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: 3

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

3

Montreux, le 26 janvier 1973

7772

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Joies d'hiver

Photo SLV

SOMMAIRE

ÉDITORIAL
Du pain sur la planche pour CIRCE II 58

DOCUMENTS
L'école : ses fonctions, ses structures — Rapport du GROS 59
L'enseignement en Grande-Bretagne 61

PAGE DES MAÎTRESSES ENFANTINES
Au petit bois charmant... 63

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
Elytric 64
Le jeu de l'oie 65
Lecture du mois 66
Jazz 68

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE
Le concours hippique 69
Exercices sur les isométries et compositions d'isométrie 70

RÉFORME SCOLAIRE
Les bienfaits de l'école en plein air... 71
La courbe de Gauss 72

MOYENS AUDIO-VISUELS
Chronique GAVES 74

OPINIONS
Silence : anomalie ou bienfait ? 74

RADIO SCOLAIRE
Quinzaine du 29 janvier au 9 février 75

POÈMES
Des poèmes de Daniel Courvoisier 76

LES LIVRES
Apprendre pour maîtriser 77
Apprendre à être 77
L'attitude non directive de Carl Rogers 78

DIVERS
Résolution de l'Union syndicale suisse 78
A la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 78

éducateur

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

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

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

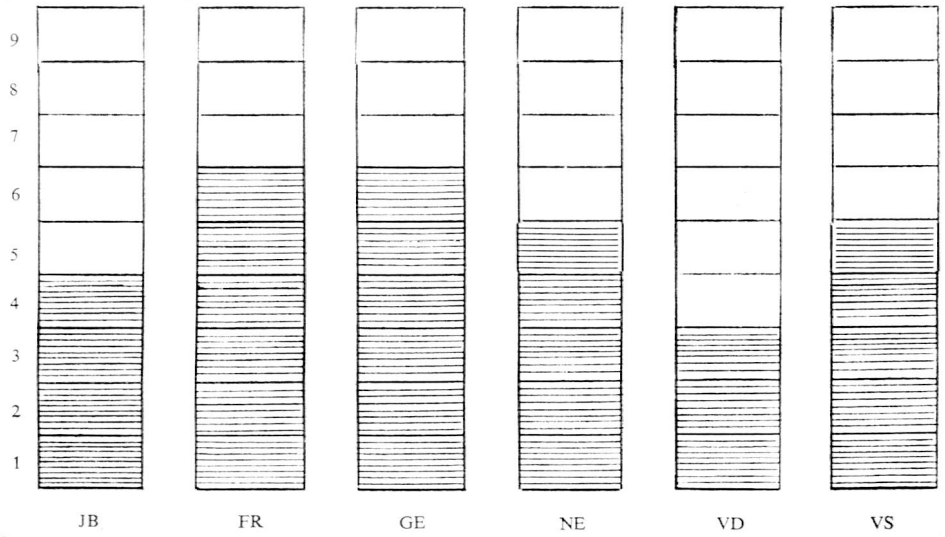
Editorial

Du pain sur la planche pour CIRCE II

On l'a dit et redit : CIRCE I vient de déposer sa copie sur le pupitre de l'école romande : un plan d'étude pour les quatre premières années de scolarité obligatoire.

Sans perdre aucun temps, CIRCE II a pris le relais : préparer des programmes romands coordonnés pour les années scolaires 5 et 6. L'événement est d'importance. C'est ainsi qu'à deux reprises déjà les 18 représentants des Départements de l'instruction publique et les 12 représentants de nos associations notamment se sont retrouvés — sous la présidence de M. Roger Nussbaum — autour d'une même table afin d'entamer une longue série de discussions. Des discussions de toute première importance, car avant de parler de programmes, les délégués à CIRCE II seront nécessairement appelés à parler des structures de l'école, notamment de l'articulation entre le primaire et le secondaire, ce moment clé dans une carrière d'écolier.

L'organigramme ci-dessous montre quelle est la durée actuelle des classes hétérogènes dans nos 6 cantons romands.



Les questions à résoudre préalablement à l'établissement des programmes seront donc nombreuses et intéressantes. Nous en évoquons ici quelques-unes :

- *la structure de l'école romande sera-t-elle du type « 6 + 3 » (6 années de tronc commun et 3 années de secondaire différenciées selon les aptitudes et les goûts des élèves), « 5 + 4 », voire « 4 + 5 » ? ;*
- *les classes terminales du tronc commun devront-elles permettre une observation des élèves, une orientation afin que les dés (ceux de la sélection) soient jetés au seuil du secondaire ? ; ou bien encore ces classes seront-elles débarrassées de toute préoccupation de sélection ?*
- *si la structure « 6 + 3 » s'impose, les classes de 5e et 6e années seront-elles confiées à des maîtres polyvalents ou bien les maîtres spécialisés seront-ils de la partie ?*
- *toutes les branches de nos programmes actuels seront-elles coordonnées ?*
- *garçons et filles auront-ils une formation identique ? ; c'est du même coup soulever la question des branches à option.*

Est-ce à dire que les obstacles seront insurmontables ? Le penser serait sous-estimer l'esprit de collaboration qui a animé CIRCE I, cet esprit de collaboration qui se reportera, nous le savons, sur CIRCE II, une Commission au sein de laquelle chacun devra faire un pas en direction des autres.

Bonne route à CIRCE II, chargée d'espoirs ! Jean-Claude Badoux.

L'école : ses fonctions, ses structures

Rapport du Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école (GROS)

Introduction

La multiplicité des recherches engagées en Romandie dans le domaine de l'école et la nécessité en particulier de préciser le mandat imparti à CIRCE en vue de ses travaux ultérieurs ont conduit différentes personnalités de la Suisse romande à demander la création d'un groupe de travail qui pût, d'une part, se livrer à une réflexion approfondie sur les objectifs de l'école et, d'autre part, faire des propositions relatives aux structures que, dans l'état actuel des choses, on pourrait considérer comme les meilleures à proposer aux écoles de la Suisse romande.

Diverses démarches ont été entreprises dès le printemps 1971. Elles ont abouti, en automne de la même année, à la constitution du GROS, ratifiée par la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

La composition du GROS était diverse. Cela était d'ailleurs indispensable à la réussite de ses travaux. Ses vingt-cinq membres provenaient des universités (chaires de pédagogie), des cadres des enseignements secondaire et primaire, des écoles normales, des associations d'enseignants primaires et secondaires, d'institutions engagées dans la planification, la recherche et la coordination en matière d'enseignement et, enfin, de divers organismes sans liens officiels avec l'école et pourtant préoccupés par les problèmes éducationnels de l'heure.

Le premier objectif assigné au GROS était d'élaborer, dans l'immédiat, à l'intention de la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, un rapport qui, traitant des structures de l'école, devait permettre de préciser le mandat de CIRCE II, commission destinée à relayer CIRCE I et à jeter les bases du plan d'études des années scolaires 5 et 6.

Pour remplir sa mission, le GROS, qui s'est réuni pour la première fois le 27 septembre 1971, disposait de peu de temps. Il a, malgré cela, tenu à faire précéder ses travaux sur les structures d'une étude aussi approfondie que possible relative aux objectifs à assigner à l'école. Ce premier travail, qui s'est poursuivi tout au cours des neuf séances de travail et parallèlement à l'étude des structures, a, assez vite, pris le caractère d'une réflexion axée, moins sur les objectifs eux-mêmes que sur les fonctions de l'école par rapport à diverses instances avec lesquelles elle entretient des rapports étroits : la société, la vie civique, la famille, la vie économique.

Il s'ensuit de cela que le rapport du GROS traite, dans une première partie, des fonctions *de l'école et, dans une seconde partie, de ses* structures. *A propos de ces dernières, le GROS se permet d'insister sur le fait que les structures sont des* structures-cible. *Il entend par là que les structures envisagées n'ont de caractère ni impératif, ni définitif. Elles doivent, bien davantage, être considérées comme un objectif dont, dans un premier temps, chaque canton, compte tenu de ses propres structures, devrait tenter de se rapprocher. Plus tard, à la suite d'expériences qu'il conviendra de mettre en chantier, la cible elle-même pourra se modifier et entraîner, de ce fait, de nouvelles tentatives d'approche.*

Nous publions aujourd'hui deux des chapitres de cet important rapport.

Mais auparavant voici un extrait de la prise de position de la Conférence des chefs DIP de Suisse romande et du Tessin. *Réd.*

Ayant étudié eux-mêmes ce rapport, dont ils ont débattu au cours de deux longues séances, les chefs de départements en ont reconnu l'intérêt et les mérites ; ils ont décidé de le diffuser auprès des cadres des départements, des associations d'enseignants notamment, en précisant que les thèses, leurs développements, les projets de structures, résultent des opinions et réflexions conjuguées des membres de ce groupe, où les chefs de département n'étaient pas officiellement représentés.

Ce document est bien propre à susciter la réflexion pédagogique, à éclairer les prises de positions dans les départements de l'instruction publique de la Suisse romande, et au sein de la conférence. Mais le pluralisme des cantons de la Suisse romande les empêche d'adopter un texte commun affirmant les principes idéologiques de la politique scolaire, à moins de l'amputer de ce qui pourrait exprimer leurs différences essentielles. La conférence, par conséquent, ni ses membres, ne peuvent prendre position sur ce rapport, ni en assumer la responsabilité ou la caution.

Néanmoins, la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin tient à remercier le président et les membres du GROS du travail de profonde réflexion et d'élucidation qui a été accompli au cours de cette année d'efforts et sont convaincus de son utilité.

Conférence des chefs
de départements
de l'instruction publique
de la Suisse romande
et du Tessin.

Rapport du GROS

PRÉAMBULE

L'école doit, en permanence, se livrer à une double réflexion : préciser son but ultime et définir la nature de ses rapports avec la société, la vie civique, la famille, les croyances religieuses et les idéologies, la vie économique, le loisir, les moyens de communication de masse, l'environnement, l'éducation permanente.

1. L'OBJECTIF ULTIME DE L'ÉCOLE

L'école contribue à former des hommes qui, ayant le goût de vivre, soient en mesure de parvenir à leur développement optimal sur les plans intellectuel, affectif et corporel. Elle prépare les élèves à assumer leurs responsabilités au sein de la société tout en participant à la transformation de celle-ci. Elle leur permet de découvrir et de construire les connaissances nécessaires à une participation active à la vie culturelle, politique et économique de leur époque.

2. L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

Consciente des inégalités sociales qui peuvent compromettre le développement des enfants, l'école offre à chacun d'eux l'occasion de son plus grand progrès.

3. L'ÉCOLE ET LA VIE CIVIQUE

L'école informe les futurs citoyens sur les structures et les problèmes politiques. Elle contribue à leur faire acquérir, par l'exercice, les attitudes que requiert le fonctionnement démocratique des institutions.

4. L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

L'école participe avec la famille à la fonction éducative, de telle sorte que l'enfant, respecté dans ce qu'il a d'original, soit amené à se situer face aux normes morales et sociales.

5. L'ÉCOLE, LES CROYANCES RELIGIEUSES ET LES IDÉOLOGIES

Face au pluralisme des croyances religieuses et des idéologies, l'école adopte une attitude de respect et d'ouverture. Elle développe chez l'élève la lucidité intellectuelle et morale, condition essentielle de son engagement personnel.

6. L'ÉCOLE ET LE VIE ÉCONOMIQUE

L'école éveille les élèves aux responsabilités et aux droits qui seront les leurs, en tant que producteurs ou consommateurs, employés ou employeurs. Elle leur assure une formation générale, permettant des changements d'orientation tout au long de leur vie professionnelle.

7. L'ÉCOLE ET LE LOISIR

L'école prépare les enfants à prendre en charge leur temps libre, pour la récupération de leurs forces physiques et mentales comme pour leur renouvellement et leur accomplissement personnels.

8. L'ÉCOLE ET LES MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE

L'école habitue les élèves au choix, à la critique et au traitement de l'information diffusée par les moyens de communication de masse. Elle fait elle-même usage de ces moyens et de ces techniques pour initier les élèves à leur emploi.

9. L'ÉCOLE ET L'ENVIRONNEMENT

L'école rend les élèves attentifs aux valeurs de leur environnement, celles de la nature comme celles de la culture de telle sorte qu'ils soient en mesure de participer à leur sauvegarde.

10. L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'école se situe dans la perspective de l'éducation permanente. Elle donne à l'enfant les moyens d'assumer, tout au long de sa vie, en toutes circonstances et dans le sens de l'unité de sa personne, une triple formation, générale, culturelle et professionnelle.

Note de la rédaction :

Dans le rapport intégral du GROS les présentes thèses sont accompagnées naturellement de développements.

LES STRUCTURES

L'étude à laquelle s'est livré le GROS a porté, en première urgence, sur ce qu'il est convenu d'appeler la scolarité obligatoire. Le Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970 en fixe ainsi les limites à son article 2 : a) L'âge d'entrée à l'école obligatoire est fixé à six ans révolus au 30 juin ; b) La durée de la scolarité obligatoire est d'au moins neuf ans, pour filles et garçons ; c) La durée normale de la scolarité, depuis l'entrée à l'école obligatoire jusqu'à l'examen de maturité, est de douze ans au moins et de treize ans au plus.

Le GROS, néanmoins, en raison même du caractère général que devait prendre son premier ouvrage, a estimé qu'il ne devait pas négliger de prendre en considération la vie des individus de zéro à vingt ans et, plus particulièrement, la zone qui s'étend de 4 à 18 ans.

En amont de la période de scolarité obligatoire se situe l'**Ecole enfantine** qui reçoit les enfants qui ont atteint les âges scolaires de 4 et 5 ans révolus. L'importance de cette école est unanimement reconnue au double point de vue psychologique et sociologique.

En aval se situent les écoles du 3e degré qui comprennent entre autres les gymnases, les écoles des arts et métiers (à temps plein) et les écoles professionnelles (à temps partiel).

Entre deux se situent les écoles du premier et du second degré. La première selon la conception élaborée par les membres du GROS, a une durée de 6 ans. Elle reçoit les enfants dont les âges s'échelonnent de 6 à 11 ans. La seconde dure 3 ans. Elle reçoit des élèves âgés de 12 à 14 ans.

Cette structure reprend à son compte l'objectif premier que l'école obligatoire s'est toujours assigné, à savoir que les élèves qui la fréquentent doivent y être **instruits**, c'est-à-dire y être nantis des savoirs et des savoir-faire requis pour la poursuite ultérieure des études, pour l'apprentissage d'un métier, ou encore pour la réussite de ce que vise l'éducation permanente.

Cette structure doit cependant permettre à l'école d'assumer une autre responsabilité, celle de donner à chaque élève les occasions de **s'orienter** progressivement lui-même vers la carrière qui correspondra le mieux à ses goûts comme à ses aptitudes. Ce processus d'auto-orientation requiert du temps. Aussi tend-on de plus en plus à retarder le moment des choix (vers telle école, vers telle section). On le fait pour des raisons psychologiques, sociales et pédagogiques.

Les psychologues, Piaget notamment et Wallon, sont formels. Ce n'est guère qu'à 15 ans environ que l'adolescent est en mesure, en raison du degré de maturité psycho-sociale qu'il a atteint à ce moment-là, de pouvoir prendre, eu égard à sa profession future ou à la suite de ses études, une décision qui ait quelque probabilité d'être la bonne. Le fait de retarder les choix implique que les élèves fréquentent d'abord une **école indifférenciée** qui doit, cependant, constituer un milieu particulièrement riche et stimulant afin que les pouvoirs latents aient l'occasion de se révéler.

Au nombre des agents stimulateurs, il faut compter, pour chaque élève, ses pairs, ses condisciples. C'est pourquoi des raisons sociales s'ajoutent à celles des psychologues pour demander que, le plus longtemps possible, tous les élèves soient éduqués et instruits ensemble quelles que soient leurs origines socio-culturelles.

Des raisons pédagogiques, et peut-être socio-économiques, militent aussi en faveur du retardement de toute spécialisation qui se manifesterait par l'organisation de « sections » avant la 7e année de scolarité. En effet, si l'on admet aujourd'hui que les activités humaines doivent une bonne partie de leur efficacité au fait qu'elles font l'objet de spécialisations poussées, on constate inversement qu'une spécialisation excessive peut avoir des conséquences particulièrement néfastes. Il est établi, en effet, que les spécialisations perdent de leur force si elles ne sont pas reliées, par ceux qui les exercent, à l'ensemble plus vaste des activités auxquelles elles se rattachent ; d'autre part, il se trouve qu'en raison de l'accélération imprimée au développement des sciences et des techniques, les spécialisations ont un caractère de plus en plus éphémère. L'école, tirant la leçon de ces faits, se doit de pourvoir, d'abord et essentiellement, à la formation générale des élèves. Renonçant à toute spécialisation précoce, elle doit les mettre en état, par une instrumentation appropriée, d'acquérir au moment opportun les spécialisations que requerront les circonstances de leur vie estudiantine ou professionnelle.

Le fait de ne pas précipiter les choix s'inscrit par ailleurs dans la perspective de l'éducation permanente qui, destinée à maintenir les individus en état de culture, doit leur permettre de se réorienter et d'acquérir, chaque fois qu'il le faudra, les connaissances nouvelles dont ils auront besoin.

Une école qui se propose de donner à ses élèves les occasions les plus favora-

bles de s'instruire et de s'orienter ne peut être qu'une école exigeante. Elle l'est en postulant que quel que soit l'ouvrage auquel s'adonnent ses élèves — activités obligatoires ou libres — ceux-ci seront appelés à aller, chaque fois, au bout de leur effort, au bout d'eux-mêmes. Elle l'est, secondement, en demandant que toutes les activités entreprises par les élèves prennent chaque fois, pour chacun d'eux, une pleine signification et qu'ainsi elles soient l'occasion, à eux offerte et sans cesse renouvelée, de la découverte de leur nature profonde.

Ages d'entrée	Années scolaires	Types d'enseignement			Statut
19	14	↑	↑	↑	Scolarité post-obligatoire
18	13	Gymnases	Ecoles des arts et métiers	Ecoles professionnelles	
17	12				
16	11	**Enseignement du troisième degré**			
15	10				
14	9	**Enseignement du second degré** (Collèges)			Scolarité obligatoire
13	8				
12	7				
11	6	Division supérieure			
10	5				
9	4	Division moyenne	**Enseignement du premier degré** (Ecoles)		
8	3				
7	2	Division inférieure			
6	1				
5	A	**Ecole enfantine**			Education préscolaire
4	B				
3					

D'autres extraits du Rapport du GROS seront publiés dans l'« Educateur » N° 5.

L'enseignement en Grande-Bretagne

Le système d'enseignement en Grande-Bretagne est l'un des plus complexes qui soit, du fait de son manque apparent d'unité et d'organisation. Contrairement à ceux des autres pays, il n'a pas été créé de toute pièce, mais il est le fruit d'un long développement historique qui s'est effectué librement. Cela explique ses contradictions et ses anomalies, mais aussi son côté pragmatique, trait bien caractéristique de la plupart des institutions anglaises.

Primaire et secondaire

Les structures

L'enseignement primaire et secondaire tel qu'il est organisé actuellement en Grande-Bretagne a été créé par le Butler Act (1944). Cet Act a concentré l'administration scolaire en créant un **Ministry of Education.** Le ministre secondé par de hauts fonctionnaires et un conseil consultatif, a l'initiative en ce qui concerne la législation et la réglementation, et veille à l'exécution des lois.

Sur le plan local, d'autre part, l'administration scolaire est aux mains des **Local Education Authorities** (LEA), qui siègent dans chaque comté et chaque bourg-comté. Chaque LEA est une sorte de petit ministère local, que l'on pourrait comparer aux rectorats français ou aux directions des écoles dans nos grandes villes suisses. Il existe pour chaque LEA un **Local Education Commitee** (LEC), dont les membres sont élus par les divers conseils locaux, et qui nomme les administrateurs locaux.

Le Butler Act établit la gratuité de l'enseignement secondaire, et l'obligation théorique de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans. Il organise l'enseignement primaire et secondaire comme un tout continu, sans coupure entre les deux cycles. Cependant cet Act laisse intouchée la diversité des types d'écoles, qui fait la complexité du système scolaire britannique.

L'école primaire

Elle est divisée en trois cycles : l'école maternelle, l'enseignement préparatoire, l'enseignement élémentaire.

Les écoles maternelles (nursery schools) sont peu nombreuses encore à l'heure actuelle (500 écoles recevant 30 000 élèves de 2 à 5 ans). Certaines écoles primaires comprennent des classes maternelles, mais l'enseignement pour très jeunes enfants est loin d'être assuré de manière satisfaisante.

De 5 à 7 ans, l'enfant reçoit un enseignement préparatoire (infant education), sorte de transition entre celui dispensé dans les classes maternelles et celui, plus dogmatique, qu'est l'enseignement élémentaire. On tente de consacrer des écoles spéciales à ces deux années de transition, mais, la plupart du temps, l'**infant school** cohabite avec la **junior school** qui la suit.

En effet, de 7 à 11 ans, l'enfant reçoit un enseignement élémentaire (junior education), dont la base est la lecture, l'écriture et l'arithmétique. L'enseignement du français est devenu obligatoire depuis la première classe, mas n'est pas encore réalisé dans tout le pays, car on se trouve encore en période transitoire. On essaie actuellement d'y expérimenter l'enseignement des mathématiques modernes.

Une fois atteint l'âge de 11 ans, l'élève se trouve à un moment délicat de sa scolarité. La tradition voulait qu'à cet âge il passât un examen (eleven plus) qui déterminait en fait l'orientation de ses études secondaires, et par là dans une grande mesure sa carrière future. Cet examen consiste en principe en des épreuves d'anglais et d'arithmétique, ainsi qu'en un test d'intelligence. Sont pris également en considération ses bulletins scolaires et l'appréciation du chef de l'établissement.

Cet examen est actuellement très contesté, du fait du bachotage qui le précède, de son efficacité discutable du point de vue d'une orientation aussi précoce, et enfin des dangers psychologiques que présenterait un échec pour les enfants de cet âge. De nombreuses LEA ont donc cherché à l'aménager: l'orientation s'étale

sur un an, entre dix ans et demi et douze ans, selon l'enfant. Dans certains cas, l'orientation est même retardée jusqu'à quatorze ans : on ne prend ainsi de décision définitive qu'après l'expérience de trois ans d'études secondaires.

L'enseignement secondaire public

Il existe trois types d'enseignement secondaire : technique, classique, moderne.

L'école technique secondaire (Secondary technical) est destinée aux futurs cadres moyens de l'industrie et du commerce. C'est une section récente en Grande-Bretagne, et qui n'est guère recherchée, car il existe d'autres écoles techniques pour élèves plus âgés, ce qui permet de s'orienter vers ce domaine plus tard. Les études suivies dans ces écoles sont sanctionnées par le **General Certificate of Education** (GCE).

L'enseignement classique est dispensé dans les **Grammar Schools,** que fréquentent environ un quart des écoliers anglais. Les classes y sont numérotées de I à VI, et les études sanctionnées également par le GCE, examen qui comporte deux niveaux, l'un **ordinary** (O Level), et l'autre **advanced** (A Level). C'est un examen très souple, constitué de différentes épreuves par matière, et que les élèves passent au cours de leurs trois ou quatre dernières années d'école. La dernière année (VIth Form) est celle où se préparent les A Level, nécessaires à ceux qui ont l'intention de poursuivre des études supérieures. On peut en fait y séjourner trois ans, pour obtenir les examens les plus difficiles, exigés pour l'entrée dans les universités les plus réputées. Le GCE est organisé sur le plan local, en suivant les indications du ministère. Il est délivré par sept commissions d'examen comprenant des membres des universités.

L'enseignement moderne, enfin, est dispensé dans des **Secondary Modern Schools**, souvent appelées **County Schools**, et représente la création la plus marquante du Butler Act de 1944. Les élèves y passent quatre années, les trois premières constituant en général un tronc commun avec les Grammar Schools. Elles comprennent souvent plusieurs sections : les unes sont proches de l'enseignement classique (le latin étant remplacé par une deuxième langue vivante), d'autres sont plus scientifiques, d'autres encore comportent une formation spéciale ou professionnelle. La quatrième année met l'accent sur la spécialisation commencée. Ces études sont sanctionnées par différents types d'examens. Les élèves, dans de nombreuses écoles, ont la possibilité de prolonger leurs études afin d'atteindre le GCE (O Level), ce qu'ils font en nombre croissant.

Telle est l'organisation générale de l'enseignement primaire et secondaire britannique. Les diverses expériences pédagogiques tentées ces dernières années lui ont apporté souplesse et efficacité. Cependant, de nombreux points en sont actuellement contestés et critiqués.

Les problèmes actuels

La rénovation de l'enseignement primaire

En 1967 a paru un rapport, le **Plowden Report,** qui abordait tous les problèmes concernant l'enseignement primaire et suggérait un certain nombre de solutions.

Ce rapport pose tout d'abord le problème de l'égalité des chances au départ de la scolarité. Soulignant la différence qui règne entre les écoles des quartiers déshérités et les écoles des quartiers aisés, il propose de l'enrayer en créant précisément dans les quartiers les plus pauvres des écoles très modernes et très bien pourvues.

D'autre part, ce rapport envisage un certain nombre de mesures pédagogiques, dont la base est la réduction à trente du nombre des élèves par classe. La difficulté résidant dans l'insuffisance du personnel, le rapport suggère la création d'« auxiliaires d'enseignement », recevant une formation accélérée et effectuant les tâches secondaires, mesure à laquelle s'opposent les syndicats. Toujours sur le plan pédagogique, la commission propose des méthodes modernes pour apprendre à lire et recommande les moyens audio-visuels, déjà très répandus en Grande-Bretagne : toutes les écoles ont au moins un poste de télévision.

Enfin, le rapport Plowden se penche, entre autres, sur le problème de l'assimilation des enfants d'immigrants, en particulier des enfants de couleur. De même qu'aux Etats-Unis est préconisée la méthode de la dispersion des enfants loin de leur quartier, où ils ont trop tendance à se regrouper par nationalité. Cette mesure soulève bien sûr des problèmes pratiques compliqués.

Le rapport Plowden, fruit de plus de trois années d'étude, est extrêmement détaillé et sert actuellement de base pour toute réforme concernant l'enseignement primaire.

Le GCE

Si l'examen eleven plus est en complète réforme actuellement, celui du GCE est à son tour l'objet de critiques de la part des professeurs et des parents d'élèves.

Chaque université, chaque école, chaque branche de l'industrie ou du commerce réclamant un dosage différent d'O Levels et de A Levels, le problème du choix à effectuer est véritablement crucial pour le candidat. D'autre part, cette polarisation sur l'examen transforme un enseignement qui devrait être intelligent et durable en un bachotage stérile. Enfin, la spécialisation est beaucoup trop poussée pour des élèves de cet âge. Les jeunes gens sont en général compétents dans leur propre spécialité, mais ignorent tout des autres domaines : en particulier, les élèves scientifiques sont incapables de rédiger un rapport dans un anglais clair et correct.

D'autre part, les épreuves présentent une difficulté variable selon la commission qui les organise, ce qui incite les candidats à se présenter à plusieurs commissions à la fois, afin de multiplier leurs chances. Mais les Anglais sont hostiles à un système national. Ils pencheraient plutôt pour le système allemand, où les épreuves organisées dans une école sont corrigées par des examinateurs qui y sont étrangers.

La «Comprehensive School»

On tente actuellement de résoudre le problèmes de l'orientation et de la spécialisation des élèves avec l'expérience de l'école unique (Gesamtschule) ou comprehensive school. La base de cette innovation consiste en la réunion des trois types d'enseignement secondaire (technique, classique, moderne) dans une seule école. Cette réunion ne doit pas se borner à une simple cohabitation, mais doit permettre à l'élève de passer « horizontalement » d'une section dans l'autre tout au long de sa scolarité secondaire, ce qui réaliserait une orientation permanente. Ces passages « horizontaux » sont complétés par la possibilité de choisir un rythme d'étude adapté à chaque élève dans chaque matière, grâce à la transformation des classes traditionnelles en « courants » (streams) plus ou moins rapides dans toutes les disciplines.

Tel est le principe de la comprehensive school. Cette formule n'étant encore qu'au stade expérimental, elle ne touche qu'un nombre limité de LEA et est appliquée de façon très diverse selon les cas. Mais toutes ces écoles tentent de développer au maximum les activités extra-scolaires (philatélie, théâtre, musique, etc.) qui favorisent les rencontres entre élèves venant d'horizons différents. Malgré les attaques subies par cette formule nouvelle, il semble que travaillistes, conservateurs et centrales syndicales soient à présent d'accord pour la maintenir et la développer, dans la mesure du moins où l'appui financier indispensable puisse être fourni aux autorités locales.

Le problème de l'enseignement indépendant

L'enseignement indépendant est encore relativement important en Grande-Bretagne. Il est dispensé dans des écoles qui, pour s'ouvrir, n'ont qu'à se faire recenser et accueillir les inspecteurs publics. Certaines de ces écoles sont confessionnelles (écoles tenues par des jésuites, des bénédictins, ou écoles protestantes non anglicanes). D'autres sont non confessionnelles. Mais celles qui posent le plus de problèmes sont les célèbres **public schools** anglicanes. Ce sont en général des établissements anciens, et certains jouissent d'une très grande réputation, comme Eton, Harrow ou Winchester. La qualité de l'enseignement est due surtout à l'excellence et l'abondance du corps enseignant ; les élèves sont également sélectionnés sévèrement, par un examen passé vers 14 ans. Cet examen d'entrée aux grandes public schools se prépare souvent dans d'autres écoles privées, les **preparatory schools**.

Ces écoles sont en butte à de sévères attaques de la part des travaillistes et de nombreux groupes syndicaux : on leur reproche leur politique d'élitisme intellectuel, leur recrutement exclusif dans la bourgeoisie et la mentalité de clan de leurs anciens élèves. L'avenir des public schools est entre les mains d'une commission qui, après de minutieuses enquêtes, semble pencher, non pour leur intégration pure et simple dans le système public, mais pour l'élargissement de leur recrutement, lequel devrait compter obligatoirement la moitié de boursiers. Leur avenir ne semble pas gravement menacé tant que leurs anciens élèves se maintiendront aux postes de commande politiques et économiques.

Bibliographie : Dossiers pédagogiques 42 9-71, Europe université ; Edmund J. King : Other Schools and Ours, Third Edition.

Page des maîtresses enfantines

Au petit bois charmant...

Un premier article concernant la réédition du « Bois Charmant » a paru dans l'« Educateur » du 8 décembre dernier. Nous ne saurions trop recommander cet ouvrage ; celles qui l'ont cherché en vain ces dernières années auront la chance de le trouver rajeuni et augmenter de quelque six histoires.

Nous avons eu la chance de rencontrer I. Jaccard qui a bien voulu partager avec nous l'histoire de la naissance du « Bois Charmant ».

Au cours d'un entretien avec Isabelle Jaccard, nous lui avons posé quelques questions au sujet du « Bois Charmant ».

— Comment avez-vous été amenée à écrire des contes ? Est-ce par goût ?

— Non, ce n'est pas par goût. Certes, les questions littéraires m'ont toujours intéressée, mais jamais je n'aurais songé à écrire des histoires pour enfants si je n'y avais été poussée par la nécessité. Lorsque je suis entrée dans l'enseignement, j'ai très vite réalisé que les histoires étaient une manne que mes élèves attendaient quotidiennement et avec impatience. Ces récits, souvent contés, étaient pour eux une excellente occasion d'entendre des phrases correctement construites. Elles les aidaient à mieux s'exprimer et à enrichir leur langage. Par exemple, des phrases telles que : Où vas-tu ? Que c'est beau ! Que fais-tu ? répétées fréquemment permettaient de lutter contre les affligeants : Tu vas où ? Qu'est-ce que c'est beau ! Tu fais quoi ?

Malheureusement, je me trouvai bientôt à court d'histoires. Après avoir épuisé « Comment raconter des histoires à nos enfants » ainsi que les brochures O.S.L. pour les petits, je fus acculée, si j'ose dire, à en inventer.

— Tous les récits que vous avez créés ont-ils été acceptés par votre auditoire ?

— Certains n'ont pas eu de succès. C'est d'ailleurs le privilège d'une maîtresse d'école qui écrit des poèmes, des contes ou qui imagine n'importe quel matériel didactique de pouvoir les « essayer » en classe. Les goûts d'un adulte ne sont pas toujours ceux d'un enfant. J'ai publié dans le « Bois Charmant », en raison du franc succès qu'ils ont eu auprès de mes élèves, certains récits qui me semblaient médiocres (je pense entre autres au « Petit montagnard » ou au « Petit garçon qui pleurait toujours »). Plusieurs, par contre, qui me paraissaient plus valables, n'ont pas été adoptés.

— Et à quoi deviniez-vous qu'ils n'avaient pas la cote ?

— C'est bien simple. On ne me les a jamais redemandés. Ils sont tombés dans la boîte aux oublis ! Les histoires que l'on raconte aux petits enfants sont un peu comme les pièces de théâtre qui tiennent l'affiche plus ou moins longtemps. Certaines tombent le premier jour !

— Comment avez-vous expérimenté les contes inédits que vous publiez aujourd'hui, puisque vous avez quitté l'enseignement ?

— Je les ai racontés à un ou deux enfants de mon voisinage et j'ai prié quelques collègues de les raconter en classe. Leurs critiques m'ont été utiles.

— Ecrivez-vous facilement ?

— Non. Mes manuscrits sont remplis de ratures, de corrections, de renvois. Je dois les rédiger trois ou quatre fois avant que le texte devienne lisible.

— Pour terminer, une dernière question. Comment avez-vous trouvé le sujet de vos contes ?

— Ils m'ont souvent été suggérés par mes élèves. Une fillette arrivait à l'école avec une carte postale représentant trois petites chèvres. Elle me disait : « J'aimerais bien que vous me racontiez leur histoire. » C'était le point de départ. Un autre enfant me parlait de son anniversaire proche et me demandait de lui raconter une histoire d'ours ce jour-là. Un nouvel élève très jeune entrait dans ma classe. Il fallait donc lui proposer des récits à la fois courts et simples. Je cherchais avec insistance et il m'arrivait parfois de trouver !

Ouvrez le « Bois charmant » !...

Emerveillez-vous, redécouvrez ce qui reste en vous d'une enfance quelque peu éloignée, revivez dans ce livre, fourmillant tel un bois, mille secrets, tendres mystères, rencontres inattendues ; apprenez-leur (les élèves) à écouter le craquement du bois mort, le bruissement des feuilles sous nos pas, le gazouillis des oiseaux, apprenez-leur à sentir le parfum des fleurs, à voir leurs couleurs, attendre le silence...

Ouvrir, feuilleter le « Bois Charmant ». C'est apprendre à aimer la vie et mieux la comprendre.

Nous aimerions remercier ceux et celles qui ont permis une réédition de cet ouvrage :

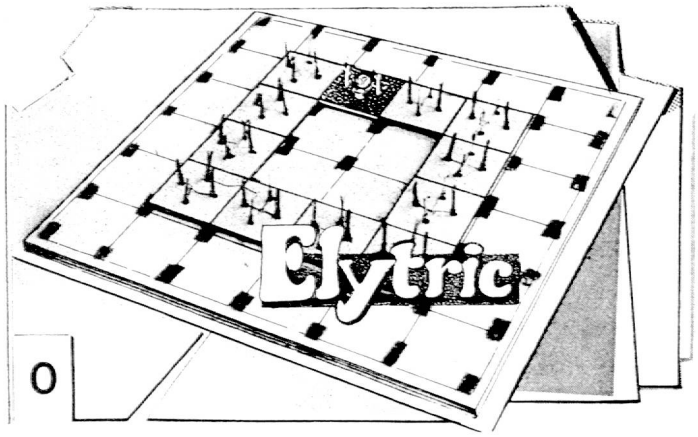
Mme Oswald notre ancienne présidente, M. Maeder et Diane Morattel, enfant d'une classe lausannoise qui en a illustré la couverture si joliment, tous ceux qui se sont préoccupés de l'avenir du « Bois Charmant », de le replanter en bonne terre pour le faire reverdir et refleurir.

A vous Mlle Jaccard vont à la fois nos remerciements ainsi que notre admiration.

Vous pouvez l'obtenir à l'adresse suivante :

Guilde SPR
Louis Morier-Genoud
Veytaux

ELYTRIC



On ne saurait aujourd'hui ouvrir un journal sans rencontrer, à quelle page que ce soit, un sigle dont la traduction est plus ou moins problématique.

Celui que nous vous proposons ici symbolise tout un programme... (c'est bien le cas de l'affirmer). En effet, François Barraud, maître de sciences au Collège secondaire de l'Elysée, à Lausanne, a mis au point, avec l'aide de ses collègues de la commission romande de l'enseignement programmé, une démarche qui permet aux élèves d'aborder les principales notions d'électricité.

Les avantages didactiques d'un tel matériel sont évidents. Citons, entre autres :

- *L'élève, placé en face des problèmes, essaie de les résoudre* seul.
- *Le maître, dont l'action reste prépondérante, intervient uniquement à la demande.*
- *L'élève confectionne lui-même son matériel expérimental.*
- *Il progresse à son rythme propre.*

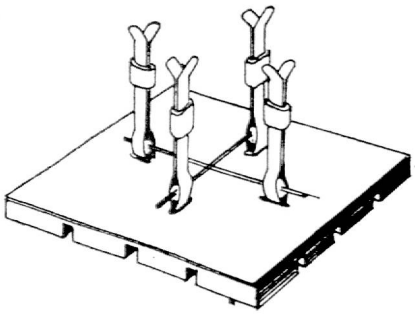
Mais nul ne saurait, mieux que l'auteur, vous donner une idée succincte de la nature de ce matériel d'enseignement.

Elytric, au départ, est un jeu bricolé qui permet l'apprentissage des premières notions d'électricité :

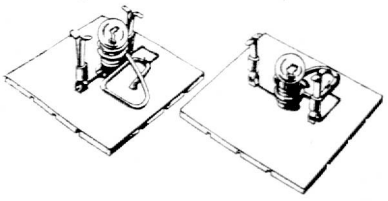
- le circuit électrique
- le court-circuit
- le générateur de courant
- le récepteur de courant
- les montages en série et en dérivation
- la notion de résistance... etc.

Le jeu est fait d'un certain nombre de modules ou plaquettes.

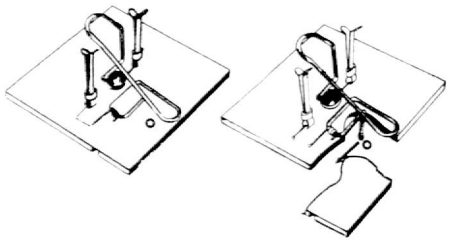
Les plaquettes de cosses sont les poteaux qui supportent les fils électriques. Ils permettent le montage de circuits carrés qui s'inspirent des schémas électriques des livres.



Les plaquettes-supports de lampes sont les récepteurs de courant.

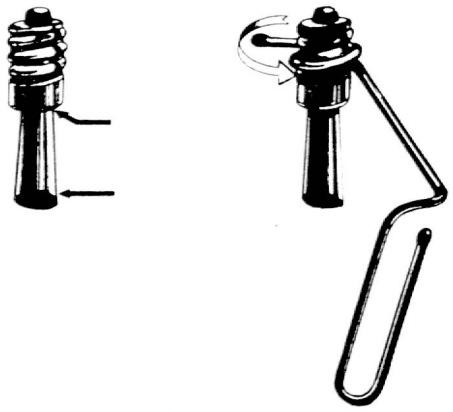


L'interrupteur, qu'il vaudrait mieux appeler manipulateur, permet d'envoyer de brèves impulsions de courant. Couplé au galvanomètre à lame aimantée, il permet de comprendre le fonctionnement du moteur à courant continu.

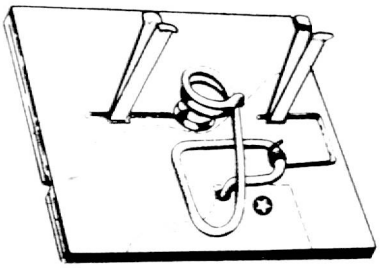


Les dessins ont été faits de manière très réaliste, au début ; mais progressivement les figures se schématiseront.

ELYTRIC O est le manuel de fabrication des pièces en jeu. L'élève apprend des tours de métier, il apprend à se fabriquer les outils dont il a besoin ; ainsi ce culot d'ampoule usagée, collé sur un porte-plume qui va servir à tordre les trombones supports de lampes.



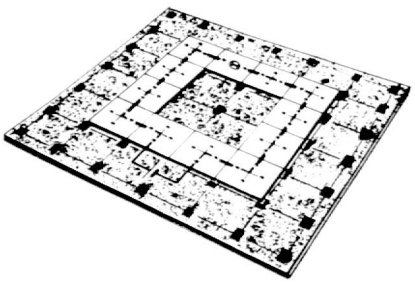
Très souvent, dans le laboratoire de recherche, le scientifique est obligé d'adapter le matériel dont il dispose au but poursuivi. Cette démarche nous paraît donc très éducative.



ELYTRIC 1 est le programme d'introduction à l'emploi du jeu. On y apprend le vocabulaire élémentaire : circuit - générateur - récepteur - batterie - circuit ouvert - circuit fermé - court-circuit - conducteur - isolant.

Les programmes 2 et 3 permettent à l'élève de s'initier et de jouer avec les circuits en série, en parallèle et avec les circuits mixtes.

A côté de ces programmes précis, il est très important de laisser l'enfant imaginer d'autres expériences ; voire imaginer d'autres programmes.



UN EXERCICE TRÈS IMPORTANT QUE L'ON DOIT FAIRE LORSQUE LES PROGRAMMES SONT TERMINÉS, C'EST DE REPRENDRE TOUS LES MONTAGES, EN SUPPRIMANT LES PLAQUES DE COSSES POUR LES REMPLACER PAR DU FIL SOUPLE. Les enfants réaliseront ainsi que l'important dans le

circuit, c'est le récepteur, c'est le générateur, mais non la forme du circuit.

Dans les prolongements de ces programmes, nous introduirons dans les mois à venir, le transistor. A ce moment-là, les câblages se feront très souvent avec du fil de connexion souple. Ces câblages ont l'immense avantage d'être résistants ; mais la lecture du schéma est beaucoup moins facile ; là encore, nous avons cherché à respecter la démarche du simple au complexe. Un autre prolongement sera l'étude de circuits logiques élémentaires. Il est bien évident que la fabrication des modules logiques, de certains d'entre eux en tout cas, sera plus compliquée. Elytric, dans sa forme primitive actuelle est un pas important à franchir, dans ces perspectives.

Il est bien clair aussi que ce programme d'étude, très qualitatif dans les débuts, va recevoir son complément obligé, quantitatif. Les instruments de mesure ne se bricolent pas facilement ; il faudra pour mener à bien cette partie, prévoir l'achat de petits multimètres. Les auteurs ne manqueront pas de tenir ceux que cela intéresse, au courant. (sic !)

La Guilde de Documentation de la SPR et le GRETI assument l'édition (provisoire) de ces programmes. Il vous les offrent aujourd'hui **en souscription,** et ceci **jusqu'au 15 février,** aux prix suivants :

Elytric : carnets 0 - 1 - 2 - 3 :

1 exemplaire : Fr. 13.— (+ frais d'envoi)

à partir de 20 exemplaires : Fr. 12.—

Dès parution, vous pourrez obtenir ces ouvrages à la Guilde SPR, 1843 Veytaux, pour le prix de Fr. 15.— (+ frais d'envoi), respectivement Fr. 13,50 (pour 20 ex. au moins).

Souscrivez en renvoyant le talon ci-dessous, jusqu'au 15 février au plus tard, à l'administration du **GRETI, ch. des Allinges 2, 1000 Lausanne,** qui collationne toutes les commandes.

Le président de la Guilde SPR,

André Maeder.

SOUSCRIPTION

Je commande ..... ex. de l'ouvrage programmé ELYTRIC (carnets 0 - 1 - 2 - 3) au prix de Fr. 13.— (+ frais d'envoi) respectivement Fr. 12.— (à partir de 20 ex.).

Nom et prénom : _____

Domicile : _____ N° postal : _____

Adresse exacte : _____

Signature : _____

Pratique de l'enseignement

Un nouvel exercice de rédaction :

Le jeu de l'oie

Intentions pédagogiques

L'exercice proposé met à contribution les facultés et activités suivantes :

- créativité
- logique
- expression orale
- rédaction

Matériel

Une vingtaine de mots (noms, qualificatifs, verbes) écrits sur des étiquettes fixées en spirale sur un tableau de flanelle. Ces étiquettes constituent les cases du jeu. Un jeton destiné à se fixer près des cases (découpé dans le papier ad hoc). Un dé à jouer d'assez grandes dimensions.

Principe

Un élève jette le dé. Il avance le pion et tombe sur une case. L'élève doit aussitôt énoncer une phrase contenant le mot figurant sur la case.

Variantes

1. La classe est divisée en groupes. Chaque élève qui dit une phrase donne 1 point à son groupe. Limiter le temps. Si après quatre secondes, par exemple, l'élève n'a rien dit, le tour passe à un autre groupe.
2. Introduire ici et là, entre les cases portant un mot, une case vide.

2.1. L'élève qui tombe sur une case vide peut utiliser un mot de son choix.

2.2. L'élève qui tombe sur la case vide doit utiliser dans la même phrase le mot précédant et le mot suivant la case vide.

2.3. L'élève qui tombe sur la case vide désigne un camarade qui répond à sa place.

3. Chaque phrase doit faire logiquement suite à la précédente.
4. Chaque phrase doit englober le mot désigné par le pion et le mot utilisé dans la phrase énoncée précédemment.

Note importante

Aucune variante ne doit être imposée par le maître. Tout l'intérêt de l'exercice consiste en la recherche des variantes **par la classe** ; les discussions qui s'engagent, les prises de position, les choix, puis le respect des décisions prises ont autant d'importance que la construction de phrases !

Une situation embarrassante

Il se posera certainement la question de la fin du parcours. S'il reste trois cases et que le dé indique cinq, comment jouera-t-on ? Là aussi, plusieurs solutions seront proposées (avancer et reculer, attendre d'avoir 3, reprendre au départ, etc.). Laisser les enfants construire leur propre règle du jeu !

Rédiger la règle du jeu

Dernier exercice, et non le moindre ! Il s'agit d'établir point par point la règle du jeu tel qu'on vient de le pratiquer. Ce travail de rédaction montre aux élèves la nécessité d'employer le terme propre, ainsi que l'obligation d'être à la fois précis et concis.

Un test : inviter un groupe qui n'a pas encore joué à essayer le jeu en suivant la règle qu'on vient d'établir !

Ce jeu, pratiqué à plusieurs reprises dans des classes d'application d'une école normale, a suscité un grand intérêt auprès des élèves, et a donné lieu à des développements souvent imprévisibles qui ont étonné les adultes.

Jacques Bron.

Lecture du mois

Cette étude de texte est amicalement dédiée à toutes les victimes d'accidents de ski d'un hiver pourtant particulièrement clément !

Enfin, le seizième jour de broche, j'absorbai le Nembutal de l'aube, et j'attendis le bistouri, sommeillante. Cette fois, je savais comment survivre jusqu'au bloc : il fallait laisser la conscience baisser, baisser, et la maintenir ensuite en toute petite veilleuse ; éviter de penser, tourner au ralenti les pages du livre coloré, à la cadence qu'elles voulaient ; régler les paupières sur « mi-clos », ne rien provoquer, ne rien retenir. Autour de moi, très loin, le train-train du matin se poursuivait, chariots, voiles, bassins, odeurs : six marques d'eau de Cologne, un parfum barbouillé, décoloré par l'urine et les médicaments. La veille, on avait coupé ma broche, on m'avait peint la guibolle en jaune, on l'avait emmaillotée dans un énorme pansement mousseux...

A dix heures, les brancardiers me hissèrent sur le chariot, la major rabattit sur moi les pans de la couverture, glissa sous ma tête et ma jambe deux oreillers immaculés ; et je partis, saluant du bout des doigts à droite et à gauche, telle une reine sur son char.

Dans l'antichambre du bloc, où m'avaient conduite des couloirs hallucinants de silence, la major se pencha sur moi : j'aperçus en gros plan son visage, et j'eus le temps de voir ses yeux s'attendrir derrière ses lunettes, pendant que sa bouche se collait à ma joue en un bon baiser crépitant. Elle dit : « A tout à l'heure, petit » et disparut.

Je restai seule, dans la pièce pleine d'ombre propre. Le dossier reposait sur le bout du chariot, après mes pieds, rassemblés comme ceux d'une gisante ; mais j'étais incapable d'aller le chercher, le bout du chariot était au bout du monde, et après tout je me moquais bien de ces papiers. Je me moquais de tout, j'étais morte, mes bras étaient morts le long de mes flancs morts ; seul le mur vivait, il ondulait et virait doucement.

L'interne de service vint casser ma béatitude ; il entra, faisant sur le vague un bruit et un volume énormes, crachant des torrents de mots et des nappes de fumée. Pourtant, je savais bien qu'il parlait feutré et grillait son habituelle Gauloise ; mais ma pensée et mes sens n'usaient plus de la même dimension.

« Alors, petit, hurla l'interne, on est en forme ? On ne veut pas dormir ? »

Je pensai « non, non », j'essayai de rallumer mon regard.

Et je mourus, la main gauche dans le gant de l'interne, le bras droit raidi sur la planchette, dès que l'anesthésiste eut commencé à pousser le piston de sa grosse seringue à penthotal. Je mourus dans un agréable fourmillement aux tempes, sans avoir assisté à l'entrée de Dieu-le-Père.

Albertine Sarrazin.
« L'Astragale » - Ed. Jean-Jacques Pauvert.

A. **Après une première lecture...**

1. Dans quel endroit se trouve Albertine ? Enumère tous les mots du texte qui le prouvent.

2. Combien de personnages différents y vois-tu se succéder ? lesquels ?

3. Explique le sens particulier qu'ont, ici, les termes suivants :
broche - bloc - chariots - voiles - bassins - brancardiers - major - dossier.

VOCABULAIRE

— Associe chacun des mots trouvés en A 1 à deux qualificatifs caractéristiques, de sens contraire. Exemple : un bistouri **effilé** - un bistouri **émoussé.**

— Reprends quelques-uns des termes de A 3 et illustres-en les divers sens en 2 ou 3 courtes propositions : un poulet **à la broche ; une broche** en or ; **une broche** maintient mes os fracturés.

B. **Suivons maintenant Albertine dans son « voyage » !**

Malgré **le somnifère** qu'elle a dû absorber (à quelle heure ?...), Albertine a tenu **le pari,** par coquetterie, **de rester lucide** jusqu'à la salle d'opération.

4. Pour cela, que fait-elle : elle reste vigilante - elle feuillette, lentement, les yeux mi-clos, un livre d'images - elle s'efforce de faire le vide en elle, indifférente à ce qui l'entoure - elle ne laisse allumée que la veilleuse - elle s'oblige à vivre au ralenti, en oubliant presque de respirer - elle s'oppose de toutes ses forces à l'action du médicament - elle s'abandonne entièrement ? (2 réponses).

5. Elle perçoit, tout de même, un certain nombre de sensations. Ainsi, elle ..... et ..... le train-train du matin. Elle ..... les parfums d'..... Elle ..... qu'on l'emmène vers ..... Elle ..... au passage ..... Elle ..... sur sa joue .....

6. Cependant, comment lui apparaissent : ce train-train ? ce parfum ? ce couloirs ? Pourquoi ?

7. Duquel de ses cinq sens Albertin n'a-t-elle pas usé jusque là ? Pourquoi

C. Et voici qu'à un moment préci (à quelle ligne ? ... Vers quelle heure ?...) **sa lucidité l'abandonne** pour faire fac à une sorte de **rêve semi-conscient.**

8. Quelle en est la cause ?

9. Refusant tout service ou travaillar d'une manière désordonnée, ses sens lu communiquent alors plusieurs **sensation anormales.** Lesquelles ? vue ? ouïe ? odo rat ? goût ? tact ?

10. A quelle ligne l'auteur donne-t- une explication de cet état de rêve ?

11. Comment Albertine nomme-t-el le sentiment dans lequel elle baigna avant l'arrivée de l'interne ?

12. Comment peut-on éprouver u

sentiment de bonheur parfait dans de telles circonstances ? Explique .....

13. A deux reprises, Albertine emploie l'expression : « Je mourus ». Que veut-elle dire par là ?

14. Où situes-tu sa dernière **réaction :** ligne .....

15. Où situes-tu sa dernière **sensation :** ligne .....

16. A quel « dieu » l'auteur fait-il allusion à la fin ? Que penses-tu de la comparaison ? Et de cette conclusion ?

Note : Il est tout de même tragique de penser que, deux ans plus tard, le 10 juillet 1967, Albertine Sarrazin devait perdre la vie dans ces circonstances qu'elle avait si minutieusement décrites, s'endormant pour une opération dont elle ne s'est jamais réveillée. Elle avait tout juste trente ans...

VOCABULAIRE

Qu'ont-ils de commun ?

Cherche le sens des mots suivants : **hibernation - pâmoison - engourdissement - assoupissement - coma - évanouissement - narcose - hypnose.**

Qu'ont-ils de commun ?

Cependant, quelle nuance comporte chacun d'eux ?

Complète maintenant l'exercice suivant :

« Se trouvant mal, elle tomba comme une masse ; il était midi quand elle revint de son ..... La marmotte passe l'hiver en ..... Avant d'avoir achevé la lecture du journal, grand-mère avait succombé à ..... Lorsqu'il s'éveille de la ....., l'opéré réclame à boire. Le chevalier du Moyen-Age tombait parfois en ..... Par ses passes magnétiques, le fakir me plongea bientôt dans une profonde ..... Depuis cet accident, il y a quinze jours, la victime était toujours dans le ..... Sous l'action du froid, tout son corps tombait dans un ..... dont il ne se réveillerait pas.

COMPOSITION

Un rêve étrange (J'assiste, impuissant, ... ou je suis la victime impuissante de ..... ; je décris mes impressions.)

POUR LE MAÎTRE

OBJECTIF DE CETTE ÉTUDE :

Analyser le phénomène décrit par l'auteur, soit

— sa perte de conscience progressive ;

— la déformation des sensations qui l'accompagne.

COMPORTEMENTS PRÉALABLES DES ÉLÈVES :

— Ils seront capables d'énumérer nos **cinq sens** et **les organes** y relatifs.

— Ils seront capables de différencier **une sensation** d'**un sentiment.**

MÉTHODE

Dans une première étape, les élèves répondront au questionnaire A, et rechercheront le vocabulaire qui suit.

B peut être proposé comme travail à domicile.

Après discussion des réponses, le maître enchaînera avec C.

Au degré supérieur, les questions 8 à 16 peuvent faire l'objet d'une étude individuelle de la part des élèves, en prélude à l'étude fouillée conduite par le maître.

Au degré moyen, le maître procèdera à l'étude fouillée collective immédiatement après B, le questionnaire C pouvant former **le canevas** de la leçon.

A propos de guibolles...

Voilà quinze jours, nous dénoncions les ravages du **franglais.** Si les exercices proposés ont intéressé vos élèves, vous pourriez rompre une nouvelle lance en faveur du bon langage en consacrant une leçon de vocabulaire à l'**argot.**

Vous trouverez dans le **Mémento de culture générale,** d'A. Marthaler, éd. Payot (dont chaque maître devrait posséder le **Vocabulaire vivant**), quantité d'exercices sur le bon usage et, en particulier, deux pages sur l'argot et le langage populaire.

BIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

Née à Alger en 1937, « de père et de mère inconnus », Albertine Sarrazin est, à quatre ans, adoptée par un couple trop âgé pour bien comprendre son ardeur à vivre. Ses parents adoptifs la confient au Bon-Pasteur, maison d'éducation surveillée. Elle s'en échappe au moment des épreuves du baccalauréat, « monte » à Paris, y vit en hors-la-loi jusqu'à ce que la loi la rattrape, à dix-huit ans, pour sept ans de réclusion après un hold-up manqué.

En 1957, elle s'évade, rencontre Julien Sarrazin, qu'elle épouse plus tard en prison ; puis c'est la libération... deux arrestations encore... Enfin, en 1964, une autre vie s'annonce, où ses dons littéraires et son goût de bonheur pourront s'épanouir. Publication de **l'Astragale** et de **La Cavale** en 1965 : c'est un succès immense, immédiat. **La Cavale** obtient le Prix des Quatre Jurys. **La Traversière,** en 1966, confirme ce grand talent d'écrivain. En 1967, grâce à un bel astragale tout neuf, Albertine ne boite presque plus.

Le 10 juillet, elle s'endort calmement pour une opération chirurgicale. Elle ne se réveille pas.

Le texte, les questionnaires A et B et le premier vocabulaire font l'objet d'un tirage à part (15 c. la feuille) à disposition chez J.-P. DUPERREX, Tour-Grise 25, 1007 Lausanne.

On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé d'exemplaires au début de chaque mois (10 c. l'exemplaire).

Belet & Cie, Lausanne

Commerce de bois. Spécialiste pour débitage de bois pour classes de travaux manuels.
Université 9, tél. 22 82 51.
Usine chemin Maillefer, tél. 32 62 11.

ÉDITIONS DELACHAUX ET NIESTLÉ
NEUCHÂTEL, PARIS, BRUXELLES ET MONTRÉAL

Hector RODRIQUEZ TOME
LE MOI ET L'AUTRE DANS LA CONSCIENCE DE L'ADOLESCENT
Préface de René Zazzo.

L'adolescent est pressé à la fois de se différencier et de se reconnaître chez autrui. Cette complémentarité du soi et de l'autre est constitutive de la conscience et du sentiment d'identité personnelle.
204 pages **Broché Fr. 25.—**

EN VENTE DANS TOUTES LES LIBRAIRIES OU AUX ÉDITIONS DELACHAUX ET NIESTLÉ
4, rue de l'Hôpital, 2001 Neuchâtel

JAZZ

Exemples musicaux et commentaires choisis par Bertrand Jayet

Exemple N° 26

Jay Jay Johnson Quartet :

« I've got you under my skin » - 1957 - Anthologie CBS ; plage 45.

Aux fameuses jam sessions du « Minton's Playhouse », où s'inventait dans les premières années quarante le langage bop, aucun tromboniste ne participait. C'est que le jazz neuf se caractérisait volontiers par une vivacité et une sinuosité de phrasé qui semblaient en faire un idéal inaccessible pour les spécialistes de la coulisse. Le trombone à pistons pouvait à la rigueur prétendre à une mobilité satisfaisante, mais l'instrument à coulisse semblait pour sa part condamné définitivement à illustrer une musique moins vertigineuse.

On pouvait donc craindre que le trombone à coulisse ne rejoigne dans les plus brefs délais la clarinette parmi les instruments désaffectés, quand se révéla dans les hauts lieux du bop (les clubs de de la 52e Rue) un musicien d'une vingtaine d'années qui était alors l'hôte de la grande formation de Count Basie. Il s'appelait James Louis Johnson (on devait bientôt le surnommer « Jay Jay ») et semblait ne redouter ni les thèmes en dents de scie, ni les tempos effrénés, ni l'accompagnement polyrythmique des batteurs, ni même la mobilité capricieuse de la trompette gillespienne. Avec sérénité, il exhibait une technique éblouissante qui ne lui servait qu'à concrétiser les idées formées par une imagination féconde. Ami de la rigueur, J.J.J., tout en s'imposant comme un incomparable virtuose de l'instrument (à tel point que les autres trombonistes, pendant longtemps, ne voulurent pas croire en entendant ses disques qu'il jouait sur un outil à coulisse, et non pas à pistons), ne répugnait à rien tant qu'aux démonstrations gratuites. La musicalité était son seul but ; elle le resta tout au long de sa carrière.

Alain Gerber,
extraits de « Jazz Moderne »
(éd. Casterman)

Exemple N° 27

Woody Herman and his orchestra :

« Four Brothers », Hollywood, décembre 1947. Anthologie CBS, plage 42.

Au mois de janvier 1948, « Four Brothers », de Woody Herman, qui vient d'être enregistré à Hollywood, apparaît dans la vitrine des disquaires. Les « Brothers », ce sont, dans l'orchestre — et dans l'ordre des chorus — les saxophonistes ténors Zoot Sims, Herbie Steward, Stan Getz ; c'est encore le saxophone baryton Serge Chaloff. Cette section de saxos — et quelques solistes — définissent une nouvelle sensibilité jazziste. On ne reconnaît pas le son que produisait naguère le pupitre des anches dans les grands orchestres, et dont semblait avoir fixé les normes, une fois pour toutes, Benny Carter. On ne reconnaît pas non plus l'ancien timbre gras du ténor et son balancement appuyé dans les évolutions « aériennes » des solistes de Herman : Lester Young a fait école. Un type d'expression se répand, qui renonce à la violence — celle de Hawkins comme celle de Parker. Une tendance se dessine : le cool jazz.

Le cool jazz se distingue du hot jazz par un ensemble de traits saisissants, d'une part, une sonorité qui rejette les grondements comme les effets de portamento, sonorité lisse, flottante, peu vibrante, d'autre part, une manière de jouer « en relaxation », en tension diminuée. L'initiateur de ce genre fut, incontestablement, Lester Young, dont se réclament les saxophones ténors noirs qui se trouvent en Californie en 1948 ou qui vont y venir tout après...

Le cool jazz renonce donc à une grande part de l'héritage parkérien, qu'il accepte cependant sur le plan harmonique, simultanément ses batteurs inclinent à ignorer les discontinuités rythmiques du bop.

Lucien Malson.
extraits de « Histoire du Jazz »,
(éd. Rencontre).

Exemple N° 28

Art Blakey and the Jazz Messengers :

« Ecaroh », New York, 1956. Anthologie CBS, plage 52.

Les musiciens de Harlem, tout en acceptant les apports du cool jazz, laissent percer leur fidélité au parkérisme, leur inclination à l'agressivité, leur amour pour ce qui est essentiellement nègre dans leur art : le blues.

... A la fin de l'année 1954 un drummer (batteur) célèbre, Art Blakey, réunit avec le pianiste Horace Silver, les premiers « Jazz Messengers ». Ils proclament avec fierté leur attachement à la tradition du spiritual et du blues. Ils vont diffuser, ensemble d'abord, séparément ensuite, une musique énergique, péremptoire, un art « funky », c'est-à-dire insoucieux de la propreté bourgeoise, boueux, crotté, piétinant sans honte les margouillis de la misère, mais simultanément « soulful » — plein d'âme — conscient d'une dignité qui fait fi des simagrées puritaines, et qui se laisse électriser par l'espoir.

Les quintettes de ce néo-bop — où se marient la trompette et le saxo ténor — bousculent les bonnes manières, le « bon goût », le style recherché, sémillant ou pomponné. Renonçant aux séductions d'une harmonie opulente, ils se satisfont des accords les plus simples comme, par exemple, les cadences plagales de la musique religieuse.

Lucien Malson.
extraits de « Histoire du Jazz »,
(éd. Rencontre).

Exemple N° 29

Miles Davis Quintet :

« Sweet sue », octobre 1956. Anthologie CBS, plage 51.

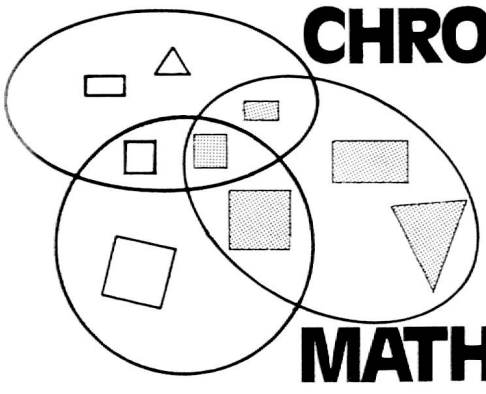
On a vu que Miles Davis était entré dans l'histoire du jazz par la grande porte : contrairement à John Coltrane qui, né la même année que lui, ne fut connu du public qu'après 1955, il enregistra

dès 1945 avec Charlie Parker. Cette éclosion précoce reposait sur une originalité profonde, que Charlie Parker avait pressentie. A dix-neuf ans, Miles Davis était prêt à apporter au jazz de son temps un phrasé nouveau, moins purement « swing » que celui de Dizzy Gillespie, plus flottant, plus ambigu, expression d'un lyrisme délicat qu'on n'avait pas retrouvé dans le jazz depuis la disparition de Bix Beiderbecke. La rançon de ces débuts sensationnels fut une préparation technique insuffisante. Musicien accompli, Miles Davis est longtemps resté, en tant que trompettiste, au niveau d'un semi-amateurisme. Heureusement, le Miles Davis de la maturité est devenu meilleur instrumentiste ; et si ses moyens techniques restent malgré tout limités, il sait s'en servir avec maîtrise. Son style est un modèle d'économie.

La sonorité très pure de Miles Davis tire sa séduction de sa masse. C'est l'un des timbres les plus denses que le jazz ait inventés. Le vibrato ne pourrait que l'alourdir ; aussi Miles Davis s'en prive-t-il. Ce son est à tel point **présent** que, parfois, il suffit d'une note tenue pour que se crée le climat d'émotion à la fois légère et oppressante qui caractérise la musique de Miles Davis. Celui-ci ne l'ignore pas : il donne quelquefois dans un dépouillement un peu trop prémédité. A ses débuts, le jeu de Miles Davis était allusif, intimiste ; le sens du drame y est apparu plus tard. A des notes suraiguës, qui déchirent l'espace, Miles Davis oppose avec art des sons informulés, plaintes rauques ou souffles à peine modulés dont l'oreille saisit mal les contours. La vertu d'un son détimbré, mais tendu, Miles Davis ne la met jamais mieux en évidence que lorsqu'il se sert de la sourdine « harmone », qu'il affectionne particulièrement. Alors son émission devient extrêmement précise, dans la mobilité surtout. Enfin, Miles Davis n'a pas dédaigné de se servir d'un procédé qui, pense-t-il peut-être, contribue à l'originalité de sa couleur sonore : il s'accorde volontairement un peu bas.

Miles Davis n'a pas le génie mélodique de Charlie Parker ; mais il surpasse aisément, sur le plan de l'invention, la plupart des solistes de réputation internationale. Sa phrase se renouvelle avec aisance ; elle est assez autonome pour tirer d'elle-même des prolongements qu'elle exploite, sans trop recourir aux clichés dont se nourrit fréquemment l'improvisation. Pourtant, la conception de Miles Davis est statique : il a répudié tout ce qui pouvait donner du mouvement (les modulations, les changements d'accords nombreux, etc.) pour s'enfermer dans un monde modal qui le voue, semble-t-il, à la contemplation. L'élégant paraphraseur de ballades qu'on entend dans les disques de Charlie Parker s'est mué, d'abord, en un joueur de blues qu'aucune aspérité ne rebutait ; plus tard, le Miles Davis proche du free jazz, en rompant avec la vieille discipline du cadrage des accords, n'a fait que chercher davantage à s'isoler. Il joue, certes en symbiose avec ses partenaires ; mais sa méditation, son extase sont encore plus solitaires.

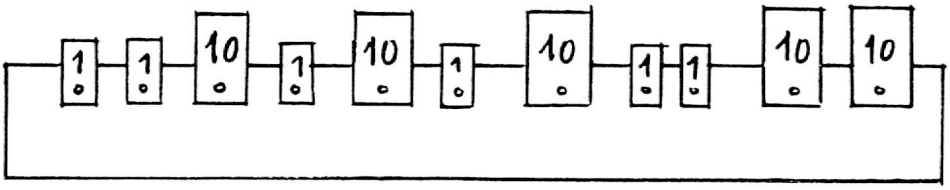
André Hodeir.
extraits de « Jazz moderne »,
(éd. Castermann).



CHRONIQUE MATHEMATIQUE

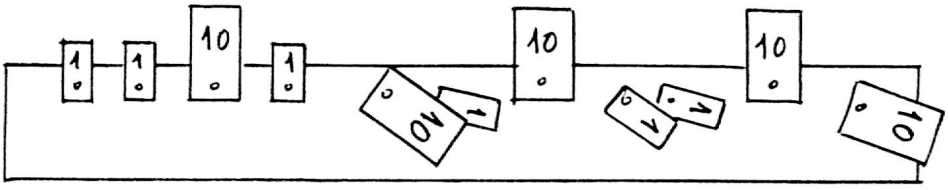
Le concours hippique
(Numération)

Matériel : une bande de carton sur laquelle sont fixés par des agrafes parisiennes une série « d'obstacles » (petits cartons) valant 1 point ou 10 points. Un cheval de carton monté par un cavalier.



Jeu : la maîtresse fait passer le cheval le long de la bande par-dessus les obstacles et s'arrange, du doigt, à renverser certains obstacles. On compte ensuite le nombre de points obtenus sur les obstacles restés debout.

Exemple en base trois : 110.



Les élèves, naturellement, comptent, forment des groupements, échangent, puis notent le résultat sur un tableau avec les noms des chevaux qui successivement vont passer.
Exemple :

Brise-vent	110
Chahuteur	200
Ali-Baba	22
La Flèche	102

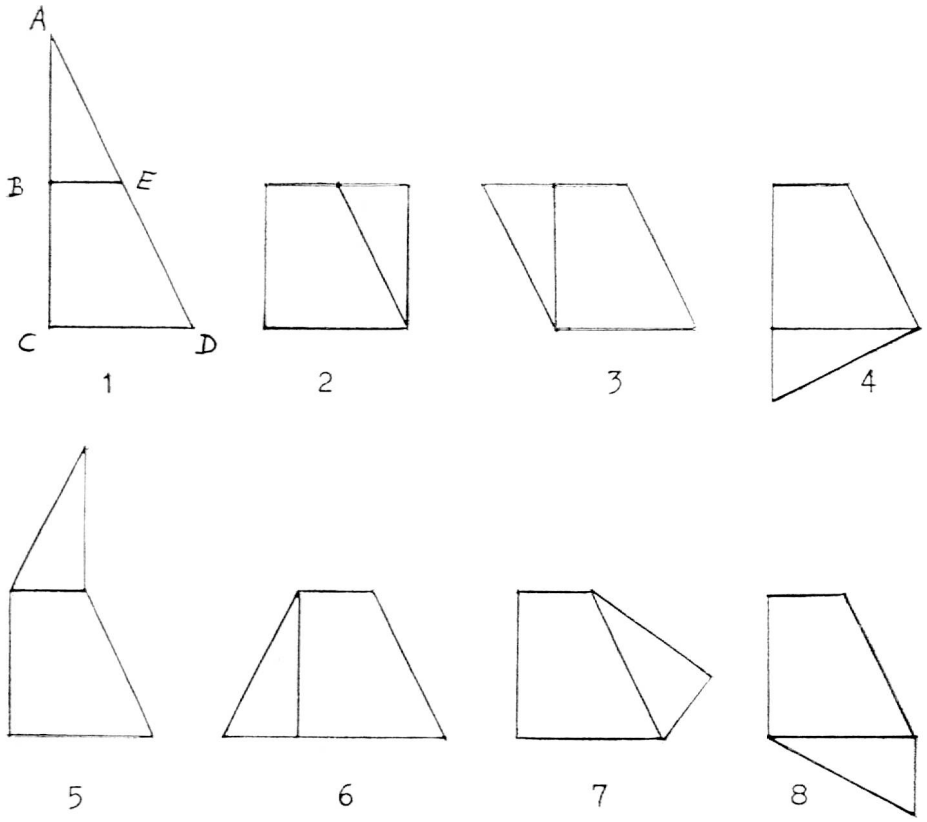
Questions finales

— Qui a le plus de points ?
— Qui a le moins de points ?
— Qui a gagné ?
— Quel est le deuxième, etc.
— Quel aurait été le maximum de points possible ?

Le même matériel, cela va de soi, peut être utilisé dans d'autres bases. On peut introduire des obstacles valant 2, 3 ou 4 points.

J.-J. Dessoulavy.

Exercices sur les isométries et compositions d'isométries



Toutes les figures ci-dessus ont même aire puisque formées chaque fois des deux mêmes éléments : un triangle ABE et un trapèze BCDE, juxtaposés de toutes les façons possibles.

B est point milieu du segment AC ; E est point milieu du segment AD ; ceci entraîne, selon Thalès, que BE // CD (voir figure 1).

Exercice 1

Laissant **fixe** le trapèze BCDE (déplacement nul ou identité), établir, à partir de la figure 1 quels sont les déplacements à faire subir au triangle ABE pour obtenir les sept autres figures.

Autrement dit, quelles isométries (symétrie axiale, symétrie centrale, rotation, translation) ou compositions d'isométries faut-il faire intervenir pour amener le triangle à ses nouveaux emplacements ?

Selon les cas, plusieurs solutions peuvent être envisagées ; proposons-nous toutefois de rechercher la meilleure, c'est-à-dire la plus commode, la moins longue.

Chaque fois qu'intervient une composition de deux isométries, examinons s'il y a commutativité ou non.

Exercice 2

Considérant toujours le trapèze BCDE fixe, opérer comme sous ex. 1 mais à partir de chacune des autres figures.

Exercice 3

Considérant maintenant le **triangle ABE fixe,** opérer les déplacements du trapèze BCDE qui transforment **la fig. 1** en chacune des 7 autres.

Exercice 4

Considérant toujours le triangle ABE fixe, opérer comme sous ex. 3 mais à partir de chacune des autres figures.

Notations abrégées des isométries :

Sa = symétrie axiale ;

R = rotation ;

Sc = symétrie centrale ;

T = translation.

* = signe de composition (ordre des opérations : à lire de droite à gauche).

F. Perret.

Solutions proposées concernant l'exercice 1

On transforme la :

figure 1 en figure 2 en faisant subir **au triangle ABE :** Sc(E), symétrie centrale de centre E

figure 1 en figure 3 par Sc(B), symétrie centrale de centre B

figure 1 en figure 4 par R(C ; — 90°) * T ($\overrightarrow{BC}$)

soit : une translation de vecteur $\overrightarrow{BC}$ suivie d'une rotation de centre C de **moins** 90° (sens des aiguilles d'une montre)

figure 1 en figure 5 par T ($\overrightarrow{BE}$) * Sa (AB)

soit une symétrie axiale AB suivie d'une translation de vecteur BE

figure 1 en figure 6 par Sa (BC) * T ($\overrightarrow{BC}$)

soit : translation de vecteur $\overrightarrow{BC}$ suivie d'une symétrie axiale d'axe BC.

figure 1 en figure 7 par Sa (ED) * T ($\overrightarrow{ED}$)

soit : translation de vecteur $\overrightarrow{ED}$ suivie d'une symétrie axiale d'axe ED.

figure 1 en figure 8 par R (C ; 90°) * T ($\overrightarrow{AC}$) * Sa (AB)

soit : symétrie axiale d'axe AB suivie d'une translation de vecteur $\overrightarrow{AC}$ suivie d'une rotation de centre C, de 90°.

F. P.

Les bienfaits de l'école en plein air

Dans une petite ville en effervescence où se produisent d'étranges phénomènes, on a signalé l'apparition d'un spectre. Les autorités cherchent à rétablir l'ordre. Survient, pour les aider, un inspecteur d'académie qui entend remettre l'institutrice dans le droit chemin, elle qui croit au surnaturel.

Lisons ces pages et demandons-nous si les grandes lignes des réformes n'ont pas été tracées, depuis longtemps, par les poètes ces visionnaires.

Remi Renaud.

La campagne. Une belle prairie. Des bosquets. Vers le soir.

Isabelle : Vous m'avez demandée, monsieur l'inspecteur ?

L'inspecteur : Mademoiselle, les bruits les plus fâcheux courent sur votre enseignement. Je vais voir immédiatement s'ils sont fondés et envisager la sanction.

Isabelle : Je ne vous comprends pas, monsieur l'inspecteur.

L'inspecteur : Il suffit ! Que l'examen commence... Entrez, les élèves... *(Elles rient.)* Pourquoi rient-elles ainsi ?

Isabelle : C'est que vous dites : entrez, et qu'il n'y a pas de porte, monsieur l'inspecteur.

L'inspecteur : Cette pédagogie de grand air est stupide... Le vocabulaire des inspecteurs y perd la moitié de sa force... *(Chuchotements.)* Silence, là-bas... La première qui bavarde balaiera la classe, le champ, veux-je dire, la campagne... *(Rires...)* Mademoiselle, vos élèves sont insupportables !

Isabelle : Elles sont très gentilles, monsieur l'inspecteur. Regardez-les.

L'inspecteur : Elles n'ont pas à être gentilles. Avec leur gentillesse, il n'en est pas une qui ne prétende avoir sa manière spéciale de sourire ou de cligner. J'entends que l'ensemble des élèves montre au maître le même visage sévère et uniforme qu'un jeu de dominos.

Le droguiste : Vous n'y arriverez pas, monsieur l'inspecteur.

L'inspecteur : Et pourquoi ?

Le droguiste : Parce qu'elles sont gaies.

L'inspecteur : Elles n'ont pas à être gaies. Vous avez au programme le certificat d'études et non le fou rire. Elles sont gaies parce que leur maîtresse ne les punit pas assez.

Isabelle : Comment les punirais-je ? Avec ces écoles de plein ciel, il ne subsiste presque aucun motif de punir. Tout ce qui est faute dans une classe devient une initiative et une intelligence au milieu de la nature. Punir un élève qui regarde au plafond ? Regardez-le, ce plafond !

L'inspecteur : Le plafond, dans l'enseignement, doit être compris de façon à faire ressortir la taille de l'adulte vis-à-vis de la taille de l'enfant. Un maître qui adopte le plein air avoue qu'il est plus petit que l'arbre, moins corpulent que le bœuf, moins mobile que l'abeille, et sacrifie la meilleure preuve de sa dignité *(Rires...)* Qu'y a-t-il encore ?

Le maire : C'est une chenille qui monte sur vous, monsieur l'inspecteur !

L'inspecteur : Elle arrive bien... Tant pis pour elle !

Isabelle : Oh! monsieur l'inspecteur... Ne la tuez pas. C'est la *collata azuera*. Elle remplit sa mission de chenille !

L'inspecteur : Mensonge. La mission de la *collata azuera* n'a jamais été de grimper sur les inspecteurs. *(Sanglots.)* Qu'ont-elles maintenant ? Elles pleurent ?

Luce : Parce que vous avez tué la *collata azuera !*

L'inspecteur : Si c'était le merle qui emportât la *collata azuera*, elles trouveraient son exploit superbe, évidemment, elles s'extasieraient.

Luce : C'est que la chenille est la nourriture du merle !...

Le contrôleur : Très juste. La chenille en tant qu'aliment perd toute sympathie.

L'inspecteur : Ainsi, voilà où votre enseignement mène vos élèves, mademoiselle, à ce qu'elles désirent voir un inspecteur manger les chenilles qu'il tue ! Je tuerai mes chenilles sans les manger, et je préviens tous vos camarades de classe habituels, mes petites, insectes, reptiles et rongeurs, qu'ils ne s'avisent pas d'effleurer mon cou ou d'entrer dans mes chaussettes, sinon je les tuerai... ! Toi, la brune, veille à tes taupes, car j'écraserai les taupes, et toi, la rousse, si un de tes écureuils passe à ma portée, je lui romps sa nuque d'écureuil, de ces mains, aussi vrai que quand je serai mort, je serai mort... *(Elles s'esclaffent...)*

Les petites filles : Pff...

L'inspecteur : Qu'ont-elles à s'esclaffer ?

Isabelle : C'est l'idée que quand vous serez mort, vous serez mort, monsieur l'inspecteur.

Le maire : Si nous commencions l'examen.

L'inspecteur : Appelez la première. *(Mouvements.)* Pourquoi ces mouvements ?

Isabelle : C'est qu'il n'y a pas de première, monsieur l'inspecteur, ni de seconde, ni de troisième. Vous ne pensez pas que j'irais leur infliger des froissements d'amour-propre. Il y a la plus grande, la plus bavarde, mais elles sont toutes premières.

L'inspecteur : Ou toutes dernières, plus vraisemblablement. Toi, là-bas, commence ! En quoi es-tu la plus forte ?

Gilberte : En botanique, monsieur l'inspecteur.

L'inspecteur : En botanique ? Expliquemoi la différence entre les monocotylédons et les dicotylédons ?

Gilberte : J'ai dit en botanique, monsieur l'inspecteur.

L'inspecteur : Ecoutez-la ! Sait-elle seulement ce qu'est un arbre ?

Gilberte : C'est justement ce qu'elle sait le mieux, monsieur l'inspecteur.

Isabelle : Si tu le sais, dis-le, Gilberte. Ces messieurs t'écoutent.

Gilberte : L'arbre est le frère non mobile des hommes. Dans son langage, les assassins s'appellent les bûcherons, les croque-morts, les charbonniers, les puces les piverts.

Irène : Par ses branches, les saisons nous font des signes toujours exacts. Par ses racines les morts soufflent jusqu'à son faîte leurs désirs, leurs rêves.

Viola : Et ce sont les fleurs dont toutes les plantes se couvrent au printemps.

L'inspecteur : Oui, surtout les épinards... De sorte, ma petite, si je te comprends bien, que les racines sont le vrai feuillage, et le feuillage les racines.

Gilberte : Exactement.

L'inspecteur : Zéro. *(Elle rit.)* Pourquoi cette joie, petite effrontée ?

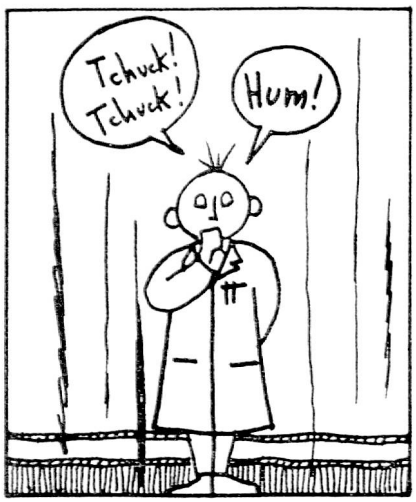
Isabelle : C'est que, dans ma notation, j'ai adopté le zéro comme meilleure note, à cause de sa ressemblance avec l'infini.

« Intermezzo », acte I, scène 6.

Jean Giraudoux, 1882-1944.

Les deux pages suivantes sont une contribution à l'étude de l'évaluation du travail scolaire...

MIEUX VAUT S'EN GAUSSER 1

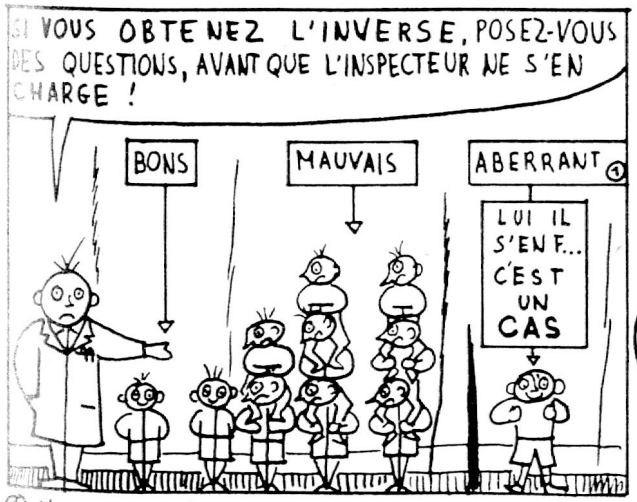


1A

1B

MIEUX VAUT S'EN GAUSSER 2

2 A



① IL EN FAUT ! HEIN ! SINON QUI NOUS GOUVERNERAIT ?

2 B

Moyens audio-visuels

Chronique GAVES

Au début du mois d'octobre 1972, la GAVES annonçait l'édition d'une série de transparents pour rétroprojecteur concernant des textes du WSD/GII. Ce matériel complémentaire à la méthode Uhlig-Chatelanat-Lang « Wir sprechen Deutsch » publié avec l'autorisation de l'éditeur, les Editions Payot à Lausanne, est maintenant en vente. Les enseignants qui s'y intéresseraient peuvent le commander à M. Deppierraz, Collège du Grand-Pré, chemin des Grand-Vignes 3, 1008 Prilly, qui le leur fera parvenir en remboursement par retour du courrier et jusqu'à épuisement du stock.

Rappelons en quelques mots en quoi consiste ce matériel :

Dessiné par Mlle Brigitt Hartmann, de Bottighofen, il présente 22 planches de dessins, sans texte, servant de support aux textes du WSD/GII utilisé par les classes supérieures et les classes générales secondaires du canton de Vaud, ainsi que par certaines classes d'autres cantons. Cette série de dessins (entre 16 et 24, selon les leçons) permet à l'élève de raconter l'histoire sans avoir besoin d'en mémoriser le déroulement.

D'autre part, le format des dessins (24 × 36 mm.) permet le découpage de la feuille de rétroprojecteur pour la confection de dias, donnant ainsi la possibilité de présenter les dessins vue par vue. Le prix de la série complète, non détaillable, imprimée sur acétate, est de Fr. 55.— port et expédition compris.

D'autre part, à la suite de différentes circonstances, nous avons un stock de séries non complètes comportant 13 transparents du WSD/GII au prix de Fr. 30.— port et expédition compris.

Instruments roumains

La GAVES a également édité, avec l'accord de M. Marcel Cellier, un diaporama présentant les principaux instruments de musique roumains. Réalisé conjointement par Ed.-E. Excoffier, F. Guignard et M. Deppierraz, il présente les caractéristiques suivantes :

— 22 clichés originaux de F. Guignard et Ed.-E. Excoffier : violon, taragot, contrebasse, cymbalum, cimpoï (cornemuse roumaine), fluier, caval, ocarina, écaille de poisson, naï (flûte de Pan), Taraf Zamfir (orchestre).

— Une bande magnétique en deux parties :

a) présentation de chacun des instruments des clichés par Harry Brauner, musicologue roumain accompagnant la tournée Zamfir en Suisse avec, pour chaque instrument, un exemple musical caractéristique (durée 13 minutes) ;

b) un concert du Taraf Zamfir, de 19 minutes, enregistré en stéréo à Genève par E.-E. Excoffier.

Ce montage coûte Fr. 40.— tout compris et peut être obtenu dans la gamme suivante :

— stéréo, 19 cm/s (7½ i/s) ⌀ bobine 15 cm

— mono, 19 cm/s (7½ i/s) ⌀ bobine 15 cm

— stéréo, 9,5 cm/s (3¾ i/s) ⌀ bobine 13 cm

— mono, 9,5 cm/s (3¾ i/s) ⌀ bobine 13 cm

— mono, cassette.

Commande : M. Deppierraz, Collège du Grand-Pré, chemin des Grand-Vignes 3, 1008 Prilly, en précisant la variante choisie.

RAPPELS

Une sonorisation de classe de qualité pour moins de Fr. 400.—. Pour les caractéristiques, voir l'« Educateur », N° 1, du 14 janvier 1972 ou s'adresser au soussigné.

Le catalogue témoin et la bande test des bandes magnétiques éditées au prix de Fr. 15.— par la GAVES peuvent également être obtenus en prêt chez le soussigné.

M. Deppierraz.

Opinions

SILENCE : anomalie ou bienfait ?

Savoir faire silence en soi... pour être à l'écoute des autres !

Savoir faire silence en classe... pour permettre à nos élèves de s'exprimer !

Savoir se taire... pour éviter de se donner de fausses excuses !

Et l'on pourrait multiplier les exemples banals qu'on nous cite journellement sur les bienfaits du silence, à une époque où tout le monde veut parler (ou écrire) pour contester ses voisins et justifier ses opinions. En principe, on est d'accord, mais le silence est pour les autres, moi qui ai tant d'idées valables à exprimer.

Les vacances de Noël, ponctuées de nombreuses fêtes religieuses, ne nous incitent-elles pas à faire silence pour réfléchir,

encore faut-il avoir un besoin de réfléchir ?

encore faut-il avoir matière à réflexion ?

Tout dépend de l'idée qu'on se fait de soi-même, du désir de vouloir oui ou non changer quelque chose en soi.

Je m'étonne quelquefois de lire dans notre « Educateur » des études très poussées sur la psychologie, la liberté d'opinion, sur la pédagogie moderne, l'épanouissement de l'être humain, etc., alors qu'on évite soigneusement de parler de problèmes qui touchent directement à la personne humaine, à sa destinée.

Ces problèmes, chacun les résout personnellement...

Chacun agit selon sa propre liberté.

Et pourtant, je ne puis faire silence sur quelques impressions ressenties lors des dernières cérémonies religieuses de Noël et Nouvel-An. Qui me reprochera de parler de cérémonies religieuses ?

Habitués à prendre part à des débats avec passion même, nous discutons, nous interrogeons, nous réfutons, nous condamnons, nous construisons, nous démolissons : nous ne pouvons nous taire.

Et bien que je manifeste une grande ardeur à prendre part à une discussion, j'ai dû comme beaucoup d'entre vous me taire, pour écouter, sans pouvoir répondre. Et j'en suis très heureux. Pourquoi ?

L'Eglise, par le prêtre ou le pasteur, doit nous rappeler certaines règles de vie, nous inviter à réfléchir, à bouleverser nos habitudes, à vivre mieux pour les autres. Certaines remarques nous font mal, nous choquent et tête baissée, on ne peut répondre, on ne peut « qu'encaisser », le dialogue nous est refusé !

Eh bien ! ce silence qui nous est imposé n'est pas une anomalie, mais un bienfait !

N'est-ce pas merveilleux que dans notre monde de « parlotte » cet état de chose arrive à braver toutes les tempêtes ?

N'est-ce pas mystérieux que tant d'êtres humains acceptent ce silence ? Oui, ils l'acceptent, car ils ont besoin, dans le silence de leur cœur et de leur esprit, de pouvoir, en toute simplicité, réfléchir sur leur destinée.

Robert Loup, SPF.

Radio scolaire

Quinzaine du 29 janvier au 9 février

POUR LES PETITS

La musique

Contrairement aux autres centres d'intérêt présentés pour les élèves de degré inférieur, celui sur la musique ne comporte pas de concours : on voit mal, en effet, des enfants de 6 à 9 ans écrire textes en prose ou petits poèmes au sujet de l'art musical, ou encore réaliser des maquettes d'instruments...

La dernière émission de la série consiste donc en une sorte de panorama, grâce auquel on retrouve illustrés les différents aspects de la musique qui ont été mis en évidence lors des précédentes émissions : musique vocale ou instrumentale, musique descriptive ou populaire, etc. C'est ainsi qu'on y entendra des fragments de :

- E. Grieg : « Peer Gynt », suite I, « Au matin ;
- la chanson populaire « Sur la route de Louviers » ;
- F. Chopin : Etude, dite « Sturm » ;
- W. Byrd : « La bataille, 7. Funérailles des tombés » ;
- un morceau de fanfare ;
- « Old Kentucky Home », par L. Armstrong ;
- Rimsky-Korsakov : « Le vol du bourdon » ;
- « Yaravi » de Bolivie, pour flûtes indiennes.

(Lundi 29 janvier et vendredi 2 février, à 10 h. 15, deuxième programme.)

La neige

Adultes, nous avons tendance à considérer la neige, non pour elle-même, mais en fonction de nous : pour ce qu'elle apporte au paysage et à la satisfaction de notre goût esthétique, ou pour les désagréments de toute sorte qu'elle nous occasionne. En va-t-il autrement, à parler franc, de nos petits élèves ? La neige, pour eux, n'est-elle pas avant tout promesse de plaisirs divers, nés du jeu autant que du sport ?

Le centre d'intérêt choisi pour février a justement pour but d'attirer l'attention des petits sur la réalité même de la neige. Comment y arriver mieux, dans une première étape, qu'en invitant les élèves à observer, par exemple, la chute de la neige, la forme des flocons ou les dessins tracés par le givre, afin d'en tirer motif à travaux personnels (textes descriptifs, petits poèmes, dessins, etc.) ?

Tel est le propos de l'émission réalisée, dans le cadre de l'Ecole normale des institutrices de Sion, sous la direction de Sœur Marie-Philippe Nanchen, maîtresse d'application.

(Lundi 5 et vendredi 9 février, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES MOYENS

Cuivres et fanfares

Une première émission (diffusée fin octobre/début novembre 1972) a permis de présenter les différents instruments de cuivre dans leur aspect et leurs particularités, ainsi que de préciser comment on les groupe pour former des fanfares. Mais ces fanfares, à quoi servent-elles ?

D'abord, la fanfare est au service de la cité : non seulement elle collabore à de nombreuses fêtes (religieuses, populaires, folkloriques) ou agrémente certaines rencontres (réceptions de sportifs, inaugurations, etc.), mais elle peut participer, en commun avec d'autres sociétés à caractère culturel, à la préparation de grands concerts ; par ailleurs, on la trouve parfois constituée dans un cadre bien déterminé (usines, Armée du Salut, fanfare militaire, par exemple).

Cette émission sur « la fanfare dans la vie sociale », due à E. Cassagnaud, est diffusée **le mardi 30 janvier et le jeudi 1er février, à 10 h. 15, sur le deuxième programme.**

A vos stylos !

Les enfants sont souvent des observateurs pertinents de leur entourage. Ils remarquent, pour en rire ou s'en indigner, certains gestes, certaines attitudes, certaines paroles. Il leur arrive même d'établir fort justement des relations entre tel trait de visage ou tel détail de tenue et l'un ou l'autre pli de caractère.

Mais les encourage-t-on assez à traduire ce genre d'observations, et surtout à leur donner une traduction autre que toute passagère ? Cette émission — la troisième de la seconde série — se propose, en se fondant sur quelques exemples frappants, d'amener les élèves à donner à leurs observations une forme plus raisonnée, plus méthodique, pour en tirer « un portrait » juste ou éloquent. Un portrait, d'ailleurs, qui pourra, selon les tempéraments, tendre quelque peu à la caricature...

(Mardi 6 et jeudi 8 février, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES GRANDS

La littérature, un dialogue entre amis

L'intention de ces émissions (c'est ici la huitième de ce cycle) est de rendre un certain nombre de jeunes auditeurs plus sensibles aux richesses et à l'attrait d'une littérature dite « sérieuse », qui dépasse le simple divertissement immédiat, ainsi qu'au dialogue amical qu'on peut et doit engager avec elle.

A fin janvier/début février, il a paru judicieux d'illustrer quelques « visages de l'hiver ». Ce qui sera fait au gré de textes en prose et poétiques, le « ton » variant du lyrisme à la description, de l'aventure à l'ironie, selon le schéma suivant :

- J. Richepin : **La Neige tombe** (de « La Chanson des Gueux ») ; dans « Sous le Toit du Poète », par H. Devain et M. Nicoulin, Editions Delta, La Tour-de-Peilz.
- J.-R. Fiechter : « Les Rafales de Neige... » ; dans « Quarante Chants d'Arrière-Automne », Editions de la Coulouvrenière et de la Prévôté, Genève/Moutier.
- M. Carême : **Le Givre** (de « La Lanterne magique ») ; dans « Sous le Toit du Poète ».
- G. de Maupassant : **Nuit de Neige** (de « Des Vers ») ; dans « Sous le Toit du Poète ».
- Samivel : « Et la Neige tombe, tombe... » (de « Goupil ») ; dans « Sous le Toit du Poète ».
- A. Rimbaud : **Les Effarés.**
- P. Verlaine : « Dans l'Interminable Ennui de la Plaine... » (de « Romances sans Paroles : Ariettes oubliées VIII ») ; Livre de Poche, No 1116.
- V. Hugo : « L'Hiver est noir... » (de « Théâtre en Liberté : Reliquat ») ;

dans « Nouvelle Anthologie poétique », par G. Rouger et R. France, Editions Nathan, Paris.

— Ch. d'Orléans : **Hiver, vous n'êtes qu'un vilain** ; dans « Sous le Toit du poète ».

— J. Laforgue : **Couchant d'Hiver** (de « Le Sanglot de la Terre ») ; dans « Poésie », vol. II, par C.-F. Ramuz, La Guilde du Livre, Lausanne.

— J. Rictus : **L'Hiver,** fragments ; dans « La Poésie française : Anthologie thématique », par M.-P. Fouchet, Club des Libraires de France ou Editions Seghers.

— V. Hugo : « Il neigeait... » (de « Les Châtiments »).

— L. Hémon : Fragment de **Maria Chapdelaine ;** diverses éditions.

(Mercredi 31 janvier, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 2 février, à 14 h. 15, premier programme.)

Le monde propose

Quand le soir tombe et que chacun retrouve, au sortir de son travail, le loisir de se préoccuper de la vie du monde, le journal, la radio, la TV sont là pour « raconter » les mille et une péripéties qui, aux quatre coins de nos continents, ont marqué la journée. Mais, de cette profusion d'événements d'importance très variable, que retenir qui soit véritablement significatif ? Lesquels de ces faits sont susceptibles d'influer durablement sur les destinées d'une région, d'un pays, des hommes en général ?

C'est là, on le sait, l'un des grands problèmes que pose l'usage des mass media : il ne suffit pas d'être « abondamment » informé pour être « bien » informé. L'information en elle-même n'est qu'un matériau brut, qui demande à être « élaboré » pour entrer dans l'édifice d'un jugement cohérent.

Un tel travail s'apprend. Et c'est à quoi on veut inviter les élèves de 12 à 15 ans au moyen des émissions « Le monde propose », qui commentent un ou deux événements importants pour en analyser les origines ou les motivations, pour en marquer l'impact ou les retombées.

(Mercredi 7 février, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 9 février, à 14 h. 15, premier programme.)

Francis Bourquin.

P. S. : Bon nombre de collègues ont exprimé le vœu de connaître, avant la diffusion de l'émission, les textes étudiés comme modèles dans « A vos stylos ! ». Voici donc ceux qui seront commentés les 6 et 8 février :

1

Gottfried était mince, chétif, un peu voûté. On ne savait pas au juste son âge ; il ne devait pas avoir passé la quarantaine, mais il semblait avoir cinquante ans, et plus. Il avait une petite figure ridée, rosée, avec de bons yeux très pâles, comme des myosotis un peu fanés. Quand il enlevait sa casquette, qu'il gardait frileusement partout de crainte des courants d'air, il montrait un petit crâne tout nu, rose, et de forme conique, qui faisait la joie de Christophe et de ses frères. Ils ne se lassaient jamais de le taquiner à ce sujet, lui demandant ce qu'il avait fait de ses cheveux... Il en riait le premier et se laissait faire avec patience.

(R. Rolland)

2

Homme jeune encore, massif, M. Fournets plaisantait d'une voix d'airain, dont il contenait les éclats. Je ne vis jamais son regard, abrité qu'il était par des verres fumés. M. Fournets portait une mince moustache, fort triste, tombant à la chinoise, autour de ses grosses lèvres. Marchant à pas comptés, comme un homme qui suit un cortège, il fumait sans relâche des cigares d'un sou, dans un fume-cigare en ambre à virole d'or. Ses vêtements noirs, ses gants, sa chaîne de montre, sa canne, tout prenait à son contact d'enchanteur funèbre une valeur peu commune.

(H. Béraud)

3

Il n'était ni de la nature des Lapons, ni de celle des géants. Sa tête paraissait presque veuve de cheveux : on les eût comptés à dix pas. Ses yeux se perdaient sous ses sourcils. Son nez, large et recourbé, représentait celui des babillards jaunes et verts qu'on apporte de l'Amérique. Ses jambes, brouillées avec sa chair, figuraient des fuseaux. Il n'est pas vrai qu'il fût malpropre, mais il est vrai que ses souliers aimaient fort Madame la boue : ils ne se quittaient presque point.

(D'Assoucy)

Poèmes

Des poèmes de Daniel Courvoisier

Nous sommes nombreux à avoir goûté les pages sensibles et généreuses que l'« Educateur » a publiées voici quelques années sous le titre : « Journal de La Fosge ». Daniel Courvoisier y relatait ses expériences de maître de « classe spéciale », ses essais, ses réussites et aussi ses déboires. Sa plume fraternelle et alerte avait le don de nous faire comprendre les élèves perturbateurs et mal aimés que les maîtres de classes normales lui confiaient parce qu'ils ne savaient qu'en faire. Et la ferme bonté de notre collègue opérait souvent des miracles...

Puis l'instituteur de La Fosge se mit au service des adultes en répondant à l'appel de la « Main tendue ». Là encore son esprit toujours à l'écoute d'autrui apporta le réconfort à plus d'un désespéré, dont le téléphone avait été le dernier recours. Sa voix chaleureuse malgré l'anonymat, son don de sympathie remontaient le moral le plus atteint.

Le 26 septembre 1971, Daniel Courvoisier mourait des suites d'un accident de voiture. Mais son souvenir demeure et ceux qui l'ont connu restent éclairés par son sillage lumineux.

La source de sa fraternité joyeuse, il l'avait trouvée dans le Christ, dont il proclamait bien haut le message d'espérance. Aujourd'hui, Mme Courvoisier édite sous le titre: « Seigneur, mon Tout » les poèmes religieux de son mari ; elle les a illustrés et a demandé à Henri Debluë une préface, qu'il a écrite avec tout son talent et toute son amitié.

Les amis de Daniel Courvoisier seront heureux de se procurer cette plaquette de 15 pages au prix de 7 francs à l'adresse suivante :

Mme Liliane Courvoisier
chemin de Boissonnet 25
1010 Lausanne

P.-S. — A paraître : « La Fosge, journal d'un instituteur ».

Seigneur, aidez-moi à ne pas fuir

Seigneur, aidez-moi à ne pas fuir.

Aidez-moi à rester là où je suis, même s'il n'y a pas grand-chose à voir.

Aidez-moi à rester à la roue de mon vieux bateau.

Je rêvais de terres lointaines et d'îles extraordinaires et voilà que je navigue sur un canal entre les collines grises.
J'attends mon tour aux écluses.

Seigneur, aidez-moi à ne pas fuir, mais à rester humblement sur le canal où Vous avez bien voulu me mettre.

Aidez-moi à aimer mon canal.

Faites de moi un être présent, remplissez-moi d'humilité et par là de vraie puissance, ouvrez mes yeux, que je voie la douceur de ses berges, la gloire de ses fleurs, le jeu merveilleux de son ciel.

Mon évasion me prive de la vraie liberté, elle me ferme les portes de la vie. Et je m'évade et je m'évade encore et cours mille chemins, à la poursuite éperdue de mon rêve.

Aidez-moi à ne pas fuir.

Aidez-moi à rester à la barre de mon bateau.

Présent, vivant l'heure et Vous rendant grâces de ce qu'elle apporte.

Ainsi d'écluses en écluses, de canal en canal, j'atteindrai bien la mer.

La mer que je pourrai voir alors, ayant suivi le chemin qu'il fallait.

Ce chemin que Vous avez voulu, pour l'amour de moi qui ne suis guère et que Vous aimez tant.

Les livres

Apprendre pour maîtriser

Une solution au problème des échecs scolaires ?

« La plupart des élèves sont capables d'assimiler ce que nous avons à leur enseigner et c'est à la pédagogie de trouver les moyens qui leur permettront de maîtriser le sujet traité. » Telle est l'hypothèse de travail de Benjamin Bloom, professeur de pédagogie à l'Université de Chicago ; le développement de sa théorie vient de paraître en français sous le titre

Apprendre pour maîtriser [1].

Savoir est une question d'aptitude, c'est-à-dire de temps nécessaire pour apprendre ; autrement dit, avec le temps, même la maîtrise d'un sujet complexe est accessible à tous ; c'est avant tout une question de méthode. La qualité de l'enseignement peut être améliorée par la création de petits groupes homogènes, la solution idéale étant celle du préceptorat : le maître peut ainsi mieux respecter les différences individuelles. La stratégie pour apprendre à maîtriser préconise des tests d'« évaluation formative » dont l'annotation se borne à indiquer la maîtrise ou l'absence de maîtrise.

Dans un collège américain, en 1965, 20 % des élèves avaient la note maximum ; un an plus tard, après l'application de la stratégie, le rapport était de 80 %.

Grâce à l'« évaluation formative », l'élève est informé sur sa maîtrise du sujet, il prend conscience de ses progrès, il commence à croire en sa capacité et à aimer son sujet. Ce goût à l'étude est lourd de conséquences pour toute la société : il suscite un intérêt pour la culture et justifie l'éducation permanente qui, conclut Bloom, « devrait constituer le but majeur de tout système pédagogique ».

R. R.

[1] Benjamin S. Bloom, *Apprendre pour maîtriser*, collection « Greti information », Editions Payot, Lausanne, 1972, Fr. 5.—.

Apprendre à être

Faure E. et autres, Fayard/Unesco, Paris, 1972, 368 pages.

L'isolement pédagogique dans lequel se croit trop souvent cantonné l'éducateur peut le faire penser à un concept traditionaliste immuable de l'enseignement, voire à une stagnation. Or la recherche pédagogique n'a jamais été aussi active que de nos jours, preuves en sont les innombrables livres (pas tous rébarbatifs !), ayant trait à l'éducation, qui sortent chaque jour, et en particulier le présent ouvrage de M. Edgar Faure.

Cette étude apparaît comme une réflexion critique indépendante et objective de la part de personnalités diverses qui ont dressé l'inventaire mondial de l'éducation actuelle et défini une conception globale de l'éducation de demain sans doute jamais formulée de façon aussi complète.

Cet ouvrage, cependant, ne se limite pas à une simple réflexion sur l'éducation, mais débouche aussi et surtout sur des recommandations concrètes paraissant propres à orienter non seulement les gouvernements, mais aussi tous les pédagogues à quelque niveau de l'enseignement qu'ils soient.

La connaissance ne suffit pas à constituer la culture, le sentiment d'appartenir à la même espèce et l'esprit critique doivent être de plus en plus développés dans une civilisation de masse comme la nôtre.

Le rapport de la commission internationale sur le développement de l'éducation de l'Unesco ne se lit certes pas comme un roman policier, mais, de part son exhaustivité, sa précision et son objectivité, il provoque l'intérêt et la réflexion.

D'un historique de l'enseignement jusqu'à la contestation, de l'expansion démographique à l'autogestion, en passant par les dépenses budgétaires mondiales consacrées (sacrifiées ?) à l'enseignement, l'anachronisme et les carences des programmes ou les inégalités des chances dans les études, les constats de la commission sont fort pertinents et montrent la nécessité de reconsidérer à la base les structures de l'éducation, et jusqu'à ses concepts.

Et l'avenir ? La progression des savoirs et des pouvoirs de l'homme ouvre des perspectives exaltantes et terrifiantes. Le bonheur est-il proportionnel au progrès scientifique ? Hum ! La technologie a déjà engendré de trop nombreuses nuisances (pollution, écarts toujours plus grands entre nantis et non-nantis, armement atomique, nombre croissant d'inadaptés sociaux...). Des ruptures irréversibles menacent l'homme et c'est en grande partie à l'éducation qu'il appartient de les attaquer à la base.

Quatre-vingt-dix pour cent des potentialités du cerveau humain ne sont pas utilisées ; d'autres récentes découvertes en laboratoire mettent en évidence certains faits attestant que, dans le monde d'aujourd'hui, l'entreprise éducative doit revêtir des dimensions nouvelles.

L'éducation ne doit plus être prise en charge par une structure unique : l'école, mais par tous les groupes de la société. Une configuration sociale situant la responsabilité éducative à ce niveau mériterait alors un nom bien à soi : Cité éducative. Son avènement ne peut se concevoir qu'au terme d'un processus de compénétration intime de l'éducation et du tissu social, politique et économique, dans les cellules familiales, dans la vie civique.

Nous n'y sommes pas encore !

Il serait vain de vouloir extraire en quelques lignes la quintessence d'un tel ouvrage (l'aide aux pays en voie de développement suffirait à elle seule à noircir des pages et des pages !) et l'on ne peut que conseiller sa lecture à tous les pédagogues désireux de se tenir au courant, même si, parfois, l'emploi du dictionnaire s'impose... Et puis quand bien même... cela ne peut qu'enrichir son vocabulaire !

R. Blind,
document IRDP.

L'attitude non directive de Carl Rogers

H. Hannoun, Editions ESF, Paris, 216 pages. Collection « Science de l'Education ».

Cette étude est l'écho de la réflexion collective née de l'observation d'expériences portant sur la pédagogie non-directive de Carl Rogers.

Elle est placée dans le sillage de la philosophie rousseauiste ainsi que dans la ligne des pédagogies libertaires apparues depuis le XIXe siècle (Tolstoï, Ellen Key).

Elle est en outre l'esquisse des grandes lignes d'une pédagogie à la fois humaine et rationaliste qui pourrait répondre aux problèmes actuels de l'éducation.

Elle comprend 8 chapitres.

— Problématique de la relation éducative.
— Méfaits d'une pédagogie de la sujétion..
— Rousseau.
— Les libertaires (Schopenhauer, Nietzsche, Dostoïevski, Gide, Tolstoï, Ellen Key).
— Carl Rogers. Biographie, pédagogie, technique, théorie de la personne, principes méthodologiques et philosophiques.
— Critique philosophique, apport et faiblesses de l'attitude rogérienne.
— Critique psychologique, apport et faiblesses.
— Critique pédagogique.

M. Coulet,
document IRDP.

Divers

Résolution de l'Union syndicale suisse

Le 41e congrès ordinaire de l'Union syndicale s'est prononcé sur un projet de réforme de l'enseignement primaire et secondaire élaboré par la commission culturelle. Il constate que le système de l'instruction publique, conçu au siècle dernier, ne répond plus, depuis longtemps, aux exigences de la société industrielle. Cet état de choses appelle d'urgence de profondes réformes, de l'enseignement primaire et secondaire avant tout. Ses structures sont insuffisamment souples et ne garantissent pas une égalité des chances aux enfants des catégories sociales les moins privilégiées. Les programmes d'enseignement sont encore largement ceux des générations d'hier. La formation qu'ils assurent ne permet plus à l'enfant d'affronter pleinement les réalités nouvelles.

En conséquence, l'Union syndicale, la plus grande des organisations de travailleurs du pays, partage la conception esquissée par sa commission. En conséquence, elle exige une réforme de l'enseignement de nature à

1. développer le sens de la solidarité et des responsabilités, à stimuler la réflexion et l'esprit critique pour préparer mieux l'enfant à la vie et à son rôle de citoyen ;
2. garantir de manière optimale l'égalité des chances pour les élèves des deux sexes, et quelle que soit leur condition sociale ;
3. assurer un enseignement axé sur les réalités économiques et sociales ;
4. permettre l'application de nouvelles méthodes pédagogiques, conçues de façon à animer la réflexion personnelle et l'esprit créateur, à substituer l'esprit de collaboration et d'équipe à l'esprit de compétition et un système d'émulation au régime autoritaire d'aujourd'hui ;
5. mettre fin au dualisme entre formation générale et formation professionnelle et à instituer entre elles des relations de fluidité optimale ;
6. permettre de différer autant que possible le moment où l'enfant est aiguillé vers un enseignement spécialisé ;
7. encourager généreusement et systématiquement la recherche pédagogique. Ses résultats doivent être déterminants pour la formation du personnel enseignant et l'enseignement.

Le congrès exige que la réforme renonce à la division actuelle de l'école en divers types et catégories, à une structure qui oppose des barrières quasi infranchissables au plein épanouissement de la personne et de ses dons. Ce système doit être remplacé par la conception nouvelle d'une école globale, intégrée et différenciée. Il estime nécessaire de mettre plus de transparence dans l'instruction publique. Cette nécessité, ainsi que d'autres raisons, l'engagent à repousser le concordat comme moyen de réaliser la **coordination scolaire**. Elle doit l'être par le biais d'une **loi-cadre fédérale**, qui permettra aux citoyens de participer plus efficacement à l'aménagement d'une coordination fonctionnelle. En conséquence le congrès accueille avec satisfaction la décision d'inscrire un nouvel **article sur l'enseignement** dans la Constitution. Il doit reconnaître **le droit à la formation**.

Sur la base de cet article

— la scolarité obligatoire doit être étendue à dix ans. Tous les enfants doivent y être assujettis dès l'âge de six ans ;
— l'année scolaire doit commencer partout à la même date ;
— l'enseignement des langues étrangères doit débuter au plus tard dès la cinquième année d'école.

Le congrès invite citoyennes et citoyens à appuyer ces propositions de nature à mettre plus de justice dans la société.

Congrès syndical 1972.

A la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique s'est réunie les 2 et 3 novembre à Aarau sous la présidence de M. Hans Hürlimann, conseiller d'Etat, Zoug. M. Hans Peter Tschudi, conseiller fédéral, accompagné de ses collaborateurs les plus proches, prit part aux délibérations. Les enseignants étaient représentés par un observateur, en la personne du secrétaire central de la Conférence suisse des associations d'enseignants (KOSLO).

La **première partie** de la séance était réservée à des **questions administratives** (rapports de gestion, comptes, élections, etc.). Deux sujets importants ont retenu l'attention : le **Concordat scolaire** a été **maintenu comme seule voie pratiquable** vers une coordination scolaire intercantonale et le **nouveau comité** a été élu et élargi.

En ce qui concerne la réalisation du **Concordat sur la coordination scolaire,** on a décidé de réunir séparément les cantons qui ne font pas encore partie de ce concordat et ceux qui rencontrent des difficultés particulières pour sa réalisation. Jusqu'à ce jour, 19 cantons ont déclaré leur adhésion, dont 12 remplissent toutes les obligations ou sont en train de les réaliser ; surtout en ce qui concerne le changement du début de l'année scolaire. On en comptera bientôt 13.

Pour cette question particulière, il serait vain d'attendre une décision fédérale. La coordination scolaire ne sera effective que lorsque chaque canton en aura pris la décision librement. Si les cantons veulent vraiment cette coordination, avec toutes ses conséquences, il ne reste qu'une seule voie, le Concordat. Il n'y a pas de doute que cela demande des sacrifices. Les cantons de Zurich et Berne doivent être conscients de leur responsabilité. A la longue, la solidarité régionale ne pourra plus leur épargner une décision claire et nette. Précisons que ce ne sont ni les directeurs cantonaux de l'instruction publique ni les Parlements cantonaux qui endossent la responsabilité de la situation actuelle. On ne peut nier d'autre part que le Concordat a déjà permis des progrès scolaires réels : la prolongation de la scolarité obligatoire dans certains cantons, le développement du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'intensification de la coopération intercantonale.

Dans la **deuxième partie** de la séance, la Conférence a adopté des **principes** concernant l'**abolition de toute discrimination des jeunes filles dans le domaine scolaire** et la **scolarisation des enfants d'ouvriers migrants**. Les directeurs cantonaux de l'instruction publique ont discuté ensuite des thèses concernant une **nouvelle législation en matière de bourses d'études et de prêts**. Sur la base de cette discussion et des prises de position des conférences régionales, le comité soumettra au Département fédéral de l'intérieur le préavis de la Conférence en vue d'une révision de la loi fédérale à ce sujet.

La **troisième partie** de la séance avait un caractère plus général relevant de l'enseignement secondaire et supérieur.

C'est tout d'abord le président du Conseil suisse de la science, M. le professeur Karl Schmid, qui présenta à la Conférence le mandat et l'activité du Conseil, surtout en ce qui concerne les travaux préparatoires d'**une nouvelle loi fédérale d'aide aux universités**. M. F. Jeanneret, conseiller d'Etat, prit position à ce sujet en qualité de président de la Conférence universitaire suisse et de chef de département d'un canton universitaire. M. Tschudi, conseiller fédéral, compléta ce tableau par une information sur le groupe de travail qui, au sein de son département prépare la révision de la législation fédérale dans ce domaine.

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique prit enfin connaissance du rapport de sa commission d'experts pour l'**enseignement secondaire de demain**. Le président de cette commission d'experts, M. Fritz Egger, directeur du Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire, Lucerne, énumera et commenta les aspects principaux de ce projet de réforme. Le secrétaire de la Conférence, le professeur E. Egger, exposa quelles mesures administratives et politiques devraient soutenir une telle entreprise. Les directeurs cantonaux de l'instruction publique prirent connaissance de cette étude. On décida de publier ce rapport et d'envisager une procédure de consultation. Sur la base des prises de position, la Conférence décidera de l'élaboration éventuelle des thèses relatives à la réforme de l'enseignement secondaire pour les soumettre aux instances compétentes.

Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants

La Conférence des directeurs cantonau de l'instruction publique incite les cantons à prendre les mesures permettant que les enfants de travailleurs migrants ne souffrent de discrimination à l'école et de leur offrir, dans la mesure du possible, les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux enfants suisses.

Convaincue que tout doit être entrepris pour que les enfants de travailleurs migrants soient **intégrés dans les écoles publiques** — sans qu'ils en subissent des préjudices — la Conférence recommande :

— de promouvoir l'intégration dès l'âge préscolaire ;

— de faciliter l'entrée dans les écoles publiques par des mesures appropriées (classes d'accueil, cours de langue, etc.) ;

— de ne pas trop tenir compte des résultats obtenus dans la langue officielle lors de la promotion ;

— de favoriser des études surveillées et des activités extrascolaires.

La Conférence est sensible également au vœu de certains parents et autorités étrangères concernant les mesures à prendre — en vue d'un éventuel retour ultérieur dans le pays natal — pour **éviter un trop grand déracinement**. Elle ne considère pas que de telles mesures incombent aux cantons, mais elle invite ceux-ci à faciliter la tâche des organisateurs en leur prêtant toute l'assistance possible.

Elle leur recommande notamment :

— de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire ;

— d'ajouter au certificat de fin d'études une attestation sur la fréquentation de ces cours ;

— d'autoriser — durant un certain temps — la fréquentation d'écoles privées étrangères à ceux qui ont l'intention de rentrer dans leur pays d'origine.

Afin de supprimer toute tension et tout malentendu il serait d'autre part indiqué de développer les services d'information à l'intention des consulats, des parents et des élèves.

Principes relatifs à la formation des jeunes filles

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique incite les cantons à prendre les mesures permettant d'éviter toute discrimination des jeunes filles dans l'enseignement et notamment de leur offrir les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux garçons.

A cet effet, elle recommande en particulier :

— de développer autant que possible l'enseignement des travaux manuels des garçons dans la même mesure que celui des filles ;

— de veiller à ce que dans les plans d'études et les programmes l'enseignement des travaux manuels pour jeunes filles et l'enseignement ménager ne soient pas donnés aux dépens des disciplines de promotion ;

— d'introduire, au degré supérieur de la scolarité obligatoire, une différenciation des programmes en offrant des cours à option et des cours facultatifs: pour les unes, l'enseignement des travaux manuels et l'enseignement ménager pourraient alors être approfondis ; pour les autres, un enseignement complémentaire par exemple en géométrie, langue étrangère, etc., pourrait être prévu.

La Conférence recommande en outre aux conférence régionales d'étudier ces questions, d'entente avec les associations professionnelles, afin d'arriver, si possible, à une réglementation harmonisée.

D'autre part, elle rend les cantons attentifs au fait que si le rapport de la Commission pour l'éducation des jeunes filles n'est pas contraignant, il peut servir de ligne de conduite.

Travail facilité grâce au petit chevalet de table UNI MAX

Il permet de peindre dans une position détendue et de se livrer ainsi sans fatigue à son art favori. Il rend aussi possible une meilleure utilisation de la feuille à dessin.

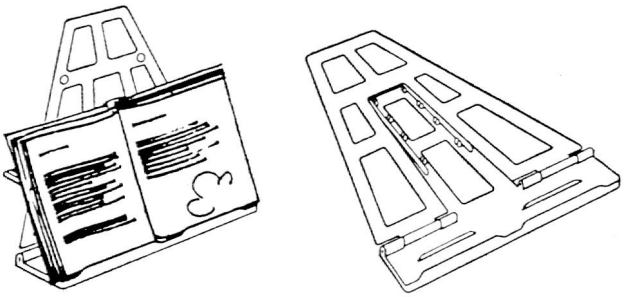
Il sert enfin de support pour les livres, les revues d'un format un peu grand, les cahiers de musique, etc.

Plié, il encombre fort peu et peut se glisser dans n'importe quelle serviette d'école.
Couleurs : rouge et gris.

Offre spécialement intéressante

Prix de détail	Fr. 16.—
Prix pour les écoles	**Fr. 12.—**
Prix de campagne de vente	**Fr. 9.60**

Rabais : Sur chaque dizaine d'exemplaires commandés, nous vous offrons un exemplaire gratuit. C'est notre rabais sur la quantité.



BON

Je commande ..... chevalets UNI MAX.

Adresse : _____

BERNHARD ZEUGIN, matériel scolaire, 4242 **Dittingen,** tél. (061) 89 68 85

Institut de jeunes filles et maison de repos dans les environs de Montreux cherche

couple directeur

de langue française.

Offre sous chiffre 6790 à « Educateur », av. des Planches 20, 1820 Montreux.

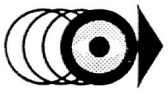
LA DIAPOSITIVE

Un outil de travail incomparable pour les ENSEIGNANTS

Les nouveaux catalogues
SCOLAIRES - RÉCRÉATIFS - RELIGIEUX

pour tous les degrés

maternel - primaire - secondaire - supérieur sont à votre disposition GRATUITEMENT auprès du spécialiste de Suisse romande



films fixes s.a. **audio-visuel**

Pérolles 27 FRIBOURG Tél. (037) 22 59 72

école pédagogique privée

FLORIANA

Direction E. Piotet Tél. 24 14 27
Pontaise 15, Lausanne

- Formation de **gouvernantes d'enfants, jardinières d'enfants** et **d'institutrices privées**
- **Préparation au diplôme intercantonal de français**

La directrice reçoit tous les jours de 11 h. à midi (sauf samedi) ou sur rendez-vous.

Bibliothèque Nationale Suisse 3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux