, dans d'autres pays, il bénéficie d'une réputation très flatteuse.

C'est le cas en particulier du Japon, où sa personnalité et son œuvre sont appréciées dans les diverses classes de la population. Il existe, au Pays du Soleil levant, des clubs pestalozziens qui comptent des milliers d'adhérents enthousiastes. Une biographie en japonais de notre fameux compatriote a trouvé en peu de temps 50 000 acheteurs. En 1961 s'est déroulée à Birr, en Argovie, une étrange cérémonie : l'inhumation des cendres d'un professeur de l'Université d'Hiroshima. Arata Osada, ardent admirateur de Pestalozzi, avait exprimé ce dernier désir : reposer à côté de son illustre maître à penser. Ce vœu a été exaucé. Un jour de novembre, devant une nombreuse assistance, une plaque commémorative fut scellée contre le mur de l'église de Birr, après que l'on eut enterré, au pied de ce même mur, en face de la tombe de Pestalozzi, une urne funéraire venue du lointain Empire nippon jusqu'à ce petit village argovien.

L'école et la pédagogie au XVIIIe siècle

Pendant des siècles, et même après la Renaissance, les théoriciens et les praticiens de l'enseignement avaient été presque tous des ecclésiastiques, qui n'avaient jamais séparé radicalement l'éducation religieuse de l'éducation générale. L'événement pédagogique le plus important du XVIIIe siècle fut l'intérêt que portèrent les penseurs laïques — souvent même athées — aux problèmes éducatifs. Ils contestèrent à l'Eglise le monopole de l'enseignement, et proposèrent des solutions issues de leur philosophie politique et sociale.

C'est en France surtout que les philosophes — notamment les « Encyclopédistes » — furent agressifs, et qu'une nouvelle science des idées se substitua à l'idéal de foi religieuse, ébranlant peu à peu le dogmatisme politique et intellectuel hérité des siècles précédents.

Comme les « Encyclopédistes » français, les philosophes allemands du XVIIIe siècle s'intéressèrent beaucoup au problème éducatif. Leurs préoccupations portèrent sur le but général de l'enseignement plutôt que sur les moyens didactiques.

Depuis la Réforme, la tendance au rationalisme — au sens large et moderne de ce terme — fut l'un des traits caractéristiques de la pensée allemande. Elle s'accentua au cours du XVIIIe siècle. Les auteurs philosophiques éliminèrent de plus en plus les principes autoritaires fondés sur la révélation et la tradition. Dans tous les domaines — scientifique, politique et même religieux — ils s'en remirent au jugement logique et à l'expérience. (Accepter les résultats d'une expérience méthodiquement conduite est en effet un acte conforme à la raison.)

La situation de l'école primaire n'était guère fameuse en Suisse au XVIIIe siècle. Les instituteurs se recrutaient au hasard. Leurs conditions de vie étaient misérables. Un esprit de classe mesquin faussait souvent le problème éducatif, et la plupart des pauvres demeuraient plongés dans l'ignorance.

C'est dans cette lamentable école populaire que va se manifester, à la fin du XVIIIe siècle, le plus célèbre et le plus admirable des praticiens de l'éducation. Henri Pestalozzi ne fut certes pas un homme exempt de défauts et de faiblesses. Sa personnalité et son œuvre appellent au contraire de nombreuses réserves. Mais, par son génial instinct pédagogique, par son inépuisable amour du peuple, par son courage dans l'adversité, par son abnégation poussée souvent jusqu'au sacrifice, enfin par sa modestie exemplaire qui le fit s'accuser lui-même de tous ses échecs, il n'en est pas moins l'une des plus belles figures de toute l'histoire de l'éducation.

La vie de Pestalozzi

La famille de Pestalozzi était originaire de Chiavenna. De confession réformée, elle vint s'établir à Zurich au XVIe siècle. C'est dans cette ville que naquit Henri en 1746. Son père mourut jeune, laissant trois enfants en bas âge. Ils furent élevés très simplement par une mère d'une extrême sensibilité, et par une de ces servantes au grand cœur qui restaient toute leur vie attachées à la même famille. Le jeune Henri passa de nombreuses vacances à la campagne, chez ses grands-pères dont l'un était pasteur et l'autre médecin. Ces séjours contribuèrent à lui faire connaître les misères physiques et morales du « pauvre peuple » ; ils achevèrent d'épanouir en l'adolescent une tendance à sentir et à s'émouvoir, plutôt qu'à réfléchir et à raisonner.

Pestalozzi entreprit des études théologiques, qu'il ne mena pas à terme. Après un essai de prédication malheureux, il bifurqua vers la faculté de droit. C'était l'époque où les idées nouvelles et révolutionnaires se répandaient et agitaient les esprits. Parmi les étudiants épris de justi-

ce sociale, Pestalozzi n'était certes pas le moins exalté. Quelques articles qu'il écrivit dans un journal estudiantin attirèrent sur lui les foudres des magistrats zurichois. Il renonça aux études de droit et, après un stage chez un agronome, il décida de se consacrer à l'agriculture, dans l'espoir de venir en aide au peuple misérable des campagnes.

En 1769, Pestalozzi épousa la fille de riches bourgeois de Zurich, lesquels furent longtemps très opposés à ce mariage. Plus âgée que son mari, Anna Schulthess fut pour celui-ci, pendant plus d'un demi-siècle, une compagne admirable, à la fois intelligente, bonne et compréhensive.

Avec sa femme, Pestalozzi s'installa dans la ferme de Neuhof, sur la commune de Birr, en Argovie. Dès 1775, il y recueillit de jeunes vagabonds. La transformation de l'exploitation agricole en asile pour enfants pauvres et abandonnés ne fit que hâter la ruine amorcée par l'incapacité pratique du paysan philanthrope. « J'ai vécu comme un mendiant, écrivit-il, pour apprendre à des mendiants à devenir des hommes. » En 1780, la situation financière est telle que les enfants doivent être dispersés.

Pendant les années qui suivirent, Pestalozzi publia plusieurs ouvrages, tous animés d'une foi ardente et d'un désir passionné de secourir le peuple malheureux. « Léonard et Gertrude », un roman champêtre et moral, raconte l'histoire édifiante d'un maçon et de sa vaillante épouse ; le livre obtint un immense succès et rendit célèbre le nom de son auteur.

Plus tard, une circonstance tragique devait orienter Pestalozzi vers une deuxième aventure éducative. Le Directoire helvétique fit appel à lui en 1798 pour diriger l'orphelinat destiné aux jeunes victimes nidwaldiennes de l'invasion française. Cette « folie de Stans » dura un an à peine, mais elle fut sans doute l'expérience la plus extraordinaire dans la vie de Pestalozzi. Protestant, il accueillit quatre-vingts enfants catholiques, dont la plupart étaient sales, vicieux, totalement ignorants. Il s'occupa seul de cette « cour des miracles », la soigna, la nourrit, l'éduqua, l'instruisit. En quelques semaines, grâce à son enthousiasme et à son dévouement sans bornes, il fit d'une bande de vagabonds, misérables à tous points de vue, une petite société bien organisée, où l'on s'entraidait, où l'on s'instruisait et où l'on s'aimait comme des frères. Il écrivait à cette époque de sa vie : « Il (l'amour) a une force divine lorsqu'il est vrai et ne craint pas la croix. » Malheureusement, les péripéties de la guerre firent fermer l'orphelinat. Epuisé et gravement malade, Pestalozzi vit une fois encore ses chers élèves dispersés.

Dès qu'il eut recouvré la santé, il devint instituteur, puis directeur de l'Institut de Berthoud, lequel était à la fois une école primaire et une école normale. C'est aussi au cours de cette étape de son existence qu'il écrivit son principal ouvrage méthodologique : « Comment Gertrude instruit ses Enfants ».

A la suite de diverses circonstances, l'Institut fut transféré à Münchenbuchsee, puis, en 1805, à Yverdon, où il devait connaître une renommée internationale. De nombreux et illustres visiteurs, venus de toutes les parties de l'Europe, séjournèrent à Yverdon pour y voir Pestalozzi à l'œuvre. Les uns étaient de véritables disciples, qui espéraient s'instruire au contact du célèbre maître. D'autres rendaient visite au vénérable pédagogue comme à l'une des curiosités de la Suisse.

Mais peu à peu, hélas, l'entreprise devint trop lourde pour un vieillard fatigué. L'Institut souffrait de l'incapacité de Pestalozzi dans le domaine de l'administration et des affaires pratiques. Le désordre s'installa. Les défauts de la méthode s'accentuèrent. Les discordes intestines entre les collaborateurs de Pestalozzi se multiplièrent. L'Institut décadent fut définitivement fermé en 1824.

Pestalozzi tenta une dernière expérience en ouvrant une école des pauvres dans le hameau de Clendy. Mais il était seul (Mme Pestalozzi était morte en 1815), âgé, de plus en plus sourd. Il accepta enfin l'hospitalité de son petit-fils, et se réfugia à Neuhof, dans la ferme où il avait tenté ses premiers essais d'éducation.

Malgré la considération de ses proches et de ses amis fidèles, les dernières années du noble vieillard furent assombries par les attaques malveillantes de quelques anciens collaborateurs. Il mourut à l'infirmerie de Brugg en 1827, et fut inhumé dans le cimetière de Birr. Sa tombe porte l'épitaphe suivante :

« Ici repose Henri Pestalozzi, né à Zurich le 12 janvier 1746, mort à Brugg le 17 février 1827, sauveur des pauvres à Neuhof, prédicateur du peuple dans « Léonard et Gertrude », père des orphelins à Stans, fondateur de l'école populaire à Berthoud et à Münchenbuchsee, éducateur de l'humanité à Yverdon, homme, chrétien, citoyen. Tout pour les autres, rien pour lui-même. Béni soit son nom. »

Les principaux ouvrages pédagogiques

Pestalozzi a laissé de nombreuses lettres, des articles, des opuscules, des ouvrages de genres divers. Nous nous contenterons de citer ses œuvres les plus marquantes et les plus connues.

La première œuvre qui mérite le nom de livre, « Les soirées d'un solitaire », est un recueil d'aphorismes sur le relèvement du peuple par l'éducation.

« Léonard et Gertrude » est un roman éducatif ; il narre l'histoire d'une famille précipitée dans la misère par l'ivrognerie du père, mais que sauve en fin de compte l'énergie de la mère aidée par un bon bailli.

« Comment Gertrude instruit ses enfants » est le titre sous lequel Pestalozzi publia, en 1801, un exposé sous forme de quatorze lettres — adressées par l'auteur à son ami Gessner. Ce livre démontre de façon flagrante que l'écrivain est malheureusement bien inférieur au pédagogue et au philanthrope. La prose de Pestalozzi manque de clarté : les idées se dégagent péniblement à travers des redites, des digressions, des images excessives et des métaphores souvent boiteuses. Notons enfin que ce livre est fort mal intitulé : il n'y est pas question une seule fois de Gertrude ; ce nom est devenu pour Pestalozzi un mot allégorique par lequel il se personnifie lui-même.

« Le livre des mères » est un manuel pour l'enseignement de la langue maternelle aux jeunes enfants.

« Le chant du cygne » est un testament pédagogique, dans lequel Pestalozzi s'adresse une dernière fois au peuple qu'il a tant aimé.

La doctrine théorique

Comme Rousseau, Pestalozzi croit en la bonté originelle de la nature. Mais d'esprit encore plus « révolutionnaire » (au sens du XVIIIe siècle) que l'auteur de l'« Emile », il rêve de voir disparaître un jour toutes les misères du peuple. Il est persuadé que c'est par la rénovation de l'école populaire — rénovation qui ferait disparaître l'ignorance — que l'on apportera une solution à ce problème social qui lui tient tant à cœur.

En bon disciple de Rousseau, Pestalozzi a le souci constant de respecter la nature de l'enfant et d'adapter la pédagogie aux lois de la psychologie.

Rousseau était exclusivement un théoricien. Pestalozzi, en revanche, est un expérimentateur qui tente de contrôler et de systématiser l'application pratique des grandes lois de l'esprit. Ses observations empiriques à partir des principes de l'« Emile » le conduisirent à une pédagogie de l'intuition : instruire, ce n'est pas autre chose qu'aider l'enfant à passer des « intuitions obscures » aux « intuitions claires ». Un tel processus exige de toute évidence un programme rigoureusement progressif, ainsi qu'une méthode active et attrayante.

Par ailleurs, nous avons vu que Pesta-

lozzi fut de tout temps profondément désireux d'offrir à tous les enfants, à quelque classe sociale qu'ils appartiennent, la possibilité d'être instruits. Il nourrit durant toute sa carrière le rêve idyllique d'unir l'école et la vie, de faire de la classe une sorte de grande famille.

Enfin, toujours dans l'espoir d'améliorer les conditions sociales par une instruction meilleure et généralisée, Pestalozzi rechercha avec passion une méthode qui fût en toute circonstance le guide immuable de chaque instituteur. Un tel désir de « mécanisation » des procédés pédagogiques devait fatalement se révéler incompatible avec toute théorie judicieuse de l'éducation active. Cette dualité explique dans une large mesure les tâtonnements, les incohérences et les échecs de Pestalozzi praticien.

La personnalité du praticien

Pestalozzi n'apparaît ni comme un pur théoricien, ni comme un praticien irréprehensible. Il fut un éducateur enthousiaste et dévoué, mais qui, comme tous les maîtres de son époque, ne savait que fort peu de chose sur l'art d'enseigner. Un de ses mérites consista précisément à découvrir peu à peu quelques-unes des règles élémentaires de la didactique. C'est ainsi que l'école primaire lui doit de nombreux procédés, imparfaits mais perfectibles, qui aidèrent l'idéal de Rousseau à devenir une réalité.

En guise d'exemple, citons les expériences de Pestalozzi dans le domaine de la géographie locale : il fut le premier maître à faire modeler des reliefs et dessiner des plans à partir d'observations recueillies au cours d'excursions et de leçons en plein air.

Dans son désir de simplifier les méthodes de façon qu'elles pussent être employées avec facilité par n'importe quel instituteur, Pestalozzi rechercha les qualités essentielles de tout objet et les ramena à trois : le nombre, la forme et le nom. L'enseignement élémentaire, prétend-il, a pour but de faire saisir ces trois qualités. La première conduit à l'arithmétique. L'étude de la forme mène à l'écriture, au dessin, à la géométrie. L'étude du nom comporte tout ce qui concerne la langue, la prononciation, le vocabulaire, l'élocution, l'orthographe, la grammaire, la composition.

Pestalozzi avait conçu l'espoir de mécaniser totalement l'instruction, autrement dit d'élaborer un système pédagogique qui puisse, telle une machine, fonctionner en quelque sorte tout seul. Or, chose curieuse et paradoxale, lui-même donna un démenti éclatant de sa propre théorie : il dut ses succès pédagogiques à ses sentiments généreux, à son attitude chaleureuse, à sa parole vibrante, plutôt qu'à des procédés systématiques qu'il n'a d'ailleurs jamais réussi à combiner de façon tout à fait convaincante.

En fin de compte, l'enseignement de Pestalozzi fut avant tout une longue recherche, une expérience sans cesse recommencée, qui n'a jamais abouti à une méthode complète et définitivement fixée. Notre grand éducateur suisse fut un intuitif — non un logicien — dont l'instinct pédagogique se révéla remarquable.

Non moins remarquable est le double but qu'il se proposa : régénérer l'humanité par l'instruction du peuple tout entier ; relever la condition des instituteurs en leur inculquant le respect et l'amour de leur vocation.

Violette Giddey.

Note relative à l'élaboration d'un plan d'études

1. Introduction

Ces quelques lignes n'ont d'autre ambition que d'informer. La Suisse romande se préoccupe de la construction des plans d'études. Nous savons que c'est une tâche délicate, aussi désirons-nous faire connaître une procédure que nous jugeons intéressante parce qu'elle prend en compte et explicite un nombre très grand de composantes de l'enseignement tout en les reliant entre elles de façon cohérente.

Il s'agit des théories relatives au « Curriculum » et à sa construction. Il n'y a pas d'identité entre le concept « plan d'études » et celui de « curriculum ». Ce dernier est plus général. Il prend en compte l'ensemble de l'enseignement, considéré comme un système structuré. Cette définition implique la mise en relation de tous les éléments d'une structure tant au niveau de la planification qu'à celui de l'opérationalisation et du contrôle des résultats. Le plan d'études ne constitue qu'une des composantes du curriculum.

2. Les trois concepts-clés

Le curriculum est caractérisé par trois concepts clés :

1. la finalité de l'enseignement ;
2. la cohérence du système ;
3. la transparence de la structure et de ses relations.

2.1. La finalité de l'enseignement

Donner à l'enseignement une orientation précise, c'est-à-dire définir les objectifs de la formation, telle est l'étape préalable de tout le processus de construction du curriculum. Les objectifs ont en effet une incidence sur le choix des méthodes et des manuels, sur les investissements, sur la formation des maîtres et sur le mode d'évaluation des résultats.

Le plus souvent, le plan d'études est assorti d'objectifs généraux qui précisent les buts lointains à atteindre.

Exemple :

« L'éducation intellectuelle doit susciter chez l'enfant la curiosité de l'esprit, lui donner le goût de l'étude, ainsi qu'une méthode de travail personnelle, lui fournir les connaissances élémentaires, former son jugement, développer sa mémoire et éveiller son sens artistique. »

Le curriculum ne se limite pas à définir de tels objectifs généraux : il cherche au contraire à les convertir en objectifs précis et concrets. L'idéologie se trouve ainsi reliée étroitement à la pratique pédagogique quotidienne. Ainsi, l'objectif énoncé ci-dessus : « Former le jugement de l'enfant » peut se traduire de cette façon : « Pour un élève de 7 à 8 ans, trouver, à la suite de la lecture d'un texte simple, portant par exemple sur un récit de voyage, ce qui est réel, ce qui est possible et ce qui est impossible en réalité ».

2.2. La cohérence du système

L'enseignement se compose d'éléments aux fonctions diverses reliées les unes aux autres selon une logique qu'il est souvent difficile de percevoir et qui peut dérouter par d'apparentes contradictions : enseignement par groupes et apprentissages individualisés ; objectifs précis et contraignants et autonomie de l'élève et du maître... Le curriculum tente de surmonter cette difficulté par un souci de cohérence. Chaque élément est mis en relation avec tous les autres de telle sorte que surgissent les oppositions fécondes ou les complémentarités : des objectifs rigoureusement précis sur certains points n'excluent pas, sur d'autres, la place faite à la spontanéité, à la libre création ; les contenus du plan d'études sont étroitement et explicitement reliés aux objectifs généraux ; les méthodes et moyens d'enseignement propres à une discipline sont reliés à ceux qui sont employés dans d'autres disciplines ; les caractéristiques des années scolaires sont reliées les unes aux autres dans le temps (continuité chronologique) ; etc.

LE CURRICULUM (3)

Source des objectifs (3.1.1)

Exigences logiques : cohérence interne

Selon les organisations politiques planification réalisée par les autorités, sur la base de rapports d'experts planification établie par une large population concernée par le Curriculum et considérée comme responsable politique, sur la base de propositions des autorités scolaires.

Planification du développement cantonal

↕

Planification de la formation dans son ensemble

↕

Planification de la formation de l'élève

Définissant les buts et les besoins sociaux, culturels et économiques

Objectifs généraux (3.1.2)

cognitifs — affectifs — psychomoteurs

Objectifs concrets, précis

(3.2.2)
rapports unilatéraux
et
contraintes absolues, matérielles
ou
rapports bilatéraux
et
réciprocité des contraintes

Exigences logiques : cohérence du Curriculum

Domaine quantitatif	Domaine qualitatif	Domaine administratif	Domaine financier
Effectif des personnes concernées par le Curriculum (n. d'élèves, d'enseignants, d'inspecteurs, de psychologues ...) Espaces d'enseignement et de récréation Services périscol. Equipement et moyens d'enseignement	Organisation de l'enseignement, plan d'études, séquences d'apprentissage, méthodologie recyclage des maîtres caractéristiques psycho-sociologiques des élèves et des maîtres	Moyens et méthodes de gestion et d'administration aux différents niveaux - fédéral - cantonal - communal	Sources de financement et subventions Moyens disponible

↕

Principe d'équilibration (3.3)

Evaluation et ajustement continus du Curriculum

(Schéma inspiré des travaux de Ch. Möller)

Ce schéma offre une vue condensée de la structure du Curriculum; structure composée de 3 phases ou 3 niveaux : les objectifs, les composantes de l'enseignement et l'évaluation. Il met également en relief la dynamique des interrelations établies entre les niveaux et en leur sein.

2.3. La transparence de la structure

On en est arrivé depuis peu à déceler deux types de plan d'études : le plan d'études explicite et le plan d'études implicite ou latent.

Le premier est celui qui est imprimé ; il énumère le plus souvent le savoir à maîtriser. Le second n'apparaît pas, ou fort peu, dans les textes ; il inspire néanmoins l'éducation des élèves et poursuit des objectifs qui sont d'ordre affectif surtout : l'esprit de compétition et/ou la générosité ; la tolérance et/ou le patriotisme ; le sens communautaire et/ou l'individualisme ; etc.

Le curriculum s'efforce de rendre explicite le plan d'études latent, en définissant notamment les objectifs sociaux et affectifs et en mettant en évidence la façon de les atteindre. Ainsi, si l'école veut favoriser l'autonomie de l'élève, le curriculum fera mention d'objectifs concrets tels que « le maître encourage l'utilisation des ouvrages de références : encyclopédies, dictionnaires », ou « l'élève choisit lui-même ses lectures ». Ces objectifs précis ont, à leur tour, une incidence sur les moyens d'enseignement à mettre à disposition des élèves : dictionnaires et ouvrages de références, bibliothèques, etc. La relation maître-élève se voit également modifiée.

3. La structure du curriculum

D'un point de vue statique, le curriculum peut se subdiviser en trois niveaux ou, si on le considère d'un point de vue dynamique, en trois phrases : les objectifs et leurs sources ; les composantes de l'enseignement et leurs relations avec les objectifs ; l'évaluation du curriculum. (cf. schéma)

3.1. Les objectifs et leurs sources

La recherche des objectifs représente la première phase de la construction d'un curriculum. Elle implique les deux questions suivantes :

3.1.1. Que doit-on atteindre, compte tenu des priorités et des impératifs définis par l'autorité scolaire ?

(Ex. : harmonisation romande des plans d'études ; début et durée de la scolarité ; apprentissage de la seconde langue dès l'école primaire ; etc.).

Il s'agit, ici, des « orientations » générales. La définition de ces priorités, comme celle des besoins sociaux, culturels ou économiques, peut résulter soit de décisions prises souverainement par les autorités (sur la base de rapports d'experts ou de représentants de divers milieux intéressés), soit de vœux formulés par la population elle-même.

Un aller et retour d'information doit s'établir entre les instances qui formulent les objectifs généraux et définissent les priorités, les responsables officiels de la planification scolaire et, enfin, les agents directs de l'éducation : enseignants, parents ou élèves eux-mêmes.

3.1.2. Comment traduire les « orientations » en objectifs généraux et comment convertir ces derniers en objectifs précis et concrets ?

Ces objectifs sont actuellement et le plus communément distribués selon trois dimensions de la personnalité : les objectifs cognitifs, affectifs et psycho-moteurs (Bloom).

Les objectifs cognitifs

Ils concernent les activités intellectuelles caractérisées par la compréhension des phénomènes et leur acquisition, par l'utilisation des connaissances et du raisonnement en vue de résoudre des problèmes, par l'existence d'une activité créatrice et originale, et par la capacité de jugement (comprendre, connaître, appliquer, analyser, faire des synthèses, évaluer).

Les objectifs affectifs

Il s'agit des émotions, des attitudes, des systèmes de valeurs, des intérêts, des rapports avec autrui. Certains auteurs les donnent de la façon suivante :
être réceptif : *l'élève est sensible à... il prend conscience de ... ;*
être actif : *l'élève intervient dans le processus d'apprentissage ;*
choisir des valeurs : *l'élève accepte une valeur et va jusqu'à s'engager ;*
organiser les valeurs en un système : *l'élève se caractérise par un système de valeurs, il se donne une conception personnelle de la vie.*

Les objectifs psycho-moteurs

Ils se rapportent à la maîtrise des coordinations sensori-motrices, aux activités neuro-musculaires, à la manipulation d'objets (écriture, gymnastique, travaux manuels).

Ces objectifs sont encore généraux et leur rapport avec la pratique pédagogique est ténu.

On se propose de les ramener à des objectifs concrets définis en termes de **comportements** qu'il faudra enseigner et faire acquérir. Ainsi, par exemple, l'objectif « Savoir lire à la fin de la première année primaire » se subdivise en sous-objectifs tels que :

— Posséder les pré-requis (objectifs de type psycho-moteur, affectif et cognitif).
— Savoir prendre connaissance du code écrit et de ses structures (objectifs cognitifs).
— Savoir comprendre et élaborer (objectifs cognitifs).
— Se perfectionner et s'éduquer (objectifs affectifs).

Chacune de ces quatre catégories d'objectifs se divise à son tour en objectifs plus fins encore correspondant à des **comportements.** Ainsi, « savoir comprendre et élaborer » implique que l'élève atteindra les objectifs suivants :

— retrouver l'ordre des événements dans une histoire écrite ;
— répéter, sans regarder, les mots que l'on vient de lire ;
— répondre à des questions sur le contenu du texte lu ;
— découvrir dans un texte une information demandée ;
— exécuter une consigne donnée par écrit ;
— commenter le thème de la lecture (souvenir, etc.) ;
— trouver une fin à l'histoire lue ;
— poursuivre le thème de la lecture dans les activités créatrices ;
— compléter une lecture par une recherche personnelle ;
— mimer une histoire lue ;
— redire à sa façon une histoire lue ;
— juger si un fait est possible ou non.

La définition rigoureuse des objectifs, selon le curriculum, doit assurer la cohérence — (liaison de conséquence) — des objectifs concrets avec les buts généraux et avec les priorités de l'enseignement.

3.2. Les composantes de l'enseignement et leurs relations avec les objectifs

Afin que l'enseignement soit en accord avec les objectifs il faut que ces derniers soient en relation avec les composantes de cet enseignement, ces composantes étant les contenus des différents domaines mentionnés ci-dessous :

3.2.1. Les composantes de l'enseignement

Ch. Möller classe les composantes de l'enseignement en quatre domaines :

Le domaine quantitatif

Effectifs : nombre d'élèves dans les classes, nombre d'inspecteurs, de conseillers psycho-pédagogiques, etc. ; dimensions des locaux (espaces) d'enseignement et de récréation ; grandeur de l'équipement et des moyens d'enseignement ; présence ou non de services périscolaires de soutien (services medico-sociaux, psycho-pédagogiques).

Le domaine qualitatif

C'est celui qui précise ce que l'on entend habituellement par enseignement : les plans d'études proprement dits, les méthodes pédagogiques, l'organisation des écoles, la formation et le recyclage des maîtres. (La mise en place d'un curriculum exige souvent l'introduction de cours de perfectionnement à l'intention des enseignants — les mathématiques modernes, par exemple. Ce recyclage doit être planifié, organisé, et ses conditions d'application doivent être mentionnées dans le plan d'études.) Ce domaine contient également la définition des caractéristiques psycho-sociologiques des élèves auxquels s'adresse l'enseignement.

Le domaine administratif

L'école est une institution. Son fonctionnement suppose des organes et des méthodes de gestion particuliers. Il existe donc une structure administrative qui, de la direction d'école peut se prolonger jusqu'à l'administration régionale (Ecole romande), en passant par les commissions scolaires et les départements de l'instruction publique. Le mode de gestion de l'école a des effets sur la pédagogie elle-même. Enseignants et élèves peuvent être plus ou moins responsables de l'administration de leur école.

Le domaine financier

Il est essentiel. La construction des curriculums postule que l'on dresse l'inventaire des moyens financiers dont on dispose, des subventions éventuelles, des réductions possibles des coûts (grâce à des commandes importantes), etc.

3.2.2. Les relations

Une fois les objectifs définis, il s'agit de mettre en relation les objectifs avec les différentes composantes de l'enseignement citées plus haut, afin d'assurer l'équilibre du curriculum et de clarifier les rapports qui soutiennent les parties entre elles. Deux types de rapports sont à considérer :

a) Des rapports unilatéraux *dus à des contraintes matérielles et/ou politiques absolues. Ce sont par exemple ceux qui existent entre les impératifs financiers et les autres éléments du curriculum. On ne peut, par exemple, favoriser l'expression et la compréhension orale d'une langue étrangère si les ressources manquent pour équiper l'école en laboratoires de langues. Le personnel et les locaux dont on dispose limitent également de façon impérative les possibilités d'atteindre certains objectifs ou de réaliser certaines innovations.*

Il se peut aussi que certains objectifs, considérés comme prioritaires, déclenchent impérativement une réforme de l'enseignement. C'est ainsi que la volonté de moderniser l'enseignement des mathématiques, en insistant sur la compréhension et la découverte, a modifié cet enseignement dans toute la Suisse romande (nouveaux manuels, nouvelles attitudes méthodologiques, etc.).

b) Des rapports bilatéraux *caractérisés par la réciprocité des contraintes. Les rapports entre objectifs et domaines d'application sont, ici, réciproques. Les objectifs et leurs conditions d'application se modifient et s'ajustent les uns les autres au cours de l'élaboration du curriculum.*

Soit, par exemple, l'objectif cognitif : être capable de découvrir des règles syntaxiques par petits groupes. Cet objectif suppose que les classes n'ont pas des effectifs trop élevés, que les enseignants ont été formés à l'animation de groupes et que les locaux sont suffisamment insonorisés pour que les discussions ne perturbent pas les classes voisines. Si ces conditions ne peuvent être remplies, l'objectif est, ou supprimé, ou différé (le temps de former les maîtres et de renforcer l'isolation des parois, par exemple).

De même, si l'on considère l'objectif affectif : être autonome (être capable, dans une situation de décision, en orientation professionnelle, de rechercher les informations, de les analyser, de les juger, de faire un choix), le curriculum doit envisager l'existence de sources d'informations (dossiers, visites d'entreprises, maîtres d'information, tuteurs), la formation du jugement et l'existence, dans la classe, d'un climat de tolérance et d'échange.

Si les exigences posées par les objectifs ne sont pas satisfaisantes, il s'agit de les réaliser :

— *créer la documentation,*

— *accorder des heures de décharge aux tuteurs,*

— *former les conseillers d'orientation.*

Si l'institution n'a pas les moyens d'obtenir cela, si elle manque de personnel pour remplacer les tuteurs, elle devra différer cet objectif ou le définir d'une autre manière.

La réforme des enseignements de la mathématique et de la lecture illustre la nécessité de se livrer à des négociations dont le curriculum doit faire état. En effet, la nécessité de former les maîtres en mathématique moderne obligera peut-être de repousser de plusieurs années la poursuite des objectifs relatifs à la lecture qui, pour être atteints, nécessitent également le recyclage des enseignants.

3.3. L'évaluation du curriculum

Tout système doit comporter son propre principe d'équilibration et de changement. L'évaluation du fonctionnement du système (du curriculum) est un des moyens de cette équilibration.

L'évolution des techniques, celle des normes et de valeurs exercent des pressions sur le système scolaire et provoquent des distorsions entre le système et le monde dans laquel il est inséré. L'évaluation permet d'éviter des désadaptations trop accusées.

L'évaluation peut prendre deux formes :

3.3.1. L'évaluation

à caractère plutôt statique et quantitatif. Elle met en évidence des insuffisances : absence de jardins d'enfants ; choix professionnels précoces des élèves, manuels et méthodes vieillis ou dépassés. Un tel bilan s'apparente aux analyses descriptives et statistiques concernant les taux d'échecs dans l'enseignement ou le contenu cognitif réel des manuels de physique, par exemple.

3.3.2. L'évaluation dynamique

portant sur les processus et notamment sur les innovations pédagogiques. Elle montre en quoi les modifications proposées adaptent l'enseignement et les élèves aux conditions du milieu : l'évaluation des programmes CIRCE 1 et de la méthode romande de lecture participent de ce deuxième type.

4. Conclusion

Le curriculum semble réaliser un progrès par rapport au plan d'études habituel par l'existence d'objectifs concrets qui donnent une orientation à la formation, par l'ordonnance qu'il introduit dans l'ensemble de l'enseignement considéré comme un tout, par la transparence des liens établis entre les objectifs et la pratique pédagogique et par le contrôle et l'ajustement permanents de son fonctionnement. La définition notamment des objectifs affectifs et leur traduction en composants à enseigner et à évaluer permet d'expliciter le contenu du plan d'études latent.

Jacques Weiss

Rapport IRDP/R 73.02

Note de la rédaction : Une bibliographie est à disposition.

Les implications affectives dans la relation enseignant - enseigné

Suite et fin de l'article paru dans l'« Educateur » N° 13.

L'enseignant et sa propre enfance

Chaque adulte, en définitive, organise sa vie de telle manière qu'elle lui permette de régler ses comptes avec son enfance. Le choix de notre profession, celui de nos conceptions philosophiques, éthiques, politiques, celui de notre partenaire sexuel, tous ces choix s'effectuent en fonction de nos expériences d'enfant et des aspirations non satisfaites qui leur sont liées. Le fait de devenir soi-même parent constitue le moyen le plus fréquent, et généralement le plus satisfaisant, pour apporter une solution à nos rêves infantiles frustrés. On se doute que le choix d'une profession ayant trait à l'éducation, celle d'enseignant notamment, plonge d'autant plus évidemment ses racines dans notre problématique infantile. Ce qui, est-il besoin de le dire, n'est en rien répréhensible et n'appelle pas de jugement de valeur. Tel, donc, devient enseignant pour rester dans le monde de l'enfance et fuir la réalité des adultes, tel autre recherche une affirmation plus facile de lui-même, certains obéiront au désir de jouer un rôle de père ou de mère autoritaire. Inévitablement, l'enseignant occupe une position de supériorité par rapport à l'enseigné : il est adulte, doté d'un pouvoir, il sait. C'est la situation typique de revanche sur la lointaine dépendance infantile par rapport à la mère toute puissante. Cette fois l'on se trouve du bon côté de la barrière. Pourtant cette revanche n'est pas complète puisque le maître se trouve pris dans le même temps en situation de dépendance vis-à-vis de nouvelles autorités : les commissions scolaires, les inspecteurs et, d'une certaine manière, les parents. Dans l'activité de l'enseignant, la rivalité avec les parents est toujours sous-jacente car ce sont eux les vrais géniteurs ; en définitive, l'enseignant est condamné à ne s'occuper toujours que des enfants des autres. Le fantasme de pallier les carences des parents, voire leur incurie, apparaît souvent en filigrane chez lui ; tout comme le besoin de « leur faire la leçon », s'adressant à travers ces derniers à ses lointains et propres parents. Dans le même contexte, on observe également une certaine culpabilité latente face au contrôle invisible mais omniprésent des parents des enfants, dont l'œil de censeur renvoie également à l'œil critique des propres parents de l'enseignant.

Si, comme je l'ai dit, chacun d'entre nous obéit à des motivations inconscientes d'origine infantile pour choisir sa profession, il est d'un intérêt particulier pour l'enseignant d'en prendre tant soit peu conscience. En effet, il lui appartient par son travail de prendre en charge un ensemble de sujets dont la construction de la personnalité n'est pas achevée, sujets qui vont immanquablement transférer sur le plan scolaire leurs problèmes familiaux et vivre les meilleures heures de la journée au contact d'un personnage beaucoup plus présent que nombre de pères de famille qui ne le sont plus que de façon épisodique. Le maître devient un modèle d'identification à partir du moment où s'ouvre une communication entre lui et l'élève. Il peut arriver que ce dernier réponde de façon négative à un élan positif du maître, lequel pourra alors réagir en fonction de sa fragilité propre et développer une animosité aussi bien contre lui-même que contre l'élève, ceci avec les armes que lui donne sa position hiérarchique. Si le maître demeure immature, il va réagir inconsciemment à l'immaturation naturelle de l'enfant ; par contre, s'il possède une maturité personnelle qui lui a permis de résoudre ses difficultés majeures, il pourra aider l'enfant à vivre et à résoudre les siennes.

II. LA RENCONTRE DE DEUX SÉRIES DE BESOINS

Si l'enseignant et ses élèves communiquent en fonction de ce que fut leur enfance respective, ils le font aussi en fonction de besoins propres, plus ou moins complémentaires, parfois contradictoires, que chacun souhaite satisfaire au moyen de l'autre et qui, également, sont à rattacher à l'enfance des intéressés. La rencontre du maître et de sa classe, des élèves et de leur maître, est lourde d'espoirs et de craintes ; espoir d'y trouver les satisfactions recherchées, crainte d'être déçu.

Le besoin de connaître et de faire connaître

Au niveau le plus apparent, l'enseignant, à l'instar d'une « bonne mère », désire transmettre un certain savoir à des sujets qui en sont dépourvus, afin de les amener finalement à son niveau et de se rendre ainsi inutile. C'est dans ce cas la motivation d'un adulte bienveillant qui aide l'enfant à sortir de sa faiblesse et qui l'initie aux joies de la connaissance.

En contrepoint, il existe chez l'enfant un réel besoin de connaître qui émane de pulsions primitives (pulsions scoptophiliques). Ces pulsions trouvent un aboutissement socialisé au moment de l'entrée à l'école mais elles plongent leurs racines dans la curiosité infantile concernant l'anatomie des parents, leurs plaisirs dont il se sent exclu, leurs pouvoirs mystérieux. Nous connaissons des cas d'inhibition intellectuelle chez des élèves névrosés qui ne peuvent se permettre de satisfaire leur appétit de connaître et qui se comportent en classe comme quelqu'un qui « ne comprend rien » car le désir de comprendre les renvoie inconsciemment à ce que « les enfants ne doivent pas savoir ».

Le besoin de gratifications affectives

Par-delà ces demandes et ces réponses au sujet des savoirs à se transmettre, des exigences affectives moins évidentes mais tout aussi fortes tentent de trouver une issue dans la relation enseignant-enseigné et contribuent à lui donner toute sa saveur.

On est rarement conscient de l'intensité réelle des échanges affectifs entre le maître et sa classe, entre le maître et chacun de ses élèves. On n'a pas idée de la quantité de tendresse qui circule des uns aux autres ou, tout au moins, qui est souhaitée par chacun. Il est fréquent que les élèves soient réellement amoureux de leur maître ou de leur maîtresse, d'autant plus s'il existe une complémentarité des sexes. Plus ce courant est fort et bien supporté, plus les conditions de l'apprentissage sont favorables. De l'autre côté, le maître peut également être amoureux de sa classe, celle-ci étant ressentie comme une personnalité composite mais unique. A ce propos, il est intéressant de se demander ce qui donne à une classe sa personnalité particulière, provoquant chez le maître le sentiment que telle année il a une « bonne » ou une « mauvaise » classe. Certaines recherches semblent démontrer qu'en chaque enseignant sommeille une image de l'élève idéal qu'il souhaiterait avoir comme partenaire et qu'en face d'une classe nouvelle il s'efforce inconsciemment de regrouper en une personne fictive les traits épars de ce personnage qu'il trouve chez divers élèves de la classe. Suivant que l'opération réussit ou échoue, la classe sera ressentie comme « bonne » ou « mauvaise » et le maître éprouvera plus ou moins de plaisir à la fréquenter. Parfois, un seul élève peut réunir la plupart de ces qualités et symboliser l'ensemble de la classe ; c'est par son intermédiaire que la chaleur affective du maître va se diffuser sur la classe.

Au sujet de l'attachement affectif entre enseignants et enseignés, on ne peut passer sous silence les « risques du métier », c'est-à-dire le risque que certains élèves,

généralement des filles à l'orée de la puberté, ne résolvent le trouble de leurs désirs en accusant injustement leur maître de séduction. Sans oublier les cas où c'est l'enseignant qui ne parvient pas à maintenir sa tendresse au pur niveau affectif et où des actes pédophiles se produisent.

Mais les attentes affectives réciproques sont potentiellement porteuses de conflits et de frustrations. Lorsqu'elles ne sont pas satisfaites, il en résulte toujours une certaine angoisse et de l'agressivité. Chacun selon ses moyens tente alors de modifier la situation en sa faveur ; certains élèves redoublent de travail, d'autres veulent accaparer l'attention du maître à tout prix, d'autres encore retirent leur intérêt de l'école et s'évadent dans le sport, la musique, les copains. A l'école, tous les enfants font l'expérience du partage du maître entre de nombreux rivaux, ce que certains, particulièrement immatures, ne supportent pas.

Le besoin d'estime

On sait que l'estime que l'on a de soi-même, et partant notre confiance en nous-même, notre efficience dans le monde, dépend pour une bonne part de l'estime que nous portent les personnes que nous aimons. Aussi bien le maître que l'élève sont sensibles à l'estime qu'ils suscitent. Le maître apprécie cette gratitude admirative de la classe qui reconnaît ses qualités de pédagogue. A l'opposé, des déconvenues dans ce domaine ont amené certains enseignants au bord de la dépression. Du côté de l'enfant, le besoin d'estime est encore plus vif, du moins jusqu'à l'adolescence où le sujet parvient à une autonomie plus grande.

Il existe des déviations du besoin d'estime qui se traduisent par le **besoin de s'exhiber,** lequel procède de la nécessité de se rassurer sur sa valeur (chez l'homme ou chez le garçon, sur sa virilité). Dans ces cas, le but fondamental de l'association enseignant-enseigné n'est plus respecté (éduquer et instruire), ce qui compte c'est d'impressionner, d'ébahir la classe par ses parades, au risque de mystifier si cela est nécessaire. Ce besoin d'épater vise essentiellement à calmer des inquiétudes profondes et éloigne le sujet des besoins de l'autre ou de son propre intérêt. C'est le cas de l'élève qui « fait le clown » pour recueillir la sympathie ou l'estime de la classe au risque de se faire punir et d'être rejeté par le maître. C'est aussi le cas du maître qui se doit de présenter une image rigidement parfaite, sans la possibilité de reconnaître qu'il ne sait pas tout.

Le goût du pouvoir et le besoin de dominer

Besoin particulièrement fréquent : celui de dominer, de tenir l'autre en respect, voire de le terroriser. Ce besoin est satisfait chez le maître par l'instauration d'une discipline qui prime tout le reste, d'un ordre sans cesse vérifié, dans une atmosphère où prédomine la crainte d'être en faute. L'élève aussi, à sa manière, peut tenir son maître en son pouvoir ; nous avons alors affaire à ces enfants qui traînent systématiquement, ne sont jamais en ordre et qui, de cette façon, contraignent le maître à intervenir sans répit et à s'occuper d'eux. C'est par ce biais que ces sujets maîtrisent une situation dans laquelle ils craignent de ne susciter ni amour ni estime. Nous nous trouvons à nouveau dans l'univers des relations sado-masochiques, qui est trop souvent celui de l'école.

Le maître chahuté

A titre d'exemple, étudions le cas du maître qui se fait chahuter par sa classe, non pas de façon accidentelle mais de manière systématique à cause de sa psychologie particulière. Il s'agit généralement d'un homme qui ne parvient pas à supporter les conflits inhérents à une relation « chaude », érotisée, avec ses élèves. Il s'installe alors, défensivement, dans une relation sadique avec eux, où prédominent l'agressivité et la crainte. Mais ce mode de relation est à son tour conflictualisé et ce sujet — aux prises avec sa culpabilité — se comporte dorénavant de telle manière que c'est la classe qui est invitée à devenir son bourreau, lui-même se réservant le rôle d'innocente victime. Récapitulons : l'amour s'est mué en sadisme et le sadisme, à son tour, s'est transformé en son contraire, le masochisme. Autrement dit, le plaisir d'aimer est devenu plaisir de souffrir.

Il n'est pas inutile d'ajouter que tous ces besoins existent en chacun de nous et que leur présence dans nos relations à autrui ne constituent pas une anomalie. Cependant, ils peuvent devenir pathologiques lorsqu'ils se manifestent de façon systématique, exclusive, rigide, reléguant à l'arrière-plan les besoins de l'autre, en l'occurrence celui d'apprendre.

CONCLUSIONS

J'espère avoir fait ressortir combien la relation enseignant-enseigné dépasse le cadre technique dans lequel on veut l'enfermer, combien la réussite scolaire est avant tout une question d'échanges affectifs harmonieux bien plutôt qu'une affaire de méthodes et, enfin, combien l'expérience scolaire est décisive pour la construction de la personnalité de l'enfant.

Il est maintenant possible d'affirmer qu'aucun savoir ne passe de l'enseignant à l'enseigné qui ne soit englobé dans une relation affective réussie. Enseigner ne n'est pas transmettre des connaissances à un sujet qui les stocke dans sa mémoire, c'est vivre une aventure avec quelqu'un. Et cette aventure se joue à plusieurs niveaux, particulièrement au niveau inconscient où l'enfance des protagonistes se trouve constamment remise en scène.

Les enseignants ont tout intérêt à renouer avec leurs motivations cachées et à enrichir leur personnalité de la part d'eux-mêmes qu'ils ont évacuée, d'oser admettre l'existence chez eux de désirs moins nobles que ceux qu'ils souhaiteraient avoir, de découvrir qui ils sont réellement en lieu et place de ce qu'ils croient être.

Encore de nouvelles recommandations, dira-t-on. Pas vraiment. Ces lignes ne visent pas à culpabiliser des maîtres qui ne le sont que trop déjà, elles veulent être une invite à renouer avec des zones de soi-même que l'on méprise injustement, tout cela pour un plaisir accru.

Maurice Nanchen,
psychothérapeute
au Service médico-pédagogique valaisan.

Colonie de vacances de Correvon à **MONT-LA-VILLE** cherche
une directrice
du 10 juillet au 31 juillet 1973.
Nombre d'enfants : 16 fillettes
S'adresser à Madame Dr Cart, rue Beau-Séjour 20, **Lausanne,** tél. 22 24 40.

CLUB MONTAGNARD DE VEVEY
met à disposition de votre classe
magnifique **CHALET** à Orgevaux
Renseignements : CMV, Case postale, Vevey.

Opinions

Coordination

Coordination. Comment entendre cela ?

La réponse esquissée ici est celle que donne, à titre personnel, le directeur de l'IRDP. On la considérera comme une contribution, toute provisoire, à la clarification du concept de coordination.

Prenons deux cas concrets et bien actuels : l'enseignement de la lecture et celui de la mathématique. CIRCE, sur les deux points, s'est prononcée ; un programme existe qui fixe des objectifs et préconise, dans une certaine mesure, des méthodes. Le passage à l'application est, cependant, sur chacun des deux points, différent. L'un et l'autre sont instructifs et permettent de préfigurer la coordination à la réalisation de laquelle nous nous trouvons tous attelés.

La lecture. Une méthode — ou, plutôt, comme le précisent les auteurs, un « faisceau méthodologique » — a été mis au point : « S'exprimer-lire » de Mlles Charlotte Kemm et Georgette Basset. Le lieu d'élaboration fut le canton de Neuchâtel pour une raison toute simple : les livres de lecture destinés aux enfants de 1re année avaient atteint leur point extrême de vétusté ; il fallait du neuf. Au même moment « Le Sablier » montait dans le ciel pédagogique ; on s'en est inspiré et, pour finir, l'ouvrage a vu le jour. Une première édition, provisoire encore, a servi à équiper des classes neuchâteloises. Le premier objectif, immédiat, était atteint. L'IRDP, sur ces entrefaits, avait été créé. A lui revenait le soin d'évaluer « S'exprimer-lire ». On a aussitôt pensé qu'on pourrait, sans trop de mal, établir la supériorité de la nouvelle méthode et tirer argument de cela pour en faire **la** méthode romande imposée désormais de Chancy à Bonfol. On faisait même, de la réussite de cette opération, la pierre de touche du démarrage, dans les faits, de l'Ecole romande. Les choses, cependant, sont en train de prendre une autre tournure.

L'IRDP, expérimentant pour le moment dans le canton de Neuchâtel uniquement, s'est trouvé en présence d'un problème-lecture d'une complexité très grande et, somme toute, heureuse. D'une part, les investigations devaient porter, non seulement sur « S'exprimer-lire », mais aussi sur **toutes** les autres méthodes qui ont actuellement cours dans le canton. D'autre part, les chercheurs ont dû se rendre compte qu'il était impossible de faire, en vrac, la « pesée » de chaque méthode comme on le fait pour mesurer le rendement d'une quelconque espèce de pommes de terre... Il fallait, impérativement, procéder plus finement et, surtout, d'une manière nouvelle.

Tout d'abord, à la suite d'études approfondies, on a fait l'analyse de l'« acte lexique », du « lire ». Chacun des éléments définis a été exprimé sous forme d'un comportement, lui-même rendu susceptible de se révéler au moyen d'un test. Savoir lire, dès lors, c'est, dans une certaine mesure, être capable de répondre convenablement aux questions des tests de lecture, tests qui correspondent aux éléments constitutifs de l'acte lexique.

Secondement, on a postulé qu'aucune maîtresse n'employait **une** méthode à l'état pur. Chacune d'elles, quoique s'appuyant, il est vrai, sur **une** méthode, investit dans son enseignement des éléments étrangers à cette méthode, éléments venus d'ailleurs, provenant d'autres méthodes ou de son expérience personnelle. Ainsi, on peut dire que chaque institutrice a **sa** propre méthode. On lui a demandé de la décrire. Cette description, lue au travers de l'analyse du « lire » à laquelle on s'était livré, est mise en relation avec les performances des élèves aux tests. Si aux éléments de la méthode maîtresse correspondent de bonnes performances élèves, c'est que ces éléments de méthode sont bons.

Troisièmement, l'investigation, sur le terrain qu'on vient de mentionner, ayant montré quels éléments méthodes produisent les meilleurs effets, on peut alors — et alors seulement — remonter aux « méthodes » proprement dites. Leur pesée consistera à voir si les éléments dont chacune d'elles se compose se sont révélés, dans l'usage qu'en ont fait les maîtresses, profitables. L'évaluation des méthodes est donc indirecte et implique la mesure préalable du fonctionnement, dans la pratique scolaire, des éléments lexiques dont chacune d'elles se compose.

Cette manière de faire a plusieurs avantages. D'une part, elle appréhende le réel scolaire tel qu'il est vécu par des enseignantes enseignant et des élèves apprenant. D'autre part, elle admet a priori, que les maîtresses puissent ne pas s'inféoder à telle méthode et introduire, dans leur ouvrage, des éléments de nouveauté grâce auxquels l'enseignement, dans son ensemble, peut progresser. Cette manière de faire, enfin, laisse supposer qu'il ne saurait y avoir **une** méthode imposée. Dans les faits, pourtant, le travail des expérimentateurs, s'il se poursuit pendant quelques années, selon la même méthode, doit contribuer à la convergence des méthodes et doit aboutir à une certaine unité. En effet, chaque maîtresse recevant des informations sur les résultats obtenus avec **sa** méthode (sa méthode personnelle telle que l'entendent les chercheurs de l'IRDP), peut se corriger. Et, toutes les maîtresses amendant sans cesse leur ouvrage, une certaine unité ne peut que s'établir progressivement dans l'enseignement de la lecture. Cette unité se trouvant en voie de continuel perfectionnement, l'expérimentation aboutira enfin à aider CIRCE 1 (ou, du moins l'équipe qui devra réviser le programme actuel reconnu comme **expérimental**) à réviser les objectifs assignés : l'enseignement de la lecture.

Pour la mathématique, les choses paraissent se présenter différemment. L'unité semble, déjà, réalisée. Il y a un programme CIRCE, un ouvrage pour les élèves (« Math-1re » mis en vigueur en septembre 1973), un livre du maître. Est-ce à dire que l'enseignement de la « math nouvelle » devra se faire de la même manière partout ? Chacun sait que ce ne sera pas le cas ; chacun sait cela et, in petto, le souhaite. Qui ne voit que, pour atteindre les objectifs CIRCE, il faudra s'y prendre différemment selon que l'on aura affaire à des enfants de la ville ou de la campagne, que ces enfants auront été préparés ou non par le jardin d'enfants ? La formation des enseignants, le style d'enseignement propre à chaque maître, sa conception de la relation pédagogique, tout cela jouera un rôle et fait que l'optimum ne pourra pas être le même partout. Dès lors, il faut laisser à la diversité la possibilité de jouer. D'où, vraisemblablement, de la part des chercheurs, la mise en place de dispositifs assez semblables à ceux qui ont servi pour la lecture. Les objectifs assignés à l'enseignement de la mathématique seront analysés et traduits en termes de comportements observables par des tests. Par ailleurs les enseignants seront appelés à dire comment, dans le concret de leur travail en classe, ils ont appliqué les directives « officielles », comment ils les ont modelées à leur usage personnel. Ainsi apparaîtront des méthodes, celles propres à chaque maître enseignant. Ce sont enfin ces méthodes-là — les méthodes réelles, celles qui sont vécues chaque jour — qui seront confrontées avec les performances des élèves aux tests. Chaque maître saura alors ce qui, dans **sa** méthode, vaut ou ne vaut pas. Par ailleurs le regroupement des réussites constatées permettra de valider la méthode « officielle » et, éventuellement, de l'amender. Ici, on est allé de l'unité à la diversité, pour retrouver, ultérieurement l'unité (mais améliorée). Là,

avec la lecture, on allait de la diversité à l'unité pour retourner à la diversité.

La coordination, en conclusion, paraît comporter, obligatoirement, un double mouvement qui va de l'unité à la diversité et vice versa. L'unité ne sera jamais viable, « crédible », comme on l'a dit, que dans la mesure où elle respectera et même suscitera la diversité. La diversité, par ailleurs, n'a de sens que si elle porte en elle une force unifiante.

S. Roller.

Douze questions pour un programme

Je suis très mal à mon aise ces temps-ci. Nous parlons beaucoup de programmes, de changements de programmes, de nouvelles conceptions, etc...

Il y a de futurs programmes en cours d'élaboration, auxquels beaucoup de bonnes volontés collaborent avec enthousiasme. Les programmes conçus sont audacieux, révolutionnaires, à la mesure de notre temps. Ils tiennent compte des sciences anciennes et nouvelles, des découvertes de la psychologie enfantine. Ils sont de plus en plus rigoureusement scientifiquement adaptés à l'enfant.

Mais voilà qu'avant même d'éplucher ces programmes, je me pose des questions, et ces questions me laissent dans un grand désarroi. Je me sens impuissant, comme devant une énorme montagne que je ne pourrais jamais gravir.

1re question : *Ce programme établi, officiellement, pour quelle catégorie d'enfants est-il fait ?*

Que je le veuille ou non, il s'adresse à une catégorie d'enfants et non à tous. Alors, je me pose cette

2e question : *Officiellement, je renie, nous renions une proportion importante d'enfants, pourquoi acceptons-nous ce sacrifice ?*

Le sacrifice humain d'une tribu primitive nous remplit d'horreur, mais nous sommes insensibles au sacrifice qui touche pour le moins un dixième de nos enfants.

3e question : *Sur quel autel les sacrifions-nous et au nom de quels dieux ?*

Qui dit programme scolaire, dit implicitement qu'il y aura une bonne proportion d'enfants capables de le suivre et une plus faible proportion d'enfants incapables de le suivre. Alors je me pose la question suivante :

4e question : *Pourquoi voulons-nous absolument imposer des programmes à nos enfants ?*

Bien sûr, sans programme, tout devient incertain, c'est l'inconnu. Je n'ai plus de garde-fou. Je n'ai plus de points de repère pour me rassurer. Je ne peux plus mesurer les progrès ou les retards. Me vient à l'esprit cette autre question :

5e question : *Pour quoi, pour qui ai-je besoin de mesurer, de contrôler, de tester ? Pour l'enfant ? Pour moi ? Pour ses futurs employeurs ?*

6e question : *Se pourrait-il qu'il n'y ait pas de programme, ou plutôt, qu'il y ait autant de programmes que de personnes ?*

A l'énoncé de cette dernière question, je ne peux m'empêcher de penser : quelle richesse et quelle diversité il y aurait, mais...

7e question : *Est-ce que chaque enseignant, chaque éducateur, chaque responsable d'enfants croit dans la capacité d'autoprogrammation, d'autodirection de chaque être humain ?*

Mais au moment où je me pose cette question, je réalise qu'il n'est pas possible d'aller plus loin, car sur ce credo, beaucoup se séparent. Moi-même, je crois en cette capacité fondamentale de l'être humain dans le sens où C. Rogers l'a si bien exprimé.

Mais je me rends compte, bien sûr, que si je suis d'accord avec Rogers et beaucoup d'autres, je ne peux obliger personne à croire en ce que je crois, à suivre le chemin que je suis.

Alors, je me pose cette autre question :

8e question : *Pourquoi ne puis-je pas suivre une autre voie que celle indiquée par le programme officiel ?*

Je me rends compte, que si chacun d'entre nous, enseignants, éducateurs, nous pouvions, sans contrainte, sans programme imposé, selon nos propres convictions, en suivant au plus près ce que nous ressentons, nous nous éloignerions rapidement des programmes imposés de l'extérieur, du conformisme, de la monotonie. Il y aurait une très grande diversité et une très grande richesse.

9e question : *Pourquoi un programme nous est-il imposé ?*

10e question : *Pourquoi ne pouvons-nous pas, sans crainte d'être écrasé ou rejeté, nous éloigner des programmes officiels et des chemins battus ?*

Et une autre question qui me paraît fondamentale :

11e question : *Pourquoi, nous qui sommes si avides de liberté, ne réclamons-nous pas cette liberté primordiale : la liberté d'apprendre, la liberté de s'instruire (ou pas) ?*

Si chacun était libre de s'instruire il pourrait (ou ses parents) choisir son éducateur, son maître. Le maître et les parents ayant les mêmes idées, les mêmes convictions ne mettraient plus l'enfant dans une position conflictuelle. L'élève et ses parents pourraient ainsi choisir l'éducateur selon leurs critères. L'éducateur, l'enseignant pourraient avoir leurs programmes, leurs exigences. Ceux-ci seraient respectés puisque librement acceptés.

Chacun trouverait ainsi sa place, petit à petit, naturellement, sans contrainte. Il n'y aurait pas de combats idéologiques entre les partisans d'une éducation stricte, libérale ou autre. Il y aurait de la place pour tous et pour toutes les tendances, y compris pour des classes à programme imposé.

12e question : *Est-ce une utopie ?*

E. Stöckli, Bienne.

Lettre ouverte d'une enseignante démissionnaire

A la fin de l'année dernière, les enseignants genevois et vaudois recevaient dans leur courrier un petit livre orange, d'une édition encore inconnue : « Lettre ouverte d'une enseignante démissionnaire », de Micha Verdier *. En exergue, une phrase d'Ivan Illich : « L'homme qui a contracté le vice de l'enseignement se voit contraint de rechercher la sécurité au sein d'un enseignement coercitif » ; en dessous, dans le même caractère gras : « ... et moi, ça ne me plaît pas du tout ! Micha Verdier ». Ces deux phrases donnent le ton de sa lettre. Après la lecture de quelques ouvrages de pédagogie nouvelle et une courte expérience d'enseignement, Micha Verdier a écrit ce petit livre de 50 pages, prolongé par quelques « documents » disparates. C'est court, c'est mince, mais c'est bien un « cri d'alarme et de révolte ».

Si son expérience fut brève, elle n'en a pas moins été forte. Micha Verdier a été marquée et elle restitue sa révolte très spontanément, encore sous le coup de la colère.

Elle était entrée pleine d'idéal (et aussi d'incertitude) dans l'enseignement. Et

elle s'est retrouvée très seule. Elle a été frappée par l'esprit « mouton », comme elle dit, c'est-à-dire conformiste et pusillanime, de ses camarades. Et le système vise à maintenir cet état d'esprit. A son avis, ses camarades ont choisi l'enseignement par manque d'imagination et sont très enclins à suivre les routines déjà établies et à ne surtout rien changer. Mais, plus encore qu'à ses collègues, elle en veut aux responsables de l'enseignement à qui est adressée cette lettre. Selon elle, tout le système scolaire est fondé sur la répression et la peur. Les élèves ont peur des maîtres, les maîtres des inspecteurs, les inspecteurs des administrateurs de l'Instruction publique, etc., et, au plus haut degré, règne la peur de l'opinion publique. L'école ne semble avoir pour but que le maintien coûte que coûte du système actuel.

Les remarques de Micha Verdier m'ont paru à la fois injustes et vraies. Vraies parce que je sais qu'elle a crié ce que beaucoup d'enseignants n'osent exprimer. Mais injustes aussi : « Le corps enseignant (est) composé en majorité de planqués et de lâches... »

— N'avez-vous pas tout de même rencontré des enseignants de valeur ?

— Oui, mais ils sont rares. Terriblement critiqués et parfois démis de leurs fonctions. Les expériences pédagogiques les plus intéressantes sont interdites ou interrompues. Voyez, par exemple, le collège de l'Elysée, à Lausanne. Et savez-vous combien il y a de classes qui appliquent la méthode Freinet ? Les quelques enseignants qui ont le courage de tenter une expérience libératrice dans l'enseignement rendent finalement mauvais service à leurs élèves, puisque ceux-ci sont ensuite fatalement replongés dans le système répressif, les expériences ne pouvant être prolongées. Toute nouveauté, inexorablement, est réprimée.

— Quels sont les reproches essentiels que vous faites à l'école ? Au système scolaire ?

— L'autorité castratrice, l'absence de confiance des autorités scolaires envers les enseignants, le dialogue impossible entre responsables et enseignants.

— Parmi les nombreuses répressions scolaires possibles, vous avez choisi comme exemple la carence d'éducation sexuelle. N'est-ce pas un sujet de moindre importance ?

— Non. Je pense qu'il est significatif d'une société qui a peur de la liberté, de l'imagination, de la créativité.

— On va objecter à votre critique que vous ne proposez rien en contrepartie. Que répondez-vous ?

— Bien sûr, mon expérience est courte et je n'ai pas eu la prétention d'analyser objectivement la situation. J'ai voulu être spontanée, c'est tout. Personnellement, je ne suis plus dans l'enseignement. J'ai encore beaucoup d'idées, mais je ne vois pas comment elles pourraient se réaliser. Je pense que les enseignants ouverts devraient s'unir, comme cela s'est fait en France, en un mouvement de libération de l'école, pour créer des écoles parallèles.

Bien sûr, il y a des outrances et des contradictions dans le livre de Micha Verdier. Mais la véracité de son cri de révolte est incontestable. Il ne faut pas l'ignorer. L'école est bien l'expression de la société. Nous avons donc l'école que nous méritons.

Maryelle Budry.

* Editions de La Louve, Genève.

Cet article a paru dans le journal « Construire » N° 14 du 4 avril 1973. Il nous a valu une réponse, sous forme de réponse ouverte à une enseignante démissionnaire.

Chère jeune collègue,

(Car j'en suis, ou plutôt j'en fus, moi aussi) vous me plaisez beaucoup avec votre sainte indignation ! Certes, vous avez raison sur quelques points.

Combien nous aussi, les vieux, avons désiré des changements dans notre école !

Mais, vous savez, nous avons travaillé à en amener. Travaillé, bataillé, surtout essayé. C'est ça la vie vraie : une lutte.

Seulement, vous l'ignorez, on vous a appris tant de choses, malgré vous, par « contrainte » bien sûr... Tant de choses pas toutes nécessaires !

Si l'on vous avait mieux montré la Nature vivante (au lieu des techniques modernes, peut-être) vous auriez compris le travail, le combat fortifiant.

Et aussi qu'il y a une hiérarchie, que l'homme n'a pas inventée : le petit obéit d'abord à l'adulte, chez les animaux, il reçoit son coup de patte, lorsque c'est nécessaire. Mais il n'a pas vraiment peur, non !

La peur ? dites-vous... J'essaie de revivre mes années d'enseignement, trente-six, à partir de 1924. Oh ! certes, pas toujours drôle ! La quantité d'enfants, les conditions matérielles, les autorités, l'inspecteur, les parents... Cela fait partie du jeu, après tout.

Voyez-vous, le mal n'est pas où vous croyez. La contradiction, l'opposition, une certaine contrainte (si cela ne va pas jusqu'à la dictature, bien sûr !) cela fortifie.

Tandis que le MAL, il est dans ce mythe du REFUS DE L'EFFORT et de la JOUISSANCE GRATUITE, du bas en haut de l'échelle !

Renseignez-vous : vous apprendrez que les enseignants de notre époque ont travaillé, sans argent, sans locaux, sans matériel approprié, à rendre l'école plus intéressante, les leçons plus vivantes. Ils y ont mis du leur, beaucoup d'ingéniosité souvent. Je pense aux disciples de Mme Montessori, de Freinet, que j'ai connus. Ils ont fini par s'imposer. Mais ils n'attendaient pas, pour agir, que la « Société » leur aplanisse la route. C'était l'époque où le mot DEVOIR n'avait pas encore été étouffé par « le droit à... » !

Bien entendu, il y avait aussi le genre enseignant-mouton, il y en aura toujours plus ou moins. Mais, à mon souvenir, ceux qui faisaient quelque chose n'étaient pas tellement brimés. Juste un peu retenus, parfois, car c'est le rôle des surveillants... de surveiller ! Si on laissait tout essayer à n'importe qui, quelle anarchie !

Mais il est faux de prétendre que toute nouveauté est inexorablement réprimée (voir la révolution des idées au sujet de l'éducation sexuelle). Bien sûr que, chez nous, on est lent à se décider.

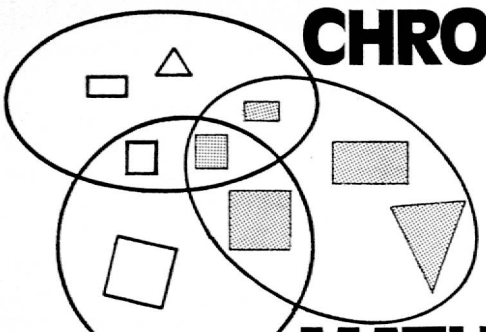
Vous dénoncez donc la peur, à tous les degrés. Admettons qu'elle existe un peu, mais, si je comprends bien, vous semblez y avoir cédé, vous-même. Ce n'est pas très glorieux : vous avez pris la fuite au lieu de faire front ! Alors pourquoi la reprocher aux autres ?

Puisque vous avez « encore beaucoup d'idées » que n'êtes-vous restée, chère jeune collègue, pour en faire profiter notre école !

Avec mes meilleurs vœux pour un travail CONSTRUCTIF.

Yvonne Landry.

mutuelle vaudoise accidents
vaudoise vie



CHRONIQUE MATHEMATIQUE

Relations en numération

Des exemples... Des idées... Pour tous les degrés !

En effet, si les exemples qui vont suivre conviennent grosso modo aux enfants des degrés moyens, on les transformera facilement pour les petits ou pour les grands, en adaptant les nombres aux possibilités des enfants.

1. Situation générale

Disposons cinq nombres au tableau noir, selon les cinq sommets du pentagone. Exemple :

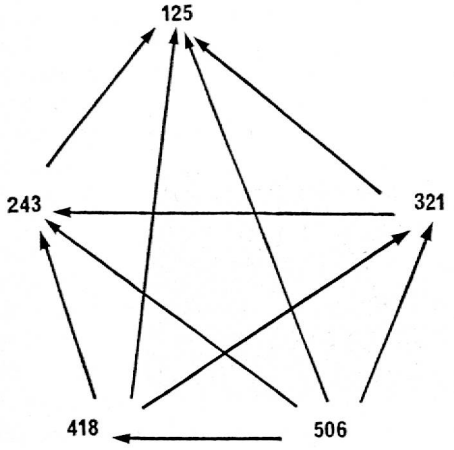
125

243 **321**

418 **506**

Décidons d'établir dans cet ensemble de nombres la relation : « ... est plus grand que... » et de représenter cette relation par un diagramme saggital. La flèche signifiera donc « ... est plus grand que... »

On obtient finalement :



A tour de rôle les enfants viennent tracer une flèche ; simultanément ils verbalisent : « 418 est plus grand que 321 », etc.

Voir cliché ci-dessous.

Contrôle : N'a-t-on pas oublié de flèche ? Comment le contrôler ?

— Chaque nombre est relié à chacun des quatre autres nombres. Il doit donc y avoir quatre flèches qui partent de, ou arrivent à chaque nombre.

Observations : Du nombre 506, il n'y a que des flèches qui partent. Pourquoi ?

— C'est le plus grand nombre.

— Pourquoi le nombre 125 reçoit-il toutes les flèches ?

— C'est le plus petit nombre.

— Pourrait-on classer tous ces nombres du plus grand au plus petit uniquement par le truchement des flèches ?

— Quatre flèches partent du plus grand nombre, donc trois flèches partent du suivant : 418 ; puis deux flèches du nombre encore plus petit : 321 ; puis une flèche du nombre encore plus petit : 243; et enfin — contrôle — aucune flèche ne part de 125.

2. Premier exercice

Le maître donne un petit écriteau portant le nombre **499**

— Sur quel nombre puis-je poser cet écriteau pour que la relation entière reste correcte ? On ne peut donc changer aucune flèche.

Les enfants auront la tendance naturelle à poser ce **499** sur le 506. On leur fera trouver qu'il va tout aussi bien sur le 418... et pourquoi ?

Même exercice avec **139** qui pourra prendre place sur le 125 ou sur le 243.

Même exercice encore et par exemple avec **340** qui pourra remplacer 243 ou 418, etc.

Même exercice finalement avec **118** ou **580.**

Mais attention ! Cette fois ces nombres ne peuvent remplacer qu'un seul nombre, respectivement 125 et 506.

— Pourquoi ?

— Ils sont plus petit que le plus petit nombre d'une part, et plus grand que le plus grand nombre d'autre part.

3. Deuxième exercice

— Nommez des nombres que vous pourriez mettre à la place de 321.

— 255... 300... 350... 400..., etc.

— Quel est le plus grand nombre que je puisse écrire à la place de 321 ?

— 417

— Pourquoi ?

— Parce qu'il doit être plus petit que 418... il doit être inférieur à 418... On doit pouvoir dire que 418 est plus grand que 417.

— Quel est le plus petit nombre que je puisse écrire à la place de 321 ?

— 244

— Pourquoi ?

— Parce qu'il y a le 243... On doit pouvoir dire 244 est plus grand que 243.

— Alors entre quelles limites peut-on écrire des nombres à la place de ce 321 ?

— Entre 244 et 417

Mêmes types d'exercices pour 243 et 418.

— Entre quelles limites peut-on écrire des nombres à la place de 125 ?

— Entre 242 et zéro.

— Combien cela fait-il de nombres différents ?

— 243 (242 plus le zéro)

— Entre quelles limites peut-on écrire des nombres à la place de 506 ?

— Entre 419 et l'infini.

Mais attention cela ne donne pas une infinité de nombres ! C'est une infinité de nombres moins les 419 premiers nombres (418 plus le zéro).

4. Troisième exercice

— La relation sera-t-elle identique si...

... on doublait chaque nombre ?

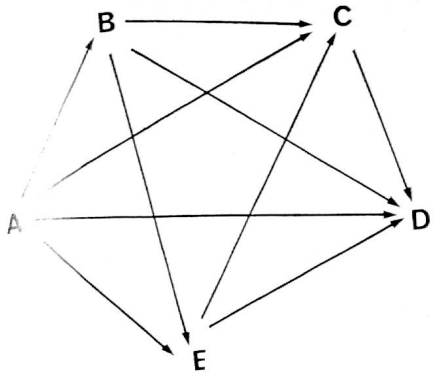
... on prenait la moitié de chaque nombre ?

... on ajoutait 100 à chaque nombre ?

... on enlevait 50 à chaque nombre ? etc.

5. Quatrième exercice

Voici une relation signifiant : « ... est plus petit que... »



— Placez entre les lettres ci-dessous le signe > ou le signe <

A ... B A ... C D ... C E ... D B ... E

— Placez les lettres entre les signes :

< ..... < ..... < ..... < .....

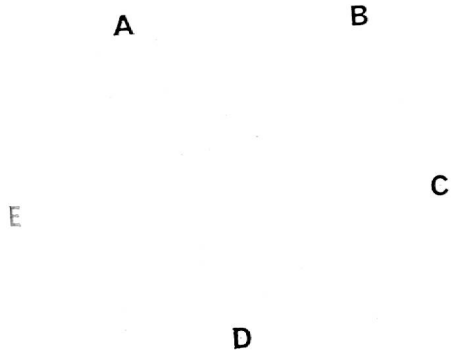
Placez des nombres à la place des lettres.

— Si D vaut 234, quelle valeur la plus grande peut-on donner à C ?

— 233, etc.

	A	B	C	D	E
A		X		X	
B					
C	X	X		X	X
D		X			
E	X	X		X	

6. Cinquième exercice



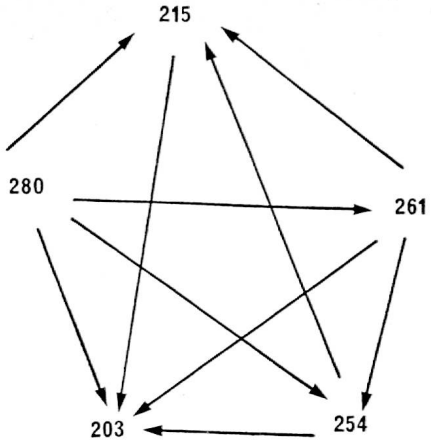
Etablir le diagramme saggital de la relation « ... est plus petit que... » représentée par les croix du tableau à double entrée suivant (croquis D).

— Si B vaut 50 et C vaut 46, compléter :

A vaut ..... D vaut ..... E vaut .....

7. Sixième exercice

Soit le diagramme saggital de la relation : « ... est plus grand que... »



— Si j'ajoutais un sixième nombre, cela changerait-il les flèches qui y sont déjà ?

— Absolument pas... il faudrait ajouter d'autres flèches.

— Combien faudrait-il ajouter de flèches ?

— Cinq, une avec chacun des nombres existant déjà.

— Voici un sixième nombre à ajouter : **292**

— Comment seront les flèches le reliant aux autres nombres ?

— Il enverra cinq flèches et n'en recevra aucune.

— Pourquoi ?

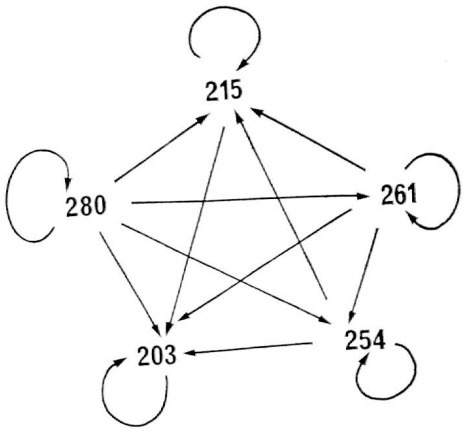
— Parce qu'il est le plus grand nombre de tous.

Même types de questions pour **205 109 262**, etc.

8. Septième exercice

— Pour le même ensemble de nombres qu'au sixième exercice je veux établir la relation : « ... est inférieur ou égal à... » Y aura-t-il changements dans le diagramme saggital ?

— Oui ! On devra mettre partout des boucles parce qu'un nombre est forcément égal à lui-même.



9. Une devinette

(Elle est absolument en rapport avec les exercices précédents.)

Cinq messieurs se rencontrent au début d'une séance d'un conseil d'administration. Ils se serrent la main. Combien est-ce que cela fait de poignées de main ?

On peut la résoudre par un diagramme saggital.

Représentons la relation : « ..., quand il arrive, il serre la main à ... »

Si A arrive le premier, il ne serre aucune main.

D arrive, il serre les mains de A, B et A ... 1 poignée

C arrive, il serre les mains de A et de B ... 2 poignées

D arrive, il serre les mains de A, B et C ... 3 poignées

E arrive, il serre les mains de A, B, C et D ... 4 poignées

Total 10 poignées

J.-J. Dessoulavy

Math - école

Collègues qui lisez la chronique mathématique de l'« Educateur » (ou qui ne la lisez pas !), savez-vous que vous pouvez vous abonner à Math-Ecole, une publication qui livre, 5 fois par année, des articles relatifs aux mathématiques, à leur enseignement ? Voici, à titre d'exemple, le sommaire du N° 56, de janvier 1973 :

Objectifs, *Samuel Roller*

Taxonome des objectifs cognitifs en mathématique, *Y. Tourneur*

Objectifs communs au français et à la mathématique, *Mmes Meyer, Renaud, MM. Bernet et al.*

Qu'est-ce qu'un problème sans solution ?, *prof. G. Leresche*

La construction du nombre à virgule, *R. Hutin*

Table de multiplication, *G. Charrière*

Qui collabore à Math-Ecole ?

Mlle A. Grin, MM. B. Beauverd, L. Biollaz, F. Brunelli, A Calame, D. Froidcœur, G. Guélat, R. Hutin, F. Oberson, L. Pauli, S. Roller, rédacteur.

Conditions d'abonnement :

Suisse Fr. 7.—, étranger Fr. 8.—, CCP 20 - 6311. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques ; 43, fbg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel (038 / 24 41 91).

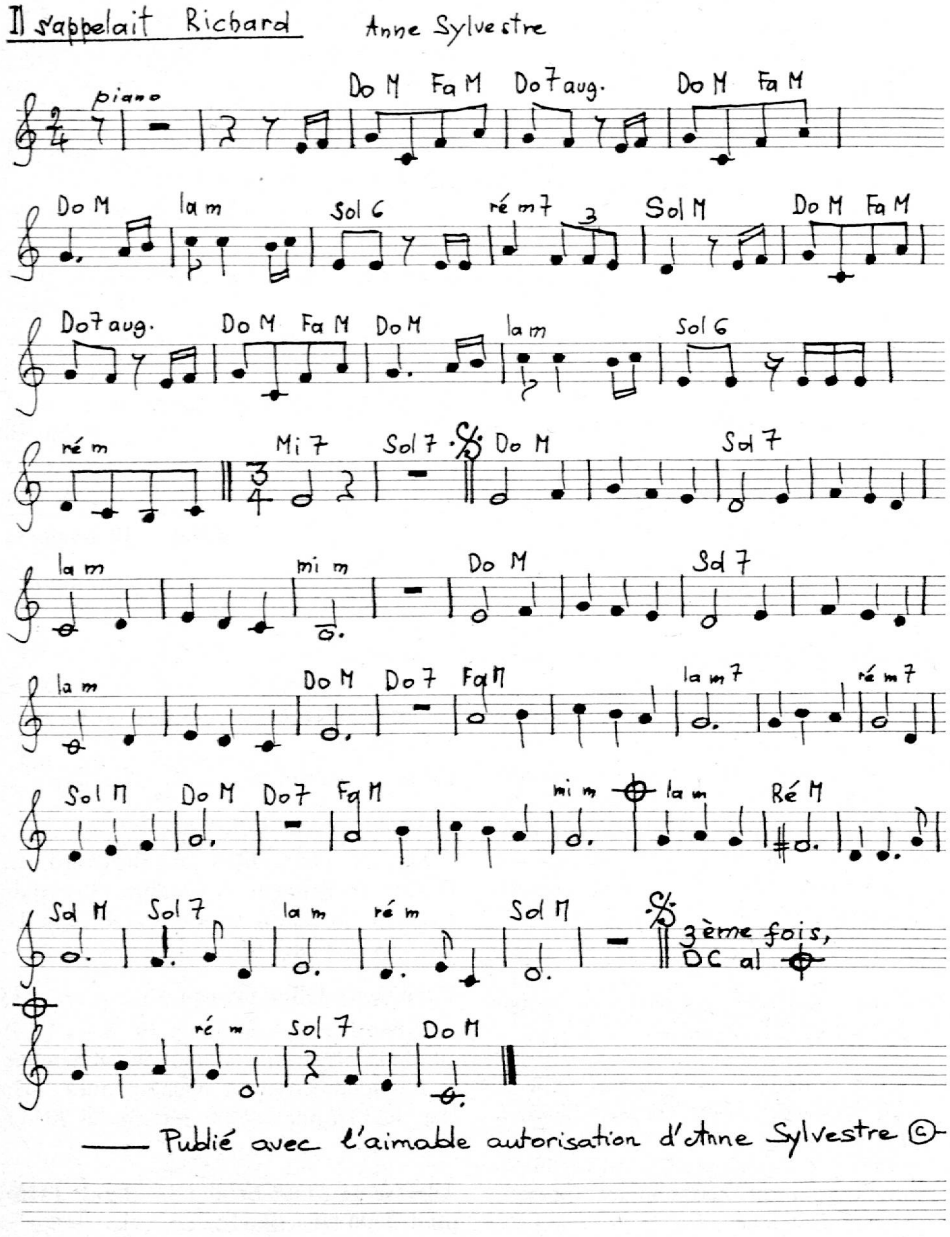
Adresse de Math-Ecole : 43, fbg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel

« A vous la chanson ! »

9 mai, 10 h. 15, Sottens II
11 mai, 14 h. 15, Sottens I

Anne Sylvestre apprendra à vos élèves une de ses chansons encore inédites « Il s'appelait Richard ». Elle nous a aimablement autorisé à publier le texte et la musique afin que les enseignants romands puissent préparer cette émission radio-scolaire. Qu'elle en soit ici remerciée ainsi que M. René Falquet qui a relevé la mélodie et les harmonies.

Bertrand Jayet.



IL S'APPELAIT RICHARD

Paroles et musique : Anne Sylvestre

On a vu le chef de gare
Boitillant le long du quai
Crier : « Larguez les amarres ! »
A un train qui s'en allait
Il y avait comme un rêve
Dessous sa casquette bleue
Et le quai comme une grève
Roulait des vagues sous ses yeux.

Il y avait un enfant
qui rêvait souvent
Rêvait tout le temps
Qui rêvait de voyages
Rêvait de naufrages
Et de vent sauvage.
Il s'appelait Richard
Et dans la marge de ses cahiers
En pensant à plus tard
Il dessinait de beaux voiliers... Ho ! Ho !

Quand il eut 14 ans
Déjà ne pouvant
Rester plus longtemps
Il a pris son bagage,
A gagné le large
Et un équipage.
Il s'appelait Richard
Il fut le mousse d'un beau voilier
Grand comme son espoir
Bien plus beau que sur ses cahiers...
[Ho ! Ho !

Quand on est un enfant
On croit que le vent
Vous aime vraiment
Mais un jour de tempête
Il tomba, c'est bête
Et finie la fête.
Il s'appelait Richard
Sa jambe ne s'est pas recollée
Trop tard, c'était trop tard
Lui fallut quitter les voiliers... Ho ! Ho !

On a vu le chef de gare
Boitillant le long du quai
Crier : « Larguez les amarres ! »
A un train qui s'en allait,
Je voudrais qu'on lui pardonne
Et qu'on ne rie pas de lui,
Il n'en parlait à personne
Mais en rêvait toutes les nuits.

Et si l'enfant Richard
A perdu l'espoir
Au fond d'une gare
Il était mon arrière,
Arrière-grand-père
Moi aussi j'espère,
Je suis comme Richard
Et dans la marge de mes chansons
Et comme par hasard
Je mets des voiliers sans raison.

(Publié avec l'aimable autorisation d'Anne Sylvestre)

(Enregistré sur disque MEYS 30 001

Chronique de la GAVES

1. Historique de la GAVES

La GAVES (Guilde audio-visuelle des enseignants suisses) est officiellement née à Neuchâtel, dans le Collège du Mail, le 24 avril 1971 ; elle était en gestation depuis quelques années déjà, à la suite des multiples contacts que notre président central actuel, M. Edouard-E. Excoffier, a eu l'occasion de nouer lors de cours normaux de la SSTM et RS en particulier.

Ses buts fondamentaux sont résumés dans la « Charte de la GAVES ».

Depuis son existence, et sans avoir aucunement la prétention de détenir LA vérité audio-visuelle (puisqu'il existe de nombreux groupes locaux à Genève, Neuchâtel (Groupe scolaire du magnétophone GSM) et ailleurs !), elle s'efforce, dans la mesure de ses moyens, de regrouper tous les enseignants suisses (mais plus particulièrement romands pour l'instant) qui se préoccupent de ces moyens nouveaux (si on les compare à la craie et au tableau noir !), afin de donner la possibilité à chacun d'échanger ses expériences, de bénéficier de celles des autres et de nouer des contacts enrichissants ; **car n'est-ce pas une tare de notre profession que chacun veuille tout réinventer et tout créer par lui-même pour son usage exclusif ?**

La GAVES a édité un certain matériel : des bandes magnétiques pour le calcul mental, le français et la musique ; un montage (diapositives et bande magnétique) sur les instruments roumains ; et une série de transparents pour l'enseignement de l'allemand avec le WSD.

Quant au présent, la GAVES prépare l'édition de bandes magnétiques avec les exemples d'instruments d'orchestre et les extraits d'œuvres des manuels Rapin. D'autre part, une collaboration avec le GFETI a été admise par les comités respectifs, sous réserve de l'approbation des « bases ».

2. L'aspect didactique du magnétophone

Nous laisserons volontairement de côté la radioscolaire et les enregistrements de documents complets (émissions de radio par exemple) pour ne parler que du magnétophone « actif », c'est-à-dire des enregistrements créés pour et par des enseignants.

Quoi qu'il en soit, cette liste n'est pas exhaustive : l'imagination de chacun pouvant trouver de multiples autres utilisations.

La méthodologie du magnétophone dit que l'appareil peut remplacer momentanément le maître lorsqu'il agit comme moniteur : c'est particulièrement vrai dans la dictée d'opérations de calcul mental. Pourquoi le maître s'astreindrait-il à dicter tous les jours des séries d'opérations qu'il aura dû d'abord composer, alors que quelques séries bien choisies peuvent pour un certain temps occuper toute la classe de façons variées ? En outre, le fait que l'élève prenne conscience que le maître n'est pas celui qui connaît tout, sait tout, d'où tout vient et où tout va, est un élément non négligeable de cette technique.

D'une manière générale, l'utilisation du magnétophone à l'école devra être considérée tant par le maître que par les élèves que comme un moyen, un outil destiné à rendre service et non pas à asservir. Il est bien évident que le maître qui voudrait se faire remplacer par le magnétophone, celui qui voudrait utiliser cet appareil sans se préoccuper **à l'avance** de la manière de le faire et des buts à atteindre irait vraisemblablement à la catastrophe. Toutefois, utilisé avec discernement et avec des objectifs bien précis, le magnétophone peut faciliter grandement le travail de l'enseignant et le libérer de corvées fastidieuses, qu'il aurait de toute façon beaucoup de peine à faire aussi bien que l'appareil : le rythme régulier des questions en calcul mental, par exemple.

3. L'emploi didactique

La musique : citons, sans nous arrêter, la méthode d'initiation musicale Cantacolor et la présentation des instruments de l'orchestre (Gérald Gorgerat, Editions Nelger, Romanel-sur-Lausanne), pour nous pencher un peu plus longuement sur deux réalisations d'enseignants : les thèmes musicaux et la présentation des instruments roumains.

Les thèmes musicaux : actuellement une douzaine d'œuvres dont les thèmes principaux ont été « repiqués » afin de permettre plusieurs passages successifs aux élèves, sans avoir besoin de massacrer son microsillon lors de la recherche du passage. Cette manière de procéder a l'avantage de « libérer » le maître, qui peut ainsi rester plus disponible face à ses élèves. L'emploi de la bande aboutit tout naturellement, après l'apprentissage thème par thème, à l'écoute de l'œuvre complète, après avoir pu, comme c'est très souvent le cas, faire prendre conscience aux enfants de la répétition d'un même thème à l'intérieur d'un mouvement (majeur-mineur / rythme / instruments différents / etc.).

Les instruments roumains : diaporama comprenant 22 clichés permettant de **montrer** aux élèves les instruments typiques de Roumanie, alors que le musicologue les présente et que les musiciens en font entendre la sonorité. L'association de ces 3 éléments renforce l'impact de la présentation.

L'enregistrement : l'utilisation de l'enregistrement magnétique permet à un ou plusieurs élèves de constater par eux-mêmes la qualité de leur production : ils ne sont d'ailleurs pas tendres pour eux-mêmes lors de l'audition ! Cette manière de faire permet en outre au chanteur de se corriger en entendant **de l'extérieur** ses défauts.

Nous reparlerons de cet avantage à plusieurs reprises, car il est le même pour le français ou pour les langues étrangères : c'est l'un des aspects les plus importants du laboratoire de langues.

Le français, a) **l'orthographe:** le magnétophone joue le rôle de moniteur, en débitant une série de difficultés orthographiques placées dans des phrases ou prises isolément. Le fait que le débit et la cadence d'audition soient réguliers obligent l'élève à une concentration maximum pendant le temps de l'exercice : le magnétophone ne se laissera pas attendrir par un regard suppliant, et le maître n'aura pas à jouer les « cœurs durs » pour continuer ! Nous reviendrons plus en détail sur cet aspect à propos du calcul mental.

b) **La lecture et la diction :** tout comme pour le chant enregistré, le fait que l'élève puisse s'entendre **de l'extérieur** lui permet de constater ses erreurs et de les corriger. Il peut aussi, si l'on prend la peine de conserver son enregistrement, constater ses progrès, ce qui est un aspect pédagogique non négligeable.

c) **La récitation :** là aussi, on retrouve le même point que pour la lecture. Mais cependant l'expérience tentée dans une de mes classes me permet de dire que ce mode de faire a des prolongements plus profonds encore. Lors de la traditionnelle interrogation de récitation, mes élèves ne faisaient qu'**écouter** l'enregistrement réalisé précédemment. De ce fait, ils pouvaient juger leur performance à égalité avec celles de leurs camarades. L'enregistrement de leur production se passait au cours des heures qui précédaient la présentation, pendant que le reste de la classe effectuait un tout autre travail. Pour cela, j'avais construit une « cellule d'enregistrement » disposée au fond de la classe. Le magnétophone, muni d'une télécommande sur le micro, était manipulé par

l'élève qui stoppait le déroulement de la bande chaque fois qu'il avait « un blanc » : il consultait alors son texte et le « top » de l'arrêt signalait à tout un chacun qu'il avait croché.

d) **L'expression :** notre civilisation s'éloigne, dans la pratique, de plus en plus de Gutenberg : la plupart des communications courantes entre individus ont lieu par téléphone (dans l'attente d'autres moyens comme le vidéophone, par exemple).

Le magnétophone permet, dans le domaine de l'expression orale, de conserver le résultat d'un exercice spontané pour en faire la critique avec les élèves d'une part ; et pour juger des progrès réalisés au cours des semaines d'entraînement. On rejoint un peu, à ce point de vue, le travail réalisé au cours d'interviews.

Le calcul mental : l'emploi du magnétophone pour l'entraînement au calcul mental est probablement celui qui se révèle le plus rentable dans l'immédiat. Il est évident que seule une répétition régulière des exercices de calcul mental ou de livret permet une acquisition sûre. Le magnétophone, avec son débit régulier et sa cadence étudiée en fonction du but à atteindre, trouve ici l'une de ses applications les plus appréciables. La rigidité relative d'un exercice que le magnétophone débite à allure constante peut être assouplie par le choix d'une vitesse suffisamment lente dans l'énoncé des questions, lenteur que l'on compense, pour les meilleurs, par une complication des consignes (doubler, prendre le dixième, etc.). D'autre part, la correction des exercices correspond à un exercice supplémentaire, puisque chacun entend à nouveau la question suivie de la réponse juste. En plus, il faut bien remarquer l'extrême attention des enfants face à la machine qui continue impertubablement, sans répéter la question que l'on a laissé échapper. C'est un point à ne pas perdre de vue dans une époque de dispersion générale, et l'enseignant aurait bien tort de ne pas profiter de cet état de chose, d'autant plus que, d'une manière générale, les élèves « adorent » travailler de cette manière-là. Mais le sens de la mesure, comme toujours, nous dira de ne pas aller trop loin dans ce genre de pratique, car ce serait tomber dans une ornière de routine et de rouille dont il faut évidemment se garder !

L'histoire : le magnétophone peut être utilisé en histoire comme aboutissement d'une recherche collective de la classe. Après avoir choisi un thème (Davel, la fondation de la Confédération, la bataille de Marignan, etc.), on recherche tous les renseignements utiles à l'élaboration d'un scénario que les élèves joueront devant le micro, et que l'on complétera par de la musique et du bruitage. Ce genre de réalisation présente l'avantage de placer les « acteurs » devant l'obligation de se préoccuper des sentiments des différents personnages et de replacer le tout dans l'ambiance, l'état d'esprit de l'époque.

L'interview : le reportage et l'interview sont un aspect intéressant de l'emploi du magnétophone à l'école. Ils apportent une contribution importante à l'étude de la langue maternelle et tiennent à la fois de la rédaction et de la stylistique. Entre autres avantages, ils ont celui de la motivation qui fait défaut à bien d'autres leçons. C'est en quelque sorte le couronnement de l'apprentissage de l'expression orale fondée sur une préparation écrite.

Les élèves manifestent beaucoup d'enthousiasme pour cette activité. Mais après les essais préliminaires, ils s'aperçoivent vite qu'ils sont partis tête baissée et qu'ils tournent en rond autour des formules souvent contestables des annonceurs des postes « périphériques ». Il faut alors reprendre les rênes et faire sentir qu'un reportage ne s'improvise pas, surtout quand on est débutant. Comment s'y prendre ?

1) Demander aux élèves de penser à leur **sujet** et de rédiger quelques questions afin de dégager un **plan.** Ce plan ne sera pas nécessairement suivi, mais il oblige à un certain découpage du sujet. Jamais il ne faudra accepter que le travail au micro se fasse avec un papier en main, parce que le reporter, sachant ce qu'il veut, doit concentrer son attention sur les réactions de ceux qu'il interroge.

2) Faire **exercer** entre camarades de petites interviews où chacun assume son propre rôle ou celui d'une personne en vue. Notons cependant tout de suite une difficulté propre à chacun de ces deux exercices : dans le premier, plus vrai, on est cependant vite à cours d'idées ; dans le second, plus imaginatif, on a tendance à se rabattre sur des formules toutes faites de la presse écrite, parlée ou télévisuelle. Quoi qu'il en soit, l'exercice reste bon si l'on a pris la précaution de faire rédiger un plan.

3) Envoyer les enfants **interroger** un adulte proche qu'on aura d'abord pressenti : n'oublions pas que le micro intimide la plupart des adultes au début.

4) **Faire le point** des premiers résultats obtenus, classer et juger les travaux pour découvrir pourquoi celui-ci est meilleur que celui-à. C'est une occasion d'exercer le sens critique des enfants.

5) **Se lancer** ensuite à interroger un commerçant ou un artisan, etc. Ils ne refuseront certainement pas de se prêter à ce petit jeu, et c'est l'occasion de faire s'interpénétrer l'école et la vie : cette occasion est trop belle pour être négligée...

6) Apprendre aux élèves la **sobriété d'expression,** la précision des idées ; pas de phrases entortillées mais des interrogations claires, nettes et précises. Un seul mot suffit souvent pour faire repartir l'entretien (pourquoi, comment, depuis quand ?). Apprendre aussi à poser des questions de telle manière que l'interlocuteur ne puisse répondre que par oui ou par non et se méfier des questions subjectives qui conditionnent déjà la réponse.

7) Si l'exercice marche bien, **faire un pas de plus** et expliquer aux élèves que leurs interventions pour faire parler les gens comportent deux phases : a) relever en quelques mots ce qu'on vient de leur répondre et b) enchaîner avec la question suivante. Mais cette attitude ne convient qu'à des grands ou des avancés.

8) **Savoir s'adapter,** car selon la réponse faite, on est souvent conduit à poser une question que l'on n'avait pas préparée. Les élèves qui ont le sens du dialogue seront peut-être capables de réagir de manière juste, mais c'est difficile.

9) **Monter la bande :** c'est le stade final. L'interview ne s'est peut-être pas déroulée comme prévu, il y a des répétitions fâcheuses, des bafouillements indésirables, des questions restées sans réponses, etc. Il faut supprimer les bavures, permuter les séquences. Si l'on a interviewé avec un magnétophone à cassettes. Il est nécessaire alors de recopier la bande sur un magnétophone à bobines. Ce travail de montage doit être discuté avec le ou les intéressés, puis effectué en petit groupe. Il est même possible d'inclure des passages musicaux comme fond sonore ou comme transition entre deux séquences.

Ce travail débouche assez facilement sur le diaporama.

(Texte « L'interview » d'après Ed. E. Excoffier.)

Remarques :

1) Ce qui est vrai pour la langue maternelle, l'est également pour les autres langues : rien n'interdit, en effet, de réaliser des documents sur bande magnétique, avec ou sans clichés, pour l'allemand, l'italien ou l'anglais. M. Jean Borel, professeur de latin et de grec à Neuchâtel, a réalisé des montages **en latin** présentant certains épisodes de la « Guerre des Gaules » de César et certains personnages illustres de l'histoire romaine (Catilina, Cicéron, etc.) sous forme de reportages radiophonique à partir des textes latins.

2) Le magnétophone, et en particulier le magnétophone à cassettes, permet également la répétition de notions précises hors des heures de classe par l'emploi de la cassette à domicile. Il y a là tout un domaine encore passablement en friche qui n'attend que des pionniers... dont nous attendons les expériences et les conclusions !

Radio scolaire

Quinzaine du 7 au 18 mai

POUR LES PETITS

L'eau

Autrefois, on nous apprenait à chanter : « Eau si fraîche et si pure, d'où viens-tu ? Dis-le-nous !... » Ce n'est pas là, à coup sûr, la seule mélodie que l'eau ait inspirée — même si l'on ne retient pas les œuvres instrumentales ou orchestrales. On peut aussi imaginer, pourquoi pas ? que des enfants eux-mêmes créent, texte et musique, un chant se rapportant à l'eau.

C'est ce qu'ont fait les élèves d'une collègue de Neuchâtel, Mlle Yvette Burgat. Et ce chant servira de thème conducteur à une série d'émissions où seront présentés divers aspects de l'eau (cycle de l'eau, orage, etc.).

La première de ces émissions, en même temps qu'à lancer un concours, vise surtout à sensibiliser les enfants à la musique en apprenant le chant mentionné.

(Lundi 7 et vendredi 11 mai, à 10 h. 45, deuxième programme.)

La deuxième émission de ce centre d'intérêt est encadrée par la reprise du chant étudié lors de l'émission précédente. Ainsi ramenés au sujet choisi, l'eau, les petits élèves seront d'autant plus curieux d'entendre l'histoire de « la petite goutte d'eau » — ce qu'on appelle, en termes plus savants, le cycle de l'eau...

(Lundi 14 et vendredi 18 mai, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES MOYENS

Animaux en danger

Cette émission est la dernière d'une série au cours de laquelle furent évoquées les menaces qui pèsent aujourd'hui sur diverses espèces d'animaux : ceux de la montagne et ceux des cours d'eau, les insectes et les rapaces.

En conclusion, cette cinquième émission, préparée par M. Jean-Claude Martin, tend à montrer que l'homme, tout intelligent qu'il est, est un animal soumis aux lois de l'écologie. Par son génie, il est parvenu pendant des millénaires à soumettre la nature à ses besoins et à s'affranchir toujours davantage des contingences de son milieu. Toutefois, on arrive à un tournant décisif. L'homme a cru pouvoir puiser sans fin dans les ressources prodigieuses de la terre ; il s'est permis de répandre ses déchets, ses fumées. Grâce à toutes ses inventions, à ses connaissances, il a atteint un tel confort, une telle sécurité qu'il a pu se multiplier au-delà de ce que la terre peut naturellement entretenir. Maintenant, la moitié de l'humanité ne mange pas à sa faim ou mal ; les hommes de partout accumulent dans leurs tissus des poisons et ils sont envahis par leurs déchets, leurs détritus. Ces considérations permettent de se poser la question : l'homme n'est-il pas un animal en danger ?

(Mardi 8 et jeudi 10 mai, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Rivières et fleuves du Gothard

Ces émissions — c'est ici la quatrième de la série : le Rhône, après l'Aar, le Rhin et le Tessin — leur auteur, M. Robert Rudin, les a voulues, plutôt que scolaires, nettement radiophoniques. En effet, un tel sujet ne peut, à la radio, être abordé sous forme de leçons : celles-ci comporteraient trop de noms, trop de chiffres. Ce qui est offert aux classes du degré moyen, c'est en somme un programme varié, comportant de brèves séquences : reportages, interviews, témoignages, évocations, commentaires.

Que ces flashes sachent intéresser, plaire, éveiller la curiosité, motiver des discussions, de nombreux témoignages d'enseignants sont là pour le prouver. Nul doute, donc, qu'il en aille de même... au fil du Rhône.

(Mardi 15 et jeudi 17 mai, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES GRANDS

A vous la chanson !

Les émissions de cette série sont parmi les plus prisées de la radio scolaire, tant par les maîtres que par les élèves. C'est que, par la façon dont elles sont conçues, elles permettent de découvrir une chanson, en quelque sorte, de l'intérieur. Et, comme il s'agit de chansons de valeur, le goût et le jugement esthétiques, en même temps, sont susceptibles de se former.

La chanson que notre collègue Bertrand Jayet propose aux grands élèves d'apprendre, en compagnie de l'auteur-compositeur-interprète, est « Il s'appelait Richard », d'Anne Sylvestre. Gageons que les maîtres, dans les semaines à venir, entendront souvent leurs élèves reprendre en chœur :

On a vu le chef de gare
Boitillant le long du quai
Crier : « Larguez les amarres ! »...

(Mercredi 9 mai, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 11 mai, à 14 h. 15, premier programme.)

La Suisse, l'Europe et le monde

Aujourd'hui comme autrefois, et même aujourd'hui plus qu'autrefois, il existe une interdépendance de fait entre la Suisse et l'Europe — voire, d'une façon plus générale, entre la Suisse et le monde. Quelques événements récents, en particulier dans le domaine du commerce et de la monnaie, en ont éloquemment témoigné.

Cette interdépendance revêt des aspects fort divers : elle est géographique, culturelle, économique, historique. Il en découle forcément une interdépendance « institutionnelle », certaines formes d'intégration : Conseil de l'Europe, AELE, CEE, OCDE.

Que sont ces organismes ? Qu'est-ce que la Suisse peut en attendre ou leur apporter ? Telles sont quelques-unes des réponses que cherche à fournir, aux grands élèves, la première émission d'une série élaborée par la Commission jurassienne d'éducation civique européenne.

(Mercredi 16 mai, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 18 mai, à 14 h. 15, premier programme.) *Francis Bourquin.*

MOBILIER SCOLAIRE EN TOUS GENRES

Agencement complet d'auditoires et salles diverses de vos collèges et bâtiments communaux.

Un choix immense de nouveaux modèles de chaises et fauteuils. Agencements de bureaux.

Demandez visite ou documentation à :

tubac SA

1401 Yverdon

Tél. (024) 2 42 36

Formation continue

Interassociation pour la natation

PROGRAMME DES COURS 1973 - SUISSE ROMANDE

A. Cours régionaux de natation et de plongeon

Cycle de 4 cours d'un week-end, chacun. Délai d'inscription : 29 avril.

Cours N° 1, 5-6 mai : Accoutumance à l'eau et au plongeon. Etude du dauphin et introduction au plongeon retourné groupé.

Cours N° 2, 19-20 mai : Etude du dos crawlé, du plongeon retourné groupé = 401 c.

Cours N° 3, 2-3 juin : Etude de la brasse. Etude du plongeon ordinaire avant groupé = 101 c.

Cours N° 5, 23-24 juin : 23 juin. Repétition générale du programme technique des 4 week-ends en vue des épreuves du Test suisse de natation IV. 24 juin. Epreuves du Test IV (y compris examens d'admission au cours préparatoire technique pour la formation des instructeurs suisses de natation à Lausanne du 14 au 26 août).

Etude du plongeon ordinaire arrière groupé = 201 c.

Cours N° 4, 16-17 juin : Etude du crawl.

Frais d'inscription : Fr. 150.—.

B. Cours préparatoire technique pour la formation des instructeurs suisses de natation, ISN :

Lausanne, du 14 au 26 août.

Délai d'inscription : 4 août.

Examens d'admission : 24 juin à Lausanne (inscription aux examens d'admission jusqu'au 20 juin).

Frais d'inscription : Fr. 300.—.

C. Inscription définitive auprès de :

Thierry Martin, 12, rue du Pont, 1003 Lausanne.

Frais d'inscription : à verser en même temps que l'inscription au CCP : 80 - 50 695.

Joindre à l'inscription le récépissé qui vous sera rendu au début du cours.

GRETI – Calendrier 1973

× = journée d'information ou conférences
△ = journée d'étude
○ = colloque
□ = séminaire de formation

MAI

17 mai : Genève

△ L'enseignement de la dactylographie à l'école et dans la vie professionnelle (aspects d'apprentissage et de rééducation pour les dyslexiques).

26 mai : Lausanne

△ Où en est la pédagogie institutionnelle ?

JUIN

6 juin : Lausanne

× Sémantique et lexicologie (II)

12 juin : Fribourg

△ Les résistances au changement dans les entreprises et dans les écoles (IV)

JUILLET

2-21 juillet

□ Séminaires de formation

a) La formation d'animateurs d'adultes.

b) La préparation de matériels semi-programmés.

c) Perfectionnement en enseignement programmé.

d) L'ordinateur à l'école.

e) Le langage de l'image.

f) Savoir utiliser le magnétophone en classe.

g) Grammaire française : sémantique et lexicologie (III).

h) La note scolaire et les autres moyens d'évaluation.

i) Sensibilisation à la dynamique de groupe.

k) Pédagogie institutionnelle.

l) L'étude du milieu par les multimédia.

m) Techniques de créativité.

n) Le micro enseignement.

o) L'efficacité de l'enseignement.

p) Le laboratoire de documentation audio-visuelle.

q) La critique de l'information.

r) Les objectifs des leçons de civisme.

SEPTEMBRE

15 septembre

△ L'orientation des adultes.

OCTOBRE

6 octobre : Neuchâtel

△ Le centre de documentation à disposition des élèves.

20 octobre

× Education permanente et contribution publique (en collaboration avec la section romande de la FSEA).

25 octobre

△ La prévision des besoins de formation dans l'entreprise.

NOVEMBRE

15-16 novembre

□ L'évaluation d'acquisitions non cognitives.

29 novembre : Yverdon

× Etude comparative de sept cours d'anglais.

DÉCEMBRE

8 décembre : Yverdon

△ Réflexions sur le perfectionnement du corps enseignant.

Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction
2, chemin des Allinges
1006 Lausanne
tél. (021) 27 91 59
CCP 10-7404

Association au sens de l'article 60 du Code civil suisse.

Cotisations annuelles

sous réserve de la décision de l'assemblée générale du 24 février
membres individuels Fr. 20.—
membres collectifs
a) écoles dépendant d'un DIP
associations à but non lucratif Fr. 100.—
b) entreprises
associations à but lucratif Fr. 200.—
(abonnement à la revue trimestrielle « Techniques d'instruction » compris)

imprimerie
Vos imprimés seront exécutés avec goût
corbaz sa
montreux

SSMG commission technique

PUBLICATION DES COURS D'ÉTÉ 1973

A. COURS NORMAUX

N° 16 **Cours de gymnastique spéciale - allemand,** 20-25 août 1973, Bâle. Ce cours dispense les bases théoriques et pratiques et présente les divers problèmes posés par la gymnastique spéciale.

N° 17 **Cours de gymnastique spéciale - français,** 16-21 juillet 1973, Hauterive, idem cours N° 16.

N° 20 **Enseignement de la gymnastique au 1er degré,** 9-13 juillet, Yverdon. Éducation physique générale, gymnastique en plein air, natation ; exemples de programmes et de leçons ; utilisation du matériel.

N° 23 **Enseignement de la gymnastique aux filles,** 9-14 juillet, Langnau. Formation technique et méthodique - III (IV) degrés dans l'éducation du mouvement et de la tenue et dans la gymnastique aux engins ; dans l'EMT, l'accent sera porté sur l'utilisation des engins à mains ; volleyball : perfectionnement personnel.

N° 27 **Natation - sauvetage** (brevet I), 6-10 août 1973, Kreuzlingen. Perfectionnement personnel ; discipline complémentaire : volleyball. **Conditions d'admission au cours :** maîtrise de la brasse dos et poitrine, du plongeon, d'un 400 m.

N° 29 **Natation pour débutants,** 6-11 août 1973, Aarwangen. Ce cours est réservé auz maîtres et maîtresses désirant apprendre à nager ou désirant compléter des connaissances élémentaires.

N° 34 **Athlétisme et jeux,** 16-21 juillet 1973, Berne. Perfectionnement personnel, didactique et méthodologie. Jeux : basket, volley, handball.

N° 38 **Gymnastique scolaire garçons et filles. Engins, gymnastique, jeux,** II, III degrés, 2-7 juillet 1973, Kreuzlingen.

N° 43 **Natation, plongeon et jeux,** 9-14 juillet 1973, Lausanne. **Conditions d'admission au cours :** nageurs sûrs ; maîtrise d'au moins un style.

B. COURS CENTRAUX

N° 1 **Etude de la danse sous l'aspect de l'éducation de la tenue,** 26-29 septembre 1973, Bâle. Définition de la matière : danse moderne et gym-jazz ; introduction théorique et pratique et recherche des possibilités d'utilisation à l'école.

N° 5 **Enseignement de la gymnastique à l'âge préscolaire,** 9-11 août 1973, Fribourg. Recherche pédagogique ; étude du comportement et du développement physique ; démonstrations, discussion, recherche pratique.

N° 6 **Handball + football III degré (natation),** 16-19 juillet 1973, Hitzkirch. Didactique et méthodologie pour le degré supérieur ; discipline complémentaire : natation.

Remarques valables pour les cours normaux :

1. Ces cours sont réservés aux membres du corps enseignant des écoles officiellement reconnues.
2. Si le nombre de places disponibles est suffisant, les candidats au diplôme fédéral d'éducation physique, au brevet de maître secondaire, les maîtresses ménagères et de travaux à l'aiguille peuvent être admis aux cours, pour autant qu'ils participent à l'enseignement de l'éducation physique dans le cadre scolaire.
3. Une répartition judicieuse des efforts efforts physiques sur l'ensemble du permet la participation des maîtres même peu entraînés.
4. Une subvention proportionnelle au prix de pension et le remboursement des frais de voyage, trajet le plus direct, du domicile au lieu de cours, seront alloués.
5. Les maîtres inscrits recevront une réponse dans la première quinzaine de juin.

Inscriptions :

Au moyen de la carte d'inscription bleue auprès de Raymond Bron, Vallombreuse 101, 1008 Prilly, **jusqu'au 19 mai 1973.**

Remarque valable pour les cours centraux

Ces cours sont réservés aux responsables des sociétés de gymnastique d'instituteurs, aux directeurs des cours cantonaux et à ceux de la SSMG.

Inscriptions :

Les personnes qui désirent prendre part à l'une de ces cours centraux s'adressent au Département cantonal de l'instruction publique **jusqu'au 19 mai 1973.** Les inscriptions nous seront transmises par cette instance.

LISTE DES PRÉSIDENTS DES ASSOCIATIONS CANTONALES ET RÉGIONALES DE SUISSE ROMANDE

GE Paul GILLIERON, inspecteur de gymnastique, rue des Charmilles 38, 1200 **Genève,** tél. (022) 45 46 85.

FR Roman GROSSRIEDER, maître de gymnastique, 3186 **Düdingen,** tél. (037) 43 17 89.

NE Charles BOSSY, professeur, rue de La Sagne, 2114 **Fleurier,** tél. (038) 61 18 57.

VS Samuel DELALOYE, maître de gymnastique, rue des Mazerettes 30, 1950 **Sion,** tél. (027) 2 03 61.

TI Marco BAGUTTI, inspecteur de gymnastique, Via San Gottardo 57, 6900 **Massagno,** tél. (091) 2 08 66.

VD Michel WESPI, maître de gymnastique, route des Monts, Poses-Franches, 1602 **La Croix-sur-Lutry,** tél. (021) 28 38 17.

BE Jura bernois : Jean RERAT, maître de gymnastique, rue Neusté 13, 2740 **Moutier,** tél. (032) 93 25 10.

Les livres

Origine sociale et éducation Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation

Husen, T.,
Paris, O.C.D.E., 1972
203 pages

Les êtres humains ne naissent pas égaux du point de vue génétique et sont élevés dans des conditions familiales et sociales différentes ; peut-on dès lors parler d'égalité des chances devant l'éducation ?

Les difficultés scolaires sont loin d'être entièrement liées à l'intelligence innée. D'autre part, les handicaps familiaux et sociaux pourraient être surmontés dans une large mesure par une éducation plus complète et mieux personnalisée.

On se contente en général d'orienter l'enfant vers des programmes correspondant plus ou moins à ses aptitudes. Cependant, l'égalité doit être considérée moins comme un point de départ que comme un but ; il faudrait fournir à chacun toutes les possibilités de développer ses dons propres.

Dans ce sens, les procédés habituels d'évaluation de l'intelligence sont à revoir. En effet, il est difficile d'éviter que

les observations ou les mesures ne soient faites par rapport à une structure socio-culturelle donnée.

Différentes enquêtes tendent à prouver qu'une grande proportion des aptitudes reste inutilisée alors que notre société a de plus en plus besoin de main-d'œuvre spécialisée.

Certains aspects essentiellement structurels des études traditionnelles semblent devoir être mis en cause. Ainsi, les critères scolaires classiques de sélectivité (notes, examens, tests) sont en corrélation étroite avec la plupart des critères du statut social. Des écoles dites « polyvalentes » assurent mieux l'égalité d'accès à un type donné d'enseignement. Par exemple, le choix entre les programmes y est laissé à l'élève et à ses parents, sans l'intervention d'une sélection scolaire.

L'auteur passe en revue certaines recherches concernant les rapports entre l'accès à l'école et la réussite des études d'une part, l'origine sociale de l'autre. Il condamne le système actuel d'enseignement qui, fixant le destin de chacun par des examens vers les âges de 11 et 16 ans, s'est montré relativement impuissant à surmonter les inégalités d'origine familiale ou sociale.

Il en conclut que les chances d'accès à l'enseignement doivent s'étendre sur une tranche de vie plus longue, faire partie d'un processus de développement continu mettant en jeu le travail, l'étude, les loisirs, et engageant la responsabilité des employeurs.

Cet ouvrage a le mérite de mettre en lumière la complexité du problème de la démocratisation des études.

Document IRDP No 299[illegible]

Raoul Co[illegible]

Lettre ouverte d'une enseignante démissionnaire

Verdier, Micha,
Genève, Ed. de la Louve
90 pages

... Réquisitoire passionné contre un système d'éducation qui « s'intéresse davantage à obtenir un esprit mouton des enseignants qu'à éveiller celui des élèves. »

Citant Ivan Illich, l'auteur accuse les responsables suisses et français, au niveau de l'enseignement primaire (affaire Hurst...), secondaire (discours P. Zwahlen...) et universitaire (Affaire Jacques Valier, Uni de Lausanne...).

Les principaux chefs d'accusation sont:

— le manque de liberté dans le travail, tant chez les enseignants que chez les enseignés (programme) ;

— but de l'enseignement tendant à perpétrer l'exploitation des masses ;

— le manque de liberté d'expression (affaire Giordano dans le Jura) ;

— engrenage de l'administration qui développe la crainte chez les administrés et le sadisme chez les administrateurs ;

— interaction entre la religion et l'enseignement ;

— tabou de l'éducation sexuelle à l'école.

Ce pamphlet est suivi de quelques documents (lettres, articles, citations et... perles) étayant la satire.

Livret rapidement lu et pouvant servir de base à une réflexion plus approfondie.

M. Coul[illegible]

Document IRDP n° 297[illegible]

offset

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

précision,
rapidité et qualité
pour l'impression de revues,
livres, catalogues,
prospectus, imprimés de bureau

Corbaz S.A.
1820 Montreux
22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

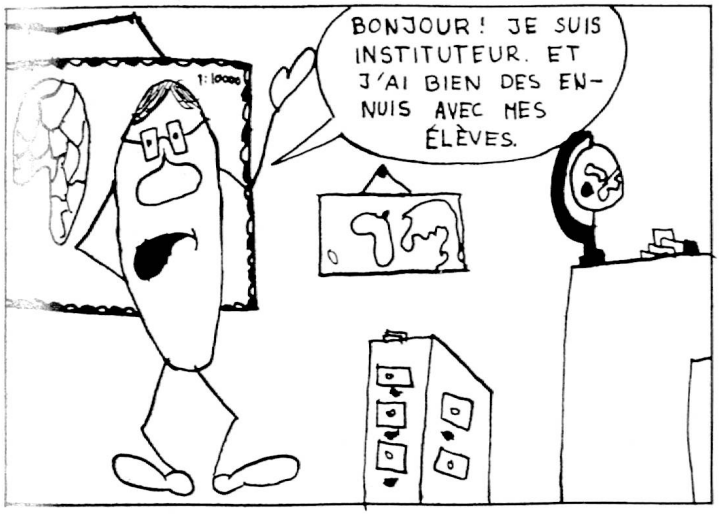
Maîtres imprimeurs depuis 1899

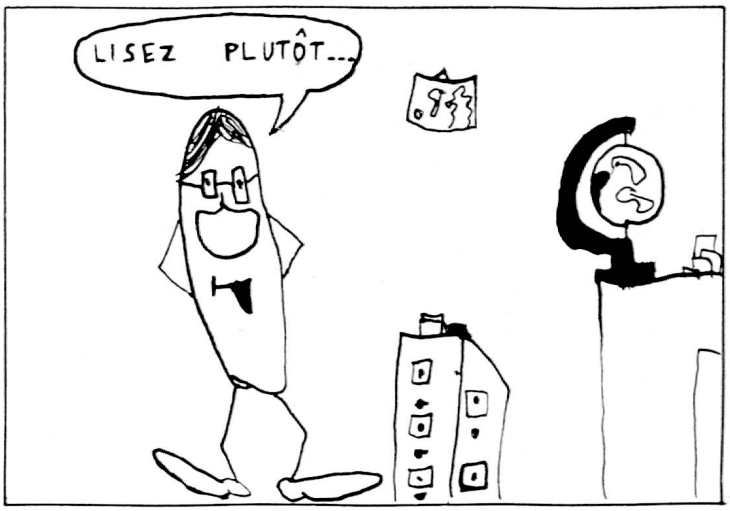
typo

reliure

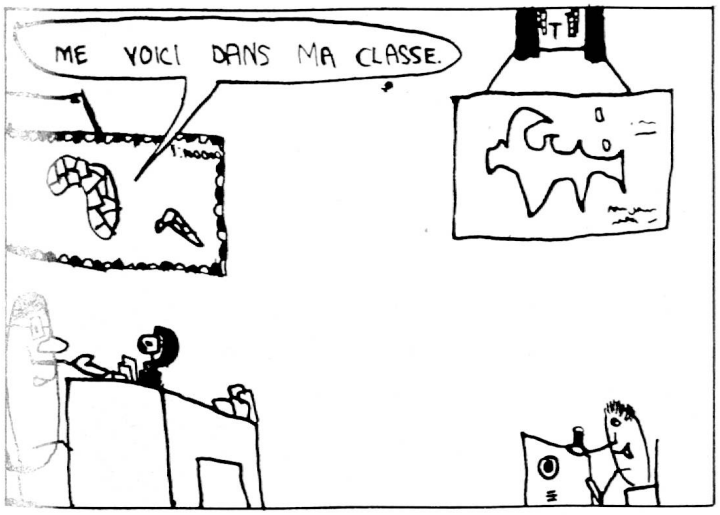
ALAIN 11½ ans

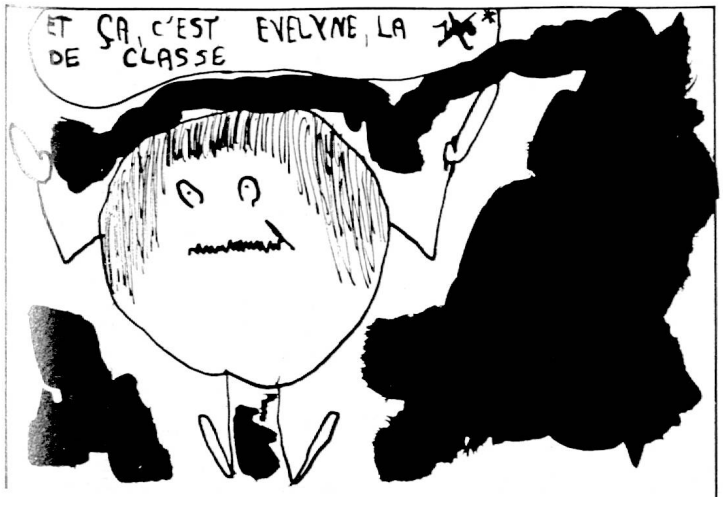
ICI BROUCKSMOLL 1

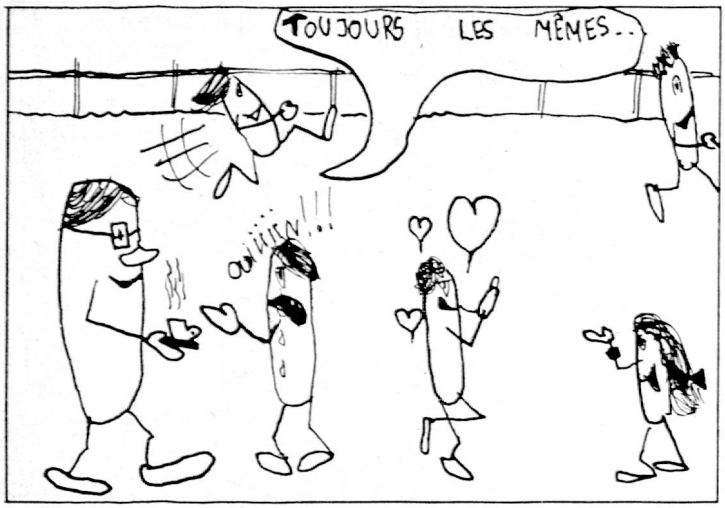


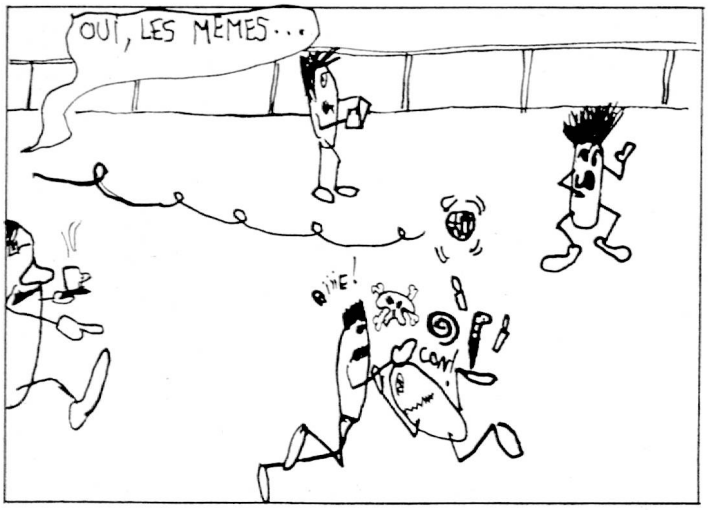


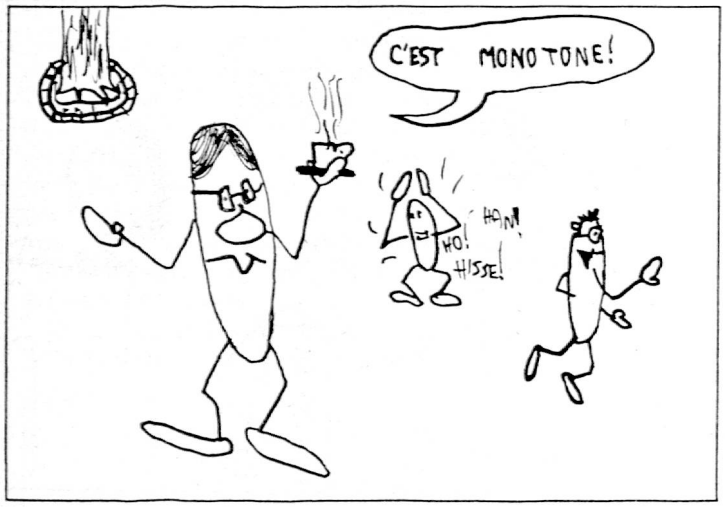
1A

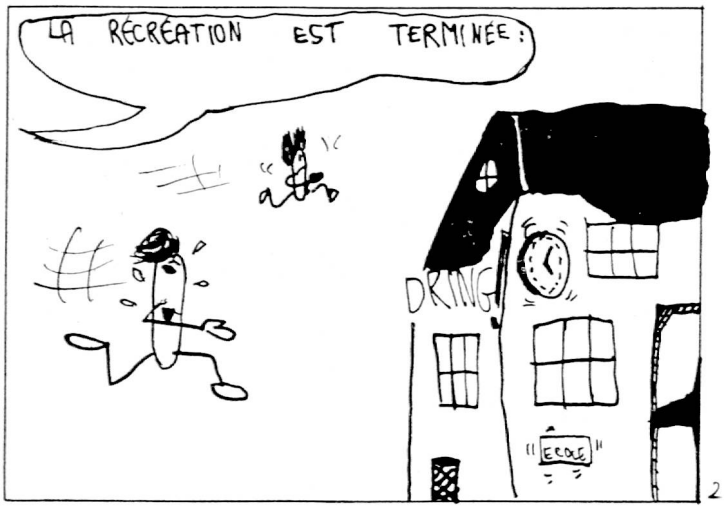


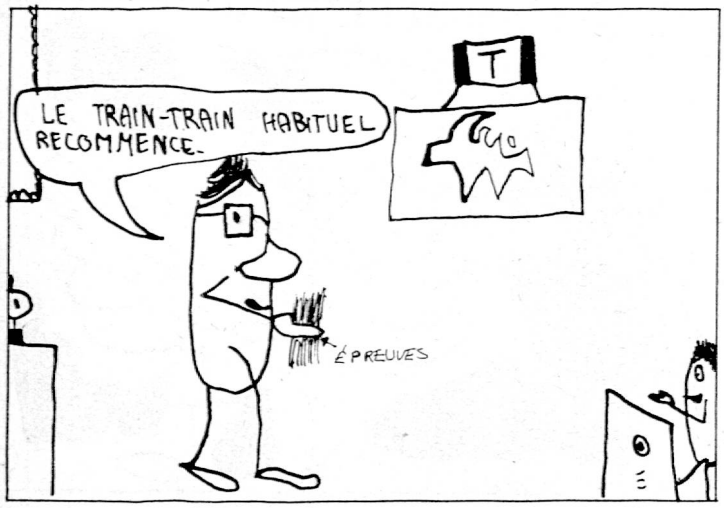


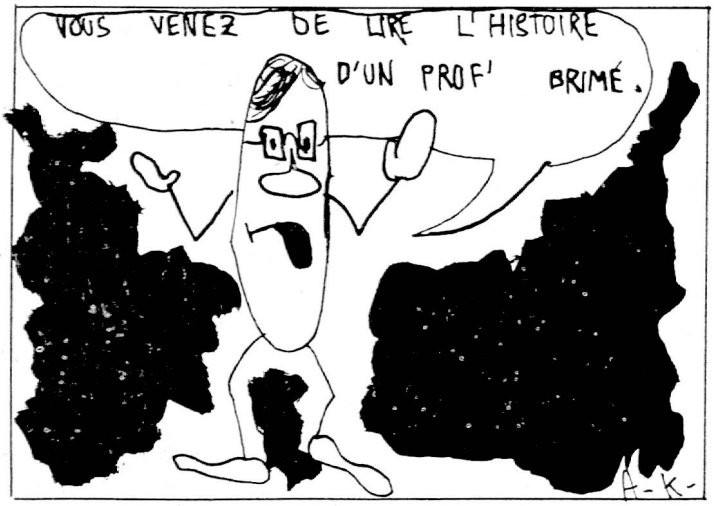

TOUJOURS LES MÊMES..
OUIIIIN!..!


OUI, LES MÊMES...
RIME!
CON!


C'EST MONOTONE!
HO!
HAN!
HISSE!

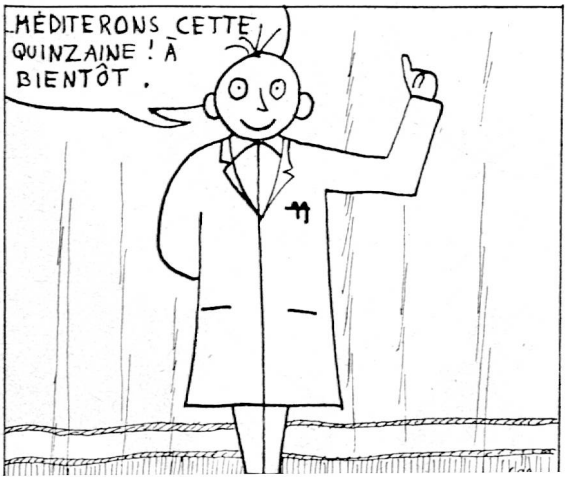

LA RÉCRÉATION EST TERMINÉE:
DRING
ÉCOLE


LE TRAIN-TRAIN HABITUEL RECOMMENCE.
T
ÉPREUVES


VOUS VENEZ DE LIRE L'HISTOIRE D'UN PROF' BRIMÉ.
A-K-

BON ! BEN VOILÀ ! HEIN ! JE M'TIRE. PASQU'VOUS CONNAISSEZ L'PROF, HEIN!?! ALLEZ AU R'VOIR

-TOUIT-TOUIT-TOUIT-TOUIT-
SCRATCH SCROUTCH
SUS QUE NOUS.


MÉDITERONS CETTE QUINZAINE ! À BIENTÔT.

L'Ecole cantonale d'Agriculture du Jura à Courtemelon/ Courtételle engagerait une

Maîtresse ménagère

capable pour l'Ecole ménagère ou le Service de Vulgarisation.

Entrée en service : au plus tard octobre 1973 ou à convenir.

Traitement et vacances selon décret. Travail intéressant.

Offres avec curriculum vitae à la Direction de l'Ecole cantonale d'Agriculture du Jura, **2852 Courtemelon / Courtételle.**

Pas d'alcool, mais des boissons saines, une nourriture copieuse mais économique

DSR, votre restaurant dans toute la Suisse romande.

MOLÉSON-VILLAGE

en Gruyère

(1100 - 2000 m)

Le but de votre course d'école

Arrangement forfaitaire Fr. 7.50 jusqu'à 16 ans
Fr. 11.— en dessus de 16 ans

Renseignements : Centre touristique du Moléson, tél. (029) 2 95 10.

PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

Le poste suivant est au concours

Classes de formation pédagogique

Route du Signal 11, 1018 Lausanne

Maîtresse d'application d'Ecole normale

(Maîtresse d'une classe enfantine d'application)

La personne nommée à ce poste deviendra ou restera maîtresse d'une classe enfantine de la ville de Lausanne ; elle sera secondée par une assistante brevetée.

Classes de traitement : 23-27 (28 765.— à 42 515.—)

Titre exigé : brevet vaudois pour l'enseignement dans les classes enfantines et semi-enfantines

Entrée en fonction : 29 octobre 1973.

Délai d'inscription : 15 mai 1973 (cf. «Feuille des Avis officiels» du mardi 1er mai 1973).

Tous renseignements peuvent être demandés au Directeur des classes de formation pédagogique (tél. 22 92 95).

Prière d'adresser les offres de services, avec curriculum vitae, au Département de l'instruction publique et des cultes, service de l'enseignement secondaire, Lausanne.

Département de l'instruction publique et des cultes :
Service de l'enseignement secondaire.

ENSEIGNANTS ROMANDS, CECI EST POUR VOUS ET VOS ÉLÈVES !

VOUS AVEZ TOUT UN PAYS A DÉCOUVRIR

Jura neuchâtelois

La Chaux-de-Fonds - Le Locle

Eté - automne - hiver

La Chaux-de-Fonds - Le Locle : musées (uniques au monde) d'horlogerie. Musée d'histoire naturelle - vivarium - musées de peinture (La Chaux-de-Fonds : témoin de la seconde moitié du XXe siècle). Collections d'art publiques. Les piscines, patinoires couvertes, etc.
Les sommets du Jura : Mont-Racine, Tête-de-Ran, Sommartel.

LE DOUBS RIVIÈRE ENCHANTÉE : 5 h. de marche à plat de Biaufond aux Brenets en passant par le Saut du Doubs.

Excursions scolaires de un, deux, trois jours ; renseignements : Office de tourisme ADC, 84, av. L.-Robert, tél. (039) 23 36 10. Service d'information du Jura neuchâtelois, CP 306, tél. (039) 22 48 22. **Documentation à disposition.**

Instruments de rythme et de percussion « Orff »

pour écoles et écoles enfantines

Glockenspiel c" ' -fis" " Gl		Fr. 23.90	Flûte à coulisse		Fr. 11.—
Tambourin 26 cm ⌀	V 1619	Fr. 38.—	Flûte douce Sopran		Fr. 16.—
Tambourin avec 6 paires de clochettes 26 cm ⌀	V 1639	Fr. 54.—	Mélodica Alto		Fr. 44.—
Battes pour tambourins la paire	Sch 7	Fr. 10.—	Mélodica Sopran		Fr. 38.—
Battes, en bois, petits la paire	V 1602	Fr. 6.50	Sifflets assortis		Fr. 7.—
Triangle 15 cm	V 2352	Fr. 11.—	Coucous		Fr. 1.60
Triangle 18 cm	V 2353	Fr. 14.—	Métallophone diatonique		Fr. 150.—
Cymbales 15 cm ⌀	V 3901	Fr. 28.—	Xylophone		Fr. 150.—
Cymbales 10 cm ⌀ la paire	V 3900	Fr. 23.—	Clochettes de timbres différents		
			Clochettes diatoniques		
			Clochettes intratonales		

Sur tous ces prix : 5 % de rabais

Demandez notre catalogue illustré Sonor

BON Je commande les instruments suivants : .....

Adresse .....

BERNHARD ZEUGIN : matériel pour écoles et écoles enfantines, 4242 DITTINGEN. Tél. (061) 89 68 85

Etre à l'avant-garde du progrès c'est confier ses affaires à la

Banque Cantonale Vaudoise

qui vous offre un service personnel, attentif et discret.

Funiculaire de Chaumont

sur Neuchâtel, altitude : 1 100 mètres.

Région idéale pour courses d'écoles avec gratuité pour le personnel enseignant.

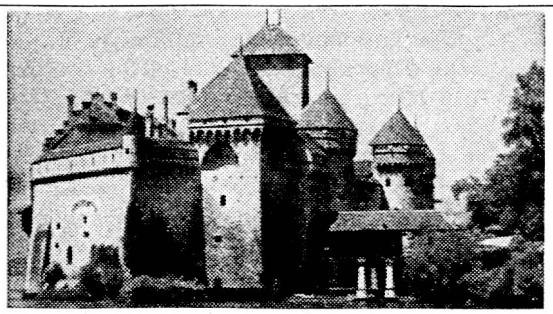
Renseignements :
Téléphone (038) 25 15 46 ou 33 24 12.

Saint-Cergue - La Barillette

La Givrine - La Dôle

Région idéale pour courses scolaires
Chemin de fer Nyon - Saint-Cergue - La Cure
Télésiège de la Barillette

Renseignements : tél. (022) 61 17 43 ou 60 12 13



VISITEZ LE FAMEUX CHATEAU DE CHILLON
à Veytaux - Montreux
Entrée gratuite
pour les écoliers des classes primaires et secondaires officielles de Suisse, accompagnés des professeurs

Bibliothèque Nationale Suisse 3003 BERNE

J. A. 1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux