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: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

5

Montreux, le 8 février 1974

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Dans ce numéro :

Les objectifs généraux de l'enseignement de la géographie.

Le droit des filles à l'instruction.

Photo H. Baumgartner

Sommaire

COMMUNIQUÉS

Cotisations 1974 - SPV 82
Le Major Davel 82

CONGRÈS SPR 1974 83

DOCUMENTS

Les objectifs généraux de l'enseignement de la géographie à l'école 84
Avec la bande dessinée 87
Le droit des filles à l'instruction 89
Les « espèces » dans un enseignement rénové de la grammaire : entre la révolution et le statu quo 91

LECTURE DU MOIS

Félix Leclerc 92

PAGES DES MAÎTRESSES ENFANTINES

Institutrice en Haïti 94

ACTIVITÉS SPORTIVES

Cours J+S 95

MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT 96

MOYENS AUDIO-VISUELS

Chronique de la GAVES 97

RADIO SCOLAIRE

Quinzaine du 11 au 22 février 97

éducateur

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

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

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.

Prix de l'abonnement annuel :
Suisse Fr. 26.— ; **étranger** Fr. 35.—

Communiqués

Cotisation-SPV 1974

Suivant décision du Congrès 1973, elles s'élèvent à :

Membres actifs

y compris cotisation de la section : **Fr. 105.—**

Les membres actifs des sections de Sainte-Croix et Lavaux, qui encaissent elles-mêmes leurs cotisations locales, ne paient cependant que : **Fr. 101.—**

Membres associés

y compris cotisation de la section : **Fr. 21.—**

Les membres associés des sections de Sainte-Croix et Lavaux, qui perçoivent elles-mêmes leurs cotisations locales, ne paient toutefois que : **Fr. 17.—**

Nous vous remercions de vous acquitter sans tarder de votre contribution 1974 au CCP 10 - 2226.

Le bulletin de versement encarté dans le présent numéro de l'« Educateur » vous y aidera ; il constituera ensuite votre carte de membre : gardez-le donc soigneusement.

Attention :

LORS DU CONGRÈS DU 25 MAI 1974, EN CAS DE VOTATION OU D'ÉLECTION AU BULLETIN SECRET, SEULE LA CARTE DE MEMBRE SERA VALABLE.

Secrétariat général SPV.

Le Major Davel

par Lucien Girardet

Notre collègue retraité, Lucien Girardet, qui fut maître de classe supérieure, à Ecublens-sur-Morges, vient de publier un émouvant petit volume consacré au major Davel, volume pour lequel M. le conseiller fédéral G.-A. Chevallaz, qui fut, durant plusieurs années, maître d'histoire à l'Ecole supérieure de commerce de Lausanne, a écrit une brève mais élogieuse préface, et M. Paul Aubert, ancien inspecteur scolaire, un pénétrant avant-propos.

Au lendemain du 250e anniversaire de la mort de Davel, ce petit ouvrage comble une lacune. Les livres, peu nombreux, sur le héros vaudois, sont presque tous épuisés. D'autre part, ils sont pour des non-spécialistes, trop volumineux, telle l'étude éditée en 1923 sous les auspices du Conseil d'Etat vaudois, ou, bien qu'admirables, avant tout poétiques, tels l'« Hommage au Major », de C.-F. Ramuz, et « Jean-Daniel Abraham Davel », de C.-F. Landry.

Le petit volume de Lucien Girardet, d'une rigoureuse exactitude historique et d'une parfaite objectivité, se lit comme un roman. Avec un art accompli de la narration, l'auteur fait revivre la noble figure de Davel, dont il trace le portrait moral, résultat, comme le souligne M. Aubert, de l'éducation religieuse reçue dès la petite enfance.

Les maîtres trouveront dans ce livre des documents précieux pour leur enseignement, entre autres, certaines lettres de Davel ou de ses officiers ; ou celle, si émouvante, de la mère du major à LL. EE. de Berne.

Tout au cours de l'ouvrage, qui porte en sous-titre : « La joie parfaite », certaines affirmations de l'auteur, ainsi que la conclusion, si riche de pensée, fourniront ample matière à réflexion.

Enfin, ce livre à placer dans toutes les bibliothèques scolaires, permettra à certains élèves de se cultiver agréablement.

Comme « Notre Ramuz », publié par le même auteur en 1952, le « Major Davel » rencontrera un succès mérité.

Chers collègues, remplissez le bulletin de souscription figurant dans le présent numéro de l'« Educateur ». Vous ne le regretterez pas. *Georges Flück.*

Bulletin à retourner à la Libraire Payot, case postale, 1002 Lausanne.

SOUSCRIPTION

Lucien Girardet — « Le Major Davel »
Volume de 136 pages, 12 illustrations. Format 14,8 × 21 cm.

En souscription jusqu'au 16 février 1974. Fr. 12.— (+ Fr. 1.— de frais d'expédition).

Dès le 18 février 1974 (date de clôture de la souscription), cet ouvrage se vendra au prix de Fr. 16.—.

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse : _____

Date : _____

Signature : _____

L'école-caserne,
L'école-prison,
L'école-ennui,
L'école élitique, l'école répressive, l'école castratrice, l'école reproductrice...
L'école fabrique d'électeurs, de consommateurs, de...
L'école...

La littérature pédagogique fait un tableau assez sinistre de l'école actuelle...
Ce tableau reflète-t-il vraiment la situation en Suisse romande ? Non, bien sûr ! Décidément on ne peut pas reconnaître nos écoles dans ces sombres analyses.

Cependant, il vaut la peine d'y regarder d'un peu plus près.
Car enfin, les Verne, Oury, Lobrot, Rogers, les Faure, de Rougemont, Joxe ne sont pas tous des gauchistes, des farfelus, des aigris ou des intellectuels idéalistes.
Ce qu'ils affirment peut garder une part de vérité, même chez nous qui supportons mal les exagérations et les formules lapidaires.
Où en sommes-nous en 1974 avec :

La démocratisation des études
L'orientation scolaire
L'éducation
L'instruction
Le plein épanouissement de nos élèves
La préparation à la vie civique ?

Quels rapports entretient l'école avec le savoir, la culture, l'éthique, l'économie en cette fin du XXe siècle ?
Quelles finalités poursuivons-nous dans nos écoles, dans nos classes, dans nos systèmes scolaires ?
Quel rôle l'école doit-elle adopter face à la « déshumanisation de nos sociétés », l'exode rural... ?
Autant de questions, autant de doutes !

La quadrature du cercle !

La quadrature du cercle, peut-être ! mais avant de céder à la résignation, joignez vos réflexions à la nôtre, celle que nous poursuivons dans la commission de rédaction du « Rapport SPR 1974 ».

ET RENDEZ-VOUS EN NOVEMBRE POUR LE CONGRÈS SPR SUR LE THÈME : L'ÉCOLE, PERSPECTIVES NOUVELLES

Dans trois semaines, le point sur les buts de l'éducation, tels qu'ils apparaissent dans nos lois.

Documents

Les objectifs généraux de l'enseignement de la géographie à l'école

Un texte nouveau sur les objectifs de l'enseignement de la géographie à l'école a été rédigé en automne 1973 par la Commission vaudoise de géographie. Nous le publions dans les pages qui suivent, en le faisant précéder d'une brève introduction du président de cette commission, M. Jean-Pierre Rey.

Réd.

Et voici la géographie, penserez-vous peut-être, qui monte à son tour dans le dernier bateau de la pédagogie et, sacrifiant comme il se doit à la mode, rédige les objectifs de son enseignement. Etait-ce si nécessaire ?

Oui, c'est nécessaire. Ce texte, bien loin d'être un exercice de style méthodologique, a été rédigé sous la pression d'une demande contraignante qui s'est manifestée principalement à deux niveaux.

D'abord au niveau du praticien, du maître préparant sa leçon, ce maître qui, dans la grande majorité des cas n'a pas fait d'études spéciales de géographie. « Que dois-je enseigner dans mes leçons de géographie et dans quel but ? » Nous sommes de plus en plus nombreux à nous poser de telles questions, et les réponses ne sont ni évidentes ni simples. Que de choses inutiles, néfastes même, enseigne-t-on, pire, croit-on devoir enseigner sous le nom de géographie ! Aussi ce texte a-t-il pour premier but de susciter chez chaque maître une réflexion sur son propre enseignement de la géographie. Cette réflexion débouchera, souhaitons-le, sur un changement. Ce document indique quelle peut être la direction de ce changement. Il est ainsi un guide, et apporte aussi une précieuse caution : celle de la communauté des géographes qui l'ont signé.

Pour répondre à de tout autres besoins, ce texte a également été réclamé par ceux qui doivent penser les nombreuses expériences pédagogiques qui s'élaborent actuellement en Suisse romande : certaines commissions du CREPS, celle du DIP chargée des expériences pilotes, celle de la SVMS qui établit de nouvelles grilles-horaire, enfin une sous-commission de CIRCE II. Mentionnons en passant qu'il a déjà inspiré le projet du programme de géographie de la 6e année réformée de l'expérience pilote de Rolle.

Les rédacteurs de ces « Objectifs de l'enseignement de la géographie à l'école » sont les membres de la nouvelle Commission vaudoise de géographie désignée par le DIP au printemps 1973: MM. Alain Dériaz, maître au Collège d'Yverdon, Pierre-Antoine Goy, maître à l'Ecole normale de Lausanne, Jean-Pierre Rey, maître de didactique de la géographie au Séminaire pédagogique, et Roger Yersin, maître au Collège de Vevey. Bien que pratiquant actuellement leur enseignement au niveau secondaire, deux de ces personnes sont d'anciens instituteurs, parfaitement au courant des problèmes de l'enseignement de la géographie au niveau primaire. Une fois rédigé, ce texte a été soumis à diverses instances qui l'ont enrichi de remarques, l'ont nuancé, voire amendé : l'Université (par la voix de son nouveau professeur de géographie, M. J.-B. Racine), le Séminaire pédagogique (par M. M. Dubois, directeur-adjoint), le groupe SVMS des maîtres de géographie et de nombreux géographes romands de qui on a sollicité l'avis. Ainsi — il est important de souligner ce fait — loin d'être le manifeste d'un groupe restreint, ce texte est le reflet de la pensée de ce qu'on pourrait appeler une communauté de géographes.

Quelles sont maintenant, pour conclure cette brève présentation, les ambitions de ce document ? Qu'apporte-t-il de nouveau ?

Précisons, au préalable, qu'écrit par des enseignants pour des enseignants, il décevra sans doute par sa trop grande simplicité le théoricien spécialiste de la science des objectifs, à qui il n'est d'ailleurs pas destiné. Du vocabulaire de ce spécialiste, nous n'avons retenu, outre le terme « objectif général », que le mot de **disposition,** dans le sens **d'aptitudes à développer chez nos élèves.** Cela dit, le maître tant primaire que secondaire,

— y trouvera une définition de la géographie suffisamment explicite pour lui permettre de se rendre compte si ce qu'il enseigne d'habitude sous le nom de géographie est ou n'est pas, aux yeux d'une communauté importante de géographes, de l'authentique géographie ;
— verra que, même en restant dans les limites du champ de la géographie telle qu'elle est définie ici, sa liberté reste très grande dans l'explicitation de l'objectif principal de notre discipline : rendre l'élève conscient du monde dans lequel il vit. Dans cette perspective, la mémorisation de pages de manuels, le « remplissage » de cartes muettes, etc., deviennent des activités pauvres et dépassées ;
— y sentira une invite pressante à l'emploi des méthodes actives, mobilisant toutes les ressources des élèves qui, eux d'abord et surtout, doivent **faire** de la géographie. Faire de la géographie, voilà ce qui est important, et non « apprendre la géographie » ! C'est la signification profonde de ce texte, qui demande que toute **découverte soit,** dans la mesure du possible, **le résultat d'une recherche** menée par l'élève. Sur ce point fondamental, notre texte est en parfait accord avec les objectifs de la connaissance de l'environnement, établis par la commission de CIRCE I pour le nouveau plan d'études romand ;
— et enfin, il verra qu'un tel document, malgré sa simplicité et sa brièveté, peut orienter et inspirer une méthodologie, peut suggérer, à partir d'objectifs clairement formulés, des thèmes de leçons. Mais il est temps, pour le lecteur, d'aborder maintenant le texte principal.

Jean-Pierre Rey.

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE A L'ÉCOLE

Essai d'approche et de définition

Remarque en guise d'introduction

Il est étonnant de constater qu'après 100 ans d'existence universitaire, des malentendus si profonds et si tenaces grèvent encore, aux yeux de la plupart des gens, la notion de géographie. Ce phénomène peut s'expliquer en partie par le fait que dès sa création, les géographes ont tenté, sans toujours y parvenir et sans toujours se mettre d'accord entre eux, de donner de leur discipline une définition convaincante. Plus profondément, ces malentendus proviennent à notre avis de l'existence de deux aspects fondamentaux de la géographie elle-même. Nous développerons ce point dans la suite du texte.

Depuis quelques années paraissent des ouvrages et des articles de caractère épistémologique qui analysent l'histoire de la pensée géographique et cherchent à définir l'originalité et la spécificité de l'optique géographique. Ces textes, qui ont pour auteur des géographes chevronnés, tels MM. P. George, A. Meynier,

P. Claval, J.-B. Racine, pour ne citer que les principaux, nous ont inspirés pour la mise au point suivante qui doit servir de préambule à l'énoncé des objectifs généraux de l'enseignement de la géographie à l'école.

La géographie, son domaine

La géographie est l'étude des types — constamment en évolution — d'organisation de l'espace, tels qu'ils nous sont révélés par les paysages plus ou moins humanisés. Le rôle de l'homme, de son action en tant qu'aménageur de l'espace, est prépondérant. Mais il est certain que l'action de l'homme s'adapte et utilise les conditions naturelles préexistantes (relief, climat, par exemple).

Pour prendre une image, on pourrait voir dans tout paysage géographique la résultante de la superposition d'un certain nombre de **trames** qui seraient, parmi les principales :

— la trame morphologique (le relief)
— la trame climatique
— les trames visibles et invisibles de l'action humaine, qui s'adaptent aux trames précédentes pour conférer au paysage une **tonalité** dominante : agricole, urbaine, industrielle, etc.

L'analyse géographique devient l'analyse des trames composant le paysage et principalement, pour les visées de l'école, l'étude de l'action spécifique de l'homme. Ce faisant, l'analyse géographique peut déboucher sur la mise en question de la **valeur** du paysage (valeur écologique, sociale, économique, voire politique du paysage), et accomplit ainsi une tâche spécifique qu'aucune autre discipline n'est à même d'assurer.

La géographie, sa méthode d'investigation

Les interactions entre l'homme et son milieu spatial ressortissent à des facteurs physiques, biologiques, économiques et sociaux. Isoler ces facteurs — ces trames — les analyser, découvrir comment leur combinaison et leur évolution aboutit à la synthèse complexe qu'est le fait géographique étudié, constitue l'essence même du travail géographique. Ainsi le géographe doit-il faire appel — **en vue d'un usage qui lui est propre et spécifique** — à des sciences dont les finalités ne sont elles-mêmes pas du tout géographiques : géologie, pédologie, climatologie, météorologie, hydrologie, agronomie, démographie, histoire, sociologie, économie, droit, statistique, etc.

La force du géographe réside dans l'originalité de sa visée qui est de construire une synthèse explicative d'un fait humain, ce qu'aucun spécialiste des disciplines mentionnées plus haut ne peut faire. Sa faiblesse est d'être, face à ces spécialistes, et dans les limites de leur spécialité, en perpétuelle situation d'infériorité.

Les deux aspects fondamentaux de la géographie

Dans la mesure où le fait géographique étudié est un fait localisé dans le temps et dans l'espace et où il est, par la force des choses, un phénomène unique et bien individualisé, la géographie est **une science de l'unique.**

Mais tous les géographes ont essayé, dans la mesure même où ils voulaient donner à leurs analyses une portée plus générale, de découvrir une logique — un certain déterminisme — dans l'enchaînement des faits que leur analyse met en évidence.

Autrement dit, vouloir expliquer un fait unique par un enchaînement de causes, c'est déjà postuler implicitement qu'une série de causes semblables peuvent aboutir, ailleurs et en d'autres temps, à des faits prévisibles. C'est pourquoi la géographie vise aussi à établir des lois ou, aujourd'hui, des modèles. Elle est donc non seulement une science de l'unique, mais encore une **science nomothétique.**

Sous peine de dénaturer complètement la géographie, les objectifs généraux de son enseignement à l'école doivent impérieusement tenir compte de ces deux aspects. Il faut se garder des deux aberrations qui consisteraient soit à réduire la géographie à l'apprentissage d'une liste de noms, soit à en faire une géographie théorique sans supports concrets.

En conformité avec ce qui a été énoncé plus haut concernant le **domaine** et les **méhodes** de la géographie, on peut formuler :

1. **Un objectif très général** que devrait viser tout enseignement de la géographie. L'ÉLÈVE PREND CONSCIENCE DU MONDE DANS LEQUEL IL VIT ET VIVRA.

2. **Une disposition caractéristique.** L'ÉLÈVE ACQUIERT UNE MÉTHODE POUR ACCÉDER A CETTE PRISE DE CONSCIENCE.

L'objectif 1. et la disposition 2. sont **indissociables et simultanés.**

Avant d'expliciter cet objectif et cette disposition, disons que la **finalité** de cet enseignement est essentiellement de :

— sensibiliser l'esprit aux événements de l'actualité ;
— donner les moyens d'une prise de position critique face à ces événements, fondée sur une analyse de leurs conditions géographiques ;
— développer une possibilité de comprendre le monde, d'en connecter ses divers aspects économiques, politiques, sociaux ;
— développer la faculté de comprendre d'autres peuples, d'autres mentalités, et être ainsi un puissant agent de la compréhension internationale ;
— sensibiliser l'esprit aux caractéristiques de l'organisation de l'espace, à commencer par l'espace dans lequel on vit ;
— sensibiliser l'esprit à l'évolution de cet espace, donc à l'évolution de notre environnement quotidien ;
— former ainsi le citoyen pour la gestion de son cadre de vie.

Explicitation de l'objectif 1.

L'objectif 1. peut s'expliciter de plusieurs manières. On peut le développer d'une façon thématique. Pour l'élève, prendre conscience du monde dans lequel il est appelé à vivre, c'est prendre conscience :

1. 1 de l'espace habité ou, en d'autres termes, l'homme, habitant de la Terre ;

1. 2 des paysages végétaux naturels, ou l'homme et la forêt, le désert, etc. ;

1. 3 des types variés de relief, ou l'homme et la plaine, la montagne, etc. ;

1. 4 de la mise en valeur du sol et du sous-sol, ou l'homme et la rizière, etc. ;

1. 5 des types variés d'économies, ou l'action de l'homme dans les régimes capitalistes, socialistes, etc. ;

1. 6 des conséquences de l'exploitation des ressources naturelles, ou l'homme et la pollution, etc.

etc.

Mais on peut aussi expliciter l'objectif 1. d'une manière plus classique, plus conforme à l'esprit synthétique de la géographie, en étudiant des espaces régionaux. Ainsi, pour l'élève, prendre conscience du monde, c'est prendre conscience des caractéristiques majeures et des valeurs écologiques, sociales, économiques, par exemple :

1. 01 des paysages industriels de l'Europe de l'Ouest ;

1.02 des paysages agraires de l'Asie des moussons ;

1.03 des paysages urbains du monde américain ;

1.04 des paysages principaux d'un pays, d'une grande puissance, etc.

Quelle que soit la manière envisagée pour expliciter l'objectif général, on retrouvera les acquisitions essentielles de la recherche géographique.

Explicitation de la disposition 2.

La disposition 2. indique une tournure d'esprit, un ensemble d'attitudes et d'aptitudes à développer systématiquement lors de tout enseignement de la géographie. On peut la caractériser par les actes suivants : pour l'élève, acquérir une méthode pour accéder à cette prise de conscience, c'est apprendre à :

2. 1 observer,

2. 2 localiser,

2. 3 isoler un fait parmi d'autres,

2. 4 décrire,

2. 5 décomposer, comparer, analyser,

2. 6 mettre en relation avec d'autres phénomènes,

2. 7 généraliser, schématiser,

2. 8 cartographier,

2. 9 établir des graphiques,

2. 10 enquêter,

2. 11 utiliser des connaissances acquises dans des domaines différents,

2. 12 rechercher des informations,

2. 13 classer des informations,

2. 14 s'étonner,

2. 15 critiquer,

2. 16 s'émerveiller,

2. 17 sympathiser,
etc.

Objectifs généraux et dispositions ne suffisent pas à caractériser d'une manière complète le domaine de l'apprentissage. Il faut tenir compte encore de deux paramètres importants et variables selon l'âge des enfants, qui sont :

3. LES INTÉRÊTS SPONTANÉS DE L'ENFANT, LES CARACTÉRISTIQUES DE SA PSYCHOLOGIE ET DE SON DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL.

4. LES CONDITIONS MATÉRIELLES DE L'APPRENTISSAGE : nombre d'heures disponibles, matériel documentaire et didactique à disposition.

En résumé, les critères suivants doivent toujours être envisagés lors de l'analyse d'un programme existant, ou de l'élaboration d'un nouveau programme, voire même de la simple élaboration d'une leçon :

Un objet de l'apprentissage géographique, pour être valable, doit

— correspondre à l'objectif général 1. par l'intermédiaire d'une chaîne d'objectifs qui l'explicitent ;

— susciter l'exercice et le développement de la disposition 2. par l'intermédiaire d'une chaîne de dispositions qui l'explicitent.

— être adapté à l'âge mental des élèves et à leurs goûts spontanés.

— pouvoir être étudié dans des conditions matérielles adéquates : nombre d'heures, documents, moyens didactiques.

Ce texte a été rédigé par :
la Commission vaudoise de géographie

Ont collaboré à sa rédaction :
le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois ; l'Institut de géographie de l'Université de Lausanne (professeur : J.-B. Racine)

Il a été approuvé le 3 octobre 1973 par :
le Groupe des maîtres de géographie de la Société vaudoise des maîtres secondaires

POUR CONCLURE

Le risque majeur encouru par un document forcément théorique, même s'il est destiné au travail journalier du praticien, est de rester lettre morte, soigneusement classé et oublié au fond d'un tiroir. Pour le rendre vivant, il faut le pratiquer, le mettre à l'épreuve de la préparation de leçons réelles. Une forme d'enseignement de notre discipline nous paraît se prêter remarquablement bien à cet exercice : le travail sur le terrain. C'est en effet sur le terrain que peuvent se prendre de précieuses habitudes d'observation et d'analyse indispensables pour qui veut se livrer à une réflexion sur l'organisation de l'espace.

C'est pourquoi le groupe SVMS des maîtres de géographie envisage d'organiser, durant l'année scolaire 1974-1975, dans le cadre de la formation continue des maîtres, des colloques ayant pour objet le travail sur le terrain dans l'enseignement de la géographie. Ces colloques concerneraient aussi bien les maîtres primaires que les maîtres secondaires de l'enseignement vaudois.

Afin de savoir si cette proposition intéresse un nombre suffisant d'enseignants, nous aimerions procéder ici à un sondage d'opinion qui, précisons-le d'emblée, n'engage nullement celui qui y prendra part. A cette fin, nous prions toute personne que ces colloques intéresseraient de nous le faire savoir d'ici le 28 février en remplissant puis en nous retournant le coupon ci-dessous.

Je m'intéresse à un colloque ayant pour sujet le travail sur le terrain et ma préférence se porte sur l'étude :

— d'un milieu rural,

— d'un milieu urbain.

(Biffer ce qui ne convient pas.)

J'ai déjà / Je n'ai jamais pratiqué avec mes élèves cette forme de travail.

J'aimerais pratiquer cet enseignement

avec des élèves de ..... ans.

Désirs et remarques : .....

.....

.....

.....

Nom : .....

Prénom : .....

Ecole : .....

Adresse : .....

.....

Bulletin à envoyer, pour information, à M. Jean-Pierre Rey, président du groupe SVMS des maîtres de géographie, chemin de Rovéréaz 34, 1012 Lausanne. Attention : ce bulletin n'est pas une formule d'inscription. Il est destiné uniquement à permettre d'organiser un ou des colloques qui répondent à des besoins exprimés. Merci de votre collaboration.

AVEC LA BANDE DESSINEE

Les relations de l'image et du texte *

Les deux composantes de la BD, à savoir le dessin et le texte, tissent entre elles de nombreux liens. Il est intéressant d'analyser d'un peu plus près ces relations qui, en gros, peuvent se diviser en deux axes :

1. Il existe des rapports texte-dessin dans le rectangle où s'inscrit chaque image, donc **dans chaque vignette.**
2. D'autres rapports texte-dessin se créent d'une vignette à l'autre en **suivant l'axe horizontal de la lecture.**

Reprenons séparément chaque point de cette classification.

1. RELATIONS IMAGE/TEXTE AU SEIN DE LA VIGNETTE

A l'intérieur, les rapports entre le dessin et le texte peuvent se présenter sous des aspects très variés.

a) Images sans paroles

La BD se définit par l'élément central de son nom : le dessin. Celui-ci peut parfois primer à tel point qu'il existe nombre de vignettes ou des séquences entières où le texte est totalement absent : ce sont les histoires sans paroles. **Le dessin se suffit à lui-même** et tout texte, qu'on ajouterait, apparaîtrait comme superflu et gênant car paraphrasant ce que le dessin exprime déjà. Cela tend à prouver que le texte ne saurait être un élément prédominant de la BD.

Ces images sans paroles ont différentes valeurs. Citons-en deux :

— certaines de ces vignettes recherchent le pittoresque. Leur richesse particulière, leur taille souvent plus grande que la moyenne, leur caractère parfois dramatique confèrent à ces véritables tableaux un rôle marginal. Ces images correspondent assez exactement à ce qu'est une description en littérature. Ainsi en est-il de l'écrasement de l'avion dans « Coke en Stock » p. (18) d'Hergé.

— d'autres images sont muettes parce que **tout se passe effectivement en silence ;** la parole, suspendue par l'effort, marque la tension du personnage comme on peut le voir dans la fig. 1 où Red Durst blessé et gisant à terre se relève. (En passant, signalons qu'une telle séquence d'une page exige du dessinateur une technique narrative parfaitement au point.)

Il résulte que ces images à « parole-zèro » sont cependant loin d'être dépourvues de sens ; extrêmement suggestives, elles se passent de texte pour la bonne raison qu'elles parlent d'elles-mêmes. Rien en effet ne permet de concevoir un doute quant à ce qu'elles signifient.

Après cette étude de l'image suffisante, il faut aborder deux autres sortes de vignettes qui se situent de part et d'autre de ce cas limite : le dessin trop « riche » et celui qui ne l'est pas assez.

b) Dessin trop « riche »

De telles images sont rares. Il est même difficile d'en trouver. Cela d'ailleurs se comprend : la BD, se définissant par sa clarté, exclut systématiquement des dessins non immédiatement accessibles à la compréhension.

La Fig. 2 est un exemple d'une image trop riche. Sans les paroles de l'un des personnages (en bas à droite), nous aurions de la peine à comprendre l'image. Une foule de possibilités s'offre au lecteur et surtout celui-ci ne sait pas où chercher le centre d'intérêt de l'image ; le texte intervient donc comme un processus de sélection. Ainsi le texte des bulles « appauvrit » l'image en ne lui donnant plus qu'un seul sens. Pour bien se convaincre de cette fonction du message linguistique, il suffit de cacher le texte de la vignette ; aussitôt, cette der-

* Voir « Educateur » N° 1

Fig. 1 : Hermann-Greg « Le ciel est rouge sur Laramie » Dargaud Ed.

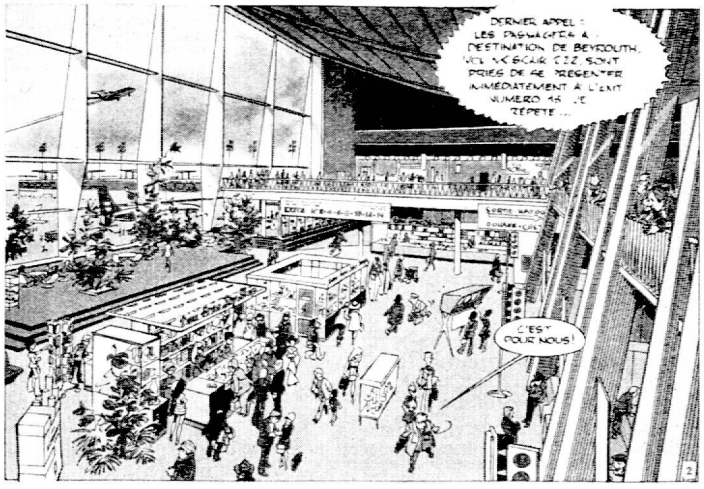

Fig. 2 : Dany-Greg « L'oiseau de par-ci, par-là » Dargaud Ed.

Fig. 3 : Graton « Des filles et des moteurs » Dargaud Ed.

Fig. 4 : Martin « Iorix le Grand » Castermann Ed.

nière devient ambiguë pour la raison que les gestes et les attitudes peuvent être interprétés de plusieurs façons. **Parmi plusieurs « possibles », la parole détermine un seul « certain ».**

c) Image trop « pauvre »

Le dessin, contrairement à ce qui vient d'être dit, peut être inapte à fournir un minimum de renseignements nécessaires à la bonne compréhension du scénario. L'image ne peut traduire des notions précises ou énoncer des faits un peu complexes. **Le texte est alors essentiel,** l'image n'est plus qu'un appoint incapable de se plier aux nuances de la pensée ; **le dessin est passif.** De telles vignettes, qui apparaissent quand le discours est un peu long, sont bien plus courantes que les dessins trop « riches ». Elles sont même souvent trop nombreuses comme dans la fig. 3 où le dessinateur commet une hérésie en tronçonnant son texte trop long en autant d'images qu'il est nécessaire.

Un discours trop long peut être parfois intégré de manière plus astucieuse sous la forme, par exemple, de coupures de journaux.

Citons encore, à propos des relations texte/image à l'intérieur de la vignette, un lien très riche : lorsque **la bulle contient un commentaire et une explication de l'action alors que le dessin n'exprime,** évidemment, **que l'aspect physique de ladite action :** l'action elle-même. Prenons l'exemple de la fig. 4.

La première partie du message prononcé (« Suffit ») correspond à un geste précis : le personnage avance la main gauche pour faire taire ses interlocuteurs. Le message linguistique répète ce que le dessin exprime déjà seul, le texte double l'image. La seconde partie de la phrase (« Roi je suis... festoyer ») n'a plus rien à voir avec le dessin ; elle est, quant à elle, purement explicative, aucun geste ne pouvant traduire les paroles prononcées par Iorix.

2. RELATIONS IMAGE/TEXTE DANS LA SUITE DES VIGNETTES

Nous venons de considérer l'image en soi, isolée. Le second temps de notre étude va consister à nous familiariser avec **les images dans leur continuité.**

Les images isolées signifient peu sans leurs tenants et leurs aboutissants. **C'est le sens général né d'une succession qui détermine à chaque instant la valeur d'une image.** Sitôt que l'on considère deux images, un récit s'organise. Ainsi, dans la fig. 5, nous avons : en trois rectangles :

1re image : Yoko ajuste la cible, va tirer...
2e image : Yoko tire...

Fig. 5 : Leloup « La forge de Vulcain » Dupuis Ed.

3e image : le résultat ; l'homme est touché. C'est l'effet. Le trajet de la flèche est supposé, localisé entre les deux images.

(A remarquer, dans ce court montage, que la vignette N°2 pourrait être supprimée sans que le récit de l'action en pâtisse.)

Le récit progresse ainsi par bonds, d'image en image ; chaque rectangle étant à la fois le prolongement du précédent et le commencement du suivant. Tous les faits non contenus dans les vignettes se déroulent dans l'espace blanc qui sépare les images ; faits et éléments que notre esprit reconstitue inconsciemment, assurant ainsi la continuité. **La BD est donc essentiellement un art de l'ellipse.**

A ce propos, un exercice prouve que notre esprit reconstitue sans que l'on s'en rende compte tous les éléments de l'action narrée. Après la lecture d'une page, les élèves se souviennent de vignettes qui, en fait, n'existent pas dans la planche considérée. Ces « fausses » vignettes ont été imaginées à partir des images réelles, entre les vignettes juxtaposées.

C'est là le rôle des espaces blancs séparant les images ; ce rôle pouvant être un **rôle télégraphique** (c'est le cas de la fig. 5 ci-dessous ou bien **évocateur :** on peut déceler dans d'excellentes BD (les « Peanuts » de Schulz par exemple ; fig. 6) des espaces entre les vignettes extraordinairement pleins d'évocations, d'émotions, de réminiscences, de questions larvées.

Le **texte** peut lui aussi assurer un relais entre les vignettes. Tout comme notre propre parole véhicule nos pensées, le texte de la BD transmet au fur et à mesure que nous avançons dans notre vision-lecture, tout ce qui est nécessaire à la compréhension du récit. Ce message linguistique a le double aspect d'une communication entre les personnages du récit progressant dans leurs aventures et d'une information pour le lecteur.

Ce rôle de relais d'information du texte se trouve non seulement dans les bulles parlées mais également dans les récitatifs (ces courts textes en haut d'une vignette). Le texte des récitatifs peut en outre raccorder deux images et peut signifier, selon les cas, qu'un laps de temps considérable s'est écoulé ou qu'une longue distance a été parcourue entre deux moments cités.

Terminons en précisant que toutes les relations texte/image ne sont pas énumérées ici. Faut-il rappeler que cette étude, ainsi que toutes les autres, n'a d'autre prétention que de nous familiariser avec la BD. *Yves Chevalley.*

Fig. 6 : Schulz « Peanuts » UPI Ed.

Une très longue conquête

Le droit des filles à l'instruction

Au cours des siècles, l'idée qu'on se fit de l'éducation des filles fut toujours étroitement liée avec celle qu'on avait de la femme, de son rôle dans la société. Ravalée au rang sinon d'esclave du moins de créature inférieure, comment la femme aurait-elle pu prétendre à être instruite comme son seigneur et maître ? Aussi, sera-t-elle fort longtemps tenue à l'écart de toute étude intellectuelle, confinée dans son foyer, vouée à la tenue de la maison et à l'éducation des petits enfants, besognes considérées par les hommes comme tout à fait inférieures.

***

Dans l'Antiquité grecque — sauf à Sparte où la fille est dressée rudement comme le garçon et suit le même programme d'éducation militaire que ses frères — la future épouse et mère est élevée exclusivement en fonction de ses devoirs domestiques. Son instruction scolaire est négligée, parfois totalement inexistante.

Xénophon a laissé, entre autres ouvrages, un roman spirituel et charmant intitulé « L'Economique », c'est-à-dire la tenue du ménage (oikos = maison ; nomos = la règle). Cette œuvre est en fait un traité de l'éducation des filles.

En attendant le mari choisi par son père, la jeune Athénienne n'apprenait qu'à filer la laine, à coudre, à cuisiner, à chanter et... à ne pas se poser de questions ! C'est son époux que Xénophon charge de former son esprit, de lui enseigner l'ordre, l'économie, la bonté pour les esclaves, la tendresse pour les enfants. Enfermée dans le gynécée, la femme ne savait que par exception lire et écrire, et il était fort rare qu'elle fût tant soit peu initiée aux arts et aux sciences. La notion de la dignité humaine n'étant pas encore née, l'homme n'avait de valeur qu'en raison des services qu'il pouvait rendre à l'Etat ; or la femme, elle, ne faisait point partie de la Cité.

Dans la vieille Rome, la mère ou matrone, libre et respectée, était l'unique responsable de l'éducation de ses jeunes fils, mais seulement jusqu'à leur septième année. Dans son livre « Préceptes du mariage », Plutarque, en attribuant un rôle prépondérant à la famille, exalte du même coup la condition morale de la femme. Cependant, il compte encore plus sur les qualités naturelles de celle-ci que sur la science qu'elle pourrait acquérir. « La tendresse de l'âme, dit-il, est relevée chez les femmes par l'attrait du visage et par la douceur de la parole. »

***

Au Moyen Age, la fille doit être élevée avant tout en chrétienne, dans l'obéissance filiale, à l'écart de l'autre sexe, du luxe et de la musique, considérée comme dangereuse parce qu'elle alanguit ! « Ta fille ne doit entendre que des choses propres à inspirer la crainte de Dieu, écrit saint Jérôme à une noble dame du nom de Laeta ; ... elle ne saura rien du monde, vivra comme un ange dans la chair sans connaître la chair, et croira que tous les hommes lui ressemblent. »

Le chevalier de la Tour-Landry, dans l'ouvrage qu'il écrit au XIVe siècle sur l'éducation des filles, ne s'élève guère au-dessus de l'esprit de son temps. L'épouse, à ses yeux, est faite surtout pour prier. Il propose pour modèle une comtesse qui « chaque jour voulait ouïr trois messes ». Il recommande le jeûne plusieurs fois par semaine, « pour mieux dompter la chair » et empêcher « que elle ne s'esgaie trop ». Aucune responsabilité propre pour la femme, laquelle doit toujours obéir aveuglément à son mari, « et faire son commandement soit tort, soit droit ».

***

Les pédagogues de la Renaissance furent généralement plus favorables à l'instruction féminine ; ils ne refusaient pas tout accès aux trésors littéraires qu'offrait à eux-mêmes l'Antiquité retrouvée. Erasme, en particulier, dans son livre du « Mariage chrétien », raille les jeunes filles qui n'apprennent qu'à faire la révérence, à tenir les mains croisées, à pincer les lèvres quand elles rient, à boire et manger le moins possible dans les repas en commun, après l'avoir fait copieusement en particulier. Plus ambitieux pour la femme de son temps, il recommande certaines études qui lui permettront de s'associer à la vie intellectuelle de son mari.

Il en est de même de l'humaniste d'origine espagnole Louis Vivès, qui déclara : « Je suis d'avis qu'il faut soigner l'éducation des jeunes filles plus qu'on ne pense généralement. Bien des gens se méfient de la femme instruite, disant qu'elle joint à la malice naturelle les ressources d'un savoir dangereux. Mais à ce prix, il faut se méfier aussi bien des hommes chez qui le naturel mauvais se double d'un savoir dangereux. »

Montaigne, en revanche, n'a pour la gent féminine que mépris et sarcasmes, sans doute en souvenir de sa propre épouse qui, selon F. de Laschamps, « sagesse sculptée femme, était sinon l'éternelle tempête, du moins le fréquent orage de sa vie ». Quoi qu'il en soit, l'auteur des « Essais » déclare sans ambages « qu'une femme est assez savante quand elle sait mettre différence entre la chemise et le pourpoint de son mari ».

Formule dédaigneuse qui sera reprise presque textuellement par Molière, lequel déclare par la bouche de Chrysale, dans « Les femmes savantes » :

« Nos pères sur ce point étaient gens [bien sensés,
Qui disaient qu'une femme en sait tou- [jours assez
Quand la capacité de son esprit se hausse
A connaître un pourpoint d'avec un haut- [de-chausse. »

Idéal un peu court, sans conteste ! On peut se demander si ce n'est pas par une sorte de fausse galanterie que les Chrysale de tous les temps veulent maintenir la femme dans l'ignorance sous prétexte que l'instruction nuirait à ses charmes naturels. Il semble en tout cas que ce soit la conviction de Montaigne, lequel interdit carrément à la jeune fille l'étude de la rhétorique, parce que, dit-il, ce serait « couvrir ses beautés sous des beautés estrangères ».

En d'autres termes, il serait bon que les femmes se contentent à jamais des seuls avantages que leur assure leur sexe !

***

Au XVIIe siècle, le nombre des femmes instruites augmenta, surtout dans l'aristocratie. Toutefois, les éducations féminines vraiment soignées demeuraient exceptionnelles, le sentiment public n'y étant pas encore acquis. Si Mme de Lafayette traduisait le latin à ravir, si Mme de Sévigné savait les langues anciennes aussi bien que les langues modernes, et faisait lire Descartes à sa fille et Corneille à sa petite-fille, la plupart des femmes d'alors ne participaient pas aux choses de l'esprit. On a d'excellentes raisons de penser que Mme Racine, par exemple, n'a jamais vu jouer ni même lu les tragédies de son mari.

C'est presque exclusivement dans les couvents que les jeunes filles recevaient alors un semblant d'instruction, dont les éléments étaient la lecture, l'écriture, un peu de calcul, le catéchisme et l'histoire sainte. En fait, on y élevait la femme surtout pour la vie dévote : les exercices de spiritualité étaient l'occupation principale des élèves. Même à Port-Royal, si l'on en croit le « Règlement » élaboré par Sœur Sainte-Euphémie (Jacqueline Pascal), l'éducation intellectuelle des filles n'avait rien de comparable à la solide culture que recevaient les élèves garçons des célèbres jansénistes Lancelot et Nicole.

Rien d'étonnant donc dans ces mots

de l'Abbé Fleury, un ami de Fénelon : « Ce sera, sans doute, un grand paradoxe que les femmes doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages, chanter, danser, s'habiller à la mode, faire bien la révérence ; car voilà pour l'ordinaire toute leur éducation. »

Ce fut pourtant le XVIIe siècle qui posa sur un autre plan le problème de l'orientation qu'il convient de donner à la formation des filles. Les idées nouvelles se présentèrent, à la fin du règne de Louis XIV, sous la forme d'un traité d'éducation — celui qu'écrivit Fénelon — et d'un essai pratique — l'expérience de Mme de Maintenon à Saint-Cyr.

Nous trouvons aujourd'hui la partie culturelle de leur programme bien modeste. « Retenez les jeunes filles, disait Fénelon, dans les bornes communes et apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice. »

Chez Mme de Maintenon aussi les acquisitions intellectuelles proprement dites nous paraissent encore bien timides. « Nos demoiselles n'ont pas à faire les savantes. Les femmes ne savent jamais qu'à demi, et le peu qu'elles savent les rend communément fières, dédaigneuses, causeuses et dégoûtées des choses solides » déclare la directrice de l'Institution de Saint-Cyr.

Pourtant les propositions théoriques de Fénelon et les expériences concrètes de Mme de Maintenon représentent pour l'éducation féminine un premier essai d'affranchissement, un progrès très réel sur les prétendues études des jeunes filles dans les couvents de l'Ancien régime. Les programmes de Saint-Cyr ne peuvent certes plus nous satisfaire ; ils n'en sont pas moins remarquables — compte tenu de l'époque — par le libéralisme et la justesse des vues psychologiques qui ont présidé à leur élaboration.

***

Le XVIIIe siècle fut un siècle de contestation ; sa pédagogie se manifeste surtout par des tendances critiques et réformatrices. Parmi les penseurs qui tentèrent de secouer la routine et rêvèrent d'un nouvel idéal éducatif, Rousseau occupe le premier rang. C'est lui qui représente le mieux l'effort accompli par les philosophes pour rattacher la théorie de l'éducation aux lois de l'esprit humain. La publication de l'« Emile » est sans aucun doute le plus grand événement pédagogique du XVIIIe siècle.

Malheureusement Rousseau, hardi révolutionnaire pour Emile, demeure très conservateur quand il s'agit de Sophie. Ses idées sur la condition des filles sont encore résolument celles de l'Ancien régime, voire par certains côtés celles du Moyen Age. « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce : voilà les devoirs des femmes dans tous les temps et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance. Tant qu'on ne remontera pas à ce principe, on s'écartera du but, et tous les préceptes qu'on leur donnera ne serviront à rien pour leur bonheur et pour le nôtre. »

Non seulement Sophie n'est éduquée que pour le bonheur de son mari, mais Jean-Jacques lui refuse toute aptitude réelle à s'élever dans le domaine intellectuel : « La recherche des vérités abstraites et spéculatives, des principes, des axiomes dans les sciences, tout ce qui tend à généraliser les idées n'est point du ressort des femmes ; leurs études doivent se rapporter toutes à la pratique... »

Sophie a d'ailleurs été nettement prévenue : « Toute fille lettrée restera fille lorsque les hommes seront sensés... Il est juste que ce sexe partage la peine des maux qu'il nous a causés. »

Quand il s'agit d'éducation féminine, il est un seul point sur lequel Rousseau, d'accord en cela avec Voltaire et les Encyclopédistes, apparaît novateur : dans « La Nouvelle Héloïse », il revendique la liberté du choix du conjoint dans le mariage. Diderot, quant à lui, dans « La Religieuse », protestera contre les prises de voile forcées, très fréquentes au XVIIIe siècle.

***

Au début de **la Révolution française,** à l'époque de la Constituante, Talleyrand établit un premier projet de réforme scolaire. Son « Rapport sur l'Instruction publique » est un document qui ne manque pas de mérites. L'évêque d'Autun n'y oublie pas les filles, mais conclut en fin de compte, rejoignant Mirabeau, que le bonheur des femmes leur interdit d'entrer dans l'arène politique. Ce qui convient aux filles, c'est une éducation domestique qui, reçue dans la famille, les prépare à y vivre. On trouve le passage suivant dans le projet de loi de Talleyrand : « Les filles ne pourront être admises aux écoles primaires que jusqu'à l'âge de huit ans. Après cet âge, l'Assemblée nationale invite les pères et les mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles et leur rappelle que c'est leur premier devoir. »

A l'époque de l'Assemblée législative, la cause du féminisme fit des progrès grâce à Condorcet qui, en 1792, réclama l'égalité absolue de culture des filles et des garçons. Mais dans la réalité, les mœurs scolaires ne changèrent que fort peu.

***

Sous **le Consulat et** surtout sous **l'Empire** se manifeste une certaine réaction. Pour des raisons d'opportunité politique, Napoléon ne se montra guère novateur dans la question de l'instruction des femmes : « Je ne pense pas qu'il faille s'occuper d'un régime d'enseignement pour les jeunes filles ; elles ne peuvent être élevées que par leurs mères. L'éducation publique ne leur convient point puisqu'elles ne sont pas appelées au niveau public... Le mariage est toute leur destination. »

Citons aussi cette exclamation rageuse de l'empereur, qui lui fut dictée par l'exaspération suscitée en lui par Mme de Staël : « Il faut que les femmes tricotent ! »

Dans une telle ambiance antiféministe, on comprend que Mme de Rémusat, dame de palais de l'impératrice Joséphine, ne soit elle-même féministe qu'avec une grande modération et un souci, d'ailleurs louable, de nuance : « La suite et la profondeur nous (les femmes) manquent quand nous voulons nous appliquer à des questions générales... La femme est sur la terre la compagne de l'homme, mais cependant elle existe pour son propre compte : elle est inférieure mais non subordonnée. »

***

Toutefois, bien des idées ayant fait leur chemin, un évêque du **XIXe siècle,** Monseigneur Dupanloup, voulut, semble-t-il, rivaliser avec Fénelon dans l'étude de la question délicate et controversée de l'instruction des filles. Il eut le mérite de sentir quel vide une éducation incomplète laisse dans l'âme d'un être intelligent, fût-il une femme. Avec une largeur d'esprit inhabituelle dans son milieu ecclésiastique, et qui lui valut d'ailleurs les injures de la presse ultramontaine, il recommande pour les jeunes filles des études sérieuses. Malheureusement, ses conseils ne s'adressent qu'aux femmes des classes sociales privilégiées. C'est pourquoi ses ouvrages conservent comme un relent du XVIIIe siècle et, malgré leurs incontestables qualités, nous apparaissent aujourd'hui archaïques, totalement inadaptés aux besoins de la société contemporaine.

Il est enfin intéressant de noter qu'à la fin du XIXe siècle, en 1882, il n'y avait encore en France que quatre établissements secondaires féminins, groupant en tout 342 élèves seulement.

***

En fait, il faut attendre **le XXe siècle**

pour que le droit des filles à une éducation complète et authentique soit véritablement reconnu. La conquête se fit peu à peu et par à-coups ; elle fut, de toute évidence, influencée par les circonstances politiques, et précipitée par les changements de mœurs dus aux deux guerres mondiales.

Dans ses fameux « Mémoires d'une jeune fille rangée », Simone de Beauvoir raconte la vie, alors encore assez exceptionnelle, d'une jeune intellectuelle d'il y a cinquante ans. Aux yeux des étudiantes d'aujourd'hui, la bachelière de 1924, dans la lutte qu'elle dut mener pour affirmer son droit à se faire une place au soleil, apparaît sans nul doute comme le témoin d'un passé révolu et déjà lointain. On voit, par cet exemple, qu'au cours du dernier demi-siècle, le problème de l'éducation intellectuelle des filles a progressé autant, sinon davantage, que dans les trois ou quatre siècles qui l'ont précédé.

Violette Giddey.

Les « espèces » dans un enseignement rénové de la grammaire : entre la révolution et le statu quo

L'enseignement grammatical traditionnel consiste essentiellement à étiqueter des mots et des syntagmes : l'élève doit savoir analyser la fonction des éléments de la proposition et mettre un nom sur chacun des mots qui constituent ces éléments.

Cependant, on est en droit de se demander si cette activité est utile, et, surtout, si elle porte ses fruits. Or on constate :

a) que même les élèves les plus doués (sections prégymnasiales) éprouvent de sérieuses difficultés en analyse * ;

b) que l'analyse n'a rien à voir avec la maîtrise de la langue.

L'enseignement de la grammaire doit avoir 3 objectifs :

1. Améliorer l'expression écrit et orale.
2. Faire prendre conscience aux élèves du fonctionnement de leur langue.
3. Leur fournir une métalangue permettant de rendre compte de ce fonctionnement.

Pour ce qui est du premier objectif, on y tendra en proposant des exercices de transformations, de substitutions, de complètements, de structuration, de réduction, d'expansion, etc.

Le deuxième objectif, quant à lui, ne peut être atteint que par l'observation et l'analyse **. Mais il est évident que cette analyse ne sera possible que si l'on évite les grossières erreurs de la grammaire scolaire traditionnelle.

En ce qui concerne le troisième objectif, l'appropriation par l'élève d'une métalangue, précisons qu'elle est nécessaire :

a) pour atteindre le second objectif : on ne peut pas faire prendre conscience du fonctionnement de la langue sans nommer les objets linguistiques ;

b) dans presque toutes les activités de la classe de français, consignes des exercices énumérés ci-dessus (transformations, etc.), correction des textes rédigés par les élèves, amélioration de leur expression orale, interprétation de textes, orthographe.

Toutefois, cette métalangue doit être :

a) **simplifiée.** Certaines sous-catégories sont inutiles : adverbes de doute, d'affirmation, de négation, de quantité, d'interrogation, pronoms indéfinis, verbes essentiellement/accidentellement pronominaux, réfléchis, réciproques, conditionnel passé 2e forme, etc.

* On est tenté de dire que les difficultés s'expliquent par le fait que la grammaire traditionnelle offre une description fausse de la langue. Comment veut-on que les élèves reconnaissent en « deux » un adjectif (J'ai **deux** parapluies ; j'en ai **deux**.) alors que le mot fonctionne, dans le 1er exemple comme un « article » et dans le second comme un pronom ? Néanmoins, lorsqu'on enseigne une grammaire plus cohérente, on constate que les difficultés subsistent.

** Ce serait une erreur de croire que l'on prend conscience des phénomènes syntaxiques ou morphologiques par la simple pratique du langage. Dans une classe prégymnasiale (élèves de 15-16 ans), j'ai proposé un exercice où il fallait préciser, dans 12 couples de propositions, le sens de l'adjectif souligné. (Allons, mon **pauvre** ami, consolez-vous ! Ce sont des gens **pauvres**.) Au terme de l'exercice, aucun élève n'avait pris conscience que, dans chaque couple, l'adjectif était une fois devant et une fois après le nom et qu'il changeait de sens en fonction de sa position.

b) **corrigée.** On ne peut pas continuer d'appeler « adjectifs » des mots qui ne fonctionnent pas comme des adjectifs (cf. ci-dessous).

La tentation est grande de faire table rase de toute la terminologie traditionnelle, tant elle est incohérente et inadéquate. Prenons l'exemple du verbe. Les « temps » (mot malheureux !) sont nommés tantôt en fonction de la **date** (ou moment) : présent, futur ; tantôt par rapport à l'**aspect** : imparfait, plus-que-parfait ; tantôt selon la **date** et la **forme** : passé simple, passé composé ; tantôt en fonction de la **date** et de la **relation temporelle** : passé antérieur, futur antérieur.

L'impératif « passé » ne traduit jamais des actions passées (Ayez terminé d'ici une heure).

Le participe « présent » peut exprimer aussi bien des procès passés et futurs que des procès présents. (Il passa devant nous, portant une valise ; le voilà qui passe devant nous, portant une valise ; il passera devant nous, portant une valise.)

Il faudrait rebaptiser tous les temps. Comme un temps donné, c'est-à-dire une série de formes, annule toujours plusieurs valeurs (temporelles, aspectuelles, modales, etc.) et que ces valeurs peuvent différer selon les contextes, les appellations devraient rester neutres. On en vient tout naturellement à songer à des chiffres ou à des lettres. Cependant, les étiquettes « indicatif présent », « conditionnel passé », toutes critiquables qu'elles sont, restent sans doute plus parlantes que, par exemple, « temps no 1 » et « temps no 13 (ou 5a) ».

En outre, même si nous arrivions à nous mettre d'accord, en Suisse romande, sur un bouleversement profond de la terminologie, nous nous couperions des ouvrages de référence, des dictionnaires notamment.

Examinons maintenant un certain nombre de catégories classiques.

Le verbe, plus précisément les formes conjuguées du verbe (car l'infinitif et les participes sont des formes mixtes, l'infinitif possédant des caractéristiques verbales et nominales, les participes des caractéristiques verbales et adjectives), le nom et la préposition posent peu de problèmes : ils constituent des classes indiscutables.

Il n'en va pas de même de l'« adjectif », du « pronom », de l'« adverbe » et des « conjonctions ».

1. LE PRONOM

Qu'est-ce qu'un pronom ? Un mot qui remplace le nom et permet par là même d'éviter une répétition ? Si cette définition est valable pour des mots comme IL, CELUI, LE MIEN, etc. (a), elle ne l'est pas pour ON (On ne sait jamais), QUELQU'UN, etc. (b).

Est-ce un mot qui peut avoir les mêmes fonctions que le nom ? Mais l'infinitif et l'adverbe aussi peuvent fonctionner comme des noms :

J'entends crier.
des cris.
Je pars demain.
ce soir.

La catégorie traditionnelle du pronom n'existe pas. Faut-il suivre certains grammairiens qui opposent les **représentants** (a) aux **nominaux** (b) ? On pourrait, pour simplifier, conserver le terme de **pronoms** aux mots de la catégorie a) et adopter celui de **nominaux** pour ceux de la catégorie b). Cependant, on peut très bien se passer du terme **nominal** : en effet, dans un enseignement grammatical qui se veut utile (améliorer l'expression, fournir une métalangue), cette catégorie de mots se révèle **inintéressante.** Et, de toute façon, **il faut définitivement renoncer à l'ambition d'étiqueter tous les mots.** Ce ne serait réalisable qu'à la faveur d'une refonte radicale de la grammaire, refonte qui aboutirait d'ailleurs à la création d'une profusion de catégories.

Cela dit, il paraît utile de conserver 4 sous-catégories de pronoms (ensemble a) étant donné leur importance dans la description des phénomènes grammaticaux : les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs et les pronoms relatifs.

2. L'ADVERBE

Peut-on le définir comme un mot invariable ? Certes, mais les prépositions et les conjonctions sont aussi des mots invariables.

Est-ce un mot invariable qui détermine un verbe ? Oui, mais TRÈS, OUI, NON, etc. ne déterminent pas le verbe et il reste une différence de fonctionnement importante entre, par exemple, « lentement », « ici » d'une part, et « pourquoi », « comment » d'autre part.

La catégorie « adverbe » n'existe pas. La solution la plus sage me paraît être de ne parler en classe que des adverbes des types « lentement », « ici » et « très ». Quel mal y a-t-il à ne pas pouvoir classer « oui », « non », « si » ? Quant à « pourquoi », « comment », « quand », ils ne sont intéressants qu'en tant qu'ils introduisent des propositions comme « Pourquoi riez-vous » et « Je sais quand il viendra ». Il est indiqué alors de les mettre en parallèle avec des mots comme « quel » (adjectif), « lequel » (pronom), « qui » (pronom), qui appartiennent à d'autres classes. Ce n'est donc pas leur statut d'adverbes qui importe mais celui de mots interrogatifs, de démarcatifs.

3. L'ADJECTIF

La grammaire traditionnelle groupe dans cette catégorie des mots de comportements syntaxiques très divers :

1. Une tour **gigantesque**. Ses **premiers** succès. (Mots qui déterminent le nom de manière facultative : on peut les supprimer sans que la proposition en devienne incorrecte.)
2. **Ce** tableau me plaît. Elle possède **deux** voitures. (Mots obligatoires lorsque le nom est sujet ou objet. Si on les supprime, la proposition devient incorrecte.)
3. Tu as deux voitures ? Moi, j'en ai **trois**. (Mots qui fonctionnent comme des pronoms.)

La solution, ici, est aisée. On regroupe dans la catégorie des **prédéterminants** (ou **déterminants**) tous les mots qui déterminent le nom de manière obligatoire (LE, UN, MON, CE, QUELQUE, etc.) et l'on réserve le terme d'**adjectifs** aux mots qui déterminent le nom de manière facultative, c'est-à-dire aux adjectifs « qualificatifs » et aux adjectifs « numéraux » de la grammaire traditionnelle.

A l'intérieur de la catégorie des (pré) déterminants, il apparaît nécessaire de conserver certaines sous-catégories : les articles, les possessifs, les démonstratifs, les numéraux.

4. LES CONJONCTIONS

Il est regrettable que la grammaire traditionnelle regroupe au moyen du terme générique de « conjonction » des mots comme QUAND, BIEN QUE, SI, etc. d'une part, et des mots comme ET, MAIS, OU, etc. d'autre part. Il y a plus d'affinités entre les prépositions et les conjonctions de subordination qu'entre ces dernières et les conjonctions de coordination. On pourrait rebaptiser **subjonctions** les conjonctions de subordination et se contenter du terme de **conjonctions** pour désigner les conjonctions de coordination.

En résumé, nous dirons :

a) qu'il faut se limiter aux innovations terminologiques indispensables ;

b) qu'il faut éviter de compliquer les choses inutilement et invisager, entre autres, le « coût de l'énoncé ». Vouloir remplacer « direct » par « non-propositionnel », par exemple, parce que ce dernier est plus « motivé » (au sens saussurien du terme) présente plusieurs inconvénients : on substitue à un mot « économique » de 2 syllabes un mot « coûteux » de 6 syllabes, on crée chez les élèves une confusion entre « prépositionnel » et « propositionnel » et, nous y avons insisté plus haut, on s'écarte des ouvrages de référence. Cette modification est d'autant moins utile que les termes « direct » et « indirect » n'ont jamais fait problème dans l'enseignement ;

c) qu'il faut se garder de faire plus mal que la grammaire traditionnelle : quand Genouvrier appelle le **sujet** GROUPE NOMINAL, il commet deux erreurs : il confond nature et fonction (il y a des groupes nominaux qui ne sont pas sujets) et il réduit le sujet à une seule de ses nombreuses formes (il peut être un simple nom : **Paul** rit ; un pronom : **je** m'en moque ; un infinitif ; **partir**, c'est mourir un peu ; une proposition : **qui se ressemble** s'assemble).

Michel Corbellari.

Lecture du mois

— Mon oncle, il est une chose que nous ne savons pas.
— Quoi donc ?
Et tout heureux de causer et de nous rendre service, il nous entraîna à la bergère bleue, s'assit au milieu de nous.
Mon frère déplia la carte de géographie qu'il avait prise sur le bureau de la salle à fumer. Il montra quantité de noms étrangers qui sortaient parmi les dessins de toutes sortes, à travers des flèches. Mon oncle examina la carte et dit :
— C'est la province de Québec.
— Et ici ?
— Ici, ce sont des villes.
— Qu'est-ce que la ville? Nous ne savons pas, affirma mon frère en me regardant.
Mon oncle réfléchit en frisant sa moustache. Les yeux sur le parquet, lentement il commença une longue tirade, en jouant avec ses lunettes.
— La ville ? C'est le peuple rassemblé autour des usines. C'est l'entassement des maisons collées comme un jeu de cartes. C'est la terre qui est cachée sous l'asphalte et qui montre le bout du nez à la hâte dans les parcs et les avenues. Où les arbres ont les bras en écharpe, des estomacs de ciment, des poumons artificiels, c'est là.
La ville... des gens qui vont à droite, d'autres à gauche.
Ceux qui vont à droite ne connaissent pas ceux qui vont à gauche. Pourtant, ce n'est

22 *pas à cause de l'obscurité que les gens ne se connaissent pas, parce que des*
23 *soleils de toutes les couleurs pleuvent dans les rues, c'est à cause de... je ne*
24 *sais pas. La ville, c'est la bouche fermée, l'œil aux aguets ; c'est « je*
25 *te donne ceci pour cela, fais vite et sans rire ».*
26 *La ville, c'est l'attente, la cloche, la sonnerie, le sifflet qui*
27 *te dit : « Lève-toi, viens là, puis fais ceci, va dîner ; c'est tout, bonsoir. »*
28 *Et ça recommence interminablement.*
29 *La ville, c'est un immense cri que personne n'entend ; c'est un lourd*
30 *silence roulant des bruits insupportables. La ville, c'est le royaume des*
31 *grimaces et des masques. Roule ! De grands sourires cachent des enfers et des*
32 *laideurs peuvent détroner les rois.*
33 *La ville, c'est... des milliers de mains tendues par en haut qui*
34 *prient. Des milliers de muscles qui travaillent. Des bribes d'angélus perdues*
35 *dans le rire des cabarets. Des millions de mâchoires fermées qui souffrent.*
36 *C'est un bruit de ferraille, la vapeur pourrie qui sort des caves et sent*
37 *mauvais. Des yeux avec du sang et des hommes cachés qui ont du génie, s'enfer-*
38 *ment, digèrent les malheurs et font des chefs-d'œuvre...*
39 *C'est la vallée de larmes !*
40 *Il nous regarda longtemps et finit :*
41 *— Votre vallée est plus éclairée que la nôtre. Plus tard vous verrez. Il faut*
42 *voir.*

Félix LECLERC,
« Pieds nus dans l'aube ».
Bibliothèque canadienne française - Montréal.

La ville de l'oncle

Dessine un tableau semblable à celui qui est esquissé ci-dessous.
Classes-y les éléments caractéristiques de la ville dans l'ordre de leur apparition dans le texte.

Les objets	**L'éclairage**	**Les bruits**	**Les odeurs**
1. des usines L. 15 2. ..... etc.	1. L'obscurité L. 22 2. ..... etc.	1. ..... etc.	1. ..... etc.

Les hommes et leurs actions	**Les sentiments des citadins**	**Les expressions de l'oncle, synonymes de ville**
1. ..... 2. etc.	1. ..... etc.	1. Le peuple L. 15 etc.

Uue ville que tu connais bien

— Souligne en vert les éléments que tu penses utiliser plus tard pour faire la description d'une ville que tu connais bien.
— Ajoute au bas de chaque case quelques éléments auxquels l'auteur n'a pas pensé.

Comparons deux paysages

La ville « tentaculaire » (celle de l'oncle)	La campagne des deux neveux
TOUT CE QUI EMPRISONNE	**TOUT CE QUI ÉPANOUIT**
A) les plantes B) les animaux	A) les plantes B) les animaux
TOUT CE QUI REND L'HOMME	
A) malheureux B) heureux	A) heureux B) malheureux

Rédaction (suggestions)

1. Félix Leclerc nous a assené son **réquisitoire.** Ne serait-il pas équitable de donner la parole maintenant au **témoin impartial,** puis à **l'avocat de la défense ?**

Les élèves composeront donc une quinzaine de lignes sur la ville, décrite (à choix) :
— par un observateur dépourvu de passion, objectif,
— par un « citadin inconditionnel » !

2. Exercice d'imitation

Pour Leclerc, la ville, c'est...

Pour moi, mon hameau (mon village, ma rue, mon quartier), c'est...

Les élèves tireront parti ici des éléments soulignés ou rajoutés par eux dans le tableau à compléter. Ils s'efforceront, par touches successives, de faire ressentir au lecteur **une impression précise :** rusticité - pittoresque - calme - cohue - laideur - etc.

3. Qui suis-je ?

Tirant parti d'une photo de ses manuels ou d'un document personnel (New York, Paris, Venise, Sion, Romont, ...), chaque élève dressera de la cité choisie **un autoportrait** succinct et caractéristique. A l'auteur d'être suffisamment évocateur ! A ses lecteurs, ensuite, d'être assez perspicaces !

4. Créativité

Par le dessin, cette fois-ci, ou au moyen de papiers collés, représenter de façon suggestive **la Ville dont le Prince est** un (à choix) : magicien - borgne - général - réveil-matin - ramoneur - nain - « rafistoleur » - marin - oignon - chien - musicien - avare - gourmand (ah ! les maisons de biscuit...) - martien - un être malpropre - de guingois - richissime - léger (au sens propre, de grâce !) - méfiant (ville de verre ou sans toits) - ... **un enfant.**

Une belle floraison de Joujouville, Cradoville ou Radinville en perspective...

POUR LE MAÎTRE

La ville est-elle « un univers concentrationnaire » ? Les citadins sont-ils les habitants de l'« archipel Goulag » ?

Ce texte de Félix Leclerc nous apporte une réponse : « La ville est une vallée de larmes ». Aux élèves donc de la découvrir, de l'analyser, de la discuter.

Objectifs : Au cours de l'étude, l'élève aura :

1. **relevé** et **classé** tous les éléments qui font de cette ville un lieu déshumanisé ;
2. **apprécié** l'importance de l'environnement et son influence sur la vie de cet homme ;

3. **distingué** lesquels de ces éléments se retrouvent dans la ville qu'il connaît bien ;

4. **comparé** sa situation à celle de l'oncle ;

5. **porté un jugement** sur la condition du citadin.

Démarche proposée

1. Après un survol du texte, inventaire des éléments.

2. Analyse des éléments (lecture fouillée) : synthèse (objectif 2).

3. Choix des éléments se rapportant à la situation locale (actualisation du texte) : montage d'une carte de géographie à la fois humaine et sentimentale, genre « carte du Tendre ». (Objectif 3.)

4. Etude comparative entre les milieux citadin et campagnard (objectifs 4 et 5).

Remarque

La ville que décrit l'oncle n'est pas n'importe quelle ville.

Sous forme de travaux de groupes, les élèves pourraient réaliser, à l'aide de photos, de dessins, de montages en bois, en carton, en sagex, etc., des panneaux représentant chacun **un des types de ville** que l'on peut rencontrer habituellement en Suisse ou à l'étranger :

a) le bourg médiéval (St-Prex, Morat, Gruyères, ...) ;

b) le chef-lieu en pleine expansion (Martigny, Monthey, Bulle, Yverdon, ...) ;

c) la métropole à l'américaine (Bienne, ...) ;

d) la cité-dortoir (Le Lignon, Prilly, ...) ;

e) la ville monstrueuse, tentaculaire (Tokyo, New York, Dakar, Sao Paulo, ...).

Situons le texte

L'auteur habite avec les siens une petite ville de province, La Tuque, à quelque 140 km. de Québec (au N-O). L'oncle Rodolphe, fonctionnaire à Québec, est venu passer trois jours chez son frère pour faire connaissance de ses neveux et nièces qu'il n'a encore jamais vus...

L'auteur

Il est né à La Tuque, le 2 août 1914. Après des études chez les Frères Maristes puis à l'Université d'Ottawa, il travaille comme annonceur à la radio canadienne. Il fait partie des « Compagnons du Saint-Laurent ». Il prépare des émissions pour la radio, ainsi que des contes : « Adagio » ; « Allegro » ; « Le fou de l'île ».

En 1946 paraît « Pieds nus dans l'aube », un récit merveilleux des années de son enfance. En 1950, il est engagé à l'ABC de Paris et obtient le Grand Prix du Disque de l'Académie Charles-Cros en 1951.

Retour au Canada en 1953.

Puis ce sera « Moi, mes souliers », la suite de « Pieds nus dans l'aube », « Sonnez les matines », « Calepin d'un flâneur » ...

En 1966, il quitte le Canada pour l'Europe, et s'établit en Suisse romande en 1969 (au-dessus de Vevey). Il retourne dans son pays natal en 1971, où il est considéré comme un des maîtres de la poésie canadienne.

Deux jugements critiques

... dans un siècle de factice et d'emprunté, d'arbitraire et de snobisme, Leclerc se présente en poète du vrai, du réel. Il raconte avec sincérité, naïveté même, enthousiasme, en baignant son récit de rappel au bon sens, au naturel, au primitif. Sa philosophie est celle des gens humbles, des terriens rivés au sol, encore indemnes des déséquilibres malsains de l'esprit moderne : « une maison chaude, du pain sur la nappe, des coudes qui se touchent, voilà le bonheur ».

« Pieds nus dans l'aube », c'est le récit merveilleux des années de son enfance... de notre enfance à nous tous. En effet, ses joies, ses peines, ses angoisses, ses chagrins, sa découverte de la vie, ses expériences enfantines, ce sont les nôtres. Ses jeux, ses petits drames, ses problèmes, les amis, les choses, c'est en somme la vie d'enfant que nous avons tous vécue...

Jean-Jacques Tremblay,
Le Droit, 15.2.47.

Le texte et les tableaux à compléter font l'objet d'un tirage recto verso illustré de deux photos (15 ct. l'exemplaire) à disposition chez J.-P. DUPERREX, 17, av. de Jurigoz, 1006 Lausanne.

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

Page des maîtresses enfantines

Institutrice en Haïti

Je réponds avec plaisir à l'invitation des maîtresses enfantines me demandant quelques mots sur mon travail d'institutrice à Haïti.

En principe, dès après l'Indépendance, acquise en 1804, la scolarité primaire est publique, obligatoire et gratuite. En fait, le pays compte 80 % d'illettrés et les efforts réalisés dans le domaine de l'alphabétisation et de la « scolarisation » n'arrivent même pas à suivre la poussée démographique.

Les écoles peuvent, très schématiquement, être divisées en deux groupes : **les écoles nationales,** gratuites, trop peu nombreuses, surchargées — il est courant qu'un instituteur ait en charge 60 à 80 élèves — appliquent des programmes et des méthodes valables en Bretagne il y a cinquante ans, mais aberrants pour notre époque et **les écoles privées,** payantes, celles-ci se subdivisent à leur tour en écoles congrégationalistes, écoles laïques et écoles protestantes. Les premières mettent l'accent sur la formation religieuse, le catéchisme et la 1re communion et là, pas question d'œcuménisme... Les écoles laïques sont souvent médiocres et surchargées. Enfin les écoles protestantes essaient, pour la plupart, de dispenser un enseignement mieux adapté au milieu haïtien, plus concret, faisant plus appel au raisonnement qu'à la mémoire, pilier de l'enseignement traditionnel.

L'Eglise méthodiste d'Haïti s'est toujours préoccupée d'éducation et son programme scolaire urbain et rural atteint plusieurs milliers d'écoliers. Au Cap-Haïtien, une école primaire basée sur les méthodes modernes — concrètes, sensorielles, utilisant le jugement — fut ouverte en 1962 avec 15 élèves. A mon arrivée, le 2 mars 1966, l'école comptait 156 élèves, 9 institutrices et préparait la première volée de CEP ; c'est-à-dire que pour la première fois, nous allions présenter la classe primaire terminale aux examens officiels du Certificat d'études primaires. Le CEP est le seul contrôle qu'exerce l'Etat sur le travail des

écoles privées et leur réputation dépend essentiellement du succès obtenu au CEP.

Le 30 juin 1973, le Collège Modèle atteignait 430 élèves y compris une annexe pour adolescents. C'est dire que nos efforts pour un enseignement différent ont porté de bons fruits.

Le personnel enseignant (16 personnes cette année) compte peu de normaliennes, la plupart des institutrices n'ayant d'autre formation que celle reçue sur place. Inutile de dire que le manque de formation exige beaucoup de contrôle et d'aide de la part de la directrice.

L'absolue liberté dont nous jouissons dans le domaine scolaire en Haïti n'a pas que des facettes positives. Certes, pas d'inspecteur, pas de formulaires à remplir... mais la directrice par contre doit préparer les programmes et les horaires, définir les méthodes, choisir — ou rédiger quand il n'y en a pas à votre goût ! — les manuels ; contrôler continuellement le travail dans les classes, former, même les normaliennes, aux méthodes actives ; faire l'inventaire régulier du matériel sensoriel, des fournitures, des manuels, du mobilier ; être en contact avec les parents, les autorités locales, le Comité d'éducation du Synode, les correspondants à l'étranger ; préparer les séances de parents, les réunions de maîtresses, les leçons spéciales (chant, couture, travaux manuels, gymnastique, classe-promenade) et les promotions ; ne pas oublier les délégations d'élèves aux multiples cérémonies officielles ; superviser de très près le travail de l'assistante, de la secrétaire, de l'infirmière scolaire, du concierge ; envisager — et trouver les voies et moyens pour les réaliser — les réparations, les transformations et les améliorations dans tous les domaines possibles ; soutenir dans leur tâche ingrate les instituteurs ruraux...

Nos écoles urbaines sont payantes, car l'Etat ne nous accorde aucune subvention. Nos locaux sont propriété de l'Eglise méthodiste. La situation économique ne permet qu'aux riches d'aller à l'école, et la dévaluation du dollar n'arrange rien... Notre but est d'ouvrir nos portes à tous, mais comment payer les maîtresses (150 à 200 fr. par mois) si les élèves n'acquittent pas leur écolage ? Un système de parrainage nous a permis de réaliser des merveilles. Fabolon est devenu tailleur qualifié grâce à un parrainage ; issu d'une nombreuse famille campagnarde, il végéterait s'il n'avait pu passer son CEP et entrer en apprentissage. Luc est maintenant « leader » d'une station florissante : instituteur diplômé, grâce à un autre parrainage, il prend à cœur la vie de sa communauté et ne se contente pas d'enseigner : il cultive sa terre d'une manière rationnelle et a pu fonder une coopérative agricole. Astride est maintenant responsable du service d'hygiène scolaire ; sans parrainage, elle attendrait, dans son arrière-cour, un hypothétique mari alors que, maintenant, elle est indépendante et aide ses parents pour l'éducation des cadets. Ces trois noms illustrent plus de cent cas au Cap-Haïtien.

C'est pourquoi je vous adresse un appel — encore un ? direz-vous — auquel vous répondrez de tout cœur. Intéressez votre classe à prendre en charge un camarade haïtien en lui payant son écolage, ses livres, son uniforme. Je suis à la disposition de toute école qui voudrait s'engager pratiquement pour faire un exposé avec des clichés. Plusieurs classe vaudoises en ont fait l'expérience et aucune d'elle ne s'est découragée ; c'est la meilleure preuve qu'un tel effort vaut la peine d'être entrepris et apporte plus de richesses qu'il n'en demande.

En congé en Suisse jusqu'en juillet 74.
Liliane Dormond-Righetti,
1523 Granges-Marnand,
tél. (037) 64 17 14.

Activités sportives pour nos grands élèves

Cours J + S : excursions à ski, printemps 1972

TRAVERSÉES DES ALPES VAUDOISES

Date des cours

17 au 23 février
3 au 9 mars
17 au 23 mars
31 mars au 6 avril (Vs)
7 au 13 avril (Vs = vacances scolaires)
21 au 27 avril
5 au 11 mai
7 au 13 juillet (Vs)
14 au 20 juillet (Vs)
21 au 27 juillet (Vs)
28 juillet au 3 août (Vs)
4 au 10 août (Vs)
11 au 17 août (Vs)
18 au 24 août (Vs)
25 au 31 août

Programme

Dimanche : Gare de Bex - Les Plans. Remise du matériel. Théorie sur le matériel. Présentation des cadres. Ajustage du matériel.

Lundi : Les Plans - Javerne - La Tourche. Théorie sur les avalanches et les dangers de la montagne en hiver.

Mardi : La Tourche - col des Martinets - Nant - cabane de Plan-Névé ou Javerne - Eusannaz - Pont-de-Nant.

Théorie sanitaire et comportement en cabane.

Mercredi : Plan-Névé (bivouac) ou Bovonnaz (Chalet de la Source) et déplacement par brouillard.

Jeudi: Plan-Névé - col des Branlettes et des Chamois-Anzeindaz.

Vendredi : Anzeindaz - Solalex - Frience - Taveyannaz - col de la Croix - Diablerets. Examen.

Samedi : Fin de cours.

Cours J + S : alpinisme, été 1974

Date des cours

9 au 15 juin
23 au 29 juin

Programme

Dimanche : Arrivée aux Plans. Présentation des cadres. Remise du matériel. Montée à la cabane de Plan-Névé. Théorie sur le comportement en cabane.

Lundi : matin : Nœuds rocher. Théorie sur hélicoptère et transports blessés.

Après-midi : Alpinodrome ou petite course (Qu'Abotz) (col du Déjeuner).

Mardi : Grand-Muveran avec répétition des nœuds. Théorie sanitaire.

Mercredi : Nœuds et encordage glacier avec sauvetage de crevasses. Théorie météo et dangers de la montagne.

Jeudi : Course Arête-Vierge - Arête-des-Ecureuils - Miroir d'Argentine - Dent-de-Morcles - chaîne Argentine.

Vendredi : Course.

Samedi : Examen (fin) et descente aux Plans.

Chef de cours : Kleiner Werner, guide, Les Plans-sur-Bex.

Pour tout renseignement : M. Numa Yersin, chef de l'Office de « Jeunesse et Sport », rue de la Barre 8, 1001 Lausanne.

Semaines d'instruction alpine de base

En collaboration avec « Jeunesse et Sport » (J + S) du Valais, nous organisons des cours d'instruction d'une semaine en haute montagne — rocher et glacier.

Ces cours sont tout particulièrement destinés aux jeunes gens et filles de 14 à 20 ans. Près de 5000 élèves y ont déjà participé. Le but de notre école est d'augmenter la sécurité et le plaisir en montagne, par une formation technique sérieuse.

1. Organisation de l'enseignement : L'instruction est donné par des guides diplômés, selon le programme de J + S. Les élèves sont répartis en classes de 5 à 7 ans dans les 1er et 2e degrés et de 3 à 5 dans le 3e degré.

1er degré = débutants. Accoutumance au milieu et initiation à la technique alpine de base ; application lors de courses faciles en haute montagne ; une nuit en cabane ; difficultés : progressivement jusqu'au III.

2e degré = moyens. Elèves ayant réussi l'examen du 1er degré (40 points sur 50) ou l'équivalent ; perfectionnement des connaissances de base ; application lors de courses en haute montagne ; une nuit en cabane ; difficultés : jusqu'au IV.

3e degré = avancés. Elèves ayant réussi l'examen du 2e degré (40 points sur 50) bien entraînés physiquement ; initiation à la varappe dans le rocher et la glace en utilisant les moyens artificiels en exercices et application en course ; une à deux nuits en cabane ; difficultés : jusqu'au V et A 1.

2. Equipement : bons souliers de montagne imperméables à semelle profilée et rigide, sac de montagne moyen, anorak ou blouse, imperméable, gants de laine, couvre-chef, lunettes de glacier, gourde de ¾ à 1 litre, couteau de poche, tricots, produit anti-solaire. Le matériel technique : piolet, cordes, baudrier, crampons, mousquetons, pitons, etc. est mis gratuitement à disposition par l'école, sous la responsabilité de l'élève.

3. Logement : en dortoirs avec chauffage central, toilettes, douches chaudes. A 22 heures, extinction des lumières. Il est prévu des soirées de projection de films ou dias de sujets alpins ; vendredi, au retour de la course, soirée raclette.

4. Subsistance - vivres : par les soins de l'école. Les services de table et de vaisselle sont assurés par les élèves.

5. Horaire : Les cours débutent le dimanche soir à 17 h. 30 et se terminent le dimanche matin suivant. Il est possible de partir le samedi dès 16 h. environ.

Pour **Arolla :** départ du car postal de la place de la gare de **Sion** le dimanche à 15 h. 25.

Pour **Fafleralp :** départ du car postal de la gare de **Goppenstein BLS** le dimanche à 15 h. 30.

6. Inscription : si possible, jusqu'au 31 mai.

7. Les cours ont lieu aux dates suivantes simultanément à **Arolla** (2000 m.) et à **Fafleralp** (1782 m.) :

No	
1	du 23 au 30 juin
2	du 30 juin au 7 juillet
3	du 7 au 14 juillet
4	du 14 au 21 juillet
5	du 21 au 28 juillet
6	du 28 juillet au 4 août
7	du 4 au 11 août
8	du 11 au 18 août
9	du 18 au 25 août
10	du 25 août au 1er septembre
11	du 1er au 8 septembre
12	du 8 au 15 septembre

8. Prix du cours d'une semaine : tout compris = guides, logement, pension et matériel.

A. Catégorie bénéficiant des subventions de Jeunesse + Sport : les jeunes gens et filles, de nationalité suisse ou étrangère mais dont les parents sont domiciliés en Suisse, âgés de 14 à 20 ans, soit, pour 1974, les classes 1954 à 1960. Ils ont droit au demi-tarif sur les chemins de fer et postes, de leur domicile à Arolla ou Fafleralp et retour. Les classes de 1959 et 1960, y ont droit d'office ; les autres recevront un « Bon de transport » avec la confirmation de l'inscription.

Degré 1 et 2 = **Fr. 120.—**, degré 3 = **Fr. 200.—.**

B. Les élèves n'entrant pas dans la catégorie J + S : les étrangers et les Suisses de plus de 20 ans.

Degré 1 et 2 = **Fr. 280.—**, degré 3 = **Fr. 360.—.**

9. Assurance-accident :

a) Les élèves de la catégorie J + S sont couverts par l'assurance J + S (AMF).

b) Les autres élèves qui ne seraient pas au bénéfice d'une assurance couvrant le risque de haute montagne, peuvent participer au contrat collectif conclu par notre école. La prime de **Fr. 35.—** pour la semaine est à verser en même temps que le prix du cours. Les prestations sont les suivantes : (Zurich-accidents) décès Fr. 5000.—, invalidité Fr. 20 000.—, frais de traitement et de transport Fr. 5000.—.

10. Payement : par CCP 10 - 7707 à Sion ou par chèque en Fr. s. domicilié sur une banque suisse. La confirmation de l'inscription n'est envoyée qu'après réception du payement. En cas de forfait à moins de 30 jours du début du cours, le montant versé est remboursé sous déduction d'une retenue de Fr. 30.— pour les degrés 1 et 2, et de Fr. 50.— pour le degré 3.

11. Remarques : Les cours de 1er degré sont prévus pour des élèves tout à fait débutants. Nous conseillons vivement à tous les participants d'arriver au cours en bonne condition physique (entraînement à la marche et culture physique), de se traiter les pieds avec un produit durcissant (formaline, etc.).

Les meilleurs résultats sont obtenus en participant à deux semaines (cours) consécutives.

Le numéro de téléphone du baraquement d'Arolla — réfectoire et dortoir — est (027) 4 66 45.

12. Des renseignements complémentaires peuvent être demandés à : Henri Fellay, 19, rue de la Dixence, 1950 Sion. Tél. (027) 2 16 83.

Centre alpin pour les jeunes :

H. Fellay.

Matériel d'enseignement

Dans le cadre de l'enseignement des sciences et de la protection de la nature, nous vous proposons

l'achat de belles cartes postales en couleur de fleurs et d'animaux, éditées par Jean Zeltner, Gd Saconnex - Genève.

Il s'agit de séries offertes à des prix très avantageux :

1. **Cartes laquées :** séries de **100 fleurs** différentes à 12 francs la série.
2. **Cartes laquées :** séries de **40 oiseaux** à 6 francs la série.
3. **Cartes laquées :** 2 séries identiques de **10 animaux** à 3 francs les deux séries.

Dès maintenant, les commandes peuvent être passées directement au centre d'information.

La vente de ces séries aura lieu au printemps 1974. Commandes au dos du bulletin CCP 15 - 155 Genève en indiquant clairement les numéros ci-dessus.

Date limite pour les commandes : 28 février 1974.

Centre d'information des instituteurs, 1214 Vernier - GE Case postale 273.

Moyens audio-visuels

Chronique de la Gaves

Diaporama « Folklore brésilien »

La GAVES a reçu un certain nombre de remarques et de critiques sur le diaporama « Folklore brésilien » réalisé, avec la collaboration de José Barrense-Dias, sur la radioscolaire de Bertrand Jayet. Nous disons merci aux collègues qui ont pris la peine de nous faire part de leurs opinions : elles nous permettront d'améliorer une prochaine réalisation.

Un défaut peut être immédiatement corrigé : le prix !

Afin de donner satisfaction à ceux que leur caisse de classe (ou la restriction des crédits municipaux !) a empêché de faire l'acquisition de cette série, nous proposons une édition « digest » :

10 clichés

1. J. Barrense-Dias avec sa guitare
2. Noix de coco
3. Agogo
4. Cuica
5. Berimbau
6. Afuché
7. Reco-reco
8. Percussion des Noirs
9. Percussion des Noirs
10. Petite guitare à 4 cordes

au prix de Fr. 17.— (port, emballage, remboursement compris).

bande

1 bande magnétique ⌀ 13 cm, 9,5 cm/s, monophonique, **ou** 1 cassette au prix de Fr. 20.— tout compris,

diaporama

10 clichés + la bande ou la cassette au prix de Fr. 30.— tout compris.

Les collègues que cette édition intéresse peuvent la commander au moyen du bulletin ci-dessous.

Bien évidemment, on peut également commander la série complète de 36 dias au prix de Fr. 50.—, ou au prix de Fr. 60.— avec la bande ou la cassette.

La livraison, contre remboursement, aura lieu dès que possible (délai : quelque semaines), car nous attendons vos réponses pour nous mettre à l'œuvre.

BULLETIN DE COMMANDE

A retourner à : GAVES, M. Deppierraz, Collège du Grand-Pré, chemin des Grand-Vignes 3, 1008 Prilly.

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse : _____

N° et localité : _____

commande

qu'il recevra dès que possible contre remboursement.

Signature.

Une édition nouvelle

Le mardi 26 février 1974 passera, sur l'antenne de la Radio romande, une émission scolaire consacrée à la Sarine.

L'auteur de l'émission, M. Maradan, a proposé à la GAVES l'édition des 14 clichés consacrés à ce thème et qui accompagnent l'émission.

Cette série sera envoyée, contre remboursement de Fr. 20.— tout compris, **avant** l'émission (après aussi, bien sûr !) aux collègues intéressés qui en auront fait la commande.

M. Deppierraz.

Bulletin de commande

à envoyer à : Edouard E. Excoffier, 16 rue Henri-Mussard, 1208 Genève.

Radio scolaire

Quinzaine du 11 au 22 février

POUR LES PETITS

Les boîtes à musique

« Tournez, tournez, bons chevaux de bois,
Tournez cent tours, tournez mille tours,
Tournez souvent et tournez toujours,
Tournez, tournez au son des hautbois. »

A relire ainsi Verlaine, c'est tout le charme de la « fête foraine d'autrefois » qui ressuscite dans nos esprits d'adultes. Mais les carrousels d'aujourd'hui, tellement modernisés, pour ne pas dire sophistiqués, ont-ils encore pour les enfants le même pouvoir d'envoûtement ?

La musique qui les accompagne, en tout cas, n'a plus le même caractère. Et, pour la deuxième émission de ce centre d'intérêt sur « les boîtes à musique », Simone Volet a jugé bon d'évoquer deux éléments de ce qui faisait autrefois la musique des rues : l'orchestrion et l'orgue de Barbarie.

Cette présentation comporte évidemment un aspect didactique, mais il est habilement intégré à un dialogue. Elle s'achève par le rappel des airs entendus lors de l'émission précédente, et dont l'« illustration » donne lieu à un concours de créations d'élèves.

(Lundi 11 et vendredi 15 février, à 10 h. 15, second programme.)

Il est coutumier, dans les centres d'intérêt du mois, de prévoir, après deux émissions à caractère didactique, une troisième émission qui s'adresse plus spécialement à l'imagination des jeunes auditeurs. Et cela, grâce à un récit où le merveilleux a sa place.

Simone Volet n'a pas failli à cette habitude. Après avoir renseigné les élèves sur le fonctionnement et la fabrication des serinettes, orchestrions, orgues de Barbarie et autres sources de musique mécanique, elle a inscrit à son programme une adaptation radiophonique du célèbre conte d'Andersen « Le rossignol ».

Les plus petits auditeurs se laisseront séduire uniquement par les péripéties de cette histoire. Et ce n'est déjà pas mal. Mais quelques-uns, parmi les plus sensibles aux leçons cachées des contes, rêveront sans doute, qui sait jusqu'où, à cette confrontation d'un rossignol mécanique, aux atours prestigieux, et d'un

rossignol vivant, à la parure si modeste...

(Lundi 18 et vendredi 22 février, à 10 h. 15, second programme.)

POUR LES MOYENS

A vous la chanson !

On connaît le principe de ces émissions: une chanson, d'abord diffusée intégralement dans sa « version disque », est ensuite découpée en fragments, chacun de ces fragments étant interprété à tour de rôle par le chanteur ou un petit chœur, puis en classe par les élèves (qu'accompagne l'orchestre du studio). Ainsi, en 20 ou 30 minutes, la chanson est apprise, dans l'enthousiasme et la joie.

La chanson que notre collègue Bertrand Jayet a choisie, cette semaine, de faire connaître aux élèves de 10 à 12 ans s'intitule « Papa, ô Papa ». L'auteur compositeur-interprète, Jean-Claude Darnal, anime lui-même l'étude de sa chanson. Ce qui est gage supplémentaire de succès, puisque J.-C. Darnal, après des études en Sorbonne, a été non seulement secrétaire et marin, mais aussi professeur, et qu'on se souvient sans doute de l'avoir vu et entendu diriger des émissions pour les jeunes à la TV française.

Alors, avec lui, affirmons :

Un jour tu verras
Un gamin qui suivra
Ton pas et le rattrapera...

(Mardi 12 et jeudi 14 février, à 10 h. 15, second programme.)

Plaisir de lire

Il est impossible à qui que ce soit d'accumuler, dans le cours de sa propre vie, une extraordinaire multiplicité d'aventures et d'expériences. Mais, en nous révélant celles d'autrui, les livres peuvent enrichir considérablement nos connaissances dans ce domaine. Bien plus : ils sont susceptibles, en affinant notre sensibilité, de nous apprendre à mieux jouir des circonstances de notre destinée personnelle, à en mieux apprécier la beauté ou la portée.

Pour des enfants de 10 à 12 ans, les contacts avec les animaux peuvent s'avérer à la fois passionnants et enrichissants. Et c'est ce thème que Danièle Montandon, Marie-Thérèse et Jean-Michel Erard ont choisi de mettre en valeur, dans le cadre de l'émission « Plaisir de lire », en présentant trois livres qui relatent des aventures d'animaux : celle d'un chien abandonné par accident pendant les vacances ; celle d'un loup qui brise sa chaîne, s'échappe et, pour avoir tué un boxer de valeur, se voit poursuivi par des dizaines de chasseurs ; enfin, celle d'un Anglais et de ses enfants qui vivent au milieu de la jungle, à proximité d'une vallée à éléphants...

(Mardi 19 et jeudi 21 février, à 10 h. 15, second programme.)

POUR LES GRANDS

Folklore latino-américain

Depuis quelques années, l'Europe découvre avec intérêt le folklore latino-américain. Mais sur l'origine de celui-ci règne, force est de le constater, une très grande confusion. On attribue souvent la paternité du folklore actuel aux Incas et aux Astèques. Or, ces derniers ne possédaient que des instruments à vent et à percussion, et ceux que l'on a retrouvés lors de fouilles laissent à penser que leur répertoire musical était certainement très pauvre. C'est l'arrivée des conquérants espagnols qui devait influencer et enrichir le patrimoine musical de ces peuples. Et les rares descendants de ces deux grandes civilisations adaptèrent et interprétèrent, selon leur tempérament, la musique apportée par les envahisseurs.

Dans cette découverte du folklore latino-américain, Bertrand Jayet nous emmène aujourd'hui en Bolivie. Avec la collaboration, notamment, d'Alfredo Dominguez — qui est à la fois peintre et poète, chanteur et guitariste, et à qui on doit la création d'une nouvelle forme d'interprétation du folklore sud-américain, — il évoque les différents éléments qui font l'originalité de la musique populaire bolivienne : instruments, rythmes, mélodies.

(Mercredi 13 février, à 10 h. 15, second programme ; vendredi 15 février, à 14 h. 15, premier programme.)

La radio raconte l'histoire

Les anciens Grecs avaient fait de l'histoire — tout comme de l'astronomie, de la tragédie, de la poésie ou de la musique — l'apanage d'une Muse. C'est dire l'importance qu'ils attribuaient à cette discipline de la connaissance et de l'esprit. Et, en effet, les hommes, depuis lors, ont donné sans cesse la preuve, avec un zèle qui dépasse la simple curiosité, qu'ils ont besoin de se replonger dans le passé, s'acharnant à retrouver dans les faits qui s'y sont produits non seulement des intentions supérieures ou une cohérence significative, mais aussi des lumières sur leur situation ou des leçons de sagesse.

Ce goût pour l'histoire, il n'est pas toujours facile de le susciter chez des élèves de 12 à 15 ans : tant de choses les sollicitent dans l'époque même où ils vivent ! Mais, justement, les événements qui surviennent, jour après jour, dans le monde immédiatement contemporain, c'est de l'histoire en train de se faire ; et les temps que nous vivons ne forment que la suite — et, par certains de leurs aspects, l'aboutissement — de ceux qui les ont précédés.

C'est à de telles constatations qu'on peut amener les jeunes auditeurs grâce à des émissions comme « La radio raconte l'histoire », puisqu'il s'agit d'une sorte de « revue » sonore des événements du dernier demi-siècle — événements pris en quelque sorte sur le vif à travers les reportages et commentaires que la radio leur a consacrés au moment même où ils se produisaient.

(Mercredi 20 février, à 10 h. 15, second programme ; vendredi 22 février, à 14 h. 15, premier programme.)

Francis Bourquin.

Société vaudoise et romande de Secours mutuels

COLLECTIVITÉ SPV

Garantit actuellement plus de 2000 membres de la SPV avec conjoints et enfants.

Assure : les frais médicaux et pharmaceutiques, des prestations complémentaires pour séjour en clinique, prestations en cas de tuberculose, maladies nerveuses, cures de bains, etc. Combinaison maladie-accident.

Demandez sans tarder tous renseignements à Fernand Petit, 16, chemin Gottettaz, 1012 Lausanne.

L'Arlequin **Lausanne**

Librairie pour enfants

Jeux éducatifs
Matériel didactique

Bd de Grancy 38
Tél. 021 / 26 94 97

Places de parc

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.

Il est temps de vous procurer les nouveaux horaires des leçons pour vos élèves.

Dès la mi-mars ils seront à leur disposition. Bien des écoliers les apprécient beaucoup – pour les avoir déjà utilisés. Envoyez aujourd'hui même votre bon de commande afin que toute la classe en dispose avant la reprise des cours.

Veuillez m'envoyer _____ horaires des leçons BPS

Nom _____

Adresse _____

NPA/Localité _____

Envoyer à la
Banque Populaire Suisse, «hdl», Bundesgasse 26, 3001 Berne.

CITO
Toujours le duplicateur qu'il vous faut !

Seul représentant direct : **Pierre EMERY, 1066 Epalinges**/ Lausanne. Tél. 32 64 02. Vente et service d'entretien photocopieuses, thermocopieuses, rétro-proj.

Dans station, petit Institut de Jeunes Gens
cherche
Gérant ou jeune couple
actif, sportif
Connaissance de l'allemand indispensable. Niveau maturité ou Ecole Normale. Situation intéressante pour personne ambitieuse.
Faire offres sous chiffre: **22 — 140 175 — 035 à Publicitas, 1000 Lausanne.**

imprimerie
Vos imprimés seront exécutés avec goût
Corbaz sa
montreux

Nouveau!
Série CD

Compas d'écoliers Kern en étuis extraforts de matière plastique

Les avantages des nouveaux étuis de compas en matière plastique dure sont nombreux: ils supportent un traitement peu soigneux, ils ont une surface insensible aux souillures, leur fermeture est simple et sûre, ils ne glissent pas sur une table à dessin inclinée. Voilà donc les précieux instruments de dessin à l'abri!

Kern & Cie S.A., 5001 Aarau
Usines d'optique et
de mécanique de précision
Téléphone 064 251111

Les compas Kern sont en vente dans tous les magasins spécialisés.

Veuillez m'envoyer pour mes élèves _____ prospectus en couleurs des nouvelles boîtes de compas CD pour écoliers.

Nom _____

Adresse _____

_____

Bibliothèque
Nationale Suisse
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux