

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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 110 (1974)

Heft: 31

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: 28.12.2025

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

éducateur

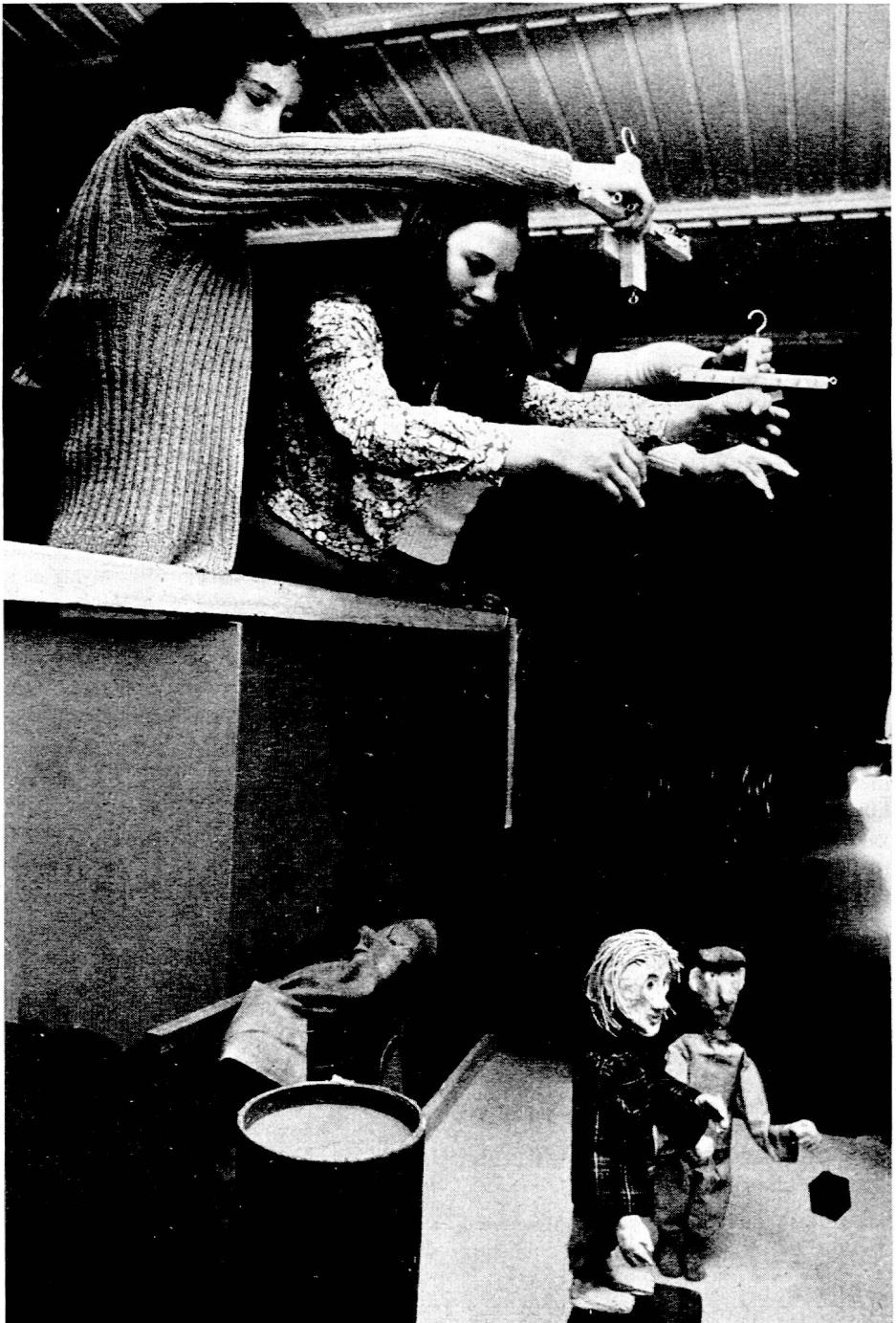
Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Dans ce numéro :

Projet de programme
romand d'éducation
musicale pour les
5^e et 6^e années.

Coordination scolaire
en Suisse.



Sommaire

COMMUNIQUÉS

SPJ	724
SPG	724
Culture respiratoire et éducation corporelle	724
AVEPS	724

ÉDITORIAL

Les héros sont fatigués	725
-------------------------	-----

UNE RECHERCHE...

Avec eux par eux et non pour eux	726
----------------------------------	-----

DOCUMENTS

Education musicale - Rapport et projet de programme romand pour les degrés 5 et 6	727
Amorce d'auto-évaluation à l'école primaire	731
Les jeunes et la drogue	733
Coordination scolaire en Suisse	736

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Le mot ou la phrase pirates	739
-----------------------------	-----

MOYENS AUDIO-VISUELS

Exploitation audio-visuelle d'un texte de lecture	740
---	-----

RADIO SCOLAIRE

Quinzaine du 21 octobre au 1er novembre	741
---	-----

LES LIVRES

La coopération scolaire et sa pédagogie	743
---	-----

éditeur

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. 30.— ; étranger Fr. 40.—**

Les héros sont fatigués

Non, il n'y a pas de jeu de mots ; d'ailleurs, la liaison n'est pas encore admise par l'Académie française — à notre connaissance du moins ; le langage évolue si vite aujourd'hui...

« Leur recyclage sur la broderie, j'en ai rien à foutre ; y commencent à m'énerver avec leur perfectionnement, leur éducation permanente, leur recyclomanie et tutti quanti ; de l'air ! qu'on nous laisse souffler, nom d'un chien ! »

Rassurez-vous, ces propos sont de la fiction pure. Si pure que cela ? Pas tellement. Une certaine lassitude se fait sentir, dont les signes sont parmi nous.

Il faut y prendre garde, ne pas négliger ces indices d'une fatigue générale qui pourrait devenir, un jour prochain, quelque chose comme le Grand Refus.

Les causes ? Elles nous paraissent évidentes, et liées au statut de généraliste. Le changement, c'est bien, sauf lorsqu'il se transforme en instabilité permanente. Question de rythme ; laisser aux fruits le temps de la maturation. Parti du secteur mathématique, le changement s'est étendu, de proche en proche, et a gagné toutes les disciplines scolaires. Les généralistes que nous sommes ont parfois peine à suivre ; ils réclament des paliers d'adaptation. Le canal que nous creusons vers les eaux libres de l'Ecole romande doit compter des écluses ; d'une ascension à l'autre, il nous faut des plans d'eau bien horizontale, bien tranquille.

Aux responsables cantonaux de la formation permanente d'y veiller. Nous pensons leur rendre service en le leur demandant.

Car il y a un risque majeur à vouloir se précipiter : que le changement soit superficiel. Les Textes seront à jour ; le Plan aura été suivi, les Délais respectés. Mais en profondeur ?

Qu'en sera-t-il, au niveau de l'assimilation intime ?

L'emballage actuel, nous en sommes tous responsables ; les associations professionnelles ont demandé, à cor et à cri, le changement ; les autorités n'ont pas voulu être en reste, et ont contribué à l'accélération. Tous ensemble, il nous convient de décélérer (on peut se permettre un néologisme de temps à autre). Après tout, les charrees ne vont pas tellement vite ; mais jusqu'ici, on n'a rien trouvé de mieux pour les labours.

Bureau SPR.

(Adresse inchangée: 6, rue Dubois-Meily, Genève)

A LIRE...

LIoubimov, VILLE AIMÉE

Roman de Siniavski
(Collection 10/18)

« Le rôle des idéaux n'est pas de se réaliser. Mais c'est déjà beaucoup si ces idéaux merveilleux et inaccessibles influencent les mœurs... Puisqu'il est question de liberté, je ferai remarquer que nous chérissons la liberté comprise comme une possibilité de choix, non pas parce que nous aimons choisir (la nécessité du choix est parfois terrible et presque toujours désagréable !) mais parce que nous voulons choisir sans être forcés. »

« En Russie il n'y a pas de liberté de presse — mais qui dira qu'il n'y a pas de liberté de penser ? Cette liberté — et la parole libre de l'homme — sont de grandes forces. »

Alexandre Essénine-Volpine
(Libre traité de philosophie, 1959)

Tiré de la préface de « Lioubimov, ville aimée », préface écrite par Boris Filippov en 1964.

Une remarque pour nous, enseignants primaires :

Pratiquons-nous suffisamment la liberté de penser ?

Exprimons-nous suffisamment notre pensée et de telle manière qu'elle se fasse entendre ?

Déconnecté pour raison d'hygiène mentale...

« Jamais l'enseignement ne s'est trouvé peut-être aussi près de sombrer dans le pragmatisme et la technocratie la plus sordide qu'aujourd'hui. »

Claude Pantillon

Aujourd'hui, quelques années après l'Amérique, l'école ne vit-elle pas une vague de planification, de bureaucratisation, de fonctionnarisation qui risque de durer, au grand préjudice de ceux qui affrontent la réalité : les enseignants, la famille ?

Le pion (du bas lat. pedo, pedonis « qui a de grands pieds »). Le mot pion a d'abord désigné un soldat à pied.

1. Chacune des petites pièces rondes qui servent au jeu de dames. Se dit aussi des figurines du jeu d'échecs. 2. Fam. et péj. Surveillant, maître d'internat dans un lycée, un collège. Au fém. pionne.

Dictionnaire Bordas

L'enseignant ne ressent-il pas, de plus en plus, qu'il répond aux deux définitions du mot pion : petit « objet », surveillant ?

« Ils (les instituteurs) s'évadent. Ne leur parlez pas de pédagogie, ni d'éducation ; ils sont jardiniers, collectionneurs, cinéastes, artistes, sportifs ou pêcheurs. Ils préparent leurs prochaines vacances. »

F. Oury

Déconnecté pour raison d'hygiène mentale...

« Il y a beaucoup de façons de donner la mort... On peut régler les conditions de la production, de l'administration et de l'instruction de telle manière que les hommes fonctionnent avec le moins d'accrocs possible et qu'ils aient aussi peu de relations possible entre eux. »

Dorothée Sölle

Aujourd'hui, l'enseignant, dans le tourbillon des recyclages multiples, la parcellisation du travail (voir découpage des horaires), ne ressent-il pas un vide face à des tâches qui n'exigent de lui que peu d'intérêt, aucun engagement véritable ? D'éducateur, ne devient-il pas de plus en plus un instructeur ?

Déconnecté pour raison d'hygiène mentale... QUEL GASPILLAGE !

« Les tests et les magnétophones ne sont pas l'instrument véritable de l'éducateur ; son véritable instrument, c'est la connaissance intime des lois du développement de la nature humaine. »

W. von Wartburg

Et c'est l'exclusive course à l'outillage : mass média, magnétoscope, films, bandes programmées...

Aujourd'hui, ne s'agit-il pas de s'orienter ?
L'école bouge de plus en plus vite. Mais où va-t-elle ?

Quel est l'objectif majeur ? Quelles sont les finalités ?

Henri Porchet

ÉDUCATION MUSICALE

Rapport et projet de programme romand pour les degrés 5 et 6

1. INTRODUCTION

1.1 DE CIRCE I A CIRCE II

La sous-commission « éducation musicale » de CIRCE II tient à rendre hommage à son aînée de CIRCE I pour le travail de base effectué, travail dont les résultats ont permis une évolution des esprits, une plus grande **prise de conscience** des problèmes propres à l'éducation musicale et de l'**importance de celle-ci dans l'équilibre** psycho-affectif des élèves.

Deux périodes hebdomadaires sont nécessaires pour l'enseignement musical. Cette exigence est fondée sur le besoin :
— d'assurer aux élèves l'indispensable équilibre psycho-affectif mentionné ci-dessus ;
— de les entraîner à une pratique musicale régulière et soutenue ;
— de leur permettre de se situer par rapport à un environnement musical omniprésent et souvent agressif.

1971-1974

Entre les travaux de CIRCE I et ceux de CIRCE II, certains points de vue ont pu se modifier, notamment à cause de l'implantation de certaines méthodes (Kodaly, Orff, Ward, Willems) et des premières expériences de recyclage et de rédaction du matériel.

Notre sous-commission n'a pas remis en question les conclusions de CIRCE I, ni ses programmes. Elle a examiné, le cas échéant, quelles consignes restaient **valables au niveau des 5^e et 6^e années** et quelles devaient être les nouvelles consignes, celles-ci s'efforçant de poursuivre dans le même esprit ce qui devra être fait pour les **degrés 1 à 4** ou apportant des modifications compatibles avec une continuité harmonieuse.

Le programme comporte peu d'éléments nouveaux, l'accent étant porté sur la **consolidation et la combinaison des éléments connus**.

1.2 PRÉSENTATION TYPOGRAPHIQUE DES PROGRAMMES

Le programme pour les **degrés 1 à 4** présente aux yeux de la sous-commission des difficultés de lecture dues à une

présentation peu judicieuse. Nous demandons qu'un effort particulier soit fait pour la présentation typographique des programmes : titres et sous-titres clairs ; texte aéré, utilisant des caractères différents ; bonne utilisation des parties de pages (les choses les plus importantes à droite) ; séparation nette des généralités (objectifs, principes méthodologiques) et des programmes proprement dits, groupés par années plutôt que par matières.

1.3 REDITES, DOUBLETS

Plutôt que d'utiliser des renvois qui rendent la lecture fastidieuse, nous avons préféré répéter une notion à chaque endroit où cela était nécessaire et logique de la trouver.

Les maîtres ont suffisamment de travail pour la préparation de leurs leçons, évitons que la lecture des programmes ne constitue un obstacle à leur information.

1.4 ANNEXES : MATERIEL, FORMATION DES MAÎTRES, CONCERTS SCOLAIRES

La nouveauté de certaines propositions, dès CIRCE I, rend nécessaires l'élaboration et la **mise à disposition des maîtres** d'un matériel utilisable sans perte de temps ainsi que l'entraînement à des activités nouvelles et des formes nouvelles de leçons dans le cadre d'un **recyclage des maîtres**.

L'éducation musicale ouvre l'école à la vie de la cité et doit permettre à l'enfant de prendre contact avec des musiciens et des groupes musicaux de tous genres.

Des concerts seront offerts régulièrement aux élèves.

1.5 TERMES TECHNIQUES, VOCABULAIRE POUR LES MAÎTRES ET VOCABULAIRE POUR LES ÉLÈVES

Un exposé clair demande l'emploi de termes techniques indispensables à une bonne compréhension. Dans la définition des objectifs, la description des principes méthodologiques, nous nous sommes efforcés d'être accessibles à tous ceux qui nous liront avec bonne volonté. Pour faciliter la lecture des **maîtres**, nous établissons **un lexique à leur usage**, à ne pas confondre avec le lexique à **l'usage**

des élèves, qui comporte les mots nécessaires à l'éducation de leur niveau.

2. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'école donne les bases de l'éducation musicale.

En 5^e et 6^e année, cette éducation doit, par des méthodes actives, permettre à l'enfant :

- d'affiner sa perception auditive ;
- de s'exprimer, de créer ou d'improviser ;
- de développer harmonieusement sa personnalité ;
- de prendre conscience des multiples aspects de la musique ;
- d'exercer son sens critique.

Ces objectifs sont atteints à travers trois sortes d'activités étroitement liées : le chant, l'audition et les techniques musicales.

3. OBJECTIFS PARTICULIERS

3.1 CHANT

Le chant participe à une formation plus générale de l'individu, notamment en donnant de l'aisance à l'expression verbale, en favorisant la netteté de la diction, en aidant à prendre confiance en soi par l'interprétation individuelle et enfin en faisant prendre conscience de la communauté par l'interprétation collective. Il permet à l'enfant :

- d'interpréter une œuvre musicale avec ou sans accompagnement ;
- d'exprimer ce qu'il ressent dans les situations qui lui sont propres : travail, jeux, sorties... ;
- de connaître le patrimoine musical des pays d'expression francophone, de son pays et de sa région ;
- de comprendre et apprécier d'autres cultures et d'autres peuples ;
- d'approcher quelques grands musiciens ;
- de saisir l'environnement musical quotidien et de se situer par rapport à lui.

3.2 AUDITION

L'audition permet :

- d'exercer la sensorialité ;
- d'éveiller et d'enrichir la sensibilité ;
- de fournir à l'enfant des points de repère qui lui permettent d'écouter mieux et d'apprécier la musique ;
- d'aboutir à une écoute qui mobilise toute son attention et sa sensibilité ;
- d'ouvrir l'éducation musicale aux autres disciplines.

3.3 TECHNIQUES MUSICALES

Les techniques musicales n'ont pas de finalité en elles-mêmes. Elles favorisent une prise de conscience plus exacte et une organisation plus claire du monde des sons. Elles aident à perfectionner le chant et l'audition. Elles permettent :

- par l'**intonation**, de préciser chez l'enfant les rapports de hauteurs entre les sons (intervalles) et leurs relations tonales (fonctions) ;
- par le **rythme**, de saisir les rapports de durées entre les sons et leur ordonnance dans le temps ;
- par l'**invention**, de stimuler les facultés créatrices de l'enfant en mettant à profit les notions musicales acquises et son intuition musicale.

L'intonation et le rythme trouvent leur application dans la lecture et la dictée.

4. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

4.1 PRINCIPES GÉNÉRAUX

- Quelle que soit la méthode adoptée, le maître veille à respecter le principe fondamental de toute éducation musicale vivante : la perception intuitive précède la perception raisonnée.
- De plus, en 5^e et 6^e, la perception intuitive puis raisonnée d'une notion nouvelle conduira à la perception de la musique par les signes écrits.
- Le chant occupe une partie importante du temps consacré à l'éducation musicale.
- L'audition occupe un temps variable selon les circonstances.
- Les techniques musicales font l'objet d'un entraînement régulier.

4.2 CHANT

- L'étude des chants peut se faire : par audition (maître, magnétophone, radio...) ; par la lecture, partiellement ou totalement.
- Le maître recherche une bonne exécution. La justesse mélodique, rythmique et harmonique, l'articulation du texte, la qualité sonore, l'interprétation vivante, le plaisir de chanter en sont les qualités.
- Il veille à respecter les limites de la tessiture enfantine en tenant compte des problèmes particuliers de la mue (éviter de faire chanter trop bas et trop fort).
- Tous les élèves participent au chant, au moins par des accompagnements simples : bourdon, ostinato.
- La pose de la voix se pratique au début ou en cours de leçon.

4.3 AUDITION

- Toutes les notions élémentaires de la

musique se prêtent à des exercices d'audition.

- Ces exercices, au moyen de la voix, des objets sonores, des instruments de musique et des appareils de reproduction, utilisent les trois temps suivants : présentation, reconnaissance, restitution.
- De plus en plus, les exercices d'audition sont conçus en fonction d'une œuvre à écouter (écoute dirigée).
- L'écoute dirigée conduit à l'écoute pure, sans préparation, sans exercices préalables, sans contrainte.
- L'écoute pure ne dépasse pas 10 min. ; le temps le plus favorable est de 3 à 5 min.
- Après l'écoute d'une œuvre, l'élève peut exprimer ce qu'il a ressenti soit dans une discussion générale, soit par un travail personnel (dessin, poème, etc.).
- Les considérations extérieures à la musique (vie du compositeur, époque, ethnie, etc.) doivent être en rapport avec le fragment à écouter.
- Les concerts et émissions radio-scolaires doivent être préparés.

4.4 TECHNIQUES MUSICALES

- En 5^e et 6^e, l'entraînement à la lecture acquiert une importance croissante.
- La lecture et l'écriture doivent être précédées d'un apport intuitif sous la forme d'exercices d'intonation et de rythme.
- Les exercices d'intonation et de lecture se font dans plusieurs tonalités.
- L'exercice de la mélodie chantée sur le nom des notes précède la pratique de la dictée écrite.
- Les notes diésées et bémolisées ne reçoivent pas de nom particulier.
- La lecture s'applique aussi au déchiffrage d'un chant.
- La théorie musicale se limite aux éléments essentiels rencontrés dans la pratique.

5. PROGRAMME DE 5^e ANNÉE

5.1 CHANT

Le programme de 5^e année doit :

- maintenir les exercices de pose de voix ;
- offrir une grande liberté dans le choix des chants ;
- permettre d'aborder tous les genres ;
- insister sur le chant à plusieurs voix et développer ainsi le sens harmonique (canons, bourdons, chant choral) ;
- habituer les élèves à apprendre un chant non seulement par audition mais avec une partition ;
- donner aux élèves l'occasion de chan-

ter avec un accompagnement instrumental.

5.2 AUDITION

Le programme de 5^e année doit :

- proposer des exercices variés et appropriés qui prépareront l'élève à l'audition pure ;
- présenter tous les genres de musique par des séquences courtes (musique savante, jazz, folklore, chanson, musique pop, contemporaine ou expérimentale).

5.2.1 Domaine de l'intonation :

- motifs identiques et motifs différents ;
- distinction des deux sons d'un intervalle harmonique ;
- perception d'une modulation et retour au ton initial ;
- accords majeurs et mineurs en position fondamentale (ex. : do mi sol ; ré fa la).

5.2.2 Domaine du rythme :

- le mètre (mesure) et le temps ;
- division binaire et ternaire ;
- quelques rythmes typiques.

5.2.3 Domaine de l'audition pure :

- un instrument par famille (image et timbre) ;
- majeur et mineur ;
- forme du rondo ;
- écoute d'œuvres en donnant des points de repère ;
- écoute d'œuvres commentées ou discutées.

5.3 TECHNIQUES MUSICALES

5.3.1 Intonation :

- revision : l'intervalle IV-VII (triton) ; l'accord de septième de dominante et ses intervalles ; l'accord de sous-dominante et ses intervalles ;
- intervalles : tierce majeure et mineure ; quinte et octave justes ;
- le pentacorde mineur ;
- l'accord parfait mineur et ses intervalles ;
- chanter avec le nom des notes dans différents tons ;
- apparition du dièse et du bémol (fa — fa # ; si — si b).

Applications : dictée orale ou écrite ; lecture en DO avec les intervalles des accords de sous-dominante et de 7^e de dominante.

5.3.2 Rythme :

- revision



et les silences correspondants ;

- étude de la croche comme levée



- étude des rythmes suivants :



Applications : dictée orale ou écrite ;

- lecture utilisant les figures connues et les figures nouvelles suivantes :



- lectures de mélodies en

2 3 4 2 3
4 4 4 2 2

5.3.3 Invention :

- improvisation rythmique sur un motif mélodique donné ;
- accompagnement rythmique improvisé ;
- improvisation rythmique libre ;
- invention d'un bourdon, d'un ostinato mélodique ou rythmique.

6. PROGRAMME DE 6^e ANNÉE

6.1 CHANT

Le programme de 6^e année doit :

- maintenir les exercices de pose de voix ;
- offrir une grande liberté dans le choix des chants ;
- permettre d'aborder tous les genres ;
- insister sur le chant à plusieurs voix et développer ainsi le sens harmonique ;
- entraîner les élèves à l'étude des chants au moyen d'une partition, en respectant toutes les indications ;
- donner aux élèves l'occasion de chanter avec un accompagnement instrumental.

6.2 AUDITION

Le programme de 6^e année doit :

- proposer des exercices variés et appropriés qui prépareront l'élève à l'audition pure ;
- présenter tous les genres de musique par des séquences courtes (musique

savante, jazz, folklore, chanson, musique pop, contemporaine ou expérimentale).

6.2.1 Domaine de l'intonation :

- distinction des deux sons d'un intervalle harmonique ;
- perception de la modulation et retour au ton initial ;
- accords majeurs et mineurs en position fondamentale ;
- renversement des accords majeurs et mineurs.

6.2.2 Domaine du rythme :

- le mètre (mesure) et le temps ;
- division binaire et ternaire ;
- combinaisons des divisions binaires et ternaires.

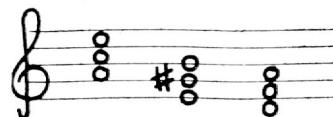
6.2.3 Domaine de l'audition pure :

- un nouvel instrument par famille ;
- correspondance avec les instruments folkloriques ;
- utilisation des instruments dans différents genres de musique ;
- idée de variation ;
- écoute d'œuvres en donnant des points de repère ;
- écoute d'œuvres commentées ou discutées.

6.3 TECHNIQUES MUSICALES

6.3.1 Intonation :

- révision : tierce majeure et mineure ; quinte et octave justes ;
- étude de la quarte juste ;
- étude de la gamme mineure avec les accords :



Applications : dictée orale ou écrite ; lecture dans le mode majeur et dans le pentacorde mineur ; lecture modulante : DO - SOL, DO - FA.

6.3.2 Rythme :

- révision



et les silences correspondants ;

- étude des rythmes ternaires suivants :



- combinaisons simples des éléments connus.

Applications : dictée orale et écrite ; lecture utilisant les figures connues et les figures nouvelles suivantes :



lectures de mélodies en

2 3 4 2 3

4 4 4 2 2

et 6 9

et 8 8

6.3.3 Invention :

- improvisation rythmique ;
- invention d'un bourdon, d'un ostinato mélodique ou rythmique ;
- invention d'une 2^e voix.

7. MATÉRIEL

L'éducation musicale demande un matériel élémentaire.

Les maîtres doivent avoir à leur disposition :

- des fiches de documentation : bibliographie, écoute dirigée ;
- des fiches de travail ;
- un instrument de musique : flûte douce, guitare, piano, etc.

Les élèves doivent avoir à leur disposition :

- des fiches d'exercices (techniques musicales, audition) ;
- des partitions de chant, des fiches et des livres.

Les classes doivent avoir à leur disposition :

- un mélodica alto ;
- un carillon (métallophone chromatique) ;
- un tambourin ;
- des claves, bâtonnets, cymbales, triangles, etc. ;
- un enregistreur à cassettes, ou magnétophone à bandes, ou tourne-disques.

8. FORMATION DES MAÎTRES

L'éducation musicale est une discipline délicate et difficile à enseigner. Il est donc de première nécessité que les maîtres soient bien formés et sensibilisés à l'importance et à la valeur pédagogique de l'enseignement musical.

8.1 RECYCLAGE DES MAÎTRES ET FORMATION CONTINUE

En vue de l'introduction des programmes CIRCE, un séminaire de trois jours devrait regrouper les maîtres de deux degrés. Ce séminaire doit être vivant et pratique et doit permettre aux maîtres de

connaître de nouveaux chants et de s'entraîner à l'application du nouveau programme.

Le recyclage est obligatoire pour tous les maîtres appelés à enseigner dans les degrés 5 et 6.

Des cours facultatifs de formation continue seront organisés chaque année sous forme de séminaires de demi-journées pour le renouvellement du répertoire et la confrontation des expériences.

8.2 FORMATION DE BASE

Les programmes des instituts pédagogiques et écoles normales doivent préparer dès maintenant les futures enseignants à l'application des programmes CIRCE.

9.1.1 Intonation

son	hauteur	accord
note	portée	intervalle
ton	clé de sol	tierce
mélodie	gamme	quarte

8.3 ÉCHANGES DE DISCIPLINES

Des échanges de disciplines devraient permettre aux maîtres particulièrement intéressés de prendre en charge l'enseignement musical dans d'autres classes.

Remarque :

DO	= do majeur ;
do	= do mineur ;
3ce M	= tierce majeure ;
3ce m	= tierce mineure.

- Pentacorde : groupe de cinq notes consécutives. Exemple : pentacorde mineur = la-si-do-ré-mi.
- Bourdon : accompagnement, tenu ou animé rythmiquement, sur les degrés I et V simultanément (cornemuse).
- Ostinato : motif rythmique ou mélodique obstiné.

COMPOSITION DE LA SOUS-COMMISSION D'ÉDUCATION MUSICALE

FR M. Hermann Baeriswyl, instituteur, Torny-le-Grand ; M. Michel Du-carroz, professeur, Fribourg.

GE Mme Simone Erb, institutrice, Grand-Saconnex ; M. François Perret, professeur au CO, Genève (décédé) ; M. Jean-Paul Liardet, professeur au CO, Aubonne (successeur de M. Perret).

JB M. Jean-Louis Petignat, professeur à l'EN, Delémont ; M. Willy Steiner, maître secondaire, Tavannes.

NE M. Raymond Oppliger, instituteur, Colombier ; M. Daniel Delisle, professeur de musique, Neuchâtel.

VS M. Guy Revaz, instituteur, Vernayaz ; M. Fernand Tapparel, professeur, Sierre.

VD M. Bertrand Jayet, maître de classe supérieure, Pully ; M. Alfred Bertholet, maître de musique, Lausanne.

CIRCE M. André Neuenschwander, inspecteur d'écoles, Petit-Lancy.

M. Bertholet a assumé la présidence de la sous-commission.

A tour de rôle, les membres de la sous-commission se sont chargés de la rédaction des procès-verbaux.

Congrès SPR

Important : inscriptions à renvoyer d'urgence à B. P. 208, 1217 Meyrin.

Renseignements : R. Grod, tél. (022) 41 73 22.

Logement : Arlette Notz, tél. (022) 41 18 88.

Exposition : Alain Denizot, tél. (022) 56 24 44.

9.1.2 Rythme

rythme	ronde	pause
tempo	blanche	demi-pause
valeur	noire	soupir
durée	croche	demi-soupir
temps	double-croche	quart de soupir
barre de mesure	blanche pointée	binaire
	noire pointée	ternaire
	croche pointée	

chiffrage indiquant la mesure :

2 3 4 ou C 2 ou

3 4 3 4 6 9
2 2 8 8 8 8

9.1.3 Lecture (signes de partition)

reprise
point d'orgue
liaison
crescendo, decrescendo
forte, mezzo forte, piano
adagio, andante, allegro

9.1.4 Pose de la voix

vocalise
son piqué, son filé

9.1.5 Audition

motif, thème, phrase musicale
modulation
timbre
rondo, variation

9.2 LEXIQUE DES MAÎTRES

— Position des accords :

ex. :

fondamentale ; renversements



— Triton : intervalle de trois tons entiers, généralement entre les degrés IV et VII (FA-sol-la-SI).

— Intervalle harmonique : sons simultanés.

— Intervalle mélodique : sons successifs.

— Modulation : changement de tonalité.

Exemple de modulation et retour au ton initial :



AMORCE D'AUTO-ÉVALUATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE

QU'EST-CE QUE L'AUTO-ÉVALUATION ?

Aux yeux des parents de l'élève qui rentre à la maison et qui annonce qu'il s'est mis une note lui-même, l'auto-évaluation paraît folle, déplacée, prématuée, dangereuse même. Les parents ne peuvent imaginer que leur enfant soit capable de juger son travail, car son éducation ne l'a pas formé à le faire ; eux-mêmes d'ailleurs n'ont sûrement jamais eu l'occasion de s'auto-évaluer, comment comprendraient-ils ce que c'est ?

Ils pensent donc que l'enfant se mettra forcément une bonne note car ils savent qu'il veut leur faire plaisir, ou qu'il craint les remontrances que lui attirerait une mauvaise note.

Qu'est-ce donc que l'auto-évaluation ?

Carl Rogers apporte un élément de réponse à cette interrogation. « Le progrès de l'étudiant sera contrôlé principalement par l'étudiant lui-même. Il s'agit d'une auto-évaluation, dans laquelle il pourra d'une façon personnelle et objective se faire un jugement adroit de lui-même. »¹

L'auto-évaluation n'est donc pas la réalisation d'un désir de réussite ; on ne se met pas une bonne note pour plaire à ses parents, ou pour ne pas se faire gronder. Ce n'est pas une évaluation sauvage, incontrôlée. C'est un jugement le plus personnel, le plus objectif, et le plus juste possible. Et comme les enfants n'ont en général jamais eu l'occasion de pratiquer l'auto-évaluation dans leur famille, elle doit être apprise en classe, exercée sous le contrôle du maître et du groupe-classe, et introduite graduellement selon l'âge des enfants.

Il faut évidemment que l'enfant ait atteint une certaine autonomie de pensée pour pouvoir s'auto-évaluer, ce qu'il n'acquiert que progressivement à partir de 6 ans selon Piaget.² Selon mon expérience ce n'est guère qu'en fin de 3^e année, début de 4^e, que l'auto-évaluation devient possible, quand la pensée critique commence à se développer et à moins dépendre de l'avis des parents, quand le moi devient indépendant et assez fort pour oser se regarder en face, quand la production peut être désinvestie de toute charge affective trop grande pour être considérée comme séparée de la personne-même et

qu'on ose y jeter un regard critique sans se sentir amoindri par un jugement négatif.

Cette acceptation de son œuvre, mauvaise ou bonne, implique une acceptation de soi. Chaque enfant, de par son expérience personnelle à la maison ou ailleurs, de par son niveau de développement affectif, est plus ou moins apte à la réaliser.

Le climat positif d'une classe permissive, acceptante, aidera à la découverte de soi avec ses faiblesses et ses réussites, et aiguillera l'esprit critique, activera la maturation de chacun et aidera à s'accepter soi-même tel qu'on se découvre à travers le miroir des autres.

On peut commencer à préparer l'auto-évaluation dans les petites classes, avant la 4^e année, par des questions telles que : Comment trouves-tu ton dessin ? — Pourquoi ? — Qu'est-ce qui est beau ? — Qu'est-ce qui l'est moins ? introduisant ainsi déjà très tôt la notion de relativité, développant un esprit critique fin, qui refuse la critique globale, en insistant sur les jugements nuancés. Car une œuvre est rarement entièrement bonne ou entièrement mauvaise.

L'auto-évaluation doit donc être prise. On ne juge pas n'importe comment. Les jugements tels que « C'est beau » seront renvoyés en demandant des précisions « C'est beau, pourquoi ? » et ce sera beau en fonction de la présence de critères décidés d'avance.

Car avant de procéder à l'auto-évaluation orale, la classe (élèves + maître) a établi des critères de jugement et c'est en fonction de ces critères que l'œuvre sera jugée.

Prenons l'exemple d'un texte libre en 4^e année.

Après discussion, la classe a décidé, au mois de mars, qu'un texte libre serait réussi et obtiendrait la note maximum s'il remplissait les conditions suivantes :

— Avoir au moins 4 phrases bien construites et correctes.

— Traiter d'un sujet original, ni copié dans un livre, ni à la TV, ni chez un camarade.

— Que le texte soit clair et compris de tous.

— Que le vocabulaire en soit riche, que l'élève ait employé des adjectifs et des verbes intéressants et appropriés pour décrire ses personnages ou ses actions.

Ces critères changent selon le genre de texte critiqué. Après chaque évaluation, les textes réussis enrichissent les exigences de la classe pour les futures évaluations.

On demandera qu'on emploie des adjectifs précis comme ceux d'Hervé qui nous a si bien décrit son chien l'autre jour, ou bien il faudra trouver des verbes montrant bien l'action du personnage comme l'a fait Simone dans son histoire du jardinier...

Une fois les critères définis et inscrits au tableau, on évalue donc l'œuvre (texte, peinture, conférence...).

C'est l'auteur qui a d'abord le droit de parole. Il dit pourquoi il trouve son œuvre belle, nous explique ce qu'il a voulu exprimer, dit comment il s'y est pris, bref, il nous la fait sentir par le dedans. Et seulement après, interviennent les autres. D'abord les élèves, pour qu'ils s'expriment librement sans être influencés par le jugement de l'adulte. Le maître n'intervient ensuite que pour apporter un complément oublié, une information qui enrichit le débat, pour redonner une vision positive si le débat a tendance à être trop négatif ou vice-versa.

L'auto-évaluation n'exclut donc pas l'évaluation par les autres. Qu'il s'agisse d'un climat que les autres créent pour que la personne réalise son auto-évaluation ou qu'il s'agisse de l'évaluation externe (faite par les autres) les 2 fonctions doivent l'aider à développer sa capacité auto-évaluatrice.

La notion de feed-back apporté par les autres me semble très importante. C'est dans la mesure où il y aura conflit entre l'auto-évaluation interne et l'évaluation externe qu'il y aura évolution de la personnalité, donc changement, donc apprentissage. Car pour l'enfant le principe de plaisir est souvent plus fort que le principe de réalité. C'est en réajustant ses désirs à l'épreuve de la réalité médiatisée par le jugement apporté par les autres que l'enfant évoluera. La même chose s'applique aussi aux enfants qui ont tendance à dénigrer systématiquement chacune de leurs productions, le feed-back positif du groupe les aidera à devenir moins exigeants envers eux-mêmes.

Après la discussion en commun, on redemande à l'élève sa note, pour voir si l'ensemble de la classe est d'accord avec ce jugement. Si la discussion a été bien nourrie, il est rare qu'il y ait divergence d'opinion.

Mais pour qu'un enfant puisse juger son œuvre sereinement, il faut laisser passer un certain temps après la production pour qu'il puisse s'en détacher affectivement. Juger un dessin aussitôt produit par exemple, est trop difficile, l'enfant est trop impliqué émotionnellement, il dira qu'il est très beau ou au contraire qu'il est horrible, sans nuances.

Les enfants de l'âge primaire ont encore

¹ Miguel de la Fuente, De la psychothérapie à la pédagogie, Ed. EPI, p. 270.

² Jean Piaget, Le jugement Moral.

de la peine à s'abstraire de la personnalité, créatrice de l'œuvre, ils ont encore tendance à juger plus généreusement l'œuvre d'un ami. C'est alors le rôle du maître d'attirer l'attention de la classe sur un jugement trop influencé par le statut social de tel élève. L'objectivité se cultive et même si elle n'est jamais parfaitement réalisée (même à l'âge adulte d'ailleurs !) on peut arriver à développer le sentiment de justice et d'équité et faire reconnaître les valeurs d'une œuvre indépendamment de la personne qui la présente. Nous avons assisté cette année, dans ma classe, à cause d'un très beau texte libre que tout le monde a applaudi des deux mains, à la réintégration d'un enfant qui avait été temporairement exclu du groupe-classe à la suite d'une attitude jugée peu sociale en classe de neige.

Le rôle spécifique du maître dans l'établissement des critères en commun est de rappeler les objectifs généraux de l'institution ou de la société : pour l'apprentissage du français, par exemple, ce sera que l'élève puisse « exprimer clairement et correctement sa pensée, oralement et par écrit, de façon à être exactement compris de ceux à qui il s'adresse ; de comprendre exactement la pensée de ceux qui s'adressent à lui. »⁴

Il aura soin d'encourager la créativité, d'élargir le champ d'action et de connaissance. Souvent, en dessin, les enfants disent que tel bonhomme n'est pas beau, car pas assez ressemblant, qu'il a la tête plus longue qu'en réalité, les bras trop courts... Le maître montrera alors des reproductions de différents peintres faisant apprécier des visions différentes, montrant par là que chacun doit réaliser ce qu'il voit à travers sa propre personnalité.

La censure est également levée sur les sujets traités, tout devrait pouvoir être dit. Ainsi l'auto-évaluation devient curative et prend valeur thérapeutique. Car non seulement l'enfant peut s'accepter tel qu'il est mais encore il ose exprimer des pensées très intimes souvent sans même s'en rendre compte, car ses pensées les plus profondes sont souvent travesties et exprimées dans un langage symbolique. Le maître, sensibilisé par une information psychologique reconnaît sous ces symboles un langage inconscient qui est souvent un cri d'alarme ou une interrogation, à laquelle il convient de répondre sur le même mode symbolique.

Je me souviens de l'évaluation d'une peinture pas terminée. Duilio avait dessiné 6 crocodiles terribles, mâchoires

ouvertes, poursuivant un enfant. C'était angoissant. Une fillette, saisisse l'angoisse plus vite que ses camarades ou raisonnant avec beaucoup de bon sens, intervint alors et proposa à Duilio de terminer son dessin en rajoutant une échelle pour que l'enfant puisse s'échapper et de rajouter un chemin jusqu'à la maison. Ce qui fut fait. Toute la discussion à propos de ces crocodiles terribles auxquels il devenait désormais possible d'échapper, fut entendue de façon existentielle par Duilio, il y eut à la suite de ça évolution positive, ses notes s'améliorèrent et son comportement fut meilleur.

On pourra reprocher à l'auto-évaluation telle que je la pratique dans ma classe, de n'être guère différenciée. Les élèves emploient le 6 (qui signifie réussi), le 5 (je n'y suis pas encore tout à fait) et le 4 (pas bien réussi). Le 3 est rarement employé, il est réservé pour le cas où un enfant a visiblement bâclé son travail. J'ai délibérément éliminé les notes très mauvaises comme 3, 2, 1, 0, optant en ceci pour une pédagogie du succès, pensant avec Freinet, que le succès appelle le succès. L'apprentissage de l'écriture d'un texte ne peut se faire qu'en écrivant beaucoup. « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » dit le proverbe, et c'est vrai pour tout autre apprentissage. Si les premiers textes sont rejettés et taxés de très mauvais, ils tueront dans l'œuf tout désir d'écrire.

Les 6 n'ont pas tous la même valeur d'ailleurs. Des dessins produits par des enfants différents peuvent avoir la même note et ne pas être de la même valeur aux yeux d'un visiteur de l'extérieur. Car nous avons introduit dans la classe la notion de handicap. Tous les enfants ne sont pas pareils au départ, certains ont de la peine, d'autres réussissent sans se fatiguer. « Ils s'asseyent sur une chaise et ils ont comme une machine qui leur fait tout entrer dans la tête », disait Patrick.

Quand tout est verbalisé dans une classe, les enfants se rendent vite compte des différences au départ et ils en viennent à s'accepter tels qu'ils sont. Ils ont le souci que chacun évolue et veulent s'aider les uns les autres. Ainsi cette année, des élèves plus faibles ont demandé un régime de faveur momentané pour la dictée de mots du matin. Après discussion, la classe a accepté de leur accorder, pour les encourager, une dérogation de 2 « zéro faute ». Les forts ont un 6 d'orthographe pour 10 dictées sans erreurs, et les faibles n'en ont fourni que 8 pour avoir un 6.

Les notes, d'autre part, sont mises plutôt par rapport à l'évolution personnelle, aux progrès accomplis, que par rapport à la meilleure performance de la classe.

Chacun peut ainsi réussir à un moment ou à un autre, on se réjouit de tout succès, chacun en profite, glanant ici un mot nouveau, là une expression plus élaborée qu'on osera employer soi-même la prochaine fois.

Ainsi l'auto-évaluation est en même temps leçon d'élocution, élargissement du vocabulaire, développement du goût artistique, moyen d'exprimer en langage symbolique certaines tensions psychologiques et possibilité d'entendre une parole libératrice par la médiation d'un objet.

L'auto-évaluation est un outil de travail qui correspond à une certaine pratique de l'enseignement, une pratique qui vise à encourager l'esprit critique, à favoriser l'autonomie, la prise en charge de l'élève par lui-même, un effort d'originalité et de créativité, dans une atmosphère de liberté et de permissivité pour une meilleure socialisation et une libération de l'enfant. Elle part du principe que pour qu'un apprentissage soit significatif et durable, donc réussi, il faut que l'élève l'ait désiré et se soit approprié son savoir par lui-même. (Le contraire serait qu'il l'aurait subi et l'aurait simplement avalé sans l'avoir assimilé, ses schèmes de comportement n'en auraient pas été transformés, c'est ce qui arrive souvent et explique pourquoi sitôt l'examen passé, la matière est oubliée. Or dans cette situation d'apprentissage significatif, seul l'étudiant est apte à qualifier sa performance personnelle.

La difficulté à s'auto-évaluer est grande au début, elle va contre nos habitudes culturelles occidentales. Nous sommes tous en effet inhibés par une morale chrétienne prônant que l'Homme est pécheur, donc mauvais ; de là nous en avons déduit que nos œuvres elles-mêmes étaient mauvaises et que nos personnes ne pouvaient être bonnes. La modestie est une vertu recherchée et va de pair avec la dénégation de soi. Se réévaluer positivement devient dans ce contexte un moyen thérapeutique de choix pour renforcer le Moi. La personne revalorisée prend confiance en ses possibilités et croit en la réussite de ce qu'elle fait, ce qui est primordial dans tout apprentissage. Un succès en appelle un autre, car nous savons que l'enfant a tendance à répéter les actions réussies, alors qu'il abandonne celles qui ne lui ont pas donné de satisfactions.

Evidemment, nos structures scolaires actuelles n'encouragent pas ce genre d'évaluation. La courbe de Gauss est encore à l'honneur, on pense que l'élève médian doit normalement se trouver à 4, si ce n'est pas le cas, on réajuste les barèmes, de sorte qu'à la fin de l'année on ait environ les mêmes pourcentages

⁴ Plan d'études de l'enseignement primaire genevois, 1966.

de réussites et d'échecs dans toutes les classes.

Mais, pense Rogers⁵, « L'important, ce ne sont pas les limitations en elles-mêmes, mais les attitudes, la compréhension, la liberté qui peuvent exister, même à l'intérieur de ces structures. Certes si celles-ci sont extrêmes, tout essai d'un enseignement centré sur l'étudiant sera étouffé, mais à l'intérieur de structures raisonnables on pourra toujours créer le climat de l'enseignement centré sur l'étudiant. Ce climat ne sera pas parfait, c'est certain, mais il peut servir de compromis, comme une étape évolutive plus que révolutionnaire vers un enseignement pleinement centré sur l'étudiant. »

Les limitations qu'on rencontre dans notre système scolaire sont si rigides qu'elles ne permettent pas quelques aménagements, et le maître, convaincu du bienfondé des thèses de Bloom, basées sur l'apprentissage pour la maîtrise, peut introduire dans sa classe une autre sorte d'évaluation. Je ne préconise donc pas la suppression des notes ; un feed-back est nécessaire pour sans cesse réajuster sa conduite, il est important de pouvoir être renseigné sur la qualité de sa performance. Ce qui est mauvais dans le système actuel et qui doit être réformé est l'arbitraire de la note mise par le maître seul, et son effet traumatisant et non-éducatif.

Dans ma classe, j'emploie une évaluation mixte. Une évaluation externe faite de façon traditionnelle par le maître, selon un pourcentage de réussite, pour évaluer toutes les acquisitions de connaissances, et une auto-évaluation faite par l'élève, corrigée par les camarades et le maître, pour les évaluations de pouvoirs : de moyens d'expression et de comportement.

On pourrait envisager d'étendre l'auto-évaluation à l'acquisition de connaissances demandées par le programme. Il faudrait alors fractionner la matière d'une année en petits objectifs intermédiaires et établir des tests que l'élève pourrait passer quand il se sentirait prêt, ainsi il jugerait lui-même s'il a acquis ce qu'on lui demande et pourrait quantifier par un pourcentage de réussite son savoir. Cette façon de faire demande un gros travail de la part du maître, car ces tests n'existent pas, il faut les créer. D'autre part, ils ne mesureront qu'une acquisition partielle, pas forcément durable, il n'est pas sûr que la matière apprise pour passer un test persiste une fois le test passé.

Mais la raison majeure pour laquelle cette façon de faire n'a pas retenu mon

attention, est que j'ai opté pour un enseignement global, de toute la classe, contre un enseignement individualisé, qui ferait avancer chaque enfant à son propre rythme. On favoriserait ainsi les enfants « doués » en les faisant progresser plus rapidement que les élèves plus lents. L'écart entre les deux groupes se creuserait. Or, je préfère une classe homogène, où ceux qui ont compris une notion modèreront leur impatience d'en savoir davantage en expliquant à ceux qui n'ont pas compris. Car chacun n'a pas la même rapidité d'assimilation ; les différences s'expliquant plus par un rythme d'acquisition différent que par des compétences

d'une part et un manque de compétence d'autre part.

Cet enseignement collectif, refusant la compétition, basé sur la coopération, le dialogue constant, l'entraide et la fraternité me semble le seul apte à favoriser un développement harmonieux et complet de l'enfant, car il vise à la fois ses facultés intellectuelles et en même temps développe ses qualités de cœur, en donnant une part très importante à la vie sociale de la classe, en créant un climat d'échanges et de confrontations utiles pour un plein épanouissement de la personnalité.

Erica LOUIS.

LES JEUNES ET LA DROGUE

Pourquoi se drogue-t-on ? Si la drogue est une activité marginale faut-il que, pour lutter contre elle, les travailleurs sociaux entrent dans la clandestinité ? Doivent-ils essayer de ramener les drogués au sein de la société ou de les aider à adopter des modes de vie que cette société risque de ne pouvoir accepter ? Ces questions, parmi tant d'autres, ont été abordées au cours d'un séminaire organisé par l'UNESCO à Sèvres, près de Paris.

Vingt-huit participants — des éducateurs, des chercheurs, des psychiatres et des travailleurs sociaux — dont beaucoup s'occupent directement des marginaux et des drogués, y avaient été invités à titre personnel. Les objectifs qu'ils ont exposés et les difficultés dont ils ont fait état sont venus enrichir le dossier que l'Unesco établit pour dégager les grandes lignes d'une politique qui permettrait de lutter contre l'abus des stupéfiants.

« La drogue ne constitue qu'un écran qui peut masquer les véritables problèmes. » C'est le premier point à avoir fait l'unanimité lors du séminaire organisé par l'Unesco sur « Les jeunes et l'usage des drogues dans les pays industrialisés ». Si les jeunes se droguent, c'est en général parce qu'ils ont des problèmes familiaux, des ennuis professionnels ou des difficultés d'ordre social. La plupart des participants au séminaire, des fonctionnaires de l'administration pénitentiaire et des psychiatres en particulier, ont insisté sur ces motivations dont ils ont eux-mêmes constaté l'existence. Un seul n'a pas partagé l'avis général : un psycho-pédagogue américain pour lequel « chacun a le droit d'absorber les substances qui lui plairont ».

Mais qu'est-ce, en fait, qu'une « drogue » ? Ici, les points de vue ont divergé.

Pour un psychiatre français, par exemple, le drogué est « celui qui se fait une piqûre », tandis que pour d'autres le phénomène de dépendance intervient également pour nombre de produits dont l'usage est le plus souvent parfaitement légal. On a même évoqué le cas de jeunes qui font le « voyage » en « sniffant » tout simplement une plante potagère.

Quoiqu'il en soit, le séminaire a été unanime à affirmer que la répression ou la prison ne sont pas une solution au problème. De nombreux participants ont approuvé les conclusions des études de cas filmées présentées par le groupe Delta de Liège, d'où il ressort qu'un séjour en prison ou en maison de correction ne fait qu'accentuer le sentiment d'isolement qu'éprouvent les jeunes drogués.

De l'avis général également la méthadone ne saurait être considérée comme un remède contre l'usage de l'héroïne, bien que plusieurs des participants au séminaire travaillent pour des organisations qui la prescrivent. Car si la méthadone produit certains des effets de l'héroïne, tout en étant moins dangereuse, et permet de mener une existence presque normale, il n'en demeure pas moins que le sujet en devient tout aussi tributaire que de l'héroïne. Un médecin d'Amsterdam, qui en accepte l'usage dans des cas extrêmes — parce que « la méthadone procure un sentiment de sécurité et permet de se reprendre » — reconnaît qu'on ne devrait pas la prescrire pour un traitement de trop longue durée. D'ailleurs, en raison du trafic dont la méthadone fait maintenant l'objet, on s'efforce actuellement d'en limiter la distribution aux cliniques. D'autres spécialistes ont précisé qu'ils avaient abandonné les traitements à la méthadone après en avoir constaté l'échec.

⁵ Rogers cité dans Miguel de la Fuente, op. cité, p. 243.

CRÉDIT FONCIER VAUDOIS

gérant de la

CAISSE D'ÉPARGNE CANTONALE VAUDOISE

garantie à 100% par l'Etat

Activités principales :

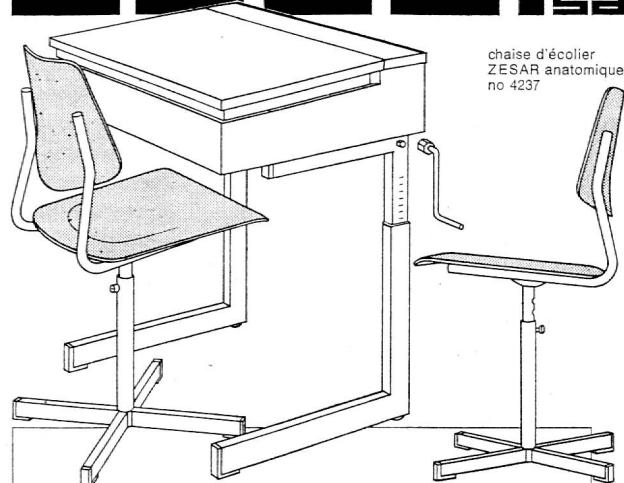
Prêts hypothécaires
Prêts sur nantissement
Prêts aux corporations de droit public
Dépôts d'épargne
Emissions de bons de caisse et d'obligations à long terme
Gérance de titres
Location de safes
Programmes de prévoyance 2^e et 3^e piliers

LAUSANNE

44 agences dans le canton

ZESAR

chaise d'écolier
ZESAR anatomique
no 4237



La bonne mesure

pour une tenue idéale

ZESAR — le spécialiste du mobilier scolaire

ZESAR SA 2501 Biel, case postale 25, tél. (032) 25 25 94

Pelikano

le stylo d'écolier qui a largement fait ses preuves avec 2 perfectionnements importants*

*

*La forme nouvelle
de sa partie avant, dite encoche
«belle écriture».*

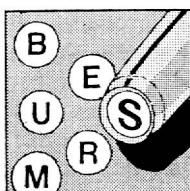
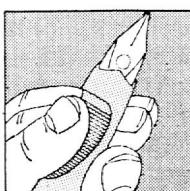
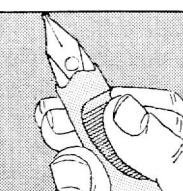
Dans cette encoche, l'index tient bien en place. Il ne peut plus glisser sur la plume. Finis donc les doigts barbouillés d'encre. Les écoliers tiennent ce stylo en souplesse et avec assurance, sans crispation.



Les modèles spéciaux pour gauchers ont une encoche «belle écriture» déportée sur la gauche et la plume spéciale «L».

Plus de 10% des enfants en Suisse sont gauchers pour lesquels les nouveaux modèles spéciaux du Pelikano représentent une aide précieuse.

Encore un petit détail du nouveau Pelikano: Plus de confusions en classe grâce aux vignettes-initiales dans l'extrémité du corps.





Votre spécialiste AV vous propose le rétroprojecteur

Beseler Vu-Graph Format A4

Surface de travail : 29,5 × 29,5 cm

Objectif de 3 lentilles : 350 mm

Lampe halogène : 800 ou 900 W

Economiseur de tension : incorporé



Prix écoles

1-4 App. 5-9 App.

Vu-Graph A4 avec lampe 800 W

1233.— 1192.—

Porte rouleau et rouleau d'acétate

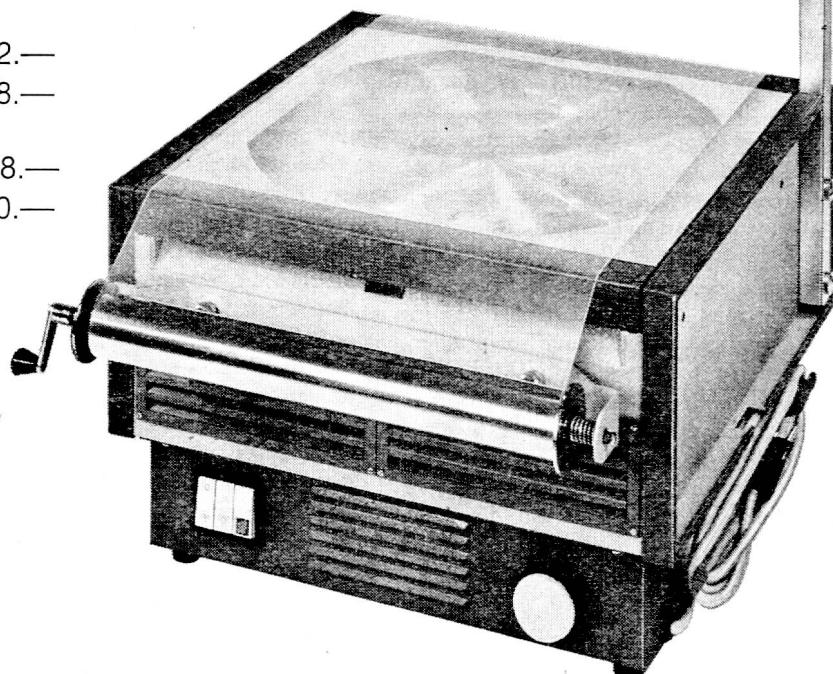
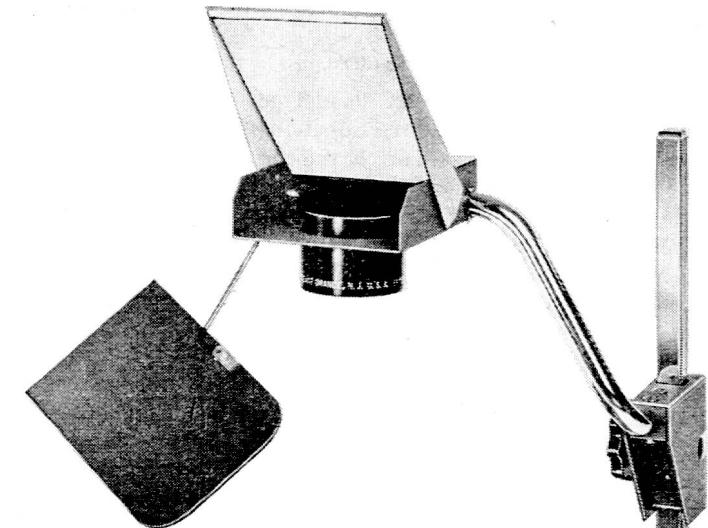
70.— 68.—

Filtre antireflet

40.— 38.—

Surface de travail

94.— 90.—



Nous avons suivant vos besoins d'autres rétroprojecteurs

BON

à envoyer à
Perrot SA
Case postale
2501 Bienne

- Je désire une démonstration du Vu-Graph A4 après contact téléphonique.
- Je désire une documentation pour rétroprojecteurs.
- Je désire votre catalogue de transparents.
- Je désire des prospectus d'autres rétroprojecteurs, de projecteurs ciné, de projecteurs dia, d'épisopes, d'écrans de projection.

Adresse _____

Nº tél. : _____

Assistaient également à ce séminaire des personnes qui travaillent dans les groupes marginaux des grandes villes — les **Hell's Angels**, les **Jesus People**, les **Krishna Kids** et autres groupes de jeunes qui ont rejeté les styles de vie « normaux ». Or si les circonstances ainsi que les méthodes varient d'un pays à l'autre, une grande similitude de vues se fait jour sur la façon d'aborder les problèmes de la drogue parmi les jeunes.

Avant tout, de la chaleur humaine

Pour Hans Moerkirk, un sociologue attaché à un centre de consultations pour les jeunes, à Amsterdam, la priorité ne doit pas être donnée au traitement médical lui-même mais « aux conditions d'hébergement, d'alimentation et à la chaleur humaine », opinion qui fut partagée par la grande majorité des personnes présentes. Aussi quelle que soit la structure de l'organisation qui prend en charge les drogués — dispensaire, centre de consultation ou de désaccoutumance, communauté ou établissement jouant tous ces rôles à la fois — la sympathie est la première chose que l'on dispense aux jeunes drogués, afin d'étayer leur confiance en eux-mêmes et de leur faire prendre conscience des choix qui s'offrent à eux.

Cette sympathie, cet engagement, sont essentiels si l'on veut aider ces jeunes marginaux. Dans certains cas il faut s'armer de patience pour les écouter réformer le monde. Dans d'autres cas, comme dans ce centre du West End de Londres, on met à leur disposition une « salle de chahut », avec les restes d'un piano, des bidons et des bouteilles à casser, afin que les plus violents puissent se défouler sans danger. Dans les cas les plus extrêmes, le travailleur social cherche à suivre les jeunes sur tous les plans, jusque dans leurs façons de penser et d'agir mais, évidemment, sans se droguer lui-même. En voici un exemple. Un participant à la réunion s'est vu obligé de partir avant la fin du séminaire : un de ses collègues qui avait autorisé un jeune drogué à fumer de la marijuana dans sa chambre, venait d'être condamné à un an de prison et il fallait prendre la relève.

Tout le monde n'a pas été d'accord sur la nécessité de s'identifier aussi complètement aux jeunes, pas plus que sur le caractère négatif de toutes les actions de la police, encore que la plupart des spécialistes aient estimé que les mesures officielles entraînaient parfois leur tâche. Les participants français, en général, se sont déclarés satisfaits de leur coopération avec les pouvoirs publics, et le Dr B. Primm, directeur de l'« Addiction Research and Treatment Corporation », de

Brooklyn, a parlé en termes chaleureux de la « justice sommaire » qui consiste à offrir aux jeunes pris en flagrant délit l'alternative d'un traitement médical ou de poursuites judiciaires.

Les travailleurs sociaux les plus engagés et qui rencontrent le plus de difficultés semblent être ceux qui veulent aider les jeunes en désaccord avec la société à trouver un mode de vie en marge de celle-ci. Certains cherchent à créer des centres où les drogués peuvent demeurer dans leur propre milieu sans se sentir coupés de leur environnement. D'autres encouragent les jeunes à se grouper pour former une société de remplacement.

L'espace d'un été...

L'idée de la communauté réunit d'ailleurs beaucoup de suffrages : en Suède, il s'en est créé pas moins de 25 au cours de cet été. En France, on favorise leur constitution afin que les jeunes se rendent compte par eux-mêmes des moyens dont ils disposent pour agir sur leur environnement. Les communautés en milieu rural conviennent particulièrement à ce genre d'expériences. Sur le plan de la vie en commun, de l'hospitalité du travail quotidien pour assurer la subsistance de la collectivité, ces communautés peuvent être comparées aux monastères du Moyen Age, les prières en moins. Mais bien peu passent le cap difficile de l'hiver et seules survivent, la plupart du temps, celles qui sont le moins fidèles à leur vocation. Ce sont alors des collectifs fermés qui rejettent les parasites, dont presque tous les participants se sont plaints, et où reparaissent l'instinct de la propriété et le sens de la famille que les jeunes croyaient avoir perdus.

Le danger de ces communautés, c'est que la société risque de les considérer comme des dépotoirs où l'on pourrait expédier les jeunes trop turbulents afin de mieux les mater ou même de les éliminer. Ce point de vue a trouvé un écho chez un Danois qui a parlé de « camps de concentration pour les jeunes ».

On pense souvent qu'il y a beaucoup de drogués parmi les jeunes Américains vivant en Europe. D'après les recherches effectuées par le sociologue Jerry Mandel, leur nombre serait extrêmement réduit par rapport à celui des drogués aux Etats-Unis. Au Québec, l'usage de la drogue a désormais perdu sa valeur de révolte contre la société. Cependant on note un durcissement d'attitude à l'égard des drogués et, en particulier, des héroïnomanes, dans le « ghetto » de New York.

Cinq impératifs

Pour la plupart des participants à ce séminaire, la lutte antidrogue comporte cinq impératifs. La première est la « dé-criminalisation de l'usage de la drogue », formule prudente qui ne va pas jusqu'à recommander la légalisation de telle ou telle drogue, ni la mise en vente libre des stupéfiants. En deuxième lieu, il faut encourager toutes les formes de prise en charge des drogués, qu'elles soient médicales, sociales, voire « marginales ».

D'autre part, après avoir débattu de la technique du « cool use », qui consiste à renseigner les jeunes sur les effets des différentes drogues, le séminaire a reconnu la nécessité d'une information complète et objective et a constaté l'échec d'une propagande basée sur la « drogue-épouvantail ». Parallèlement, les participants ont demandé la mise au point de nouvelles méthodes pédagogiques qui soient mieux adaptées aux problèmes des jeunes.

Enfin, et cela leur a paru être le point essentiel, ils ont recommandé que l'on utilise toutes les ressources de l'éducation et de l'information pour le développement de la personnalité et de la créativité de chaque individu, afin qu'il puisse participer à l'édification d'une société au sein de laquelle une véritable communication soit possible et où ceux qui sont aujourd'hui en marge puissent toujours avoir voix au chapitre.

Informations UNESCO.

Coordination scolaire

La coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire

Résumé du rapport et des propositions de la Commission d'experts qui feront l'objet d'une consultation des associations d'enseignants au printemps 75.

en Suisse

1. La Commission d'experts et son mandat

Le 13 avril 1973 la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique a désigné la Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire, et en même

temps elle a approuvé le mandat de cette commission.

C'est la première fois que la tâche confiée à une commission de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique a été définie par un mandat conformément au règlement du 2 novembre 1972.

Le projet de ce mandat, approuvé par la Commission pédagogique le 9 décembre, après consultation du Groupe d'étude de l'Association suisse des enseignants, fut soumis à l'approbation des diverses sociétés d'enseignants. Le corps enseignant eut donc l'occasion de se prononcer, dès cette phase préparatoire, en jugeant du mandat même de la commission, avant de juger de ses propositions.

Le mandat précise les conditions préalables de la coordination de l'enseignement des langues vivantes à l'intérieur des régions linguistiques en déterminant la langue, qui, dans chaque région linguistique, serait enseignée comme première langue étrangère :

- L'allemand est première langue étrangère en Suisse romande et dans les parties romanche et italophone des Grisons.
- Le français est première langue étrangère en Suisse alémanique.
- Au Tessin, la question est plus complexe : A l'école primaire les jeunes Tessinois apprennent le français comme première langue étrangère, mais à l'école secondaire c'est la deuxième langue étrangère — l'allemand — qui passe au premier rang dans l'ordre d'importance.

Le mandat fixe également que les élèves ne pourront choisir, dans aucune des régions linguistiques, entre une langue nationale (l'allemand ou le français) et l'anglais.

Ces conditions préalables, qui reposent sur des arguments de politique nationale et culturelle, ne furent pas contestées lors de leur mise en discussion.

2. Conditions générales et particulières

En examinant l'état actuel de l'enseignement des langues vivantes et les résultats des expériences faites dans les différents cantons, la Commission d'experts est arrivée à formuler des principes qui sont valables pour toutes les régions linguistiques. Mais elle dut aussi reconnaître que toutes les solutions ne sont pas bonnes pour toutes les régions linguistiques. C'est ainsi que certaines propositions, notamment les propositions 2 et 7, ne purent être élaborées que pour la Suisse alémanique, compte tenu des conditions particulières de cette région : parallélisme

des dialectes alémaniques et de la langue écrite, état avancé des expériences, existence de concordats régionaux.

La composition de la Commission d'experts — 11 membres de Suisse alémanique, 4 de Suisse romande, 1 du Tessin, 1 des Grisons — n'aurait d'ailleurs pas permis d'aborder les problèmes analogues de la Suisse romande et du Tessin. De même le canton des Grisons devra trouver lui-même des solutions appropriées de ses problèmes linguistiques. Pourtant il serait souhaitable qu'une collaboration s'établisse entre les responsables de chacune de ces régions linguistiques d'une part et la Commission d'experts et son secrétariat scientifique d'autre part.

Le début uniformisé de l'enseignement des langues vivantes ainsi que l'adoption d'objectifs généraux communs permettront sans doute aux familles suisses de changer plus librement de domicile à l'intérieur d'une même région linguistique. Néanmoins la question se pose s'il sera possible d'arriver à un degré raisonnable de coordination scolaire par la seule voie de la coordination des matières. Ce problème accompagne, sans avoir été formulé explicitement, tous les travaux de la Commission d'experts. En ce qui concerne ces travaux, ils furent rendus difficiles par la multiplicité des systèmes scolaires et des programmes, par la confusion dans les termes en usage pour désigner les différents types et niveaux d'écoles et par les différences considérables dans la formation des maîtres de l'enseignement primaire ainsi que de l'enseignement secondaire du niveau inférieur. Finalement il a fallu tenir compte, en rédigeant le texte du rapport, de la souveraineté des cantons en matière d'enseignement. Par conséquent certains paragraphes des chapitres « Conditions d'enseignement » et « Formation et perfectionnement des maîtres » peuvent paraître quelque peu généraux et imprécis.

3. Les propositions de la Commission d'experts

Nous citons ci-dessous chacune des propositions en résumant les arguments avancés par la Commission d'experts.

1^{re} proposition :

« Le début de l'enseignement de la première langue étrangère doit être fixé dans la période de développement pré-pubertaire. »

Des aspects différents entrent en ligne de compte dans la justification de cette proposition.

L'aspect de politique culturelle : Tous

les enfants sont capables d'apprendre une langue seconde, pourvu que l'enseignement commence assez tôt pour mettre à profit les dispositions imitatives et ludiques des enfants. L'apprentissage d'une langue seconde ne doit donc pas être réservé aux élèves de certains types d'école, mais l'école doit offrir les mêmes possibilités de formation à tous les enfants.

En Suisse, où plusieurs langues sont parlées, il est souhaitable pour des raisons de politique culturelle que tous les élèves apprennent la langue d'un autre groupe linguistique. Aussi le premier objectif de cet enseignement sera-t-il de développer la compétence communicative. L'acquisition précoce d'un idiome étranger, même s'il se limitait, au début, à la compréhension orale, peut contribuer à atténuer ou même à éviter un durcissement des préjugés vis-à-vis d'un autre mode de pensée ou d'expression. Les recommandations du Conseil de l'Europe de faire débuter l'enseignement des langues vivantes avant l'âge de dix ans répondent à cette préoccupation.

L'aspect physiologique : Les organes de la parole sont plus facilement maléables avant le début de la puberté.

L'aspect de la psychologie du développement : La psychologie du développement nous apprend que le plaisir ingénue d'imiter autrui et d'assumer un rôle s'affaiblit et souvent disparaît avec la puberté, il en est de même avec la spontanéité et le besoin de communiquer. Il serait dommage de ne pas profiter de ces dispositions, tant qu'elles sont manifestes, pour l'éducation linguistique de l'enfant.

Le début précoce de l'enseignement présente aussi un **aspect éducatif** : L'enseignement des langues permet de réaliser parallèlement des objectifs de pédagogie individuelle et sociale. D'une part une langue ne s'apprend que dans une communauté et pour une communauté, donc dans le dialogue ; d'autre part, l'apprentissage d'une deuxième langue permet à l'enfant de refaire, à un niveau plus élevé de la conscience, une expérience restée jusqu'ici subconsciente. Cela l'aidera à reconnaître comme tels des préjugés et à élargir son univers.

Finalement la proposition en faveur d'un début précoce de l'enseignement des langues présente un **aspect pédagogique** : L'acquisition d'une deuxième langue implique un apprentissage de longue durée. En faisant débuter cet enseignement plus tôt, il est possible d'en prolonger la durée, et, en plus, on pourra commencer plus tôt l'enseignement d'une deuxième langue étrangère ; ce qui permet de poser des fondements solides dans cette langue avant la fin de la scolarité obligatoire et

de préparer ainsi un apprentissage ultérieur plus efficace.

2^e proposition :

« L'enseignement du français dans les écoles de Suisse alémanique doit débuter en 4^e année. »

En pesant les arguments pour et contre d'un début en 3^e, 4^e ou 5^e année, la Commission d'experts s'est prononcée, avec une majorité de 11 voix contre 3 voix, en faveur d'un début en 4^e année scolaire. L'enseignement du français commencera donc, dans tous les cantons de Suisse alémanique, **avant** le degré de sélection. Il n'est pas possible, aujourd'hui, de proposer, sur la base unique de considérations scientifiques, une année scolaire déterminée comme étant la plus favorable. Des considérations de politique scolaire jouent un très grand rôle. Il ressort d'une enquête menée auprès des maîtres des classes expérimentales que la majorité des maîtres préfèrent un début en 4^e ou même en 3^e année plutôt qu'un début plus tardif. Le début en 4^e année permet de faire profiter l'enseignement pendant un temps suffisamment long des dispositions d'apprentissage favorables de la période prépubertaire. A ce propos il faut mentionner l'évolution qu'on peut constater dans les autres régions linguistiques. Le canton du Tessin, qui connaît, lui aussi, le problème des dialectes, expérimente à une grande échelle le début en première année scolaire. Le canton du Valais a décidé d'introduire l'enseignement du français dès la 3^e année dans le Haut-Valais et de l'allemand dès la 2^e année dans le Bas-Valais. La Commission Langue 2 de la Suisse romande a recommandé de faire des expériences dès la troisième année. Le canton de Fribourg a introduit l'enseignement du français dans la partie germanophone dès la 4^e année. Il va sans dire que, dans toutes les régions mentionnées, la situation scolaire est différente de celle de la plupart des cantons de Suisse alémanique.

3^e proposition :

« Au moins trois leçons hebdomadaires de 45 minutes sont à consacrer à l'enseignement de la deuxième langue, et ceci jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. »

Cette proposition repose sur les conditions d'enseignement actuelles. Une dotation plus faible entraînerait une progression si lente que la motivation pourrait en pâtir. Il est inévitable que les plans d'études des classes primaires concernées soient repensés et que les heures soient réparties en fonction de l'importance relative de chaque branche. L'introduction d'une nouvelle branche à l'éco-

le primaire ne devrait pas conduire à une surcharge de l'élève. La nouvelle branche ne sera discipline ni de promotion ni de sélection.

Il est cependant naturel que certains élèves se montreront plus capables que d'autres. Des observations de cet ordre pourront rendre service pour conseiller les parents au sujet des études à suivre.

4^e proposition :

« L'enseignement de la deuxième langue doit être assumé, à l'école primaire, par le maître de classe. Celui-ci devra posséder le diplôme d'enseignement correspondant. »

En lisant cette proposition on peut se demander si la nouvelle discipline n'exige pas trop du maître de classe. Cependant un enseignement des langues intégré dans l'enseignement des autres branches est incontestablement plus efficace que s'il était donné par un spécialiste. Le maître de classe est certainement capable, après une bonne préparation, de donner cet enseignement, à condition pourtant qu'un cours approprié et des auxiliaires adéquats l'assistent dans son travail de préparation. La Commission d'experts estime cependant que la possibilité devrait être créée, dans des cas spéciaux, d'échanger des branches d'enseignement.

5^e proposition :

« Les directives élaborées par la Commission d'experts pour la formation et le perfectionnement des maîtres doivent être appliquées. »

La formation et le perfectionnement des maîtres déterminent la qualité et le succès de l'enseignement des langues vivantes dans une mesure beaucoup plus grande que les moyens d'enseignement utilisés.

En scolarité obligatoire, l'instituteur doit enseigner toutes les disciplines scolaires, ou en tout cas plusieurs d'entre elles. Le spécialiste lui est certes supérieur au point de vue des connaissances et du fait qu'il a un aperçu complet des objectifs et des méthodes propres à la discipline. L'instituteur est toutefois le partenaire du spécialiste, car c'est lui qui connaît la complexité de la réalité scolaire. Pour cette raison, l'instituteur doit être capable de juger, d'une manière critique, des objectifs et des méthodes de l'enseignement des langues vivantes, de façon à participer activement à l'évolution future de cet enseignement.

La formation des futurs instituteurs, en particulier en ce qui concerne les langues vivantes, diffère de canton à canton, et de plus les exigences de formation des maîtres de langues vivantes du degré de sélection sont si variées que la Commiss-

sion d'experts est obligée à se borner à des directives générales. Et même sous cette forme toutes les indications ne sont pas valables pour tous les cantons.

Il est essentiel que les buts et les méthodes de l'enseignement des langues vivantes formulés par la Commission d'experts soient pratiqués déjà au cours de la formation et du perfectionnement des futurs instituteurs et des maîtres du degré inférieur de l'enseignement secondaire. La formation des futurs instituteurs en didactique des langues vivantes comprendra une formation de base complémentaire et obligatoire de 115 heures au minimum, en plus d'un séjour d'au moins quatre semaines dans la région linguistique respective. Cette formation autorisera à enseigner jusqu'en 6^e année scolaire, à l'exception des cantons où le cycle secondaire commence plus tôt. Des connaissances fondamentales en linguistique font nécessairement partie de cette formation. La formation théorique est au service de la pratique : elle doit découler de cette dernière.

La formation de base doit être complétée d'une manière continue. Dans ce but les cantons créeront des possibilités diverses : cours à option ou obligatoires, séjours prolongés et répétés en pays de langue étrangère, par exemple à raison d'un mois tous les quatre ans, avec subvention des cantons. Durant les premières années de pratique, on pourra confier à un moniteur la tâche de conseiller l'enseignant, en vue d'augmenter sa compétence et sa sécurité.

La formation des maîtres en fonction incombe aux cantons ; elle est obligatoire pour tous les maîtres qui n'avaient pas, jusqu'ici, à enseigner la deuxième langue. Les cantons peuvent accorder des dispenses.

6^e proposition :

« Les « Objectifs généraux » formulés par la Commission d'experts serviront de base à l'enseignement des langues vivantes durant la scolarité obligatoire. »

La coordination de l'enseignement des langues vivantes suppose d'une part qu'on fixe une année scolaire déterminée pour le début de cet enseignement, d'autre part il faut que les objectifs de cet enseignement soient les mêmes dans tous les cantons d'une région. Les « Objectifs généraux » exposé au chapitre VI du rapport, et, de manière plus détaillée, dans l'annexe 5, diffèrent sur plusieurs points des objectifs de l'enseignement traditionnel du cycle secondaire.

L'élève apprendra en premier lieu à communiquer oralement. La compréhension et l'expression orales ont donc la priorité par rapport à la compréhension

et l'expression écrites. La grammaire ne sera enseignée que dans la mesure où elle est susceptible de contribuer à l'acquisition de la compétence communicative.

7^e proposition :

« Il est indispensable d'élaborer des moyens d'enseignement pour l'enseignement du français en Suisse alémanique et au Tessin. Il faut que ces cours tiennent compte d'une part des « Objectifs généraux » formulés par la commission d'experts, d'autre part, des besoins et des conditions d'enseignement propres aux régions linguistiques. »

L'élaboration d'un ou de plusieurs cours appropriés pour l'enseignement du français en Suisse alémanique est urgente du fait du début précoce de l'enseignement, des objectifs postulés et de la formation des maîtres.

Les responsables cantonaux des expériences exigent la création de cours afin de poursuivre l'enseignement du français dans les zones pilotes.

Les deux cours introduits dans les classes expérimentales ne permettent ni d'étendre les zones pilotes, ni de créer, dans les cantons qui n'ont pas de zones pilotes, des centres pour la formation des maîtres en vue de l'introduction de l'enseignement dès l'année scolaire prévue.

4. La réalisation des propositions

Il faut que les autorités et le corps enseignant comprennent que toute expérimentation scolaire exige un certain temps et que la coordination et la réforme de l'enseignement ne se réalisent que lentement.

La consultation demandera neuf mois, la rédaction des recommandations deux mois supplémentaires.

La Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique pourra donc adopter les recommandations en mai 1975.

Pour l'introduction du début précoce la Commission d'experts propose deux variantes :

a) La Conférence des chefs des DIP fixe une année déterminée dans laquelle l'enseignement du français doit être introduit en 4^e année primaire dans tous les cantons de Suisse alémanique.

b) La Conférence des chefs des DIP désigne l'année dans laquelle l'enseignement du français sera introduit simultanément dans tous les cantons de Suisse alémanique.

Chacune des deux variantes présente des avantages et des inconvénients. Même dans le cas de la variante b) il faudra permettre aux grands cantons d'introduire l'enseignement du français par étapes.

Dans la période qui précède l'introduction du début précoce de l'enseignement, les tâches suivantes devront être accomplies :

- information et motivation des maîtres ;
- planification de la formation des cadres ;
- révision des horaires pour les maîtres et les élèves ;
- élaboration de cours appropriés ;
- évaluation de ces cours (pour les 2 premières années au moins) ;
- introduction de l'enseignement en didactique des langues vivantes dans les écoles normales ;
- formation des maîtres en fonction.

L'accomplissement de ces tâches exigea au moins 4 ans à partir de la publication des recommandations par la Conférence des chefs des DIP.

La Commission d'experts remercie la Commission pédagogique de la Conférence des chefs des DIP, notamment son président, M. U.-P. Trier, de sa collaboration et du soin avec lequel elle a examiné le rapport.

Elle remercie la Conférence des chefs des DIP de sa confiance et elle espère que le rapport et les propositions seront une base utile pour la coordination de l'enseignement des langues vivantes.

A. Bangerter.

Pratique de l'enseignement

Expression orale

Le mot ou la phrase pirates

Cet exercice nous vient de France, par la revue « A.R.P. », déjà signalée dans l'**« Educateur »**.

Découvrir dans une phrase le mot pirate, ou dans un texte la phrase pirate, met en jeu plusieurs facultés. Il faut lire, bien sûr, mais aussi analyser et faire preuve de logique. Surtout, les élèves devraient être appelés à **s'exprimer**. Cet exercice est une excellente occasion de susciter la discussion. C'est en équipe qu'il faudrait le faire. Il devient ainsi essentiellement une **activité verbale**.

Ce qui compte donc, ce n'est pas tant de découvrir l'intrus, mais de défendre sa position et de communiquer aux autres les raisons de ce choix. La valeur de l'exercice — insistons-y — réside non dans la devinette mais dans l'expression verbale qu'elle suscitera.

Chaque maître peut facilement présenter à ses élèves des fragments de textes d'auteurs dans lesquels il aura introduit mots ou phrases pirates. Il est aussi possible de composer *in extenso* des exercices. En voici quelques-uns, destinés surtout aux jeunes élèves. On aura avantage à les donner aux enfants sur fiches et à laisser les élèves échanger leurs opinions deux à deux. L'enregistrement d'une discussion pourrait donner lieu ensuite à d'intéressantes observations.

Le mot pirate

Dans chacun des petits textes suivants, un mot est de trop. Lequel ? Pourquoi ?

1. Dans le jardin fleurissaient des iris, des glaïeuls, des roses. Les autres arbres portaient des fruits appétissants.

2. Les ouvriers s'affairent à terminer la maison : menuisiers, appareilleurs, terrassiers, parqueteurs, carreleurs, tous mettent la dernière main aux appartements.

3. Un léger brouillard avait envahi la ville. Les maisons d'en face avaient disparu, les phares des voitures n'étaient plus que des taches jaunâtres, les bruits étaient comme étouffés.

4. Le bébé n'arrêtait pas de crier. Sa mère le prenait dans ses bras : il geignait. Elle le remettait dans son berceau : il hurlait. Un jour, sa petite sœur demanda : « Dis, maman, tu ne crois pas qu'il faudrait le faire réparer ? »

5. En cet endroit, le lac était calme, parfaitement transparent, et si peu profond qu'on pouvait y laisser les petits barboter sans danger. Toute la famille s'y installa avec des cris de joie. En un clin d'œil, Jean-Paul se débarrassa de ses vêtements, courut vers l'eau scintillante, plongea, et s'éloigna en nageant vigoureusement.

La phrase pirate

Dans les textes suivants, c'est toute une phrase qui est de trop. Elle est soit étrangère au texte, soit illogique. Trouvez-la et justifiez votre opinion !

1. Mademoiselle Clara cultivait des géraniums sur son balcon. Elle les arrosait chaque soir. Munie d'un petit arrosoir en

cuivre, à goulot effilé, elle donnait à boire à chaque plante, patiemment, tendrement, comme une mère donne le biberon à son bébé. Parfois, elle coupait une fleur fanée. Ou bien elle essayait une feuille qu'une bestiole avait salie. Puis elle s'asseyait pour tricoter. Il fallait voir comme elle était fière de ses fleurs ! Elle contemplait longuement les superbes boules rouges, nichées dans leur feuillage vigoureux. Il lui arrivait de murmurer, en hochant la tête : « Cette année, il me font bien plaisir ! »

2. Grimper à la dent par cette chaleur ! Un vrai supplice ! Si au moins papa

avait accepté de prendre le téléphérique ! C'est à peine s'il nous accordait de temps en temps une halte à l'ombre d'un sapin. On sortait la gourde, on s'épongeait le visage... et il fallait tout de suite repartir. Parfois, nous rencontrions des touristes joyeux, qui nous héraient, nous saluaient, s'arrêtaient un instant pour échanger quelques mots. Mais papa, pressé d'arriver en haut avant eux, nous appelait et nous contraignait à le suivre. Nous étions obligés alors de courir pour rejoindre notre guide, qui nous admonestait : « Si vous vous arrêtez toujours, nous n'arriverons jamais ! Plus vous traînez, plus

vous vous fatiguez ! Ce n'est pas la marche qui éprouve, c'est le repos ! » Et nous grimpons, nous grimpons, tandis que les cabines bleues du téléphérique passaient et repassaient au-dessus de nos têtes.

Jacques Bron.

Solutions : Mots pirates : 1. autres — 2. terrassiers — 3. léger — 4. petite — 5. plongea.

Phrases pirates : 1. Puis elle s'asseyait pour tricoter. 2. Mais papa, pressé d'arriver en haut avant eux, nous appelait et nous contraignait à le suivre.

Moyens audio-visuels

Chronique de la GAVES¹

— LA PECHE D'ISENGRIN —

Poème de Jacqueline Petit Musique de la Hostellerie

REFRAIN Allegro

Dō Sol Do Sol

Re-nard est ru- sc', Re-nard est ma- lin

Mib Sib Ré Sol (Fine)

Re-nard a rou-lé le loup I-sen-grin.

COUPLETS

Moderato

mim. la m. mimi. sim. Sol Ré fatim.

1. E - cou - ter la triste histoire du bon vieux loup I - sen -

2. Il al - la trouve Re - nard et ce cher goupil ma -

3. Re - nard a crié vic - taine = le loup a fi - té bien

Sit mim. : la m. mim.

gou - du bon vieux loup I sen - grin. Qui en plein hi - voi, un

lou - et ce cher goupil ma - lin, au bord de la grande

loin le loup a fi - té bien loin. Il é - chappe à la mort

D.C.

sou - cherchait un morceau de pain - cherchait un morceau de pain.

mar - l'fir pè - cher jusqu'au matin - l'fir pè - cher jusqu'au matin.

noir - mais il a la queue en moins mais il a la queue en moins

EXPLOITATION AUDIO-VISUELLE D'UN TEXTE DE LECTURE

Le travail relaté ici a été réalisé avec des enfants de 2^e année (8-9 ans). Il est bien évident qu'il peut être adapté à de plus grands élèves, néanmoins il montre qu'il est tout à fait possible d'utiliser les moyens audio-visuels de façon originale dans les petites classes.

Objectif : Il s'agit d'exploiter au maximum un texte de lecture en utilisant des moyens audio-visuels de façon que chaque élève participe non seulement à l'explication « classique » du texte mais encore à la réalisation d'une bande enregistrée et d'un diaporama avec éventuellement un travail annexe (dans le cas présent une chanson en rapport avec l'histoire).

Titre du texte choisi : « Le pêche d'Isengrin », p. 148, Bonjour la vie.

Plan général de travail

— Après avoir travaillé le texte en lecture expliquée de façon « classique », la classe en a dressé **un plan**.

— Nous reprenons ensuite ce plan et nous subdivisons chacune des parties de ce plan en fragments plus petits ayant chacun un titre. Ce sont les titres des différents tableaux qui permettront la réalisation d'un diaporama.

— Les enfants réalisent **des dessins** ayant pour titres les différentes subdivisions du plan.

— Nous tirons **des diapositives** de ces dessins (diaporama).

— Parallèlement nous travaillons la **lecture** du texte (expression, technique) de façon à pouvoir l'enregistrer avec la

participation de tous les enfants comme acteurs-lecteurs. Chaque élève possède un stencil du texte sur lequel la partie qu'il devra lire à l'enregistrement est soulignée.

— **Nous apprenons la chanson** en rapport avec le texte (dans le cas présent la chanson reproduite ci-après).

— **Nous enregistrons** ensuite la lecture sur bande magnétique (avec la possibilité d'intercaler aux temps forts du texte la musique ou une partie de la chanson).

DECOUPAGE DU TRAVAIL DE LA MAÎTRESSE ET DES ÉLÈVES

MAÎTRESSE

- Choix d'un texte (ici « la pêche d'Isengrin »).
- Stencil du texte puis noter sur chaque texte le rôle de l'élève.
- Préparation et utilisation du matériel (dans la mesure du possible avec la collaboration des enfants) : enregistreur appareil photo (pour les dias) projecteur dias + écran fournitures pour le dessin.
- Organisation et répartition du travail.
- Dans le cas présent réalisation d'une chanson en collaboration avec un musicien.

ÉLÈVES

travail

audio

- Après la leçon de lecture établissement d'un plan du texte.
- Subdiviser chaque partie du plan en « tableaux » ayant un titre.
- Travailler la lecture (technique, expression).
- Etude de la chanson.
- Enregistrement.

visuel

- Réaliser sous forme de dessins les différents tableaux trouvés lors de la subdivision du plan du texte. Mis bout à bout, ils constitueront une sorte de bande dessinée de l'histoire.
- Tirer des dias de ces dessins avec un appareil photo et un support pour le cadrage et la prise de vue rapprochée.

Lorsque tout le travail est terminé les enfants assistent à **leur** spectacle :

Passage simultané de la bande enregistrée et des dias.

Il est évident que le travail présenté ici est une réalisation de longue haleine qui peut s'étaler sur plusieurs semaines. L'exploitation audio-visuelle d'un texte à la particularité de ne pas se cantonner dans le seul domaine de la lecture. Débordant

le cadre du français elle permet un travail varié touchant au dessin, à la musique ou à un autre domaine, suivant comment elle est envisagée. De plus ce travail permet une mobilisation prolongée des intérêts de la classe pour un travail commun dont on voit se construire petit à petit les différents éléments.

Un exemple de diaporama est à disposition à la GAVES, il donne une idée plus précise de la réalisation d'un tel travail.

Chaque exploitation est le fruit de la production des élèves et à ce titre unique car chaque classe peut le réaliser à sa façon. On pourrait songer pour des plus

¹ GAVES : *Guilde audio-visuelle des enseignants suisses*.

Radio scolaire

Quinzaine du 21 octobre au 1^{er} novembre

POUR LES PETITS

Tine et Toine dans l'arche de Noé

« J'ai découvert le dépaysement sans devoir faire usage de mon passeport. En visitant chez nous l'Arche de Noé. Car tous les animaux du monde vivent en Suisse. Grâce à la patiente conjugaison de travail, de courage et d'intelligence d'une poignée d'hommes de bonne volonté, la plupart des espèces animales de la création ont pu être rassemblées dans ces étonnantes conservatoires que l'on appelle les zoos. »

L'expérience que relate en ces termes Philippe Gindraux, dans l'avant-propos de son livre **Zoos de Suisse** (Editions Avanti, Neuchâtel), les élèves de 6 à 9 ans peuvent la commencer déjà grâce à la série d'émissions que Noëlle Sylvain a préparées pour eux et dont voici la quatrième.

Tine et Toine reviennent une nouvelle fois rendre visite à leur oncle Noé, gardeien dans un jardin zoologique. Et — maintenant qu'ils ont appris à connaître mieux divers animaux d'Europe, d'Afrique et d'Asie — ils se passionnent tout particulièrement pour la faune d'Amérique du Nord et du Sud : bison, phoque, ours, puma, jaguar, fourmilier, paresseux, lama, boa constrictor, ouistiti, tapir — tous animaux qui n'apparaissent dans les zoos européens que bien longtemps après la découverte du Nouveau Monde, au XVIII^e siècle seulement.

(**Lundi 21 octobre, à 10 h. 15, second programme.**)

Comme l'écrit encore Philippe Gindraux : « Le zoo est une passionnante leçon de choses... Et une visite au zoo

grands à remplacer, par exemple, les dias des dessins par les photos des enfants en train de « jouer » les différentes scènes avec des costumes simples qu'ils auraient réalisés eux-mêmes.

On le voit, la place de l'imagination est grande.

Je suis à l'entière disposition des collègues qui désireraient de plus amples renseignements. Je souhaite simplement que nombreux soient ceux qui tenteront l'expérience, la joie et l'enthousiasme des enfants en vaut la peine.

Jacqueline Pellet.

de Bâle, par exemple, vaut bien un week-end à ski ou au bord d'un de nos lacs. Pour petits et grands, elle est une source inépuisable de découvertes. Et elle aiguise notre goût pour le mystère animal. »

Avec la cinquième et dernière émission de sa série « Tine et Toine dans l'arche de Noé », Noëlle Sylvain achève son tour d'horizon des animaux de partout qui, lors de la visite d'un jardin zoologique, attirent tout particulièrement l'attention. Et ceux que Tine et Toine vont découvrir en compagnie de leur oncle sont cette fois spécialement intéressants, puisque ce sont des « animaux d'Australie ». On sait, en effet, que la faune australienne a connu une évolution bien différente de celle des autres continents et qu'elle comprend bon nombre d'animaux assez étranges : qu'on pense, non seulement aux diverses espèces de kangourous, mais aussi au kiwi, au koala ou à l'ornithorynque...

Ainsi s'achèvera une suite de présentations d'animaux qui aura sans aucun doute contribué à apprendre, aux élèves de 6 à 9 ans, à mieux connaître, et donc à mieux aimer, toutes sortes de bêtes venues d'ailleurs et qui, menacées ou non dans leur existence naturelle, nous sont restituées par la magie du zoo.

(**Lundi 28 octobre, à 10 h. 15, second programme.**)

POUR LES MOYENS

Les mal connus du règne animal

Depuis les temps les plus reculés, le loup a été l'objet de nombreux contes et légendes. Il y apparaît souvent comme le symbole de la sauvagerie : du loup-garou jusqu'au jeu « Loup, où es-tu ? »,

en passant par la bête du Grésivaudan ou le monstre du Valais, que de manifestations d'une antique et persistante frayeur, pour ne pas dire aversion, à l'égard du loup ! Mais d'autres récits voient en lui surtout un exemple de courage et d'endurance : sans remonter à certains héros teutoniques légendaires ou à plusieurs rois anglo-saxons, qui faisaient figurer le mot « *wolf* » (ou « *wulf* ») dans leur nom pour symboliser la prouesse, sans même se référer à l'habitude indienne de qualifier de loup le guerrier le plus puissant, il suffit de penser à la haute leçon morale que Vigny fait se dégager de « la mort du loup ».¹

Mais, au-delà de ces impressions teintées d'atavisme ou de légende, connaissons-nous réellement le loup dans son authenticité ? Nous efforçons-nous de le juger en fonction de lui-même et non par rapport à nous-mêmes, à nos intérêts et à nos sentiments ? C'est ce juste portrait du loup que Guy Fermaud, dans un entretien avec lui, va demander à Erwin Meyer, créateur et animateur du zoo de La Garenne, de tracer à l'intention des élèves de 9 à 12 ans, au cours de la première émission d'une série consacrée à évoquer « les mal connus du règne animal ».

(Mardi 22 et jeudi 24 octobre, à 10 h. 15, second programme.)

L'enfant consommateur

Notre société de consommation agresse de plus en plus les consommateurs. Tous les moyens lui sont bons : affiches publicitaires, agencement des vitrines, spots télévisés, annonces dans les journaux — quel flux quotidien, quelle marée envahissante ! Et l'on imagine aisément avec quelles restrictions mentales il convient, aujourd'hui, de relire Faffirmation de Cendrars selon laquelle « la publicité est la fleur de notre civilisation ».

Les enfants ne sont pas épargnés par le phénomène. C'est qu'ils sont, rendons-nous à l'évidence, de véritables consommateurs : une enquête faite à fin 1970 dans le canton de Fribourg, auprès d'un échantillonnage d'écoliers de 9 à 13 ans, a révélé que ce sont près de deux millions de francs qui passent, chaque année, par les mains de 20 000 enfants (et même, l'inflation aidant, ce chiffre est sans doute aujourd'hui plus élevé encore) ; une enquête similaire, faite à la même époque dans le canton de Neuchâtel, a montré que 1 % seulement de l'ensemble des élèves de 10 à 15 ans ne dispose d'aucun argent de poche.

Quelle que soit l'origine de cet argent

de poche (sommes reçues régulièrement des parents, cadeaux d'anniversaire ou autres, rétribution de travaux divers), le problème le plus important en ce qui le concerne est celui de son utilisation. Et, sur ce point, il est nécessaire d'aider l'enfant à apprendre à se servir de l'argent dont il dispose, c'est-à-dire lui montrer qu'il doit toujours **choisir**, et que ce choix résulte d'un jugement personnel, d'une responsabilité réfléchie.

Ce sont ces problèmes qu'aborde la Fédération romande des consommatrices dans une émission consacrée à « l'argent de poche » et qui, sous forme de sketch, d'interviews, de dialogues, est destinée aux élèves de 10 à 12 ans.

(Mardi 29 et jeudi 31 octobre, à 10 h. 15, second programme.)

POUR LES GRANDS

Beethoven, grand architecte des sons

« La grandeur — une des grandeurs — de Beethoven, c'est d'avoir créé, organisé, hiérarchisé un nouvel univers sonore... » notait Emmanuel Buenzod dans ses **Vues sur Beethoven**. Pour amener les élèves de 12 à 15 ans à se faire une idée plus exacte de ce qu'est l'univers sonore beethovenien, René Falquet a choisi de leur présenter d'abord des fragments de symphonies.

Ce fut, pour commencer, le 1^{er} mouvement de la 9^e Symphonie, dans lequel, écrivait Hector Berlioz, « les dessins les plus originaux, les traits les plus expressifs se pressent, se croisent, s'entrelacent en tous sens, mais sans produire ni obscurité ni encombrement ». Cet exemple servit — par l'analyse des thèmes, des motifs qui les composent, de leur développement et de leur enchaînement — à montrer comment Beethoven a utilisé de manière personnelle la forme sonate.

Aujourd'hui, l'étude portera sur le 2^e mouvement de la 7^e Symphonie. Il s'agit d'un mouvement lent, qui fournira l'occasion de faire entendre un bel exemple de contrepoint à deux voix et de mettre en évidence le rôle joué par les différents registres de l'orchestre. Ce sera peut-être aussi une façon de justifier cette remarque d'Emmanuel Buenzod : « Il est bien vrai que tout art se démode. Si robuste soit-il, l'art beethovenien ne saurait échapper à la règle. Mais, si les moyens d'expression se transforment, il n'en reste pas moins que, certaines choses ayant été dites d'une certaine manière, il en résulte un « *acquis* » sur lequel le temps est presque sans prise. »

(Mercredi 23 et vendredi 25 octobre, à 10 h. 15, second programme.)

Dans les trois émissions qu'il a consacrées à « Beethoven, grand architecte des sons », et dont voici la dernière, René Falquet a cherché, au moyen d'exemples appropriés, à montrer comment le compositeur a « construit » certaines de ses œuvres : les thèmes ou motifs de départ, leur façon de s'enchaîner ou de se répondre, etc. Mais s'en tenir là ne serait, à tout prendre, qu'un jeu intellectuel, intéressant à coup sûr, mais d'une abstraction un peu froide. Or, la musique est une forme de langage qui concerne en nous-mêmes un autre espace et d'autres dimensions que la stricte intelligence.

Pour démontrer que Beethoven insère, dans un cadre préalablement établi et accepté, des sentiments d'ordre personnel, forts et authentiques, René Falquet a choisi d'analyser, pour ses jeunes auditeurs de 12 à 15 ans, l'ouverture de « Coriolan ». Il y a là deux thèmes fondamentaux : l'un, âpre et rude, aux accents préemptoires ; l'autre, mélodie douce, voire suave, aux longues notes insinuantes. Le développement musical de l'œuvre ressemble à une sorte de lutte entre ces deux éléments — ce qui traduit peut-être la lutte entre la société et l'individu, mais sûrement le contraste entre une effrénée volonté de puissance et les liens que l'affection, les sentiments et les habitudes opposent à la soif héroïque de liberté et d'action.

Est-ce vraiment ses pensées et sentiments personnels que Beethoven exprime à travers cette œuvre ? Il suffit de rappeler que la figure du « héros », sa dimension et son attitude morale plus que sa personne définie, a toujours préoccupé le compositeur, et que son idéal dans ce domaine n'était nullement le conquérant insatiable de puissance et de gloire, mais le héros bienfaisant et humain.

(Mercredi 30 novembre et vendredi 1^{er} novembre, à 10 h. 15, second programme.)

Francis Bourquin.

¹ A ce propos, il serait extrêmement intéressant, dans le cadre de l'exploitation de l'émission, de recenser tous les sens, réels ou figurés, que le langage a donnés au mot « loup », toutes les expressions dans la composition desquelles il entre, puis de rechercher l'origine de ces divers sens et de ces nombreuses expressions. On trouvera, pour ce faire, une importante documentation dans le dictionnaire Robert.

LA COOPÉRATION SCOLAIRE ET SA PÉDAGOGIE

PREVOT, Georges. Paris, Editions E.S.F., 1972. 228 pages. Collection Science de l'éducation.

Publié en 1960. Mis à jour, complété et réédité en 1972. Cet ouvrage se propose de faire connaître et apprécier la coopération scolaire. Des témoignages nombreux et enthousiastes susciteront peut-être la naissance de nouvelles coopératives.

Qu'est-ce que la coopération scolaire ?

« Une société d'élèves gérée par eux, avec le concours des maîtres, en vue d'activités communes ». Cette coopération s'exerce en général en marge de l'enseignement. Suggérée par le maître, la coopérative scolaire se constitue par voie d'élection. Les élèves élisent leurs responsables, délibèrent en assemblée générale, votent un programme d'activités,

etc. La coopérative peut être créée dans toutes les sortes d'établissements scolaires dans des formes qui peuvent varier selon différents facteurs (âge des élèves...). L'auteur montre, dans des chapitres particuliers, comment s'organisent et travaillent les coopératives dans les diverses classes maternelles, élémentaires, collèges, écoles normales et autres.

Des témoignages d'élèves, d'anciens élèves, de professeurs nous aident à comprendre la notion de coopérative scolaire.

Quels sont les bénéfices apportés par la coopérative scolaire ?

Les premières coopératives se proposaient surtout d'obtenir des **bénéfices matériels** afin de créer des bibliothèques scolaires, de renouveler du matériel, etc. Aujourd'hui, l'accent se porte surtout sur les bénéfices proprement éducatifs. **Bénéfices civiques** : l'enfant acquiert des

notions précises sur le système démocratique et l'exercice du droit de vote. **Bénéfices moraux** : développement du sens des responsabilités, de la loyauté, de la fidélité à la parole donnée, etc. **Bénéfices intellectuels** : développement de la curiosité, de l'attention, du sens de la recherche, etc.

La coopérative ouvre des possibilités nouvelles sur le plan social. Un enfant mentalement déficient, par exemple, sera capable de réussir une tâche simple, dans une coopérative. Réussite qui pourra lui redonner confiance et l'amener petit à petit à un épanouissement inespéré.

Quelles sont les activités d'une coopérative scolaire ?

Les activités varieront selon l'âge, les intérêts et la santé mentale des élèves : chasse aux escargots, recherche de plantes médicinales, clubs musicaux, constitution d'équipes de reboiseurs, etc.

L'auteur consacre quelques chapitres particuliers à certaines activités plus importantes, telles que :

CAFÉ ROMAND

Les bons crus au tonneau
Mets de brasserie

St-François

L. Péclat

imprimerie

Vos imprimés seront exécutés avec goût

Corbaz sa
montreux

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

Banque Cantonale Vaudoise

qui vous offre un service personnel,
attentif et discret.



l'aide à autrui qui consiste en parnage d'école, aide en cas de catastrophe, etc. ;

la protection de la nature qui comprend l'étude de la flore, de la faune, la création et l'entretien d'un jardin autour de l'école, etc. ;

la correspondance interscolaire, les voyages interscolaires, les assemblées départementales, congrès, échanges de co-opérateurs, etc.

Orientation nouvelle de la coopération scolaire

L'auteur propose ensuite d'étendre l'esprit et les méthodes de la coopération à toutes les activités de la classe, c'est-à-dire à l'enseignement lui-même. Il s'agit d'une collaboration constante entre le maître et les élèves qui discutent ensemble de l'emploi du temps, du choix des leçons, etc. L'auteur nous explique comment s'organise une telle classe : programme, horaire, discipline, méthodes de travail, et il nous donne des statistiques

concernant les résultats obtenus aux examens.

Organismes au service de la coopération scolaire

Pour terminer, l'auteur nous présente les nombreux organismes qui œuvrent en faveur de la coopération scolaire et auprès desquels les intéressés peuvent demander aide et informations. Il expose la structure, le rôle et le fonctionnement de ces divers organismes.

Mme Koenig.
Document IRDP, N° 3720.

Pour favoriser efficacement l'épargne

la Banque Vaudoise de Crédit

sert

sur ses livrets nominatifs

5 %

sur ses livrets jeunesse et personnes âgées

5 1/2 %

Siège central :
LAUSANNE

Succursale :
YVERDON

20 agences dans le canton



Pour vos courses scolaires, montez au Salève, 1200 m., par le téléphérique. Gare de départ :

Pas de l'Echelle

(Haute-Savoie)
au terminus du tram N° 8
Genève - Veyrier

Vue splendide sur le Léman, les Alpes et le Mont-Blanc.

Prix spéciaux pour courses scolaires.

Tous renseignements vous seront donnés au : Téléphérique du Salève — Pas de l'Echelle (Haute-Savoie). Tél. 38 81 24.

**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**

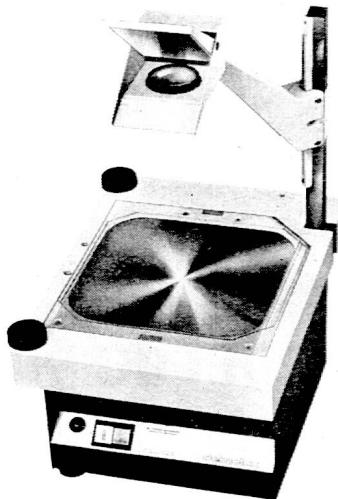
La directrice reçoit tous les jours de 11 h. à midi (sauf samedi) ou sur rendez-vous.

L'enseignement moderne passe par Kümmerly + Frey

Une présence souhaitée en Suisse romande avec un programme réputé.

Pour résoudre vos problèmes, nos moyens audio-visuels !

- Rétro-projecteurs DEMOLUX
- Projecteurs dias (Leitz et Liesegang)
- Episcopes (Liesegang)
- Projecteurs films 16 mm (Bauer, Eiki)
- Projecteurs films Super-8 (Bauer, Bell & Howell)
- laboratoires de langues et télévision scolaire.



Rétro-projecteur Demolux
Modèle Demolens D A4

Nous produisons nous-mêmes des transparents et des diapositives en couleurs

- plus de 1.500 transparents des différents domaines de l'enseignement
- plus de 90.000 diapositives des différentes branches de l'enseignement
- films didactiques Super-8

Ce matériel est présenté à notre exposition permanente à Berne (Lu-Ve 0800-1200 1400-1700)

L'enseignement moderne passe par Kümmerly + Frey



Bon pour un catalogue

Je désire :

- un exemplaire qui me sera adressé par la poste un exemplaire que me remettra personnellement M. Christin un exemplaire qui me sera remis lors de ma visite à Berne

Veuillez marquer d'une X ce qui convient.

Nom :

Prénom :

Nom de l'école :

Numéro postal :

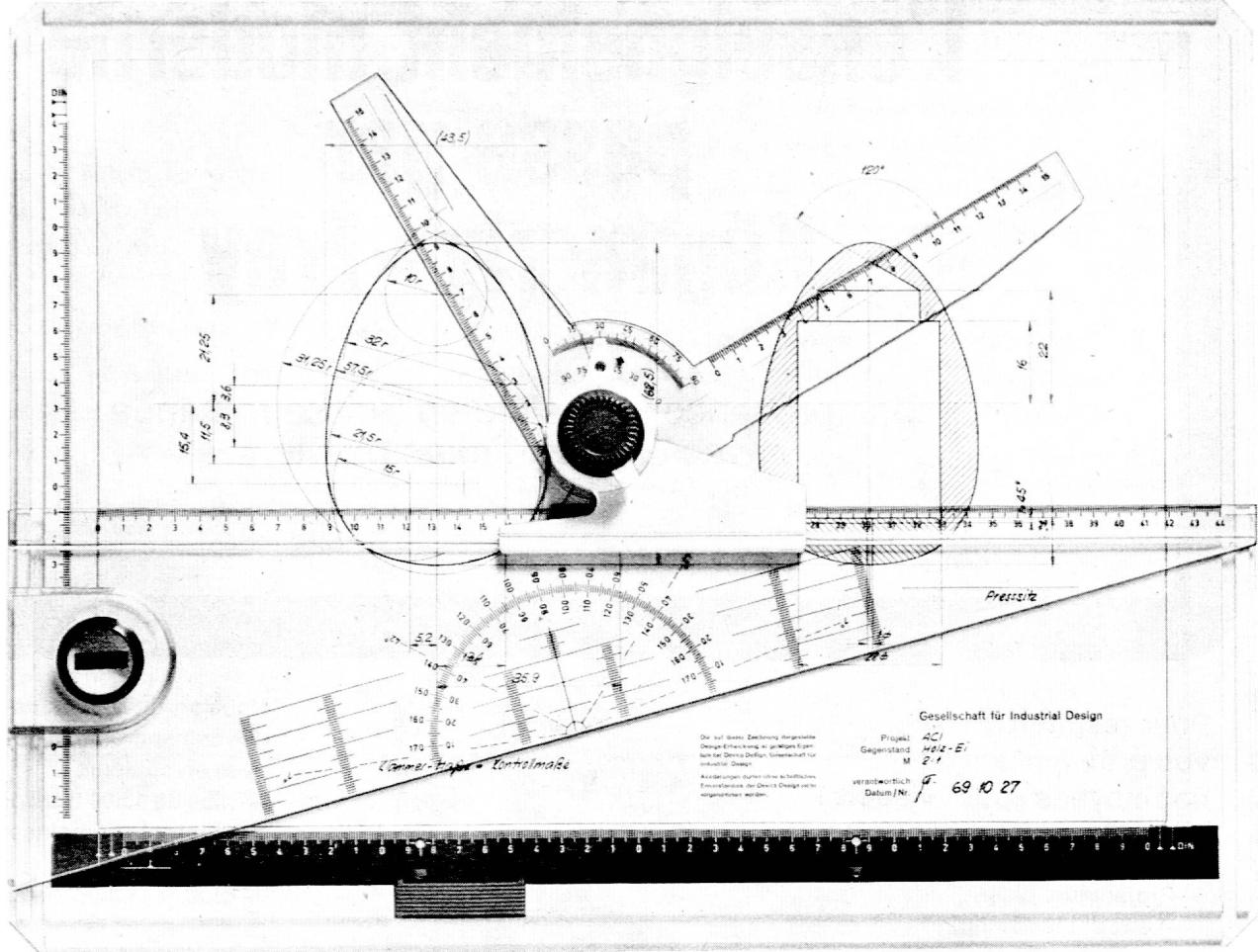
Localité :

Adresse de l'école :

Kümmerly + Frey

Hallerstrasse 10, 3001 Berne
Téléphone 031 / 24 06 66/67

Physique, Chimie, Moyens audiovisuels,
Biologie, Géographie, Géologie, Histoire



Le système Hebel de planche à dessin a été créé pour les professionnels, ou pour ceux qui veulent le devenir.

L'élément de base du nouveau système Hebel est une planche à dessin en matière synthétique fraîchement moulée. Une bande de fixation magnétique facilite la mise en place du papier et le maintient parfaitement tendu. La nouvelle poignée à serrage progressif (jusqu'au blocage complet) permet de travailler plus rapidement. Elle s'adapte au genre de dessin en cours. Les rainures de guidage assurent le déplacement précis de l'équerre. Comme elles font tout le tour de la planche, celle-ci peut-être utilisée aussi bien en hauteur qu'en largeur.

Elle est équipée d'une tête à dessiner de précision, à rotation libre, crantage de 15 en 15° et blocage dans n'importe quel angle. Une tête de précision qui fait de cette planche un véritable petit appareil à dessiner.

Hebel vous propose un assortiment complet, qui va de la simple planche à dessin jusqu'à l'installation de précision.



Coupon

A expédier à:

Racher & Cie SA, Marktgasse 12, 8025 Zurich 1 E

Veuillez m'envoyer les planches ci-dessous:

— piéces Hebel 72 A4 tête à dessiner de précision exclusive à Fr. 53.—

— piéces Hebel 72 A3 tête à dessiner de précision exclusive à Fr. 72.—

— piéces Hebel 78 tête à dessiner de précision à Fr. 39.50

Veuillez me faire parvenir votre documentation sur l'assortiment de planches à dessin Hebel

Nom:

Adresse:

NPA et localité:

Téléphone: