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: 1

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

Pg 10421

1

Montreux, le 12 janvier 1973

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Photo M. Jacot

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE SUISSE
BIBLIOTECA NAZIONALE SVIZZERA

A disposition au
Centre cantonal de diffusion
du matériel scolaire:

Conférence audio-visuelle "Oiseaux des terres lointaines"

Dès maintenant, une nouvelle conférence audio-visuelle est à votre disposition. Après «Animaux des Terres lointaines», cette conférence ouvre les portes du royaume étrange des oiseaux. Les plus beaux et les plus mystérieux oiseaux des terres lointaines que Hans D. Dossenbach a «saisis» sur diapositives couleurs, en exclusivité pour cette conférence audio-visuelle... et pour le livre Mondo du même titre.

MONDO

le système de livres-primes
d'une grande valeur culturelle et éducative.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

L'Ecole romande : une réalité 3

COMMUNIQUÉS

Tournoi de hockey - VD 4
Gymnastique respiratoire 4
AVEPS : cours de ski de printemps 4
Appel 4
Les mots croisés à l'école primaire 4
Deux rectificatifs 4
J + S - Jura 4
SBMEM — Section jurassienne 5

DOCUMENTS

L'Ecole romande : une réalité
Allocution de M. Maspero 5
Allocution de M. Nussbaum 6
Entretien avec M. Neuenschwander 7
Une deuxième langue
dans les programmes scolaires 10

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE

L'emblème olympique 15

JAZZ

Exemples musicaux
et commentaires choisis
par Bertrand Jayet 16

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Quatre moments de français
à partir d'un texte 17
Lecture du mois 19

RADIO SCOLAIRE

Communiqué 21
Quinzaine du 15 au 26 janvier 22

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. 24.— ; **étranger** Fr. 30.—.

Editorial

L'Ecole romande : une réalité !

1973, une année historique pour nos écoles de Suisse romande !

N'est-il pas risqué de lancer cette affirmation ce 12 janvier ? Ne serait-il pas prudent d'attendre que les événements aient subi quelque décantation avant de dire d'eux qu'ils feront date ?

Eh bien sans hésitation nous disons que l'année qui s'ouvre ne sera pas comme toutes les autres, puisque c'est en automne prochain, en effet, que l'Ecole romande entrera concrètement dans les faits : tous nos écoliers de première année, qu'ils soient fribourgeois, genevois, jurassiens, neuchâtelois, valaisans ou vaudois entameront le même programme (réparti sur quatre ans), disposeront des mêmes manuels.

Cet événement fait particulièrement plaisir aux dirigeants de la SPR, eux dont les prédécesseurs à la tête de notre grande association proclamaient, lors du Congrès de Bienne de 1962, la nécessité de créer une école romande, une école facilitant le passage de nos élèves d'un canton à l'autre, une école évitant, par exemple, le fâcheux gaspillage d'éditions multiples et parallèles de manuels scolaires.

Que de labeur depuis 1962 ! De nombreuses séances de travail de la CIRCE (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement) groupant à parité représentants des Départements de l'instruction publique et représentants des associations, d'épais rapports intermédiaires, de copieux projets de programmes, des amendements, des refontes, des découragements, mais toujours une farouche volonté d'arriver au but. Et c'est bien grâce à cette ténacité que l'école romande n'est pas restée qu'un projet mort-né.

Le moment est venu, aussi, de remercier tous ceux (ils sont très nombreux) qui ont collaboré à l'édification de cette école dont la réalisation put paraître relever, en son temps, de l'utopie.

Mais alors, l'école romande, ce n'est que ça ? Des programmes coordonnés pour les quatre premières années de scolarité ? N'est-il pas dommage d'en rester là ? Peut-on s'arrêter en si bon chemin ? Non, évidemment.

C'est pourquoi, « CIRCE I » ayant à peine achevé son travail, « CIRCE II » se constitue et se met présentement à l'œuvre. Et quel est le mandat de cette nouvelle commission ? Préparer les programmes romands des 5e et 6e années. Nous aurons l'occasion de revenir prochainement sur cette importante question.

Pour l'heure nous consacrons plusieurs pages (pages 5 à 9) de ce premier « Educateur » de l'année à la naissance de l'école romande en transcrivant notamment deux des importants discours qui furent prononcés le 15 décembre passé à Lausanne lors de la remise officielle du plan d'étude romand. C'est en effet lors de cette manifestation que M. Roger Nussbaum, président de CIRCE, remit à M. Jean-Pierre Pradervand, président de la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, ce plan d'étude qui sera désormais proposé à titre expérimental à nos plus jeunes écoliers de Suisse romande.

Jean-Claude Badoux.

Communiqués

VAUD

Tournoi de hockey

Dimanche 21 janvier 1973 à 8 h. Après Yverdon, Morges, Villars, rendez-vous au **Sentier.** Tout le canton est bientôt parcouru !

Le tournoi oppose des équipes de 3 joueurs plus le gardien, remplaçants autorisés.

Aucune équipe ne sera admise sans son propre gardien. (Equipements pour gardiens à l'étude.)

Règlement complet envoyé dès réception de l'inscription de l'équipe.

Prévoyez : après le hockey, profitez de l'endroit pour le ski, surtout le ski de fond.

Inscriptions : immédiatement auprès de Bernard Gueissaz, Figuiers 27, 1007 Lausanne.

Gymnastique respiratoire
selon Klara Wolf

Les cours de respiration consciente reprendront les :

Lundi 15 janvier à 16 h. 35 à la salle de rythmique du collège de Chailly, Lausanne.

Mardi 16 janvier à 18 h. 50 et à 20 h. à la salle de paroisse de Montriond, av. Dapples 50, Lausanne.

Prix pour 10 leçons : 48 francs.

Renseignements auprès de S. Ogay, tél. (021) 32 31 13 et **inscriptions à l'avance** auprès de Mme Fischer, tél. (021) 26 63 19.

AVEPS

Cours de ski de printemps

1. **Zermatt** du 9 au 14 avril 1973.

Logement et pension complète à l'Hôtel National-Bellevue, taxes diverses, billet collectif Lausanne-Zermatt et retour, abonnement libre parcours sur les installations de remontées mécaniques Gornergrat - Stockhorn - Triftji, etc. Leçons de ski par ISS ou ski libre ou descente sous conduite. Arrangement forfaitaire 300 fr. pour les membres du corps enseignant, leurs parents et leurs amis. Supplément 40 fr. pour les non-membres AVEPS.

Renseignements et inscriptions auprès de Bernard Gueissaz, av. des Figuiers 27, 1007 Lausanne.

2. **Saas-Fee** du 9 au 14 avril 1973.

Prix : 300 fr. (supplément 40 fr. pour les non-membres AVEPS), comprenant logement et pension (Hôtel Allalin), billet collectif Lausanne - Saas-Fee et retour, taxes diverses, abonnement libre parcours sur toutes les installations de remontées mécaniques, leçons de ski par ISS. Ski libre ou sous conduite (de superbes « 4000 » pour les amateurs de peaux de phoque).

Renseignements et inscriptions auprès de Jean-Pierre Paquier, Villardiez 18, 1009 Pully.

Appel

Monsieur le rédacteur,

Je suis instituteur primaire. En vue d'entretenir des relations d'amitié, d'échanges et de collaboration, j'aimerais correspondre, en français ou en anglais, avec un enseignant de votre pays.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments déférents.

Monsieur Raymond Bettonville,
rue Verte, 113,
4400 Herstal,
Belgique.

Les mots croisés à l'école primaire

Nous avons le plaisir de signaler à nos collègues une jolie collection de mots croisés scolaires, préparée par un de nos amis belges qui, atteint dans sa santé, a été contraint de prendre sa retraite prématurément.

Ces mots croisés conviennent parfaitement à nos élèves et permettent de procéder à d'utiles revisions (vocabulaire, analyse grammaticale, géographie, etc.) tout en jouant.

Prix indicatifs selon le tableau suivant :

4e année élève	Fr. 3.50/pièce
5e année élève	Fr. 4.—/pièce
5e année maître	Fr. 4.—/pièce
6e année élève	Fr. 4.—/pièce
6e année maître	Fr. 4.—/pièce
1re année sec. élève	Fr. 4.50/pièce
1re année sec. maître	Fr. 6.—/pièce

D'importants rabais sont accordés à la quantité.

S'adresser à l'auteur : M. A. Gillet, route du Hérou 1, **6665 Nadrin** (Belgique).

François Manuel.

Deux rectificatifs

Page du GREM

Dans l'article paru à « La page du GREM » dans le numéro 39 de l'« Educateur », j'ai écrit bien malencontreusement que « le groupe se voudrait de former une chapelle », ce qui n'a aucun sens. C'est naturellement **s'en voudrait** qu'il fallait lire et les lecteurs auront sans doute spontanément rectifié.

O. Tzaut.

Page des maîtresses enfantines

Les jeux Danese * sont en vente à Lausanne même, dans les magasins spécialisés dans les jeux éducatifs.

* *Voir « Educateur » N° 37.*

JURA

Cours d'introduction J + S condition physique

L'Office cantonal organise un cours d'introduction à Jeunesse et Sport dans la branche condition physique jeunes filles et jeunes gens. Ce cours s'adresse aux monitrices diplômées de l'ASGF, aux moniteurs diplômés de la SFG, aux anciens moniteurs de l'EPGS et à tous les enseignants en général qui ne se sont pas encore recyclés à J + S. Ce cours a lieu à Porrentruy les 17 et 18 février 1973. Mme Marinette Berdat, expert J + S de Courcelon dirigera le cours de condition physique pour jeunes filles, alors que M. Roland Montavon, expert J + S de Bellelay dirigera le cours pour jeunes gens. Aux deux cours seront admis des participants féminins et masculins.

Les formulaires d'inscription sont à demander à l'Office cantonal J + S, Reiterstrasse 13, 3000 Berne 22. Le délai d'inscription est fixé **au 13 janvier 1973.** Tout renseignement complémentaire peut être obtenu à l'Office J + S, tél. (031) 42 77 51.

SBMEM section jurassienne

IMPORTANT

Concerne : Rapport final de la « Commission romande pour l'étude de l'introduction de la deuxième langue nationale dans les programmes scolaires » (à lire dans ce numéro).

Le 31 janvier, la Conférence des présidents des associations d'enseignants de Suisse romande établira la synthèse des prises de position des associations.

Le comité attire votre attention sur cette question importante. Afin de pouvoir définir notre position, il vous invite à formuler vos remarques par écrit et à les adresser au plus vite au président R. Gurtner, ch. A.-Anker 11, 2502 Bienne.

R. Gurtner.

Documents

L'ÉCOLE ROMANDE : UNE RÉALITÉ

Reflets de la remise officielle des programmes romands, le 15 décembre 1972 à Lausanne

Allocution de M. Jean-Jacques Maspero

Président de la conférence des présidents des associations du corps enseignant de Suisse romande

C'est une aventure peu banale pour l'instituteur de campagne que je suis, d'être amené à s'exprimer devant cette assemblée. Ma situation n'est pourtant pas si paradoxale ; elle illustre le principe que les programmes scolaires les plus parfaits restent lettre morte sans l'engagement de ceux qui ont pour charge de les appliquer.

Par ailleurs, la présence ici de la Société pédagogique romande que j'ai l'honneur de présider est significative du rôle joué, dès l'origine, par notre association dans la lente édification de l'école romande dont une importante étape est franchie aujourd'hui.

M. Pannatier a bien voulu le rappeler dans son allocution.

Il est émouvant de constater qu'en 1898 déjà, un congrès SPR se déroulant à Bienne étudiait le thème suivant :

« Etablissement d'un programme minimum pour les écoles primaires de la Suisse romande et, autant que possible, unification des moyens d'enseignement. »

Les arguments de M. Grosgurin, de Genève, rapporteur d'alors, n'ont rien perdu de leur pertinence ; n'écrivait-il pas en effet : « Peut-il être question d'une conception cantonale de l'enseignement de l'arithmétique ou de la syntaxe ? A voir la diversité de nos manuels, on pourrait croire que les sujets traités, que les méthodes d'enseignement présentent bien peu de fixité et de bases solides » ?

Après avoir rappelé la mémoire des pionniers de jadis, je me permettrai également de rendre hommage aux membres de CIRCE, aux délégués de la SPR comme aux représentants des autorités scolaires, avec une mention particulière à MM. Roger Nussbaum et André Neuenschwander. Ils ont su faire un solide faisceau de volontés le plus souvent divergentes, ne cédant jamais à la facilité, au dangereux nivellement, au simple ajustement des programmes sur le moins ambitieux d'entre eux.

Au nom des enseignants, qu'il me soit permis de les féliciter et de les remercier de leur tact et du respect du pluralisme romand dont ils ont fait preuve dans leur œuvre de création.

Est-ce à dire qu'une entente parfaitement cordiale a régné dès le début des travaux de CIRCE ? Le respect de la vérité ne me permet pas de l'affirmer. La participation officielle des associations professionnelles à CIRCE I n'a été obtenue qu'après de patientes démarches, conduites avec toute la ténacité nécessaire. Finalement, les autorités scolaires ont compris que toute réforme, pour franchir véritablement le seuil des classes, devait d'abord emporter l'adhésion du corps enseignant.

Aussi nous félicitons-nous d'être entrés de manière irréversible dans l'ère de la participation, dont le principe fondamental est que tout problème sera désormais étudié dès l'origine par deux partenaires respectueux de leurs droits respectifs. Ce rôle élargi de la SPR a nécessité un effort considérablement accru et des sacrifices nouveaux, volontiers consentis compte tenu des résultats escomptés et finalement obtenus.

Il ne paraît pas faux d'affirmer que la grande aventure de l'école romande a été le creuset de l'unité des enseignants primaires. Mais nous ne limitons pas là nos ambitions. C'est ainsi que nous nous retrouvons avec nos collègues secondaires autour de la table des délibérations de CIRCE II où l'élaboration d'une politique commune des enseignants est grandement facilitée par le travail de la Conférence des présidents d'associations. Par la suite, la coordination romande étant chose faite à tous les niveaux scolaires, il nous sera d'autant plus facile d'intensifier notre collaboration avec le Tessin, la Rhétie et la Suisse alémanique, les barrières linguistiques, longtemps infranchissables, ayant été définitivement abolies par l'enseignement d'une deuxième langue judicieusement choisie.

En définitive, le problème essentiel est celui de la communication. Dans cet ordre d'idées, il nous faut à tout prix maintenir et intensifier, entre les responsables au plus haut niveau — qu'ils soient gouvernementaux ou syndicaux — et ces responsables au premier chef que sont les enseignants de Suisse romande, un courant de communication aussi efficace que possible. Nous ne croyons pas à un système de mandarinat corporatif dans lequel les grandes décisions seraient prises par des technocrates de l'éducation. Chaque enseignant, à sa manière et selon sa nature, doit être à la pointe du progrès. La réflexion fondamentale ne doit pas être confisquée par une minorité. Or, la participation de tous exige une information complète et régulière.

Je voudrais, à ce propos, exprimer un regret : c'est que deux rapports, à savoir celui qui concerne les objectifs et les structures de l'école et le rapport relatif à l'introduction de la deuxième langue, aient été maintenus si longtemps sous embargo. Nous considérons, en effet, que les controverses que tout projet de réforme peut susciter sont bénéfiques pour l'école si nous respectons les règles démocratiques qui sont la seule voie pour sortir de certaines impasses. Ce n'est pas en imposant aux enseignants des solutions toutes faites ou des faits accomplis qu'on accroîtra l'efficacité générale de l'école, mais bien en recourant au sens critique de ces mêmes enseignants.

Qu'on me permette de m'arrêter un instant aux deux problèmes que je viens de citer.

De prime abord, on serait tenté de considérer comme illogique une démarche qui fixe des programmes avant d'essayer de discerner les nouvelles finalités de

l'école. Une critique de ce genre serait trop absolue et trop sévère, puisque nous savons bien que les programmes de CIRCE, par leur structure même (il s'agit en effet de programmes cadres) et par leur contenu plus scientifique que celui des programmes antérieurs, sont implicitement porteurs d'une certaine philosophie. Néanmoins, le retard dans la réflexion sur les finalités ne laisse pas de nous faire ressentir une sourde inquiétude quant à l'avenir même d'une civilisation qui apparemment ne croit plus qu'au profit, à l'efficacité et au rendement. Serions-nous devenus incapables de nous poser les questions essentielles, celles qui, si j'en crois Ramuz, donnent sa taille à l'homme ?

Le deuxième problème, lorsqu'il sera abordé avec toute la netteté désirable, risque de soulever bien des passions. Il s'agit de ce qu'on a voulu nommer la deuxième langue nationale. Encore faut-il savoir de quelle langue il s'agit et quel est l'objectif qu'on cherche à atteindre par cet enseignement ?

— S'agit-il d'accroître la cohésion nationale ?
— S'agit-il de doter chaque enfant de ce pays d'un langage véhiculaire propre à augmenter son pouvoir de communication hors les murs ?
— S'agit-il de l'approche d'une culture différente de la nôtre et donc d'un élargissement de l'esprit ?

Le rapport auquel nous faisions allusion a posé ces questions et bien d'autres encore. Mais qu'on n'oublie pas que chaque enseignant de ce pays, que chaque parent d'élève, en bref que chaque citoyen nous semble avoir, en cette matière si délicate, son mot à dire. La mathématique s'impose. Une deuxième langue se choisit.

Laissons de côté ces considérations et revenons au programme romand élaboré par CIRCE I pour essayer d'en dégager l'essentiel. L'essentiel pour nous, à côté de la conception nouvelle de programme cadre qui ennoblit l'enseignant primaire et cesse d'en faire le comptable précis d'un savoir catalogué, c'est le caractère expérimental de ce programme, caractère nettement marqué par la création presque simultanée d'un institut romand de recherches pédagogiques. Mais les auteurs, entraînés par leur conception ouverte et généreuse d'un enseignement primaire rénové, n'ont-il pas présumé de nos forces ? N'ont-ils pas, en particulier, oublié par moments que la vie professionnelle dans un état permanent d'expériences et de recherches exige de l'enseignant un équilibre psychique parfait et une aptitude aux changements que tous ne possèdent pas de manière innée ou n'ont pas reçus durant leurs années d'études ?

En réalité, la question ne se pose même pas, car c'est dans la mesure où le programme romand est expérimental qu'il est adapté à notre époque où la pérennité a fait place au changement. D'ailleurs, si certains d'entre nous devaient être, comme on dit aujourd'hui, « désécurisés » par l'expérience permanente, nous pouvons, depuis nos réflexions de 1970, leur proposer immédiatement le remède, sinon la voie royale : c'est l'éducation permanente.

Nous n'allons pas nous répéter ici en redisant que l'éducation permanente n'est pas le simple recyclage professionnel. Elle s'adresse à l'homme tout entier qui, par essence, est indivisible. En effet, le plus important n'est pas de plaquer sur des personnalités inchangées des technologies nouvelles. L'essentiel est d'aider chacun — et chaque enseignant dans le cas qui nous occupe — à accepter le changement, à adhérer au changement, à devenir le changement. Alors seulement, il sera temps de songer aux technologies.

L'effort à entreprendre ne se situe pas uniquement au niveau intellectuel ; il doit atteindre plus profond et, surtout, il ne peut réussir qu'avec l'assentiment des intéressés. Cet assentiment dépend, comme nous l'avons indiqué au début de ces quelques réflexions, du degré de participation qu'on nous accordera. Après des moments difficiles, cette participation — et nous nous en réjouissons — semble chose admise. C'est pourquoi, avec les autorités responsables, nous nous dirigeons avec confiance vers l'avenir.

Allocution de M. Roger Nussbaum

Président de la Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE)

Monsieur le président,

J'ai donc un document à vous remettre. Un plan d'études, romand. Puisque c'est vous, Monsieur le président, qui nous l'avez commandé, je n'ai pas à justifier son utilité.

Je voudrais simplement accompagner cette remise de quelques observations.

Celle-ci d'abord, qui a trait aux circonstances dans lesquelles ce texte a été élaboré, que nous allons proposer au corps enseignant de Suisse romande.

Trois mois après ma désignation, j'ai été prié de rédiger un rapport de situation. Ainsi, le 5 février 1968, j'écrivais que la composition d'un plan d'études serait difficile étant donné qu'au départ les attitudes des délégations cantonales étaient assez différentes. Je reconnaissais chez certains un intérêt pour les débats pédagogiques, intérêt pourtant nettement tempéré par la certitude suivante : que les plus généreuses ambitions devaient être confrontées aux réalités, réalités romandes faites de traditions, de conditions locales. Je reconnaissais chez d'autres une seconde tendance, en théorie plus dynamique sans doute, tendance toute d'impatience et de fougue et qui rassemblait d'une part ceux qui voulaient aller d'autant plus vite que leurs objectifs étaient modestes et ceux qui voulaient aller d'autant plus fort que les leurs étaient audacieux. Je distinguais enfin une troisième tendance : certains, estimant que leurs programmes et leur pédagogie étaient satisfaisants, s'en tenaient à la sérénité.

Très tôt pourtant, et c'est là ma première remarque, une sorte d'échange, de mouvement des inquiétudes, de bourse aux projets s'instaura. Et chacun comprit qu'il fallait au commencement mettre l'action. Alors, successivement sont apparus les coïncidences, puis les accords, puis, en cours de partie, l'estime réciproque et parfois l'amitié. Nous avions été désignés pour un programme, nous étions entraînés par surcroît au jeu très sincère du travail en commun.

Ma deuxième remarque vise le mot « expérimental » dont nous parons ce plan d'études. Le mot, c'est évident, a deux sens.

Dans une première acception, le programme de CIRCE n'est pas expérimental, puisqu'il n'est pas fondé sur l'expérience scientifique. En effet, nous n'avons pas eu recours, pour chaque discipline à l'autorité du psychologue, du sociologue, du pédagogue expérimentaliste. Si nous avons consulté des experts, ils n'ont pas pris le temps, avant de nous livrer leurs réponses, de tisser le réseau des tests nécessaires à mesurer nos intentions.

Mais notre projet est expérimental dans une seconde acception : il est lui-même une expérience ; il a été conçu pour être expérimenté. Il est une hypothèse qu'il faudra vérifier, une idée qui nous avons aimée.

Risquant la pédanterie — le mot « ex

périence » ayant été prononcé — je me permets de souligner qu'il a, lui aussi, plusieurs acceptions. S'il est voisin d'expérimentation et d'essai, on le rencontre porteur d'une autre signification dans un contexte comme : « C'est un homme de grande expérience ». Ce qui m'autorise à prétendre que notre programme doit avoir quelque valeur puisqu'il a été composé par des maîtres d'école — au sens large — des maîtres non dépourvus d'expérience.

Enfin, troisième remarque. Si les membres du corps enseignant pourront découvrir seuls ce que contient effectivement notre programme, il ne me paraît pas inutile de dire brièvement, aujourd'hui, quel choix pédagogique les membres de CIRCE ont fait.

Ils ont voulu honorer, quelle que soit la discipline ou l'activité envisagée, deux courants : le courant très fondamental de la spontanéité, qui se fait expression et se veut liberté ; le courant des techniques, apparemment contraire, parce que contraignant, qui mène à la maîtrise. Ainsi, qu'il s'agisse d'éducation artistique, d'éducation physique, d'étude d'un environnement, d'approche de la mathématique ou de pratique de la langue maternelle, on discernera dans notre programme une ligne principale décrivant des arabesques libres — l'enfant s'exprime, l'enfant se libère — ligne soutenue d'un contrepoint rigoureux — l'enfant découvre les contraintes, aborde les apprentissages.

Voilà, Monsieur le président, ce qu'il fallait peut-être que je dise aujourd'hui.

Mais voici ce qu'il faut absolument que j'ajoute. Je remercie très vivement tous ceux qui ont participé à notre travail : les membres de CIRCE, les membres des sous-commissions et leurs présidents ; et tous ceux qui l'ont facilité : je pense aux autorités scolaires. J'exprime ma reconnaissance à MM. Jean Cavadini et André Neuenschwander : tous deux, dans des rôles différents, ont été de précieux alliés, M. Cavadini, subtil conseiller et M. Neuenschwander, omniprésence fidèle et efficace. Enfin, il n'est pas prématuré d'adresser des remerciements à ceux qui, dès demain, vont appliquer et jauger (je pense à nos collègues de l'IRDP) notre plan d'études. Il faudra à ces maîtres, à ces maîtresses, à ces directeurs et directrices, à ces inspecteurs et inspectrices, à ces chercheurs une forte dose d'optimisme et d'esprit critique pour que nos propositions deviennent, en classe, bonne réalité.

Voici, Monsieur le président, ce plan d'études. Puisse le corps enseignant de Suisse romande avoir autant d'intérêt et de plaisir à l'appliquer que les membres de CIRCE en ont eu à le composer.

Entretien avec M. Neuenschwander, délégué à CIRCE

Comment les choses ont-elles commencé ? Quelles sont les grandes étapes de ce travail dont nous fêtons actuellement l'achèvement ?

A l'origine des travaux de CIRCE, il y a le rapport « Vers une école romande », présenté par notre collègue Jean-Pierre Rochat, lors du Congrès de la SPR de 1962, à Bienne, et plus spécialement le « Projet de programme romand (calcul et français) pour les quatre premières années de l'école primaire » préparé entre 1962 et 1966 par la Commission intercantonale pour une école romande (CIPER) que présidait Claude Grandjean.

Ce projet, publié dans le numéro spécial de l'« Educateur » du 18 novembre 1966, était soumis à l'appréciation des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande qui, de leur côté, avaient chargé une commission présidée par M. Monnier, secrétaire général du DIP vaudois, d'étudier les problèmes posés par la coordination scolaire. Les travaux de cette commission aboutirent notamment aux dispositions administratives (unification du début de l'année scolaire et de l'âge d'entrée à l'école obligatoire) sur lesquelles CIRCE put s'appuyer.

Au printemps de 1967, sur proposition de la Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire, la Conférence romande des chefs des départements de l'instruction publique créait CIRCE qui, le 5 octobre de cette même année, commençait son activité.

Formée primitivement de 18 délégués cantonaux désignés par l'autorité scolaire, CIRCE devait, sous la présidence de M. Nussbaum, directeur des études pédagogiques à Genève, examiner tout d'abord le projet de CIPER puis élaborer, pour l'ensemble des disciplines soumises à la coordination, un programme commun à la Suisse romande et destiné aux quatre premières années de la scolarité obligatoire.

Dès le 6 octobre 1970, 6 délégués de la SPR étaient associés aux travaux de CIRCE.

Très tôt, il était apparu que les propositions de CIPER, trop proches des divers programmes alors en vigueur dans nos cantons, risquaient de bloquer l'évolution qui s'affirmait dans tout le domaine pédagogique. Elles ne pouvaient donc être acceptées telles quelles. C'est pourquoi des sous-commissions de CIRCE, composées de deux représentants par canton, se mirent au travail et fournirent, entre 1970 et 1972, des rapports sur chacune des disciplines coordonnées.

L'examen de ces rapports se déroula selon le schéma suivant :

— Présentation des rapports des sous-commissions à CIRCE.
— Large diffusion, pour étude, de ces rapports et même publication de ceux-ci dans l'« Educateur » par les soins du comité central de la SPR.
— Consultation des autorités scolaires cantonales d'une part, du corps enseignant de toute la Suisse romande d'autre part, la liaison étant assurée soit pas le comité central de la SPR, soit par les comités des associations professionnelles cantonales.
— Récolte et synthèse des remarques au niveau des chefs de service de l'enseignement primaire ou du comité central de la SPR et transmission à CIRCE.
— Examen des rapports par CIRCE.
— Selon les cas, amendement, ou remaniement, ou même refonte complète de ces rapports.
— Enfin, harmonisation de tout et mise au net par CIRCE du projet définitif du plan d'études romand.

Au mois de juillet de l'annnée dernière, le projet était adressé aux chefs des départements de l'instruction publique ; le 22 septembre, le texte proposé par CIRCE était accepté ; le 15 décembre, enfin, avait lieu la remise solennelle du plan d'études romand à la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Qui a été le maître de l'œuvre ? Qui en a payé l'exécution ?

C'est la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin qui a confié à CIRCE le mandat suivant :

— Elaborer un programme intercantonal pour l'enseignement primaire en tenant compte des préalables relatifs au début de l'année scolaire en automne, à l'âge des élèves et à la durée de la scolarité.
— Apprécier les moyens d'enseignement

existants en fonction du programme ainsi élaboré.
— Suggérer les mesures générales propres à favoriser l'application des programmes proposés.

C'est elle également qui, par l'intermédiaire des cantons, a assumé les frais de cette vaste opération.

On a dit que les enseignants ont été associés aux travaux de CIRCE. De quelle façon ?

Les membres du corps enseignant ont été associés de diverses façons et à différents niveaux aux travaux de CIRCE :
— A CIRCE même, participation des 6 délégués de la SPR à toutes les délibérations et à toutes les décisions. Les délégations cantonales comptaient d'ailleurs aussi quelques membres du corps enseignant.
— Près de 50 % des membres des sous-commissions qui ont établi les projets de programmes de différentes disciplines appartenaient au corps enseignant.
— Enfin, par l'entremise des associations professionnelles cantonales, tout le corps enseignant de Suisse romande a pu s'exprimer au sujet des rapports diffusés par CIRCE et publiés dans l'« Educateur ».

Toutes les branches traditionnelles de l'enseignement aux quatre premières années de scolarité ont-elles été coordonnées ? Sinon, dans quelle mesure les six cantons romands conservent-ils encore une part de liberté ?

A part l'enseignement religieux (l'histoire biblique suivant les cas), les programmes de toutes les branches traditionnelles ont en effet été coordonnées, ainsi que l'ont souhaité, d'un commun accord, les membres de CIRCE.

CIRCE a introduit un terme nouveau dans le vocabulaire des enseignants : celui de branches vernaculaires. De quoi s'agit-il ?

Lorsqu'il s'est agi de dresser la liste des disciplines dont le programme serait coordonné et de fixer, à titre d'hypothèse de travail, l'horaire hebdomadaire ou annuel de ces disciplines, il a paru indispensable de laisser à la libre disposition de chacun des cantons un certain temps dans lequel il pourrait introduire des enseignements ou des activités qui lui seraient propres, à la condition toutefois que ce ne soient pas des suppléments de programme, par exemple, aux branches déjà coordonnées.

Par ailleurs, aucune limite n'a été donnée à ces enseignements appelés vernaculaires.

Les écoliers romands auront-ils tous le même nombre d'heures d'école, le même nombre de semaines de vacances ?

Dans l'immédiat et pour des raisons économiques et sociales principalement, ce ne sera pas le cas.

CIRCE aurait souhaité parvenir à une harmonisation intercantonale dans ce domaine également. Elle a dû se contenter d'émetttre le vœu que, dans un délai raisonnable, les cantons s'efforcent d'atteindre cet objectif.

Ce plan d'études doit-il obtenir l'accord des Grands Conseils de nos cantons romands ?

Non, ce n'est pas nécessaire.

Pour que soit adopté le plan d'études romand, il a suffi d'une décision ou d'un arrêté du Conseil d'Etat des cantons intéressés, parfois même d'un arrêté du seul département de l'instruction publique.

Ce plan d'étude entrera-t-il « en action » progressivement ? Si oui, de quelle façon ?

L'information ou la formation du corps enseignant d'une part, la mise à disposition des moyens d'enseignement nécessaires d'autre part conditionnent l'introduction dans nos classes du plan d'études romand.

C'est dire que cette introduction, qui commencera dès l'année scolaire 1973-1974, ne pourra être que progressive et s'effectuera par paliers quand le programme l'exigera. La Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire en prépare actuellement le calendrier.

Qui dit programme nouveau, dit en général matériel d'enseignement nouveau. Ce matériel a-t-il été élaboré ?

Lorsqu'ils n'existent pas déjà sur le marché, les moyens d'enseignement nécessaires sont en cours d'élaboration (c'est le cas notamment pour la mathématique) ou seront créés dans les années à venir.

Les « prescriptions générales concernant les éditions scolaires et la création des moyens d'enseignement sur le plan romand », adoptées en 1971 par la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, fixent les modalités de réalisation de ces moyens d'enseignement.

Enfin, c'est la Commission romande des moyens d'enseignement primaires (CORMEP), que préside M. Perrot et dans laquellle la SPR a trois représentants, qui est chargée de produire ces moyens d'enseignement.

On a dit souvent que ce plan d'études n'était pas un simple compromis entre les plans d'études actuels de nos cantons romands. Est-ce vrai ? A-t-on pris des options fondamentales nouvelles ? Lesquelles ?

En effet, et puisque l'occasion lui en était offerte, CIRCE a voulu réaliser autre chose qu'un simple compromis entre les programmes actuels des différents cantons romands. Elle s'en est d'ailleurs expliquée dans sa letttre d'envoi du projet de plan d'études aux chefs des départements de l'instruction publique.

Le programme que CIRCE propose :
— se veut ouvert sur l'avenir, en rapport étroit avec l'évolution de notre monde et avec les besoins que cette évolution implique pour nos enfants ;
— désire offrir aux cantons romands, dans le respect de leur autonomie, des buts nouveaux à atteindre et des occasions de progresser dans le domaine des conceptions pédagogiques et de leurs applications ;
— demande à être soumis, vu son caractère expérimental, à une évaluation constante afin de bénéficier périodiquement d'ajustements et d'améliorations dictées aussi bien par les remarques de ses utilisateurs que par les développements de la pédagogie et de la psychologie ;
— vise à maintenir, au-delà du découpage par degrés, une unité et une continuité : une unité horizontale par des regroupements de disciplines ou des relations interdisciplinaires ; une continuité verticale par les grandes articulations des disciplines qui se retrouvent d'un degré à l'autre ;
— se présente comme un programme cadre déterminant des objectifs à atteindre chaque année plutôt que comme un programme catalogue ;
— s'efforce enfin d'allier respect de la spontanéité enfantine, besoin de communiquer et maîtrise progressive des techniques.

Il a été dit également que ces programmes allaient être expérimentés, validés. Qui va se charger de cette responsabilité ? Comment ce contrôle sera-t-il effectué ?

Comme on vient de le voir, le plan d'études proposé par CIRCE demande à être expérimenté. Pour organiser cette expérimentation, la conduire et en tirer les conclusions, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), que dirige M. Roller, semble tout indiqué. En collaboration avec les services cantonaux de la recherche pédagogique et les autres institutions intercantonnales, l'IRDP devra établir un plan d'action et l'appliquer.

De son côté, le conseil de direction de l'IRDP, présidé par M. Jeanneret, conseiller d'Etat, s'est du reste déjà préoccupé de ce problème et des suites pratiques à donner aux constatations et aux recommandations que fournira l'IRDP.

Nous n'en sommes toutefois encore qu'aux prolégomènes et nous en apprendrons certainement davantage sur cette vaste opération et son déroulement au cours des mois à venir.

On parle déjà de CIRCE 2, voire de CIRCE 3. Quels seront leur rôle, leur composition ? Doit-on attendre d'elles des résultats concrets dans un avenir immédiat ?

La coordination scolaire devant logiquement couvrir au moins la période de la scolarité obligatoire, il est normal qu'on parle déjà de la deuxième étape et même de la troisième étape des travaux de CIRCE, ne serait-ce que pour éviter une solution de continuité entre l'introduction des programmes destinés aux degrés 1 à 4 et celle des programmes destinés aux degrés suivants.

En ce qui concerne CIRCE 2, qui devra s'occuper des degrés 5 et 6, son mandat a été établi, ses membres sont désignés (3 représentants par canton des autorités scolaires, 6 représentants de la SPR et 6 représentants du CARESP) et elle a tenu sa première séance le 23 novembre dernier.

Quant à CIRCE 3, rien n'a encore été décidé.

Quels sont les liens organiques entre CIRCE dont vous êtes le délégué et le secrétariat à la coordination scolaire que dirige M. Cavadini ?

En fait, le secrétariat à la coordination romande en matière d'enseignement, que dirige M. Cavadini, et CIRCE, que préside M. Nussbaum, sont deux organismes autonomes qui dépendent directement de la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Si leurs tâches sont distinctes, plus générales pour le secrétariat romand, plus spécifiques pour CIRCE, leur collaboration n'en est pas moins étroite.

M. Cavadini, qui s'intéresse plus spécialement à l'enseignement secondaire, a pour mission de dresser l'inventaire des problèmes à résoudre sur le plan des structures, des programmes et des plans d'études, des manuels, de la formation et du perfectionnement des maîtres. Il doit s'informer des études qui ont été faites et des solutions qui ont été proposées. Il étudie les mesures à prendre pour favoriser la coordination en Suisse romande. Il est en contact avec le Centre d'information en matière d'enseignement et d'éducation, à Genève, avec les départements cantonaux de l'instruction publique, les secrétaires généraux, les directeurs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Il collabore avec les associations professionnelles d'enseignants et la Conférence romande des directeurs de gymnases. Il suit les travaux relatifs à la coordination scolaire sur le plan suisse.

Quant à l'actuelle CIRCE, aux travaux de laquelle M. Cavadini est associé de plein droit, son mandat peut se résumer en une phrase : « Elaborer un programme intercantonal pour l'enseignement primaire. »

Les départements envisagent certainement d'organiser des cours à l'intention du corps enseignant afin de préparer celui-ci à appliquer ces programmes nouveaux. Pouvez-vous nous dire ce qu'il en est ?

Certes, des cours de formation ou de perfectionnement ont été ou devront être organisés à l'intention du corps enseignant. Ils restent toutefois l'affaire des cantons.

A ce propos, CIRCE a néanmoins exprimé deux vœux qui ont, à l'occasion, déjà été partiellement réalisés par certains cantons : d'une part, que les écoles normales et les associations professionnelles puissent collaborer à ce perfectionnement ; d'autre part, qu'une concertation existe entre les cantons sur le plan romand, ce qui permettrait l'échange de spécialistes et assurerait une meilleure unité de doctrine.

Il paraît impossible de penser à des programmes scolaires sans avoir en vue des objectifs, des objectifs généraux de l'école, les objectifs particuliers à chaque discipline.

Nos cantons romands, à la fois proches et différents, sont-ils parvenus à se mettre d'accord au niveau des objectifs ?

Si le groupe de réflexion sur les objectifs et les structures (GROS), aux travaux duquel CIRCE n'a pas participé, s'est occupé des objectifs généraux de l'école, CIRCE, de son côté, a défini les objectifs à assigner à chaque discipline ou groupe de disciplines et les a fait figurer dans son projet de plan d'études romand. Ces objectifs particuliers, dont se dégagent cependant certaines tendances générales, ont été admis par tous les cantons et adoptés en même temps que le plan d'études romand.

Les méthodes d'enseignement vont-elles changer radicalement ?

Certainement. Mais qu'on se rassure : ces changements ne s'opéreront et ne se généraliseront que graduellement.

En bref, on peut dire que l'apport et la participation des enfants seront, sous des formes diverses, plus grands qu'actuellement, qu'au travail de la classe se substituera plus souvent le travail de groupe, que le contact de l'école avec les réalités du monde extérieur sera renforcé et intensifié, qu'il sera demandé au corps enseignant un effort accru d'imagination et de flexibilité.

Les partisans d'une coordination scolaire disent souvent que l'un de ses avantages est de permettre des éditions de manuels scolaires à de meilleures conditions. Cet avantage est-il réel ?

Il faut s'entendre sur le sens qu'on donne à l'expression « de meilleures conditions ».

S'il s'agit du prix de revient des moyens d'enseignement, il semble que, grâce aux plus grandes quantités produites, les coûts unitaires ne seront pas plus élevés qu'ils ne le sont aujourd'hui pour les cantons qui éditent eux-mêmes leurs moyens d'enseignement.

S'il s'agit de la qualité et de la variété de ces moyens d'enseignement, de leurs possibilités de renouvellement plus fréquent, on peut en revanche affirmer que l'avantage d'une mise en commun de nos ressources intellectuelles et financières est certainement réel.

En définitive, seul un rythme excessif de production et de renouvellement des moyens d'enseignement risque d'être désavantageux pour les cantons.

A quand une harmonisation de la formation des enseignants et le libre passage, pour eux, d'un canton à l'autre ?

Il existe une commission suisse, présidée par M. F. Müller, d'Oberhofen, qui s'occupe de la formation des maîtres de demain, mais je ne sais rien de ses travaux.

Par manque d'information, je ne puis donc pas répondre à votre question. Il n'en reste pas moins que c'est un des problèmes importants qu'a fait surgir l'idée de coordination scolaire et il faudra bien lui trouver une solution.

Les cantons romands se sont-ils engagés formellement à appliquer ces programmes nouveaux ou peuvent-ils les considérer comme des recommandations ?

Les décisions ou les arrêtés pris soit par les départements de l'instruction publique, soit par les Conseils d'Etat des six cantons sont des engagements formels à appliquer le plan d'études romand.

Que pensez-vous du rapport du GROS tout récemment paru ? Le fait qu'il n'a pas été adopté par les chefs des départements de l'instruction publique constitue-t-il un handicap aux travaux futurs de CIRCE 2 ?

Je n'ai pas participé aux travaux du GROS et, comme je viens de recevoir son rapport, je n'ai pas encore eu le temps de me faire une opinion à son sujet.

Pour CIRCE II, l'inconvénient sera évidemment de ne pas savoir dans quelle structure scolaire s'intégreront les programmes qu'elle doit élaborer.

Une deuxième langue dans les programmes scolaires

La Commission romande pour l'introduction de la deuxième langue nationale dans les programmes scolaires (appelée plus simplement « Commission Gilliard », du nom de son président) a déposé récemment son rapport, rapport destiné avant tout aux autorités politiques.

Vu l'intérêt de cette étude et la façon dont elle engage l'avenir de nos écoliers, nous la publions in extenso.

Nous avons ordonné cet important document de la manière suivante :

A. Réflexions du Comité central SPR à propos de l'étude d'une 2e langue.
B. Liste des membres ayant fait partie de ladite commission.
C. Sommaire du rapport.
D. Rapport.

Réd.

A. Réflexions à propos de l'étude d'une deuxième langue

La CC/SPR a pris connaissance avec un très vif intérêt du « rapport final de la commission romande pour l'étude de l'introduction de la deuxième langue nationale ».

Bien que ce rapport fût destiné « avant tout aux autorités politiques qui l'avaient commandé à une commission d'experts », le CC/SPR se permet de féliciter ladite commission pour la qualité de son travail.

Pourtant nous nous voyons dans l'obligation de recommander aux sections cantonales le renvoi de ce document à la commission, pour autant que cette dernière ne soit pas composée presque exclusivement d'experts en la langue allemande.

En effet, alors que toute la partie du rapport qui a trait à l'utilité d'une deuxième langue et à l'opportunité d'un apprentissage précoce nous paraît solidement construite — avec une sérieuse réserve quant à l'effort de recyclage proposé pour les enseignants — nous estimons inacceptable la légèreté avec laquelle le choix de la deuxième langue a été fait.

A lire les quelques lignes qui prétendent justifier ce choix, on croit comprendre que faire l'effort d'apprendre l'allemand serait un geste élégant à l'égard de nos compatriotes suisses alémaniques, qui, de leur côté se croiraient obligés d'assimiler le français. On notera que dans cet échange de civilités, le Tessin et les Grisons en tant que communautés linguistiques nationales sont ignorés.

Par ailleurs, on nous fait miroiter (cf. 1.2/3.1.4) « un démarrage immédiat, et intensif, dans l'étude de l'anglais » une fois le « bagage rela-

(suite page 11)

B. Liste des membres

Président : Gilliard Albert.
Secrétaire : Jeanquartier René.
Berne : Gaffino Robert, Moeschler Serge.
Fribourg : Juriens Jean-Marcel, Quenot Michel.
Genève : Golaz René, Meuwly Gilbert.
Neuchâtel : Marti Jean, Roller Samuel. Sans faire partie de la commission le professeur Roller, directeur de l'IRDP, a été sollicité de participer à ses travaux et l'a fait à plusieurs reprises.
Tessin : D'Auria Armand, Colombo Augusto.
Vaud : Vaney Pierre, Veillon Armand.
Valais : Mudry Paul, Praplan Marcel.

C. Sommaire

0. Remarques préalables.
1. Le problème et ses données - Les besoins.
1.1. Nécessité de connaître plusieurs langues.
1.2. Le problème de l'anglais.
1.3. L'avantage social d'un démarrage avancé.
1.4. Le problème des dialectes de Suisse alémanique.
2. A quel âge commencer ? Les différents facteurs en présence.
2.1. Données neuro-psychologiques.
2.2. Le bilinguisme.
2.3. Rôle de l'école primaire dans la langue maternelle.
2.4. Succession des activités.
2.5. Les changements que commande la croissance de l'élève.
2.6.
1 et 2. Les conditions scolaires.
3. A quel âge commencer ? La solution proposée.
3.1. Justifications : les avantages à exploiter.
3.2. Justifications : les inconvénients à éviter.
4. Conséquences de la solution proposée.
4.1. La formation des maîtres et ses impératifs.
4.2. Le rythme d'étude chez les élèves.
4.3.1. Le choix du cours : examen des possibilités en fonction des structures scolaires.
4.3.2. Les cours retenus.
4.3.3. Caractères de l'apprentissage.
4.3.4. Appréciation comparative sommaire des deux cours.
5. Programme à promouvoir pour 1971-1975.
5.1 et 5.2. Calendrier de la formation des maîtres.
5.3. Mise en place de l'étude expérimentale.
5.4. Constitution d'un groupe de travail ; ses tâches.
6. Deux requêtes de la commission.

tivement important » (d'allemand) « obtenu à l'entrée dans le degré secondaire ». Cette remarque appelle deux commentaires. D'une part, elle traduit un certain embarras de la commission qui, ayant choisi l'allemand pour les raisons — peu solides — que l'on sait, s'efforce de rassurer le lecteur (« vous aurez votre « langue universelle » quand même » !). Ensuite nous nous demandons si tous les élèves *(même ceux qui abordent, dès leur 16e année, un apprentissage) posséderont vraiment l'anglais, ou si la maîtrise de cette langue véhiculaire ne sera pas réservée aux bacheliers qui auraient de surcroît, du fait de leur appartenance à l'élite, la possibilité d'apprendre un dialecte suisse-alémanique l'année précédant la maturité.*

Trève de politesses et de plaisanteries ! Si l'on suit les membres de la commission dans l'analyse des besoins (§ 1.1) on aboutit obligatoirement à un choix évident : la nécessaire maîtrise verbale au moins, d'une langue commune, à l'échelon européen si possible, maîtrise assurée à tous les élèves au sortir de la scolarité obligatoire.

Mais, compte tenu de la diversité des situations cantonales, et notamment de l'existence de cantons ou villes bilingues, des communautés étrangères existant dans notre pays, il nous paraît difficile d'opposer au rapport une position affirmée en faveur d'une langue plutôt qu'une autre. C'est pourquoi, nous demandons à la commission une étude plus approfondie au niveau des besoins réels — qui ne peuvent être définis par les seuls *gens d'école — et l'examen de solutions plus souples comme, par exemple, un enseignement d'une 2e langue à choix, choix se faisant soit au niveau cantonal, soit au niveau individuel, solution qui aurait le mérite d'être véritablement expérimentale.*

Le Comité central.

D. Rapport final

0. REMARQUES PRÉALABLES

0.1. La commission a siégé 14 fois. Elle a travaillé sur la base de rapports, la plupart écrits, établis par un ou plusieurs de ses membres.

0.2. Le présent rapport final est volontairement succinct, voire schématique. Les options et décisions qu'il préconise sont cependant étayées par des documents de travail.

0.3. Les positions prises sont toutes l'expression d'une nette majorité, souvent de l'unanimité de la commission.

0.4. L'examen de toutes les sources consultées, orales ou écrites, et des données relatives à l'apprentissage d'une langue seconde en Suisse romande ne permet pas de recommander telle quelle la solution apportée dans les différents milieux qui ont abordé le problème.

0.5. Par souci de brièveté, ce rapport ne peut faire état de tous les renseignements recueillis. Par l'IRDP, la commission a adressé à toutes les écoles de Suisse romande un questionnaire détaillé : les réponses, peu utiles, montrent surtout que des essais se poursuivent en ordre dispersé, sans critères scientifiques suffisants.

0.6. La commission serait extrêmement reconnaissante aux autorités d'accorder aux différents aspects de la question le même ordre de priorité (s) que celui que met en évidence le présent rapport, aussi bien quant à l'importance relative que quant au degré d'urgence des données dégagées.

0.7. Inévitablement, les conclusions de la commission ne sont que très sommairement justifiées dans le présent texte. Une délégation de la commission est naturellement prête à donner aux autorités toute précision souhaitable et qui n'apparaîtrait pas suffisamment à la lecture des documents de travail.

0.8. Dans l'ignorance d'un grand nombre de facteurs (effectifs d'élèves, coût de la direction de l'expérience en fonction de l'étendue qu'il sera possible de lui donner, nombre de maîtres à former, etc.) la commission ne s'est pas jugée à même d'estimer, fût-ce approximativement, le prix du changement qu'elle préconise.

1. LE PROBLÈME ET SES DONNÉES — LES BESOINS

Les **besoins** sociaux, économiques et culturels qui font désirer un net abaissement de l'âge auquel il faut commencer l'étude de la langue seconde.

1.1 **Nécessité de connaître plusieurs langues.**

La société de la seconde moitié du siècle s'imprègne de science et de technique, qui ignorent les exclusives nationales. Les échanges internationaux s'intensifient fortement ; les frontières, en Europe occidentale du moins, perdent de leur importance et de leur signification : l'Europe se fait. De très nombreuses personnes non seulement voyagent en touristes ou pour étudier, mais pour gagner leur vie. Les peuples aspirent à se dégager des ignorances et des préjugés du passé. Une forte proportion des jeunes gens commencent leur vie d'adulte par un « exil volontaire » de plusieurs mois au moins.

Les pressions de nature économique renforcent cet universel désir de « voir ailleurs ». Pour maîtriser une profession, il est désormais indispensable de se documenter, de se former même, au-delà des frontières nationales. Les échanges commerciaux, la production, non seulement industrielle mais agricole aussi, évoluent vers une spécialisation des activités qui rend toutes les communautés étroitement interdépendantes : aucun village ne peut plus vivre replié sur lui-même et se suffire.

Jusqu'à notre génération, un idéal moral et culturel parvenait, parfois, à fonder une volonté de large compréhension entre communautés ; désormais, l'économie même oblige donc des hommes très différents à s'entendre. Mais cette compréhension véritable ne peut s'obtenir que par la connaissance du véhicule de la pensée d'autrui : sa langue.

1.2. **Le problème de l'anglais.**

Le poids économique, politique et culturel des pays anglo-saxons donne dans le monde occidental une importance de premier plan à la langue anglaise. La commission n'a pas négligé ce problème ; elle l'a abordé à plusieurs reprises. Malgré de fortes pressions, elle a, en majorité, reconnu la nécessité pour la Suisse romande de garder l'allemand comme « langue seconde » prioritaire en importance et en urgence dans les programmes scolaires. Plus particulièrement, elle a refusé l'incohérence et l'inélégance d'une position qui recommanderait l'anglais d'abord, au moment même où un grand nombre de nos compatriotes suisse-alémaniques mettent en place un enseignement du français en quatrième année primaire : l'anglais présente pourtant, pour eux aussi bien que pour les Suisses romands, un intérêt « international ». On verra dans ce rapport que la solution préconisée permet d'ailleurs de ménager, plus tôt et mieux qu'aujourd'hui, une large place à l'anglais.

1.3. **L'avantage social d'un démarrage avancé.**

Sans envisager ici déjà le problème des capacités d'apprentissage propres à un âge donné, il faut reconnaître d'emblée qu'une étude commencée tôt permettra d'autant

mieux, et plus tôt, d'aborder les aspects socio-culturels d'une langue, sa littérature. A l'âge où ils découvrent des horizons nouveaux, les jeunes gens seront alors mieux motivés et mieux à même de comprendre ceux qui parlent une autre langue.

1.4. **Le problème des dialectes de Suisse alémanique.**

Reconnaissant donc la nécessité de commencer par l'allemand, la commission attire néanmoins l'attention des autorités sur une difficulté qui n'a encore, à sa connaissance, pas été résolue, ni même vraiment abordée : l'existence des dialectes suisse-allémaniques. La volonté, très respectable chez nos compatriotes, de s'en tenir à ces dialectes pour toute communication orale, place les Romands dans la situation gênante, et artificielle en Suisse alémanique, de ne pouvoir converser qu'en allemand (Schriftdeutsch), langue en fait étrangère, pour la plupart de nos confédérés. L'avancement de l'étude permettrait peut-être, dans l'année précédant la maturité, d'étudier un dialecte d'outre Sarine : ce serait favoriser aussi une prise de conscience des phénomènes linguistiques sous un angle si possible scientifique.

2. A QUEL ÂGE COMMENCER ? LES DIFFÉRENTS FACTEURS EN PRÉSENCE

Le **choix d'un âge de démarrage** optimum est commandé notamment par :

— les conditions neuro-psychologiques de l'apprentissage ;
— les conditions scolaires : programmes, personnel enseignant, méthodes.

2.1. **Données neuro-psychologiques**

1 à 4.

Les conditions neuro-psychologiques de l'apprentissage. Depuis moins d'une génération, plusieurs spécialistes (Piaget, Penfield, Miller, Brown et Bellugi, Lenneberg) ont établi quelques vérités relatives à la conquête du langage par l'enfant.

2.1.1. L'enfant n'apprend pas seulement par conditionnement : son esprit, qui n'est point une « tabula rasa », se construit un système linguistique d'abord sommaire, et qui s'affine progressivement; pourtant, dès la première enfance, le système embrasse la totalité du réel perçu. Il en résulte que la prise de conscience ne s'opère pas à la manière d'un amoncellement de faits, mais comme une différenciation de plus en plus fine d'une masse d'abord non différenciée, perçue globalement.

2.1.2. On observe un décalage entre perception et production, la première précédant la seconde de plusieurs mois. L'étude du cortex cérébral rend compte de ce phénomène. En pédagogie, on respectera par conséquent le fait que l'enfant comprend davantage qu'il ne peut exprimer. D'où l'importance d'une imprégnation la plus directe qu'il se peut, dans une langue seconde. Voilà donc aussi une part de justification des méthodes audio-visuelles et audio-orales.

2.1.3. Jusqu'à 8-10 ans, la plasticité du cerveau est complète. Dès le début de la puberté, le cerveau « se ferme » progressivement à tout système linguistique autre que celui de la langue maternelle : cette constatation entraîne une véritable nécessité de commencer tôt l'apprentissage.

2.1.4. Jusqu'à la puberté peut-être, en tout cas jusqu'à l'âge du début de scolarité, l'enfant apprend par influence directe des personnes et des situations, sans explication. Dès que prévaut la forme d'apprentissage propre à l'école, les connaissances s'intellectualisent : l'enfant a conscience d'apprendre. Dès lors, il veut comprendre avant d'agir ; auparavant, agir lui suffisait : la compréhension suivait, éventuellement, l'imprégnation qui constituait elle-même l'apprentissage. Il en résulte que l'apprentissage idéal, du point de vue du neurologue, est celui que permet le « jardin d'enfants ». Mais cet apprentissage ne peut ni ne doit être du type proprement scolaire. En Suisse romande, cette imprégnation n'est pas possible : les établissements préscolaires n'y sont pas généralisés, et ne dépendent pas tous de l'autorité scolaire. Plus tard, il faut donc envisager un véritable cours de langue, adapté aux motivations propres à l'âge retenu. Quoi qu'il en soit, partout où l'on a poursuivi au jardin d'enfants (Bordeaux, Heidelberg, etc.) des expérimentations aux résultats très encourageants, les réussites n'ont pu être exploitées convenablement à l'école primaire.

2.2. **Le bilinguisme**

Les études sur le bilinguisme confirment les données de la neurologie. Plus tôt commence l'apprentissage, plus l'esprit reste souple, à condition que l'effort soit dosé et continu. La confusion dans l'esprit de l'enfant (mélange des notions, et pas seulement des moyens de les exprimer) peut être évitée si l'apprentissage précoce de deux langues, ou même plus, se fait au début dans des milieux et des situations différents.

2.3. **Rôle de l'école primaire dans la langue maternelle.**

Contrairement à ce que l'on pense généralement, les spécialistes admettent aujourd'hui qu'à son entrée à l'école l'enfant « sait » déjà sa langue meternelle : il communique avec autrui dans toutes les situations de sa vie. Dans son code sonore, le système linguistique est déjà constitué en lui. L'essentiel du travail de l'école est de faire accéder l'enfant au code graphique de sa langue : lecture et écriture. Mais dès que la vie scolaire a fait prévaloir les références de la pensée à la langue écrite, l'élève tend à ne plus penser « qu'à travers ses yeux » ; d'où le refus de nombreux adultes d'étudier une langue étrangère par l'oreille d'abord. Ces constatations élémentaires sont à la source de toute la pédagogie audio-visuelle et audio-orale.

2.4. **Succession des activités.**

Le décalage temporel entre langue orale et langue écrite place l'élève dans un déséquilibre : la neuro-psychologie montre que dans l'apprentissage scolaire il faut respecter ce décalage. Il en résulte que si l'on préconise un démarrage précoce, il faut pourtant respecter le temps minimum de mise en place de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle. On y parviendra si l'on s'en tient, pendant un an environ, à un contact purement oral avec la langue seconde : de la sorte, dans l'hypothèse d'un démarrage à huit ans, on réserve trois ans à la conquête de la langue maternelle écrite. Dans chaque langue, ce problème est d'autant plus délicat que les deux codes, le sonore et le graphique, ne présentent pas de correspondances satisfaisantes. La linguistique montre que la langue orale et la langue écrite sont deux langues différentes. Dans l'approche, précoce ou non, d'une langue étrangère, l'élève se trouve donc en présence de quatre codes : il s'agit d'éviter leurs interférences.

2.5. **Les changements que commande la croissance de l'élève.**

Passé l'âge de l'enfance, les préoccupations de l'élève pubère, puis adolescent changent profondément : ses motivations se modifient donc aussi beaucoup. Un apprentissage comportant une large part de conditionnement n'est plus possible : l'esprit devient analytique et critique. Les connaissances doivent donc s'intellectualiser. Les méthodes d'enseignement, elles aussi, doivent changer. D'où l'intérêt d'un apprentissage qui démarre au sein de l'enfance, avec une nette coupure méthodologique, motivante, à l'entrée de l'élève dans le degré secondaire.

2.6. **Les conditions scolaires.**

1 et 2.

Une constatation s'impose : la quasi totalité des expériences tentées jusqu'ici pèchent par leur manque de continuité : plus précisément, dans les nombreux milieux où a été, est encore, enseignée une langue seconde à l'école primaire, les résultats sont négligés, ou presque, dans

l'enseignement secondaire qui, très généralement, « repart à zéro ». Ceci revient à reconnaître que :

- les programmes n'ont pas, ou incomplètement, été étudiés jusque dans leur prolongement au niveau secondaire ;
- les méthodes choisies n'assurent une continuité d'étude ni quant au choix des matières, ni quant à leur étendue, ni quant à leur progression ;
- les maîtres concernés, aux différents niveaux, n'ont pas eu de contacts suffisants et durables ;
- les autorités scolaires n'ont pas encore envisagé le problème dans son ensemble. D'où l'importance d'une planification à long terme : les élèves ne doivent à aucun moment avoir l'impression d'avoir accompli un effort inutile.

2.6.2. Les expériences de quelque importance sont :

a) suédoises : démarrage généralisé de l'anglais en quatrième primaire depuis 1964. Une expérience de démarrage en première primaire est à l'étude pour la période 1972-1976, avec un vaste programme expérimental, doté d'importants crédits ;

b) anglaises : une expérience intitulée « French from eight » se déroule depuis 1966. Deux rapports intermédiaires ont paru ; la commission les a étudiés. L'expérience va s'achever ; le rapport final n'est donc pas encore disponible ;

c) suisses : démarrage du français en quatrième primaire dans cinq cantons suisse-alémaniques, plus Zurich ; l'expérience a débuté en 1969. La commission a suivi d'aussi près que possible les travaux et les résultats disponibles.

Aucun des témoignages recueillis ne signale de sérieux inconvénients constatés chez les enfants dans les autres disciplines scolaires. La langue maternelle paraît même y trouver bénéfice. Ce sont là des constatations très encourageantes.

3. A QUEL ÂGE COMMENCER ? LA SOLUTION PROPOSÉE

Après avoir examiné les structures scolaires et les programmes actuels en Suisse romande la commission, à l'unanimité, préconise le démarrage de l'étude de la langue allemande **au début de la 3e** année de scolarité primaire.

3.1. Justifications : les avantages à exploiter.

1 à 4.

Envisagée dans la perspective des avantages à exploiter, cette position se justifie notamment par les arguments suivants :

3.1.1. Nécessité de mettre au maximum à profit la plasticité du cerveau de l'enfant, plasticité qui diminue rapidement (cf. ci-dessus 2.1.3.).

3.1.2. Il y a intérêt à pénétrer profondément dans le domaine à l'école primaire. Au-delà de la 3e année, les motivations commencent à changer. Les écarts d'âge au sein des classes ultérieures s'accentuent : les classes moins homogènes compliquent la pédagogie. L'apprentissage est encore peu intellectuel : une approche par imprégnation sans étude de « règles » ni traduction, est encore facile à 8 ans ; elle l'est de moins en moins par la suite.

3.1.3. Trois ans d'allemand, en moyenne, à l'école primaire, doivent donner un bagage substantiel, acquis tout pragmatiquement : l'école secondaire peut alors tabler sur ces acquisitions pour promouvoir une connaissance plus abstraite. Commencer plus tard ferait apparaître le risque que l'école secondaire doive recommencer en faisant fi du peu d'acquis.

3.1.4. Un bagage relativement important, déjà obtenu à l'entrée dans le degré secondaire permet de réduire alors le rythme d'apprentissage dans cette langue, au profit d'un démarrage immédiat, et intensif, dans l'étude de l'anglais (problème de la dotation en heures hebdomadaires) (cf. ci-dessus 1.2.).

3.2. Justifications : les inconvénients à éviter.

Considérée en fonction des inconvénients à envisager, à éviter si possible, la position prise se justifie alors de la manière suivante :

3.2.1. En dépit des tentatives suédoises (voir ci-dessus) on a reconnu comme trop dangereux un démarrage plus précoce. Il faut en effet laisser dans l'esprit de l'enfant se fixer un minimum de pratique en lecture et en écriture dans la langue maternelle : autrement dit, avant d'aborder la langue seconde, la grande majorité des enfants doivent pouvoir lire aisément et écrire sous dictée.

La formation des maîtres devra s'attacher à sensibiliser ceux-ci aux différences qui, dans toutes les langues, séparent le code sonore du code graphique, de façon qu'aucun d'entre eux ne soit tenté de mêler aussitôt les activités orales et écrites dans la langue maternelle et dans la langue seconde : il y a là un gros danger de laisser s'installer des interférences très difficiles à éliminer par la suite. C'est reconnaître l'importance de la formation linguistique et méthodologique des maîtres (cf. ci-dessus 2.6.2.).

4. CONSÉQUENCES DE LA SOLUTION PROPOSÉE

Ces conséquences concernent :

a) la formation des maîtres ;

b) l'horaire hebdomadaire efficace ;

c) le cours à adopter.

4.1. La formation des maîtres et ses impératifs.

1 et 2.

La pulpart des expériences déjà réalisées l'ont été sans prendre suffisamment en considération le problème de la formation des maîtres. A l'unanimité, la commission est d'avis que ce problème se pose avant tout autre et conditionne les autres aspects. La formation comporte deux secteurs, nettement distincts :

1) les connaissances à acquérir en allemand ;

2) la formation méthodologique.

4.1.1. Pour disposer d'un « dénominateur commun », il est nécessaire de formuler le niveau de connaissances indépendamment du cours choisi, ceci pour permettre aux maîtres d'utiliser avec profit plusieurs cours, s'il devient indispensable d'en changer, et de toute manière, d'employer avec souplesse le cours adopté, de façon à sauvegarder l'aspect « créativité » dans l'étude.

La commission souhaite, et demande :

- que les connaissances générales du maître soient du niveau de la maturité fédérale ;
- que le maniement aisé de la langue orale, dans toute la matière du cours adopté, soit acquis pour tous. On y parviendra ;
- par la fréquentation du laboratoire de langues, pendant un an au moins, à raison de deux heures hebdomadaires.

La matière sera d'abord celle du cours, puis celle de la scolarité secondaire. Les moniteurs seront de langue maternelle allemande ;

- par au moins un séjour en pays germanophone, d'une durée minimum de quatre semaines suivies ; les régions choisies seront telles qu'on pourra y suivre des cours dans des écoles normales, des universités, des instituts spécialisés.

Les maîtres devront parvenir à une prononciation bonne, sinon impeccable, et maîtriser, en pratique spontanée, toutes les structures grammaticales qu'ils auront à enseigner.

Une notable partie de ce programme pourra s'acquérir par une intensification de l'enseignement de l'allemand à l'Ecole normale, et cela dès la première année du cycle secondaire supérieur.

4.1.2. La formation méthodologique.

Elle comporte deux aspects, selon qu'il s'agit de maîtres en activité ou de futurs maîtres.

a) Les maîtres en activité devront suivre un cours de trois semaines suivies, d'environ cent heures, consacré pour moitié à la théorie, pour moitié à des travaux pratiques. Le programme comportera :

— une introduction générale à l'enseignement d'une langue seconde, avec un minimum de linguistique appliquée aux conséquences pédagogiques de l'étude contrastive (voir l'économie des cours CILA, ou équivalents) ;
— une seconde partie, méthodologique, étroitement dépendante des caractères du cours adopté : ses options, sa progression, ses techniques d'exercices et de contrôle, etc.

b) Les futurs maîtres devront recevoir une même formation. Pour eux, il s'agira de l'incorporer, le plus tôt possible, au programme de la dernière année de l'Ecole normale.

4.2. **Le rythme d'étude chez les élèves.**

Celui-ci dépend :

a) du cours adopté ;

b) de l'horaire d'ensemble (place de la langue seconde parmi les autres disciplines).

4.3.1. **Le choix du cours : examen des possibilités en fonction des structures scolaires.**

Après avoir examiné, rapidement lorsqu'à l'évidence le cours ne convenait guère, soigneusement dans les autres cas, une dizaine de cours disponibles, la commission a admis qu'il serait difficile, et trop long, d'élaborer un cours répondant au plus près aux besoins romands (d'ailleurs difficiles à harmoniser dans les structures scolaires en place).

4.3.2. **Les cours retenus.**

Elle a retenu, pour examen approfondi, deux cours concurrents, tous deux dignes d'un égal intérêt, quoique pour des raisons différentes. Il s'agit de :

a) « Sing und spiele mit » de Jean Petit, Besançon ;

b) « Eins, zwei, drei, ich komme » de Clara Montani, Zagreb.

Ces deux cours répondent :

— aux objectifs d'apprentissage retenus (voir les introductions des deux cours) ;
— aux données psychologiques (motivations, processus d'apprentissage) propres à l'âge préconisé ;
— aux conditions scolaires existantes, ou réalisables, pour l'application.

N.B. Quel que soit le manuel choisi, il importe de respecter strictement la progression prévue par les auteurs, et tout spécialement le moment du passage à la langue écrite.

4.3.3. **Caractères de l'apprentissage.**

Tous deux audio-visuels, mais faisant intervenir un matériel un peu différent, les deux cours exigent un rythme d'apprentissage intensif : au début au moins un quart d'heure par jour, cinq jours par semaine. Finalement, une demi-heure par jour. On ne dépassera pas ce temps, par leçon.

4.3.4. **Appréciation comparative sommaire des deux cours.**

Sans entrer ici dans une véritable étude comparative des deux cours, la commission désire signaler seulement que :

le cours Petit se distingue par une organisation très détaillée et très rigoureuse de la matière, propre à aider maîtres et élèves peut-être déconcertés au début par la nouveauté de cette forme d'apprentissage. Expressément composé pour un public de langue maternelle française, il a été expérimenté, en France, par 10 000 élèves environ. Aucune expérimentation n'a encore été conduite en Suisse. Le cours est disponible au complet ;

le cours Montani, plus souple et plus polyvalent, ne porte pas sur un même bagage lexical ni grammatical. Il laisse une plus grande part d'initiative au maître et permet, mieux que le cours Petit semble-t-il, de respecter le facteur « créativité » chez l'enfant. Le cours n'est pas encore disponible au complet, mais le sera en 1973.

Il faut relever ici que la commission, tout à fait ralliée aux principes de l'enseignement audio-visuel, a été soucieuse de ne pas s'en tenir exclusivement à un matériel étroitement programmé, pour qu'en tout temps la personnalité du maître, son influence personnelle puissent agir sans entrave. On ne peut plus permettre, néanmoins, que les maîtres traitent entièrement à leur guise la matière d'un cours de langue.

La commission préconise l'emploi des deux cours, pendant trois ans, à titre expérimental et comparatif. Comme les résultats doivent pouvoir déboucher sur des conclusions aussi précises que possible, nous envisageons ci-dessous un :

5. PROGRAMME A PROMOUVOIR POUR 1972-1975

5.1. **Calendrier de la formation des maîtres.**

Dans l'année scolaire qui s'ouvre, instruire ou « recycler » tous les maîtres qui devront introduire Petit ou Montani à l'automne 1973 : cours, entraînement pratique et séjours prévus dans la rubrique 4.1.1. et 4.1.2. ci-dessus ;

5.2. dans l'année 1973 ; on agira de même avec tous les maîtres qui devront commencer en 1974 ; de même en 1974 pour 1975.

5.3. **Mise en place de l'étude expérimentale.**

Dans chaque canton, conformément au plan CIRCE ci-joint, introduire, dans un même nombre de classes, avec des effectifs voisins et des conditions sociales et géographiques comparables, l'étude, pour trois ans, des deux cours retenus.

L'expérience devrait être conduite sous l'égide et si possible sous la responsabilité de l'IRDP (comme c'est déjà le cas pour les expériences en cours en langue anglaise). Les paramètres à apprécier devront être déterminés avec précision, d'ici à l'automne 1973 : bagage lexical, différences méthodologiques, etc. Il en sera de même pour les techniques d'évaluation.

5.4. **Constitution d'un groupe de travail ; ses tâches.**

Simultanément, c'est-à-dire aussitôt que possible, constituer un groupe de travail formé de maîtres primaires et secondaires à désigner, dans chaque canton, selon des critères identiques, et qui aura pour tâche :

a) de suivre l'expérience et d'en dégager les conséquences immédiates et à long terme ; plus particulièrement de retenir, si possible, un seul des cours en compétition ;

b) en tenant compte de a), de préparer un ajustement des programmes du degré secondaire inférieur ; de choisir, si possible, un cours et une méthodologie communs à tous les cantons concernés, par sections d'enseignement : classique, scientifique, moderne, etc. ;

c) de maintenir le contact avec les milieux suisses alémaniques qui expérimentent l'enseignement du français à l'école primaire ; plus généralement, d'étudier toute expérience de ce genre, en Suisse et à l'étranger, de nature à infléchir une décision finale (contacts avec les milieux universitaires nécessaires aussi) ;

d) de rédiger, pour fin 1975, à l'intention de la Conférence des chefs romands de DIP, un rapport destiné à préconiser une solution d'ensemble applicable plusieurs années, sans négliger les problèmes qu'auront à affronter les maîtres, et aussi les élèves, ayant vécu la période expérimentale 1973-1975.

6. **DEUX REQUÊTES DE LA COMMISSION.**

Pour terminer, la commission désire attirer l'attention de la Conférence sur deux problèmes qui lui paraissent importants, voire cruciaux.

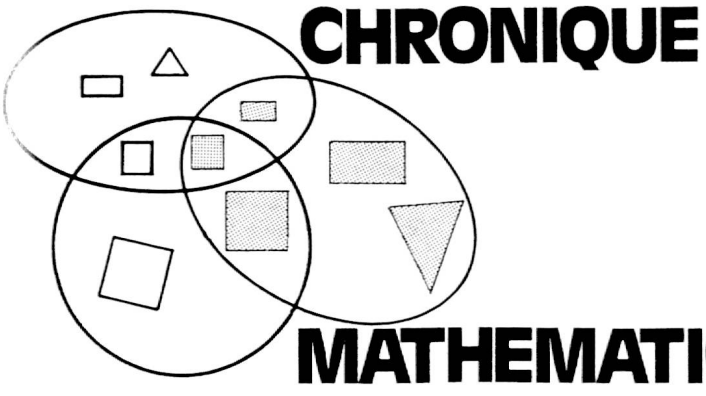
1. Quelle que soit la décision prise sur la base du présent rapport, nous demandons instamment que soient envisagées ses conséquences à longue portée, et que les mesures prises assurent une continuité entre l'école primaire et l'école secondaire. D'autre part, il importe qu'aucun élève ne soit lancé dans un apprentissage expérimental sans que son maître ait été au préalable soigneusement formé, et cela pas seulement grâce à une mise au courant superficielle organisée par un commerçant vendeur de cours.

2. Le nombre des offices, bureaux, centres, commissions et groupes de travail qui étudient, souvent dans l'ignorance les uns des autres, un même problème, est probablement excessif. En tout cas, conformément à un organigramme clair (où existe-t-il ?), les responsables au travail ont besoin de directives distribuant strictement les tâches ; il faut que tous les milieux concernés sachent « qui fait quoi, pour qui, pour quand », etc.

En conclusion, le président de la commission « Langue 2 » tient à rendre hommage à l'intérêt, au dévouement, à la compétence qu'ont manifestés tous ses collègues, et les en remercie chaleureusement.

Pour la commission,
le président :
Albert Gilliard.

N. B. La rédaction de l'« Educateur » tient à disposition la liste des documents de travail de la Commission « Langue 2 ».



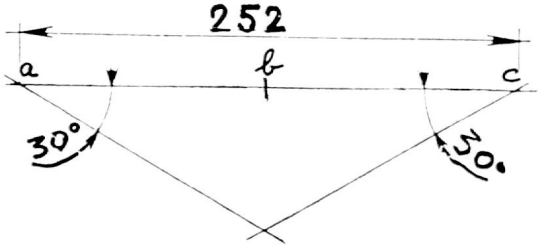
CHRONIQUE MATHEMATIQUE

L'emblème olympique

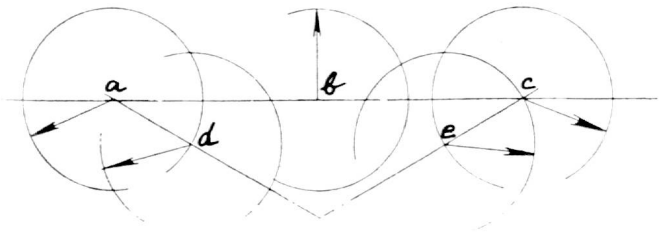
Dans le numéro 37 de l'« Educateur » (1er décembre 1972) notre collègue F. Perret présentait les anneaux olympiques topologiquement. Voici aujourd'hui la manière de dessiner ce bel emblème.

Chaque année bissextile, publicité et presse s'emparent des cinq anneaux et les assemblent en des dessins souvent fantaisistes. Or il existe l'emblème officiel. Nous l'avons demandé au secrétariat du Comité olympique international. Et cet emblème a sa signification : les cinq anneaux symbolisent les cinq continents unis, entrelacés par les liens de l'amitié sportive.

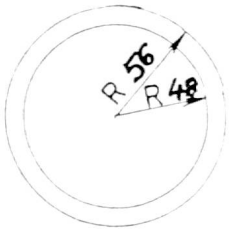
Voici donc comment dessiner géométriquement cet emblème. Chacun transformera les cotes que nous donnons selon ses besoins, mais en conservant naturellement les proportions.



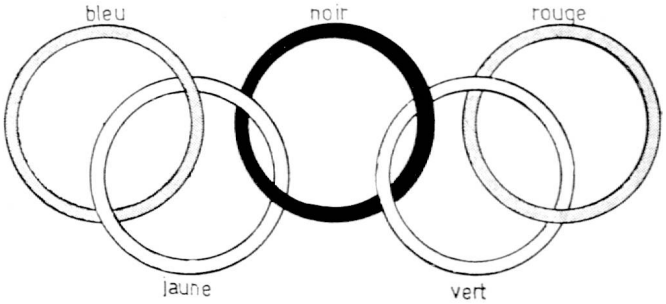
1. Construire un triangle isocèle sur sa pointe. Grand côté : 252 mm. Deux angles égaux : 30°. Noter le point au milieu du grand côté. On obtient ainsi les points a, b, c, centres des trois anneaux du haut.



2. Dessiner les cercles extérieurs de ces trois anneaux, avec un rayon de 56 mm. Les cercles de centre a et c coupent les deux côtés égaux en d et en e. Ces points sont les centres des deux anneaux du bas. Même rayon que ci-dessus.



3. Tracer les cercles intérieurs des cinq anneaux avec un rayon de 48 mm.



4. Colorier les anneaux en respectant les couleurs et les entrelacs tels que le montre le dessin ci-dessous.

J.-J. Dessoulavy.

JAZZ

Exemples musicaux et commentaires choisis par Bertrand Jayet

Exemple N° 22.

Dizzy Gillespie and his orchestra

« Good Bait », janvier 1945. Anthologie CBS, plage 38.

Dizzy Gillespie a élevé la facture du solo de trompette à un niveau jusqu'à lui inconnu dans le jazz. Cela doit s'entendre sur le plan instrumental aussi bien que sur celui de la conception. Avant Dizzy Gillespie, bien d'autres trompettistes phénomènes s'étaient signalés à l'attention du public. Le plus grand de tous, Louis Armstrong, avait fait éclater l'instrument et reculer prodigieusement l'horizon de ses possibilités. Dizzy Gillespie ne s'est pas borné à apporter, avec un meilleur contrôle du registre suraigu, une vélocité incomparable ; c'est plutôt dans le fini, le poli, l'extrême précision de l'émission et de la succession des sons qu'il faut voir son acquisition la plus importante. Et ces qualités vont de pair avec une conception rigoureuse de la phrase et une mise en place quasi mathématique. Dizzy Gillespie n'est pas une force de la nature, comme Louis Armstrong, ni un lyrique inspiré, comme Miles Davis. On ne trouve pas, chez lui, la puissance physique, l'impact émotionnel du premier, le pouvoir de suggestion, la « magie » du second. S'il subjugue l'auditeur, c'est par l'exceptionnelle concentration que son jeu conserve même dans les phrases les plus exubérantes, et la fermeté d'un style que n'altèrent ni l'effort instrumental (Gillespie semble n'en faire aucun), ni les fantaisies burlesques auxquelles il lui arrive de s'adonner.
Le caractère impétueux de ses improvisations en tempo rapide — où la phrase, longue gerbe volubile de notes liées, lance fréquemment son incipit, son centre ou sa conclusion vers le suraigu — exige une virtuosité dont il sait ne pas faire inutilement étalage...

Dizzy Gillespie, l'ancien hors-la-loi des premiers temps du « be-bop », est aujourd'hui unanimement accepté comme l'une des grandes figures du jazz.

André Hodeir.
Extraits de « Jazz Moderne »,
(éd. Casterman)

Exemple N° 23.

Thelonious Monk (piano solo)

« Round about midnight », Hollywood, 1968. Anthologie CBS, plage 39.

Le nom de Charlie Parker et celui de Dizzy Gillespie symbolisèrent, aux yeux du monde, la musique nouvelle que fut le be-bop. On parla moins de Kenny Clarke, le rythmicien, et de Thelonious Monk, l'harmoniste, bien que la critique n'ignora jamais le rôle éminent qu'ils tinrent dans l'élaboration de l'art d'après-guerre. Moins bopper que les boppers, fort admiré mais non imité, poursuivant sa route à l'écart de tous, semblant aimer les esquisses plus que les pièces achevées, Monk, pour sa part, intriguait et inquiétait. Son œuvre désormais considérable, édifiée en marge des tendances d'époque, a réussi, par son ampleur, sa fidélité à elle-même, sa force de persuasion, à s'imposer universellement.

L'originalité de Monk, autodidacte, se manifeste d'abord dans sa technique pianistique fort peu orthodoxe, dans sa façon d'écraser les touches avec les doigts tendus, façon qui fait naître une sonorité acide, cruelle, proche parente des sonorités d'instruments à vent. Monk n'a rien d'un virtuose à la Tatum ou à la Oscar Peterson. Il se contente d'un savoir-faire habile, non sans étonner parfois par une souplesse d'exécution et une rapidité dans les traits que, la plupart du temps, il méprise. Sans doute, cette austérité, cette sobriété insolente n'incitent-elles pas les pianistes à suivre Monk, tant il est vrai que l'art sans artifices ne peut mentir et que la médiocrité se voit mieux sans arpèges. D'autre part, formée en dehors des écoles, convenant à ses mains, créée par elles et pour elles, la méthode monkienne ne peut sans doute exactement convenir qu'à un seul.

Monk n'a guère de disciples. C'est que sa technique d'autodidacte, strictement personnelle, défie l'imitation et que, par exemple, ses mains très larges l'autorisent à couvrir sans difficultés de vastes intervalles. C'est que son style s'oppose au courant populaire du jazz et au traditionalisme réveillé par la vogue du « soul ». C'est enfin que sa manière n'a pas trouvé peut-être une cohérence suffisante pour qu'elle arrête ses contours et devienne une structure parfaitement assimilable ou transposable. Monk a été victime de l'incompréhension des foules et, plus tard, bénéficiaire de l'engouement collectif. Ces deux attitudes successives peuvent se comprendre par l'ambivalence même du jeu de Monk, par une union, en sa musique, de l'étrange et du familier, de l'inconfort et du confort. Mais, en dépit de ses côtés séduisants et pittoresques, Monk demeure, selon l'expression d'André Hodeir, « celui qui trouble ». Le critique ajoute : « Monk est le solitaire qui, s'il se retourne, n'aperçoit même pas s'il a des compagnons de route. » C'est là, peut-être, la raison de son orgueil et de sa désespérance.

Lucien Malson.
« Les maîtres du jazz ».
(col. Que sais-je)

Exemple N° 24.

Bud Powell trio :

« Thelonious », août 1961. Anthologie CBS, plage 40.

Dès 1945, alors que Bud Powell était encore ignoré du public — qui ne devait le découvrir que beaucoup plus tard — les jeunes musiciens le considéraient comme le pianiste le plus brillant et le plus représentatif de la nouvelle école. Son

influence éclipsait celle de Monk ; son prestige n'était dépassé que par celui de Charlie Parker...

Passsé la période de provocation, sans laquelle, bien souvent, une forme d'art ne pourrait s'imposer, l'école bop a tendu à un classicisme qui s'exprime pleinement dans les enregistrements célèbres du quintette de Charlie Parker (1947). Il a appartenu à Bud Powell de donner, de ce classicisme, l'image la plus convaincante par rapport à son instrument, le piano. Sans doute Thelonious Monk était-il plus profond, et ses conceptions avaient-elles un sens plus audacieux ; mais, liées à un répertoire difficile, elles étaient trop personnelles pour qu'on les acceptât collectivement. De plus, Monk souffrait, dans un monde de virtuoses confirmés (Dizzy Gillespie, Charlie Parker, Max Roach), d'un sous-développement instrumental qui l'éloignait de ses pairs. Le premier, Bud Powell sut trouver, entre la conception et la technique, un équilibre qui pût satisfaire ceux qui cherchaient une expression pianistique conforme à la nouvelle vocation du jazz.

André Hodeir.
Extraits de « Jazz Moderne »,
(éd. Casterman).

Exemple N° 25.

Erroll Garner (piano solo)

« Anything goes », février 1952. Anthologie CBS, plage 41.

Erroll Garner est une personnalité vraiment à part dans le monde du jazz. Sa réputation va nettement au-delà des seuls amateurs de cette musique : il est, en effet, l'un des rares musiciens devenus très populaires aux USA puis à l'étranger sans avoir modifié ou « prostitué » sa musique. A ce point de vue, son succès ressemble à celui de Miles Davis ou de John Lewis et son Modern Jazz Quartet, par exemple. Il est vrai que son style pianistique, absolument unique, est d'un abord aisé pour un public qui se satisfait souvent de son évidente joie de vivre et de jouer, de même que de sa prédilection pour les standards et les ballades. Mais Garner est bien plus que cela et beaucoup de pianistes lui doivent énormément. C'est que ce petit homme, si l'on examine sa musique de plus près, fut un véritable novateur de son instrument dans le domaine des conceptions mélodiques, harmoniques et rythmiques tout en jouant d'une manière qui ne peut se démoder. La plupart de ses interprétations, même les premières, gardent une fraîcheur admirable. Ce sentiment d'éternité dans la musique ne peut s'éprouver qu'à l'écoute des plus grandes personnalités dont notre pianiste fait indéniablement partie.

Erroll Garner est un véritable autodidacte. Il n'a jamais su lire une seule note de musique. En contrepartie, il possède une oreille hors du commun. Cette notion d'autodidactisme est très importante car elle a obligé Garner à aborder son instrument d'une façon entièrement personnelle. Dans sa jeunesse, il subit les influences de Fats Waller surtout, mais aussi d'Art Tatum et de la musique classique, notamment les impressionnistes français dont on ne dira jamais assez le rôle qu'ils ont joué dans le jazz, non seulement au niveau des instrumentistes, mais aussi au niveau de l'écriture musicale et des arrangements. Ce mélange longuement mûri par Garner est à la base de son style si particulier.

Michel Savy.
Extraits de « Jazz Moderne »,
(éd. Casterman).

Pratique de l'enseignement

Quatre moments de français à partir d'un texte

La façon la plus traditionnelle — certains diront : la plus usée — de se servir d'un manuel peut toutefois donner lieu à d'intéressantes activités. Pourquoi systématiquement rejeter un outil d'un emploi commode et qui vaut, après tout, ce que vaut son utilisateur ? Essayons de tirer quelques éléments de leçon d'un morceau du livre de lecture vaudoise destiné au degré supérieur : **L'éclosion des poussins,** de Louis Pergaud.

L'éclosion des poussins

La fermière revint droit au nid de Choque qu'elle souleva sans façon dans ses mains rougeaudes, pour voir si, d'aventure, quelque œuf était éclos ; et la poule, en poussant de petits cocotements d'impatience, la laissa faire sans autre résistance.

Mais, quelques instants après, la couveuse pencha la tête sur ses œufs, écouta avec attention et, d'un coup sec, cassa une coquille d'où sortit, frileux et gambillant [1] sur ses petites pattes, le poussin gracieux, tout humide en son plumage crème, ouvrant son minuscule bec tendre avec des « tui-tui » craintifs et étonnés.

Choque le poussa doucement du bec sous son poitrail où la bonne chaleur maternelle le sécha bien vite, et elle recommença à épier les œufs qui restaient, pour ouvrir, l'heure venue, aux frêles emmurés [2] qui appelaient, derrière leur coquille de pierre, la mystérieuse porte de la vie.

Deux heures après, douze petits s'abritaient sous ses ailes, se réchauffant à la chaleur de son sang, pépiant doucement, tandis qu'elle repoussait, au fur et à mesure de l'éclosion, les coquilles cassées gênantes pour la nitée [3].

Les petits se ressemblaient tous ; ils pépiaient de la même façon, ils vivaient pour un seul désir, la chaleur ; et, sitôt glissés d'entre les plumes, ils se renfonçaient aussitôt avec des élans frissonnants sous le large manteau chaud des ailes écartées de la mère.

Louis Pergaud,
« La Revanche du Corbeau »,
Mercure de France.

[1] Agitant les pattes pour essayer de marcher.
[2] Emprisonnés dans leur coquille comme s'ils étaient entourés d'un mur.
[3] Nichée.

a) la lecture

On suppose que les enfants ont déjà vu des poussins, voire des œufs éclore. Au besoin la photo du livre leur montrera les différentes étapes de l'éclosion. Le maître aura également d'autres illustrations à leur soumettre.

Ce qui nous intéresse n'est pas le phénomène naturel en soi ; notre but n'est pas de donner une leçon de choses, mais de lecture. Nous ne choisirons donc pas pour objectif la description des stades de la naissance des poussins mais des notions strictement rattachées à la pratique de la langue maternelle. Nous voulons qu'à la fin de la séance de lecture,

nos élèves soient capables des comportements suivants :

1° **Déchiffrage du texte :** 1.1 lecture mentale rapide ; 1.2 lecture orale sans fautes, courante.

2° **Compréhension du texte :** 2.1 exprimer l'idée pivot suivante : « les poussins sont faibles et ont besoin de la chaleur de leur mère » ; 2.2 savoir dire que l'auteur pour sa description, s'est fondé presque uniquement sur des verbes.

On pourra demander aux élèves de lire le texte à la maison, ou à l'école, la veille de la leçon. Le jour même, une nouvelle lecture silencieuse rafraîchira les mémoires. Le maître posera quelques questions pour contrôler la simple connaissance des faits. Il fera lire à haute voix les deux premiers alinéas, avant d'en venir à l'essentiel.

1re question : quels sont, dans la dernière phrase lue, les mots qui décrivent le poussin nouveau-né ? (frileux, gambillant, petites pattes, minuscule bec tendre, craintifs, étonnés). On s'appuiera sur cette découverte pour énoncer le caractère marquant du jeune poussin : la faiblesse.

2e question : comment l'auteur réussit-il, dans la suite, à confirmer cette idée de faiblesse ? (Il y a des qualificatifs : frêles, frissonnants ; mais surtout plusieurs expressions montrant que les petits recherchent l'abri tiède des ailes maternelles : s'abritaient sous ses ailes, se réchauffant à la chaleur de son sang, un seul désir, la chaleur, le large manteau chaud...) On atteindra ainsi l'expression d'un complément à l'idée pivot : les poussins ont besoin de la chaleur maternelle.

Tout au long de cette recherche, la lecture mentale a été mise à contribution. Inutile de dire qu'on fera également lire et relire certains passages à haute voix.

Venons-en à l'objectif 2.2. On se contentera, pour cette étape, des trois derniers alinéas. Demandons aux élèves de lire chaque phrase en n'y laissant que les mots essentiels à une compréhension suffisante. Cela donnera à peu près ceci : « Choque le poussa sous son poitrail où la chaleur le sécha, et elle recommença à épier les œufs pour ouvrir aux emmurés. » « Douze petits s'abritaient, se réchauffant, pépiant, tandis qu'elle repoussait les coquilles.» « Les petits se ressemblaient, ils pépiaient, ils vivaient pour la chaleur, ils se renfonçaient sous les ailes de la mère. »

Si le maître a pris soin d'écrire ces phrases condensées au tableau, il sera facile de constater qu'elles contiennent une majorité de verbes. La sollicitude de la poule, l'attitude frileuse des petits y sont exprimées clairement. D'où cette dernière conclusion : c'est par le choix des verbes que l'auteur nous rend compte de ce qu'il a observé.

Nous en arrivons maintenant à la fin de ce moment de lecture. Pour contrôler si la lecture mentale est rapide, on peut imaginer l'exercice suivant :

Le maître commence à lire un passage à haute voix, donnant ainsi l'allure que les élèves sont censés suivre. Soudain, il s'arrête, et les enfants continuent à lire, mentalement, jusqu'au moment où le maître reprend la parole. Tous les élèves qui se trouvaient alors au même point que lui lèvent la main. Chacun trouvera facilement des variantes à cet exercice, permettant de contrôler avec plus de précision la rapidité de lecture de chaque enfant.

Vient ensuite la lecture orale.

b) le vocabulaire de sens

Choisissons quelques mots peu familiers aux enfants et pourtant dignes de figurer dans leur vocabulaire : rougeaud, épier, au fur et à mesure.

Grâce au contexte, il n'est pas difficile de deviner le sens de rougeaud. Apprenons à bien distinguer rouge, rougeâtre et rougeaud. Rouge s'oppose à toutes les autres couleurs : une pomme rouge, une pomme jaune ; un feu rouge, un feu vert. Rougeâtre introduit une idée péjorative ; le rouge est moins net, sombre ou sale : des braises rougeâtres, une tache rougeâtre. Rougeaud s'applique au teint ; il correspond à congestionné, rubicond : une nez rougeaud.

Epier pourrait donner lieu à une leçon à lui tout seul. Rappelons qu'il s'oppose aux différents verbes exprimant l'action de regarder. On observe un insecte, on examine un document, on guette le gibier... on épie ses voisins ! Epier se rapproche d'espionner ; il contient une idée de secret, parfois de malveillance.

L'expression au fur et à mesure sera aussi comprise grâce au contexte. L'idée de succession sera recherchée dans diverses situations : sortir des diapositives et les passer au fur et à mesure, le contrôleur prend les billets et les poinçonne au fur et à mesure, etc.

Exercices

Suggérons-en quelques-uns.

1. Choisir dans une liste les noms que l'on peut qualifier « rougeaud » :
   du papier - un visage - une tomate - un crayon - des mains - des joues - des cerises - un tapis - un bébé - une trogne - un tablier.
2. Biffer, dans la liste suivante, ce qu'on ne peut pas épier :
   Epier le tableau noir, un film, un suspect, sa proie, une histoire, l'ennemi, son argent, des fleurs, le passage du facteur.
3. Mettre dans le bon ordre les fragments de phrases suivants, et y introduire l'expression « au fur et à mesure » :

a) Hélène sort les photos de la boîte - dans un album - et les colle ;
b) ces mots - et les épelles - tu lis ;
c) je découvrais - que j'avançais - de nouvelles plantes.

c) l'orthographe

Le premier alinéa seulement nous offre plusieurs cas intéressants d'orthographe. Seuls, ou avec l'aide du maître, en employant des fiches et le dictionnaire, les élèves pourront se familiariser avec :

— le passé simple du verbe revenir ;
— l'emploi du e pour transformer un g dur en g doux (rougeaud, mangeoire) ;
— les homonymes ses et ces ;
— les terminaisons ence (impatience) et ance (résistance).

On pourra étudier et dicter quelques expressions suggérées par le texte : aller droit au but, par aventure, sans hésiter, des cris de peur, un soupir d'aise, etc.

Ou encore tirer d'un nom l'adjectif correspondant : main - manuel; aventure - aventureux ; impatience - impatient ; résistance - résistant.

La suite du texte donnerait lieu à des recherches du même genre qui fourniraient un précieux apport à la connaissance orthographique de la langue.

d) la grammaire

Ce texte se prêterait, par exemple, à l'introduction de la notion d'adjectif déterminatif, par opposition à qualificatif.

Comparer « quelques œufs », « ses œufs », « quelques instants », « son plumage », « leur coquille », « deux heures » « douze petits », « même façon » avec « mains rougeaudes », « coup sec », « petites pattes », « poussin gracieux », etc.

La valeur expressive et particulière du qualificatif se dégage assez bien, en face des déterminatifs qui ne « décrivent » pas. On peut remplacer sec, petites, gracieux par une infinité d'adjectifs, alors que ses quelque ou même peuvent être échangés contre les, certain, un, autre, mais le choix est restreint. Surtout, on remarquera que les déterminatifs peuvent être remplacés par un article, qu'ils précèdent le nom, alors que le qualificatif peut se déplacer ou être relié au nom par un verbe.

Voilà quelques suggestions, applicables à n'importe quel texte, qui permettent d'exploiter une lecture d'une manière à la fois traditionnelle et pas trop assommante.

Jacques Bron.

Lecture du mois

La scène se passe à Paris. L'oncle Henri rentre de Londres, impatiemment attendu par son neveu et pupille Olivier.

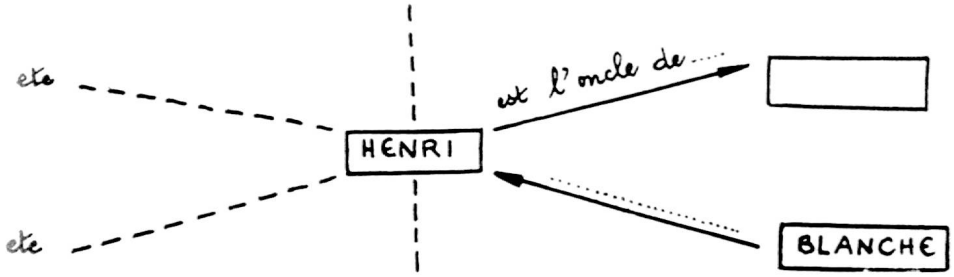
— Bonjour, mon oncle.
— Bonjour, bonjour.
Olivier aurait voulu lui poser plein de questions mais il n'osait pas. Quand la tante Victoria tendit la joue à son mari, il se demanda s'il ne devait pas retourner à sa chambre, mais la curiosité le cloua sur place.
*L'oncle sortit du squarmooth * de nombreux paquets de thé, des sachets de tabac en papier huilé, un pull-over en cachemire, des chaussettes de soie, un gilet écossais et un corsage brodé. Olivier se tenait à distance mais ne perdait pas un geste. L'oncle Henri ouvrit la porte et appela : « Marguerite ! Blanche ! »*
Elles arrivèrent et se tinrent sous le carillon, bien alignées, en attendant des ordres. L'oncle Henri leur tendit à chacune une boîte carrée en [carton :
— Ce n'est rien, seulement des mouchoirs...
— Oh ! merci monsieur, merci monsieur, merci, firent les bonnes, roses de plaisir.
— Mais non, juste de quoi se moucher l'hiver, ce n'est rien !
— Allez, mes filles ! ajouta la tante Victoria.
Mais pourquoi diable Olivier se sentait-il si bizarre ? Il aurait voulu se trouver très loin. La jalousie lui infligeait une morsure et en même temps il se sentait humilié de ressentir un tel sentiment. Il amorça un pas de côté, posa la main sur la poignée de la porte...
— Mais attends ! dit l'oncle.
Olivier toussota et ferma son poing devant sa bouche pour masquer sa gêne. L'oncle sortit une bouteille de whisky, un album d'échantillons de bristol, des gants et, enfin, une petite canne de jonc comme on en donnait aux jeunes gandins.
— C'est pour toi !
— Pour moi ?
« Ce qu'il a l'air ahuri ! » pensait la tante Victoria. Il s'approcha intimidé, n'osant pas prendre cette canne que son oncle lui tendait. Finalement, la tante la saisit et posa la partie courbe sur le bras de l'enfant où elle se balança.
— Tu ne remercies pas ton oncle ?
— Oh si ! ma tante. Merci mon oncle.
Ne sachant comment exprimer sa reconnaissance, il se haussa sur la pointe des pieds, puis prit le parti de tendre sa main droite que l'oncle Henri serra avec le plus grand sérieux. Il recula alors et resta planté, sa canne au bras, ne sachant trop qu'en faire.

Robert Sabatier,
Trois Sucettes à la Menthe, Albin Michel, 1972.

* Un squarmooth est un sac de voyage.

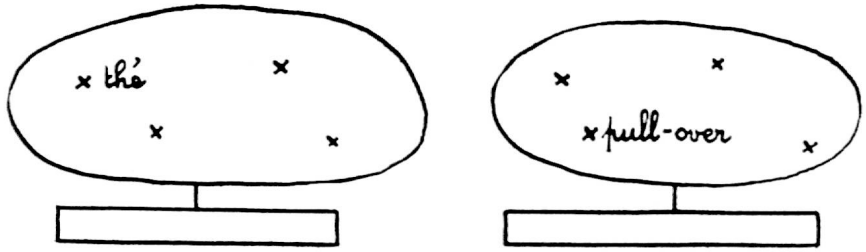
A LA DÉCOUVERTE DU TEXTE

1. Etablis la liste des personnages qui animent cette scène ; au centre, l'oncle Henri. Précise les relations qui existent entre eux.



2. a) Dresse l'inventaire des objets contenus dans le squarmooth ; vois-tu clairement chacun ? S'il le faut, consulte ton dictionnaire.

b) Tu les grouperas, selon leurs ressemblances, en deux ensembles :



c) Un objet ne fait partie d'aucun de ces deux ensembles ; lequel ?

d) A l'aide d'une corde rouge, délimite l'ensemble des OBJETS DE LUXE. Que constates-tu ?

Peut-être pourras-tu maintenant répondre aux questions suivantes :

3. **L'oncle** est-il pauvre - aisé - riche - d'un niveau social moyen ? (deux réponses possibles).

4. Que fait-il dans la vie ? Il est rentier - industriel - artiste - hôtelier - commerçant - paysan. (Tu hésiteras entre deux réponses. Relis bien le texte !)

5. Il est gourmand - de goûts simples - s'habille avec recherche - gourmet - s'habille comme tout le monde (plusieurs réponses).

6. Ces objets ne peuvent-ils pas s'acheter à Paris ? Pourquoi l'oncle les a-t-il ramenés de Londres ?

Un deuxième personnage intéressant : **Olivier**.

7. Ligne 3 : ..... il n'osait pas : Explique ce qui l'a retenu. Tu découvres déjà un des traits de caractère d'Olivier: la ..... .

8. a) A la ligne 5, un deuxième trait : la ..... .

b) Lequel l'emporte en ce moment ?

9. Un troisième trait caractéristique apparaît encore au cours du texte : lequel ? à quelle ligne ?

10. Lignes 32 à 35 : Essaie de lire les pensées d'Olivier à ce moment précis, et complète. Olivier est ..... . Il décide d'..... , puis se ravise et ..... . L'oncle ..... .

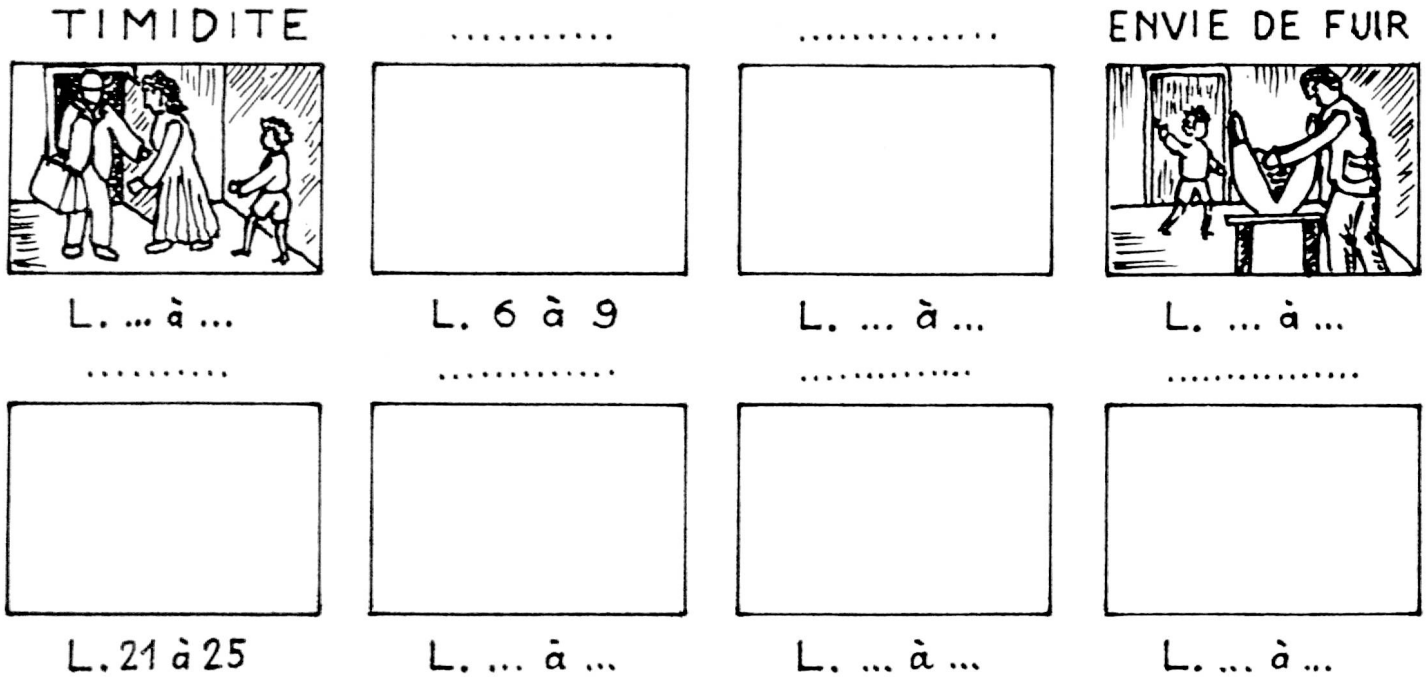
Olivier est : déçu - content - reconnaissant - heureux - gêné - intéressé - embarrassé - ..... - (choisis les adjectifs qui conviennent et explique ton choix).

La tante Victoria :

11. Relève dans le texte ses paroles et ses réflexions. Que nous révèlent-elles de son caractère ?

LA SCÈNE

Recherches-en toutes les étapes, et exprime-les sous la forme d'une bande dessinée.



Que **ressent** Olivier à chacun de ces moments ? Comme les sentiments ne se dessinent pas, essaie de les définir par un mot.

VOCABULAIRE

1. Les mots « bristol » et « cachemire » désignent à la fois un produit et son lieu d'origine. Cherche ces renseignements dans ton dictionnaire.

2. D'autres mots français évoquent un lieu géographique : lequel ? et quelle marchandise ?

Le maroquin - la mousseline - le calicot - l'indienne - le kaolin.

3. Notre texte contient trois mots anglais. Deux d'entre eux sont d'un usage courant en français. Lesquels ? Que désignent-ils ?

4. **Sus au franglais !**

Ce terme désigne une forme de pollution assez inquiétante et à laquelle les maîtres pourraient également sensibiliser leurs élèves : celle du langage ! Si les mots anglo-saxons sont aujourd'hui à la mode (emprise de la publicité ? snobisme ? manie ou faiblesse ?), veillons cependant à sauvegarder dans le vocabulaire usuel la pureté de notre langue.

Après avoir bu un dernier drink, le gangster salua le barman et sortit du night-club. Un peu groggy, faut bien le dire, il hésita. Où avait-il garé sa voiture après le lunch ? Au parking ou devant la station-service ? Ne s'en souvenant plus : « Go home ! » se dit-il avec l'accent yankee. Il releva le col de son trench-coat et, très relaxe, il entreprit de regagner à pied son domicile, en sifflotant un air de pop music.

Chemin faisant, il entra dans un building et prit le lift qui le transporta au 35e étage, dans un tea-room select où il balança longuement entre un soft-ice et un grape-fruit. Son goût pour les douceurs l'emporta. Tout en se délectant, il songeait à ce qui était devenu pour lui tout à la fois un job et un hobby : son prochain hold-up. Vivement le week-end ! Ce jour-là, il troquerait allégrement son smoking contre des blue-jeans et... il y aurait du suspense au super-market !

(La suite dans votre quotidien habituel.)

Exercices

a) Souligne toutes les expressions de « franglais » que contient ce texte : 27 !

b) Cites-en quatre qui ont presque acquis droit de cité en français.

c) Traduis tous ces mots par le terme français correspondant, puis récris le texte dans la langue de... Voltaire.

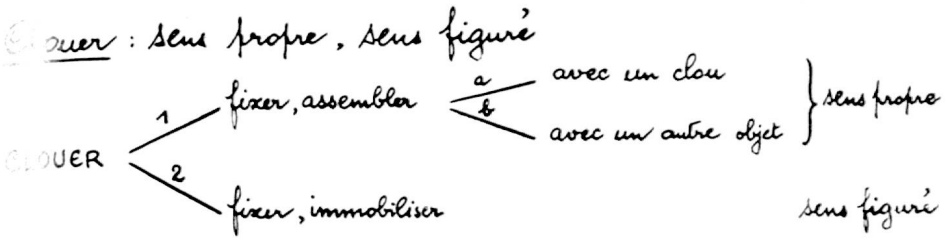
Remarque : les mots en usage dans la langue française proviennent, pour le 90 %, du latin et du grec. Cependant, d'autres langues ont contribué à enrichir notre vocabulaire.

5. Recherche l'origine des termes suivants (et leur sens, si tu l'ignores) : badaud - beffroi - cachou - caravelle - caravane - charrue - choucroute - chèque - chérubin - chimpanzé - digue - divan - goéland - goudron - jaguar - kimono - mantille - piano - ski - steppe - thé - zénith.

6. Quelles sont les langues qui nous ont fourni les termes en usage :

— dans la musique ? (allegro, sonate) ;
— dans le sport ? (tennis, ring) ;
— dans la marine ? (yacht, foc, matelot) ;
— dans l'armée ? (sabre, maréchal).

Quelques exercices à l'intention des élèves plus jeunes



1. a) Un déménageur cloue une caisse. Forme cette proposition en changeant sujet et complément (trois fois).

b) Ce chevalier cloue son adversaire au sol d'un coup d'épée. Imite en trouvant d'autres sujets et compléments.

2. La curiosité le cloua sur place. (Trouve d'autres sujets).

3. Explique ces expressions : clouer au pilori - clouer le bec à quelqu'un.

Hausser : quatre sens.

En face des exemples ci-dessous, écris un nom, un verbe synonyme et un verbe de sens contraire, choisis dans les listes suivantes :

A. augmenter la force - la grandeur - le niveau - la hauteur.

B. se dresser - enfler - surélever - lever.

C. baisser - se rapetisser - abaisser - lever.

	A. augmenter	B. synonyme	C. contraire
1. Hausser une maison d'un étage	.....	.....	.....
2. Hausser la voix	.....	.....	.....
3. Hausser une voiture avec un cric	.....	.....	.....
4. Se hausser sur la pointe des pieds	.....	.....	.....

QUELQUES COMMENTAIRES À PROPOS DU QUESTIONNAIRE PROPOSÉ

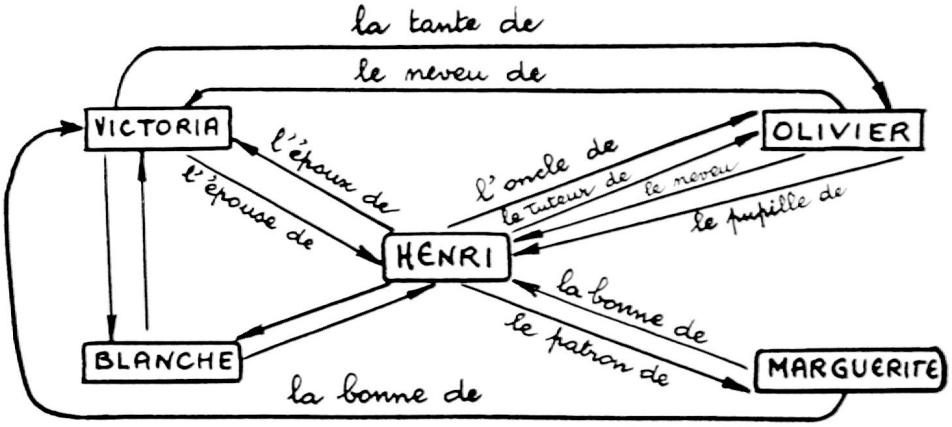
Il est conçu de manière que les élèves soient capables d'y répondre seuls, après que le texte a été présenté par le maître.

Il poursuit les objectifs suivants :

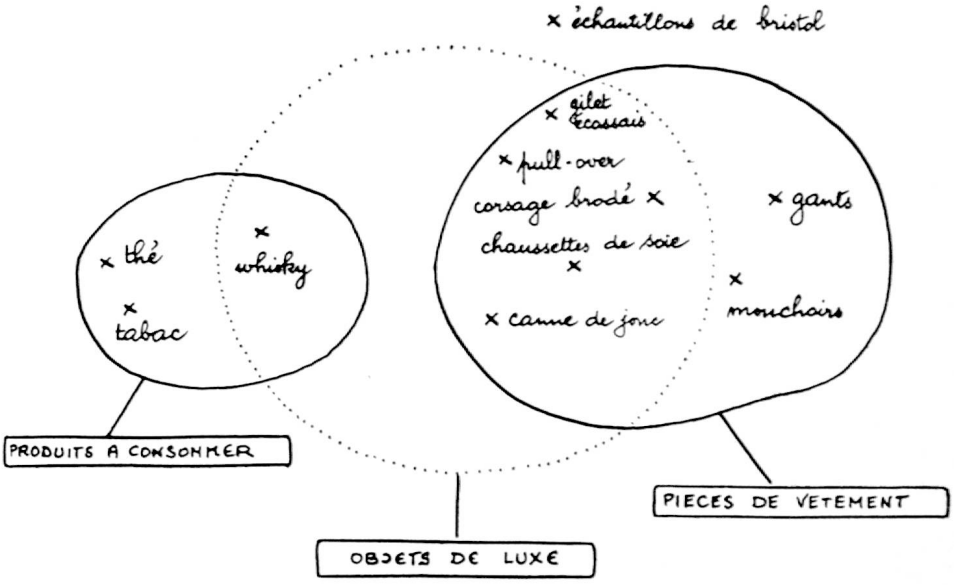
- que les élèves soient capables de discerner, dans le texte, les éléments importants des éléments secondaires ;
- qu'ils les isolent, afin de les mettre en évidence ;
- qu'ils puissent établir entre eux des relations ;
- qu'ils ordonnent leurs idées, les comparent, exercent leur capacité de réflexion, en tirant une idée générale.

Il va sans dire que, suivant l'âge des élèves, ces objectifs ne seront que partiellement atteints. La leçon proprement dite viendra combler les lacunes.

L'exercice 1 (relations) est à la portée de tous les élèves, même s'ils n'ont aucune formation en mathématiques modernes. Des enfants déjà familiarisés avec ces problèmes devraient parvenir à un tableau très élaboré.



L'exercice 2 (ensembles) pourrait donner le résultat suivant :



échantillons de bristol

Le texte, le questionnaire, la bande dessinée et le début du vocabulaire font l'objet d'un tirage recto verso (15 ct. l'exemplaire) à disposition chez J.-P. Duperrex, 9, chemin de la Tour-Grise, 1007 Lausanne.

On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé d'exemplaires au début de chaque mois (10 ct. la feuille).

Divers

Radio scolaire

La Commission régionale romande de radio scolaire

désireuse d'étendre le réseau de ses collaborateurs, cherche des

auteurs d'émissions radio scolaires.

Les membres du corps enseignant intéressés sont invités à s'inscrire auprès de M. Eric Laurent, président de la Commission régionale romande de radio scolaire, Prairie 14, 2014 Bôle, en indiquant les domaines qui les intéressent plus particulièrement ainsi que la catégorie d'âge (petits, moyens, grands) à qui ils désireraient plus spécialement s'adresser. Ils recevront alors des informations méthodologiques et techniques ainsi que toutes précisions utiles sur le travail qui pourrait leur être confié.

Radio scolaire

Quinzaine du 15 au 26 janvier *

a) Pour les petits

La musique

A peine sort-on de la période des fêtes qu'il faut déjà reprendre le travail scolaire. Pourquoi ne serait-ce pas en musique ? La musique : tel est en effet le thème du « centre d'intérêt » proposé pour janvier aux classes du degré inférieur. Bien entendu, il s'agit, dans cette suite d'émissions, non pas tant de disserter sur la musique que d'en souligner toutes sortes d'aspects, donc de parler davantage à la sensibilité des enfants qu'à leur intellect.

C'est ainsi que, dans une première « découverte » (lundi 8 et vendredi 12 janvier), on s'est efforcé de montrer, non pas ce qu'est la musique, mais à quoi elle sert, ce qu'elle veut exprimer (joie ou tristesse, amusement ou cérémonie) et les moyens dont elle dispose pour cela (voix, instruments, mélodie, rythme).

Après cette première émission, au cours de laquelle ont été évoqués les motivations de la musique et les moyens d'expression dont elle dispose, il importe d'illustrer le fait que le phénomène musical répond à un besoin humain universel. D'où un « voyage en musique » de l'Espagne à la Chine, de la Roumanie aux Etats-Unis et en Amérique du Sud, pour recenser quelques-uns des modes particuliers de faire de la musique que les hommes ont inventés en fonction de leur race, de leur habitat, de leurs coutumes : castagnettes ou flûte de Pan, jazz ou musique pentatonique, etc.

(Lundi 15 et vendredi 19 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Outre les récits plus ou moins longs pour lesquels des compositeurs célèbres ont écrit des « commentaires » musicaux (pensons à « Pierre et le loup », de Prokofiev, par exemple, ou même au « Casse-Noisette » de Tchaïkovski), il existe bon nombre de contes dans lesquels la musique joue un rôle important, voire magique : qu'on songe aux pouvoirs de la flûte du preneur de rats de Hameln, ou à ceux du violon dont joua jusqu'au pied de la potence le brave Jean imaginé par Maurice Bouchor.

Dans le cadre de ce « centre d'intérêt » sur la musique, et pour attirer l'attention sur un instrument typique de nos régions alpestres — qui prend d'ailleurs, depuis quelque temps, une importance autre que purement folklorique —, il a été choisi d'évoquer, à travers un récit de caractère légendaire, les origines du cor des Alpes (voir « Contes II », Editions Avanti, Neuchâtel, 1961 ; pp. 106-110).

(Lundi 22 et vendredi 26 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme.)

b) Pour les moyens

Je présente ma localité

Pour amener les élèves du degré moyen à partir à la découverte de leur village et de leur environnement, trois émissions ont été prévues dans le programme 1972/73 de la radioscolaire. Et, la meilleure façon d'apprendre, dans ce domaine, restant la méthode active, ces émissions proposent un concours de réalisations de diverses formes.

La première émission, diffusée en septembre 1972, devait inciter les élèves à s'intéresser à l'aspect géographique de leur localité. Elle a suscité un vif intérêt dans toute la Suisse romande, puisque plus de trente classes ont participé au concours en envoyant des travaux collectifs (maquettes de bâtiments ou de quartiers, plans de situation, dossiers de documentation, etc.) qui, tous, attestent d'un remarquable effort dans la recherche et dans la mise en œuvre [1].

La deuxième émission de cette série doit permettre d'aborder l'aspect économique d'un village ou d'un quartier de ville, grâce à la création d'un document sur « le métier de mes parents ». Gageons qu'elle rencontrera un écho aussi favorable que celle qui l'a précédée !

(Mardi 16 et jeudi 18 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Plaisir de lire

Le but de cette série d'émissions, destinée aux enfants de 10 à 12 ans, n'est pas seulement de faire connaître aux élèves des ouvrages (romans, récits de l'aventure vécue, documentaires) se rapportant à différents thèmes. L'intention est aussi de leur donner envie de lire ces livres.

La troisième de ces émissions vise à éveiller chez l'enfant, au travers de textes vivants et adaptés à son âge, de l'intérêt à l'égard de « l'aviation ». A cet effet, C. Baume et P. Ducommun ont choisi de résumer la vie et l'action de Jean Mermoz, grâce à des extraits du « Mermoz » de Joseph Kessel et des souvenirs racontés par l'aviateur lui-même dans son livre « Mes vols ».

(Mardi 23 et jeudi 25 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme.)

c) Pour les grands

A vous la chanson !

« La chanson est une petite chose très ancienne qui risque aujourd'hui de prendre une place majeure. Cette place, elle la doit à sa « dimension » qui est à l'échelle des besoins actuels : très ramassée, en forme de coup de poing, de slogan un peu allongé, c'est une pilule d'art que l'on déguste, de gré ou de force, entre deux urgences. Aucune construction artistique n'est mieux adaptée qu'elle aux moyens de diffusion et de prospection du public qui sont et seront de plus en plus obligatoirement utilisés. »

A ce phénomène de la chanson tel que le définit ici Guy Béart, les jeunes d'aujourd'hui sont tout particulièrement sensibles. Et il n'est pas indifférent qu'ils prêtent attention à de bonnes chansons plutôt qu'au tout venant sans consistance d'une production en série. D'où l'intérêt des émissions présentées, sous le titre « A vous la chanson ! », par Bertrand Jayet, jeune instituteur vaudois que ses goûts personnels et son expérience pédagogique ont amené à faire mieux connaître aux élèves des chansons de valeur, — à les « découvrir » de l'intérieur, en quelque sorte, puisqu'il ne s'agit pas seulement de les écouter, mais de les apprendre et de les interpréter.

Pour son émission destinée aux grands, il a choisi cette fois « Les souliers », de Guy Béart [2].

(Mercredi 17 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 19 janvier, à 14 h. 15, premier programme.)

L'économie, c'est votre vie

Dans le cadre de cette suite d'émissions, il a été tout d'abord question des trois secteurs de l'économie et des modes de travail ou de production qui les caractérisent. Logiquement, il en découlait la nécessité de parler du revenu et des diverses formes qu'il revêt. Reste à savoir quelle sera l'affectation de ce revenu, d'où l'idée de « budget ».

Grâce à leurs revenus, c'est-à-dire à la monnaie dont ils disposent, un individu, un ménage ou un pays peuvent organiser leurs budgets. On parle d'affectation aux dépenses. Le budget, c'est le choi

* Les émissions radioscolaires ont repris le 8 janvier déjà ; mais les délais de publication de l'« Educateur » n'ont pas permis de présenter le programme de cette première semaine.

[1] Il est déjà prévu d'exposer ces travaux à Genève et à Neuchâtel. Les collègues qui souhaiteraient les présenter dans leur ville ou leur région peuvent prendre contact à ce sujet avec la Radio romande, Service des émissions radioscolaires (66, boulevard Carl-Vogt, 1211 Genève 8, tél. 022 25 43 00). D'autres informations paraîtront à ce propos dans la presse corporative.

[2] Guy Béart s'est déclaré prêt à une expérienc intéressante : si, à la suite de cette émission des élèves s'essaient à composer les paroles d'un chanson, les envoient au Studio de Genève, qu'il s'y trouve un texte particulièrement réuss Guy Béart le mettra en musique. Avis aux amateurs !

et la priorité accordés à la satisfaction de besoins essentiels et vitaux d'abord, puis à la satisfaction des autres besoins. Tous déterminent la consommation, qui s'évalue donc en termes d'argent. Le budget peut être quotidien, mensuel ou annuel. A mesure que s'élève le revenu, la part des dépenses alimentaires diminue, alors qu'augmente la part des dépenses diverses (transports, loisirs, culture, vacances, etc.). Le budget est en quelque sorte un thermomètre : il détermine le pouvoir d'achat ; il est en outre le reflet du niveau et du genre de vie d'une famille ou d'une collectivité.

(Mercredi 24 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 26 janvier, à 14 h. 15, premier programme.)

Francis Bourquin.

Les livres

Documents d'Histoire générale

par **M. Salamin, Ed. Delta S.A., La Tour-de-Peilz, 16 × 4 cm., 176 pages.**

Au cours d'un compte rendu de l'ouvrage de MM. Pfulg, Salamin et Zermatten, « Histoire générale » (« Educateur » du 7.9.1972), j'ai fait allusion à un complément qui ne devait tarder. Or le voilà paru, il s'agit des « Documents d'Histoire générale » dus aux recherches patientes de M. Salamin.

S'inspirant d'une pédagogie active, l'auteur entend que les textes réunis ne soient pas réservés aux seuls maîtres, mais que les élèves les aient sous la main. C'est essentiellement à l'intention des écoles secondaires que l'ouvrage fut conçu.

Les documents sont puisés chez des historiens et des narrateurs de tous les temps et concernent les anciennes civilisations (égyptienne, mésopotamienne, hébraïque, crétoise, phénicienne, grecque, romaine), puis le Moyen Age, les XVIIe et XVIIIe siècles, pour en arriver à l'époque contemporaine.

Hérodote, Homère, Xénophon, Thucydide, Saluste, Tite-Live, Eschyle, Aristote, la Bible, Plutarque, d'autres encore, les chroniqueurs du Moyen Age (Grégoire de Tours, Joinville, Froissard, Commynes), puis Erasme, le cardinal de Retz, J. de Wit, Saint-Simon, enfin Marmontel, le général baron de Marbot, Las Cases, Bourrienne, Napoléon, L. Blanc, T. Gautier, H. Heine, Max. Du Camp, Bismarck, Disraeli, Zola, Marie Curie, Karl Marx, Calmette, von Tirpitz, L. Madelin, Kravchenko, H. Béraud, Ch. de Gaulle, Churchill, Montgomery, Truman, Gignoux, Mao Tsé-toung, Camus, Paul VI...

A part ces auteurs cités en vrac, que de textes tirés de mémoires, de légendes, de lettres ou de discours et traitant de faits historiques, politiques, économiques, religieux et sociaux !

C'est une mine de renseignements propres à illustrer l'histoire et choisis parmi les témoins qui les ont rapportés ou vécus.

A. Chevalley.

A NEUCHATEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

Je cherche **JEUNE PERSONNE** compétente, de langue française, pour s'occuper, à Rome, d'un garçonnet de 6 ans, au minimum un an. Très bon traitement.

Ecrire à Mme Giulia Aloisi, via Barnaba Oriani 32, ROME.

PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES ET PÉDAGOGIQUES

LAUSANNE

Ecole de service social

Centre de formation d'éducateurs spécialisés

Centre de formation à l'animation

Ecole d'ergothérapie

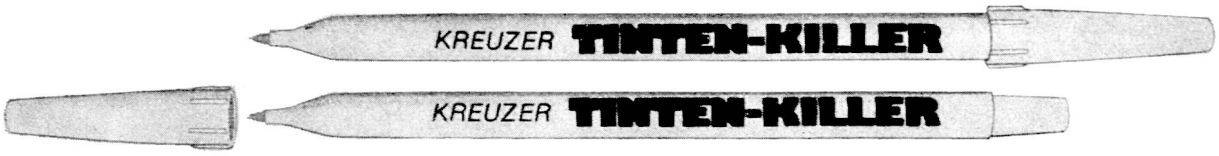
Ecole d'éducatrices maternelles

Renseignements et conditions auprès de la direction : **Claude Pahud,** lic. ès sc. péd.

19, ch. de Montolieu 1010 Lausanne ✆ 32 61 31

Information le jeudi, de 16 heures à 18 heures, au chemin de Grand-Vennes 6, 1010 Lausanne

Effacer sans traces!



NOUVELLE QUALITÉ AVEC EFFICACITÉ PERMANENTE

KREUZER TINTENKILLER en forme de marqueur-feutre, enlève l'encre stylographique bleue du papier et de l'étoffe.

Prix d'introduction : Fr. —.80 (au lieu de Fr. 1.—). Vos élèves s'intéressent certainement à cet outil pratique.

.....

BON : je commande au prix d'introduction pour ma classe : . . . . . effaceurs d'encre Kreuzer à Fr. —.80.

A livrer à : .....

.....

BERNARD ZEUGIN, MATÉRIEL SCOLAIRE, 4242 DITTINGEN (BE), TÉL. (061) 89 68 85.

FORMATION DE MAÎTRES PROFESSIONNELS DE CULTURE GÉNÉRALE

L'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle organise un cours de quatre semestres pour la formation de maîtres professionnels de culture générale.

Lieu : Lausanne

Durée : 4 semestres

Début des études : 17 septembre 1973

Conditions d'admission :
- Brevet d'enseignement primaire ou secondaire ; titulaires d'une maturité fédérale
- Age minimum 24 ans
- Avoir enseigné avec succès

Délai d'inscription : 1er mars 1973

Veuillez demander le programme général du cours et tout renseignement complémentaire à la Subdivision de la formation professionnelle de l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (tél. (031) 61 28 32), Berne.

Nouveautés

ÉDITIONS FLEURUS

Coll. 100 idées
N° 44 : Des jeux de groupe aux sports d'équipe
N° 45 : Chanter pour danser
N° 46 : Jeux utiles pour 2 à 6 ans
Le volume Fr. 6.20

Coll. Super 100 idées
N° 112 : Fantaisies en cuir
N° 113 : Avec l'éclisse de rotin
N° 114 : Insectes des champs et des bois
Le volume Fr. 10.40

ÉDITIONS GARDET

Coll. Loisirs, Fantaisie
N° 34 : Jouets en branches et rameaux
N° 35 : Gravures et sculptures
N° 36 : Figurines en papier
N° 37 : Féeries lumineuses sur verre ou Néo-Vitrail
Le volume Fr. 6.65

ÉDITIONS SÉLECTION

Savoir faire N° 42 : Des costumes en papier crépon Fr. 17.10

ÉDITIONS DESSAIN & TOLRA

Constructions en carton ondulé - coll. Mains agiles Fr. 9.50

Agent général : **J. MUHLETHALER** - Rue du Simplon 5 - 1211 **GENÈVE** 6

Bibliothèque Nationale Suisse 3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux