

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **108 (1972)**

Heft 9

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

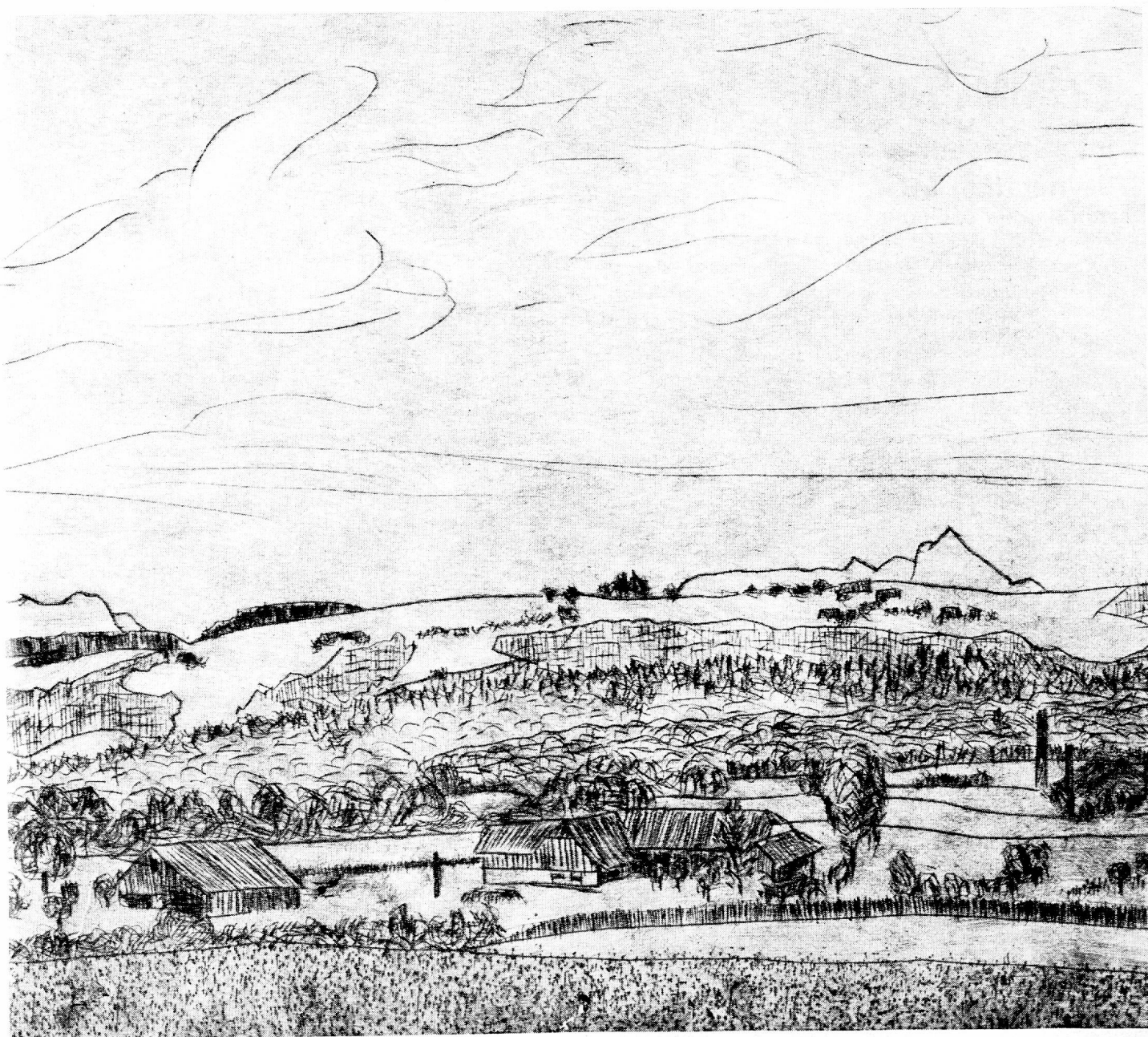
Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif



Panorama près de Payerne

Collégien, 15 ans (Béthusy, Lausanne)

Fragment légèrement réduit (éch. 4 : 5) d'une gravure sur acétate (300 × 510)

Encre grasse Rowney sur papier impression humide

(Cf. : Dessin et créativité, 1972/1)

COLONIE DE VACANCES A VENDRE

en Valais romand, altitude 1350 mètres, bien située et utilisable en toute saison.

Surface de la propriété : 10 800 mètres carrés.

Surface construite : 390 mètres carrés comprenant une maison d'habitation et 2 cabanes.

Aménagement : 101 lits répartis en 3 dortoirs et 9 chambres ; réfectoire pour 80 personnes ; équipement de cuisine complet avec appareils électro-ménagers ; chauffage central et eau chaude généraux ; téléphone.

Accès jusqu'à l'intérieur de la propriété par route carrossable avec places de parc. Intermédiaires s'abstenir.

Offre sous chiffre 6651 à l'« Educateur », 22, avenue des Planches, 1820 Montreux.

COMMUNIQUÉS

Interassociation suisse de natation IAN

PROGRAMME DES COURS 1972

ORGANISÉS POUR LA SUISSE ROMANDE A GENÈVE

I. Cours régionaux de natation et de plongeon artistique :

Nouvelle formule : cycle de quatre cours d'un week-end chacun : délai d'inscription au cycle de 4 cours : 10 avril.

Cours N° 1 :

22 et 23 avril accoutumance à l'eau et au plongeon. Etude du dauphin et du plongeon retourné groupé.

Délai d'inscription : 10 avril.

Cours N° 2 :

13 et 14 mai : étude du dos crawlé et du plongeon ordinaire arrière groupé.

Délai d'inscription : 1^{er} mai.

Cours N° 3 :

10 et 11 juin : étude du crawl et du plongeon ordinaire avant groupé.

Délai d'inscription : 29 mai.

Cours N° 4 :

24 et 25 juin : étude du crawl et du plongeon renversé groupé.

Délai d'inscription : 12 juin.

Cours N° 5 :

1^{er} et 2 juillet : Examens.

1. Tests suisses de natation 3 ou 4 IAN.

2. Qualifications moniteurs I « Jeunesse et Sport ».

Délai d'inscription : 26 juin.

II. Cours préparatoires I et II pour la formation d'instructeurs suisses de natation, ISN.

Cours N° 6 :

du 5 au 18 juillet à Genève.

Délai d'inscription : 19 juin.

Cours N° 7 :

du 23 août au 3 septembre à Genève.

Délai d'inscription : 7 août.

III. Renseignements (Frais d'inscription, autres cours organisés en Suisse alémanique) :

Interassociation suisse de natation, case postale 158, 8025 Zurich.

Inscriptions définitives :

Thierry Martin, rue du Pont 12, 1003 Lausanne.

Communiqués SPN

CONVOCACTION

Tous les membres de la Société pédagogique neuchâteloise sont priés d'assister à

L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ANNUELLE DE LA SPN
le mercredi 29 mars 1972, à 9 h. 30, à La Chaux-de-Fonds,
Aula du collège des Forges

Ordre du jour :

1. Procès-verbaux de l'assemblée générale trisannuelle du 24 janvier 1971 et de l'assemblée générale extraordinaire du 27 octobre 1971.
2. Rapport de gestion du Comité central pour l'année 1971 (Educateur N° 2 - 1972).
3. Rapport de la Commission pédagogique de la SPN pour l'année 1971 (Educateur N° 2 - 1972).
4. Proposition de modification des statuts de la SPN. (Les articles modifiés ont été publiés dans l'« Educateur » N° 8 - 1971.)
5. Election d'un nouveau président des assemblées générales de la SPN.
6. Propositions individuelles et divers.

Le congé légal pour ceux de nos membres qui participent à cette assemblée a été accordé par le DIP. Il est toutefois nécessaire que chacun des membres informe l'autorité scolaire de laquelle il dépend de son intention de participer à l'assemblée générale de la SPN.

Les frais de déplacement sont remboursés au tarif des CFF.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ANNUELLE DE LA SNPP

La Société neuchâteloise de perfectionnement pédagogique tiendra son assemblée annuelle avant celle de la SPN, soit le mercredi 29 mars 1972, à 8 h. 30 dans les mêmes locaux.

Appel...

« Ouest-France », journal français d'information générale dont les 38 éditions (2 500 000 lecteurs) sont diffusées dans l'ouest du pays (Normandie, Bretagne, Maine, Anjou, Loire) publie le jeudi **une page pour les jeunes**.

Cette page du jeudi comportera prochainement une rubrique « correspondance » destinée à mettre en communication les jeunes lecteurs de cette région de France et les jeunes de pays francophones ou abritant des groupes francophones.

Cette correspondance est prévue à deux niveaux : collectif et individuel.

Les établissements d'enseignement (ou classes), les clubs, maisons de jeunes, patronages, foyers de jeunes travailleurs, mouvements divers, etc., désirant établir des liens avec une collectivité ou un établissement français analogues peuvent se signaler à « Ouest-France ». Il leur suffira de se nommer, de se définir en quelques mots, de préciser le nom du responsable de la collectivité ou du groupe sollicité et d'indiquer l'adresse.

Pour les individuels indiquer : nom, prénom, âge, sexe, classe (ou emploi), adresse précise et faire connaître avec qui l'on souhaite correspondre : âge, sexe, goûts.

Toute correspondance doit être adressée directement à : M. Lebailly, « Ouest-France », 38, rue du Pré-Botté, Rennes (35) - France et non à l'« Educateur ».

A NEUCHÂTEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

AVEPS

SKI EN STATION A SAAS-FEE

(Lundi 10 au samedi 15 avril 1972)

Cours ouvert à tous les membres du corps enseignant, éventuellement à leurs amis, mais priorité aux membres AVMG.

Prestations offertes :

- Logement et pension complète à l'Hôtel Allalin, billet collectif Lausanne-Saas-Fee, libre-parcours sur toutes les installations de remontées mécaniques ;
- Leçons de ski par ISS ou descentes sous conduite ou ski libre ;
- Un groupe ad hoc pourra faire l'ascension facile de l'Al-lalin (4030 m.) ou celles de difficulté moyenne de l'Alp-hubel (4200 m.) ou du Strahlhorn (couche éventuelle à la cabane Britannia - carte CAS).
Cordes, crampons, éventuellement peaux en prêt sur place.

Coût : 300 francs tout compris. Supplément de 40 francs pour non-membre AVMG.

Renseignements et inscriptions auprès de J.-P. Paquier, Villardiez 18, **1009 Pully (tél. (021) 28 49 78)** jusqu'au 15 mars.

Nouveau !

MONITEUR J+S - MONITRICE J+S

Lors du cours de ski de Zermatt du 10 au 15 avril, l'AVEPS a la chance de pouvoir organiser un cours de formation de moniteur ou monitrice Jeunesse et Sport. Profitez ! Un subside sera ristourné aux nouveaux moniteurs.

Renseignements et inscriptions auprès de D. Jan, Coteau 9, Yverdon, tél. (024) 2 59 74.

Il est absolument nécessaire de s'inscrire **spécialement** pour ce cours J + S. Celles et ceux qui sont déjà inscrits pour Zermatt et qui veulent suivre ce cours de formation, sont priés d'avertir à nouveau l'organisateur.

Attention ! il y a un programme imposé !

Urgent : s'inscrire jusqu'au 15 mars.

Le chef technique : B. Guissaz.

Sommaire

Communiqués

Interassociation suisse de natation	202
Convocation SPN	202
Appel	203
AVEPS	203

Editorial

Harmoniser, améliorer	204
-----------------------	-----

Réforme scolaire

Faut-il encore mettre des notes ?	205
-----------------------------------	-----

Documents

Objectifs de l'enseignement du français : premier inventaire	209
--	-----

Formation continue

Calendrier des cours du GRETI 1972	211
------------------------------------	-----

Moyens audio-visuels

Que sont-ils exactement ?	216
---------------------------	-----

Pratique de l'enseignement

Page des maîtresses enfantines	218
--------------------------------	-----

Les livres

« L'Irrévolution »	219
« La Conquête des Mers »	221

Divers

Animation théâtrale à l'école	222
Entendre les couleurs	222
Decima musa 1972	222
Une formation économique au gymnase est-elle nécessaire ?	223

Poèmes

Bizarreries	223
-------------	-----

ÉDITORIAL

Harmoniser, améliorer

La CIRCE (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement) est parvenue à un moment fort intéressant de son travail, ce travail dont l'aboutissement sera la mise sous toit d'une école romande harmonisée. Le problème qu'elle doit en effet résoudre présentement est le suivant : alors que les programmes romands sont dans l'ensemble acceptés, combien d'heures annuelles (ou hebdomadaires) les élèves accompliront-ils et combien d'heures chaque discipline se verra-t-elle attribuer ? C'est donc le problème de la « grille-horaire ». Nous aimerions montrer que sa solution n'est pas simple.

En effet, comment d'abord départager les « spécialistes » des diverses disciplines qui pensent tous, et sincèrement, que la branche qu'ils enseignent est essentielle et qu'elle mérite une dotation en heures particulièrement importante ? Une simple addition montre que le total des revendications des linguistes, des mathématiciens, des géographes... des musiciens avoisine gaillardement les quarante heures par semaine !

Ensuite comment harmoniser des horaires de travail des élèves aussi divers que ceux de nos six cantons romands ? Ici les écoles sont ouvertes trente-sept semaines par année, là-bas quarante-deux ! Alors que dans une région les semaines comptent vingt-sept heures de présence en classe, dans une autre elles sont faites de trente-deux heures (pour les mêmes enfants de 4^e année). Dans certains cantons une heure d'école comporte soixante minutes, ailleurs, quarante-cinq, cinquante minutes...

Si les petits Romands les plus « favorisés » sont assis huit cents heures par année en classe, les moins favorisés, eux, y sont plus de mille deux cents heures !

Parviendra-t-on à harmoniser, voudra-t-on harmoniser ? Si oui, quelle sera la norme officielle romande, le minimum ou le maximum actuel ?

Voilà quelques-uns des problèmes que les représentants de la SPR à la CIRCE devront résoudre en compagnie des délégués des autorités scolaires. Nous aimerions une fois les remercier ici pour l'excellent travail qu'ils ont fourni jusqu'ici et qu'ils fourniront encore.

Et puis ceux-ci savent bien, tout comme nous, que si ce problème d'horaire doit certes être résolu, il ne faut pas le considérer comme essentiel. En effet une heure d'école n'est pas une abstraction philosophique. Dans une classe elle est faite de réalités bien concrètes : des enfants et un maître mis en relation pédagogique d'une façon subtile, non mesurable et dans laquelle le paramètre de l'« affectif » joue un rôle fort important. La qualité et le rendement d'une école ne se mesurent pas en heures hebdomadaires.

C'est pourquoi nous pensons que la vraie harmonisation est ailleurs et que nos représentants à la CIRCE ne pourront pas refermer leurs dossiers sitôt que la grille-horaire romande sera acceptée. Il faudrait encore que les meilleures méthodes, les meilleures attitudes pédagogiques des meilleurs maîtres de Romandie deviennent celles de la majorité des enseignants de nos cantons romands (mais qu'est-ce qu'un bon maître ?).

Vœu utopique, bien sûr. Mais dont la réalisation s'amorcera le jour où les formations de base seront toutes amenées au niveau de la meilleure et où la formation permanente aura cessé d'être un slogan rassurant pour devenir une réalité bien concrète traduite, par exemple, par un certain nombre d'heures hebdomadaires inscrites à l'horaire de chaque maître !

Jean-Claude Badoux.

Confiez vos séjours à une hôtesse éprouvée.
Classes en plein air Champs d'été Classes de ski
30 maisons, 20 régions, avec ou sans pension.



Toutes informations par :
Centrale pour maisons de vacances
Case postale 41, 4020 Bâle
Tél. (061) 42 66 40

Belet & Cie, Lausanne

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

RÉFORME SCOLAIRE

Faut-il encore mettre des notes ?

Un symposium a réuni en novembre passé à Berlin une cinquantaine de participants venus de tous les pays membres du Conseil de l'Europe, ainsi qu'une dizaine d'observateurs. Sujet des discussions : Les objectifs et les méthodes de l'évaluation pédagogique.

Nous publions aujourd'hui le rapport de M. Jean Cardinet, responsable de la section recherche de l'IRD, en pensant que ce document constitue une pièce supplémentaire au dossier que nous avons ouvert au sujet des notes scolaires.

Réd.

En abordant ce thème des objectifs et des méthodes de l'évaluation pédagogique, le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe cherchait à répondre à un problème presque universel : faut-il mettre des notes aux élèves, pourquoi et comment ?

Dans la perspective traditionnelle, la question ne se pose pas et la plupart des enseignants n'ont même pas été formés pour cette tâche qui va de soi, semble-t-il. On voit pourtant se multiplier aujourd'hui les critiques à l'encontre de la notation habituelle, que beaucoup voudraient même supprimer. Les objections peuvent porter sur le fond. (Faut-il évaluer ? N'y a-t-il pas une attitude déshumanisante dans tout jugement porté sur autrui ? L'utilisation de la note n'a-t-elle pas des effets anti-éducatifs et antidémocratiques ?) Elles peuvent aussi porter sur la forme, ou la technique utilisée. (L'évaluation est trop subjective. Elle ne porte que sur des aspects mineurs des objectifs éducatifs de l'école. Elle n'a pas de valeur prédictive à long terme.)

On voit qu'il était utile que des délégués de toute l'Europe viennent exposer la façon dont le problème se présente dans leur pays et essayent de définir les principes d'une politique, sinon commune, du moins convergente.

VUE D'ENSEMBLE DU SYMPOSIUM

Les représentants européens, qu'ils proviennent des autorités scolaires et administratives ou des centres de recherche pédagogique, étaient tous conscients de la nécessité d'améliorer les procédés actuels. La discussion a donc porté au départ sur les techniques d'évaluation, chacun souhaitant revenir dans son pays avec des propositions concrètes d'amélioration.

Très vite cependant il est apparu nécessaire de remonter du « comment » au « pourquoi ». La diversité même des politiques éducatives européennes amenait les groupes de travail à prendre du recul pour se situer les uns par rapport aux autres dans un cadre général. Pour mieux fonder leurs recommandations, les délégués se sont demandé quelle était la place de l'évaluation dans l'ensemble du processus éducatif. Cette question, à première vue banale, les a pourtant conduits à un renouvellement total de leur perspective. Partant des besoins à satisfaire, ils ont pu, non seulement critiquer les procédures actuelles, mais aussi proposer de nouveaux instruments et de nouvelles méthodes, adaptés aux finalités véritables de l'école. Comme dans tout ce qui touche à la société, un certain contexte est nécessaire pour ces transformations : les conséquences de ces projets pour l'organisation et même la fonction sociale de l'école ont été abordées en conclusion. Ce fut le principal intérêt de ce symposium d'amener les participants à élargir leur perspective : ils n'ont pas reçu les solutions qu'ils attendaient, mais ils ont découvert des exigences qu'ils ne soupçonnaient pas.

LE POINT DE VUE DE LA PÉDAGOGIE HABITUELLE

Personne, parmi les délégués, n'a dénié aux notes actuelles un certain nombre de fonctions positives. Elles renseignent

l'élève sur la qualité de son travail. Par là même, elles lui permettent de se situer par rapport à ses camarades et d'apprécier également l'effort qu'il devrait fournir pour modifier sa position relative. Elles renseignent les parents sur les capacités et les résultats de leur enfant. La connaissance des capacités scolaires d'un élève est utile également pour son orientation professionnelle. Dans l'état actuel des choses, les notes sont pratiquement la seule information sur laquelle se règlent les relations entre l'enfant, sa famille, l'école et la société. Il est clair qu'on ne saurait s'en dispenser sans les remplacer par autre chose.

Les délégués européens étaient tous conscients également des inconvénients et des insuffisances des notes : ce sont les mêmes dans tous les pays. La subjectivité de l'appréciation d'un enseignant est inévitable et conduit à des injustices flagrantes. La multiplicité des aspects du comportement de l'élève que l'enseignant fait intervenir dans son évaluation est effarante : cette ambiguïté rend toute interprétation incertaine et met en cause toutes les décisions que l'on peut prendre sur cette base. Les vérifications expérimentales effectuées dans tous les pays ont toutes montré le manque de fidélité et la faible valeur prédictive de ces mesures.

Devant ces difficultés, les spécialistes en recherche pédagogique proposent une série de techniques pour améliorer la précision du classement des élèves. Cette branche du savoir, appelée docimologie, permet de rendre les appréciations plus stables dans le temps, et facilite en conséquence la prédiction du succès scolaire et la répartition des élèves en groupes homogènes. On peut même, comme en Suède, utiliser les tests de connaissances pour améliorer la notation des enseignants. On indique à chaque maître, sur la base des résultats aux tests de ses élèves, la distribution des notes qu'il doit donner. On lui donne ainsi le point de référence qui lui manque par rapport à la population générale des élèves. Par contre il lui reste à opérer le classement relatif des élèves à l'intérieur de la classe. On pense que son contact journalier avec ses élèves lui donne une base d'observation plus large pour effectuer ces comparaisons que celle que pourrait avoir un observateur extérieur examinant les mêmes élèves.

La discussion entre les participants du symposium a donc porté au départ sur la construction d'épreuves pédagogiques, correspondant aux objectifs intellectuels ou affectifs de l'école.

OU LES PROBLÈMES APPARAISSENT

Chacun s'accorde à reconnaître que la construction de tests pédagogiques demande beaucoup de soin. Hélas, l'accord s'arrête là ! Doit-on, selon la pratique des tests psychologiques, choisir des questions de difficulté moyenne ? Doit-on au contraire faire varier la difficulté des problèmes pour tester les limites de la performance de chaque élève ? Doit-on couvrir uniquement le programme étudié ou bien doit-on mesurer les capacités de généralisation à des domaines non encore abordés ? Veut-on pouvoir évaluer de semaine en

semaine l'effort que l'élève apporte à l'étude, ou veut-on au contraire apprécier son niveau global qui ne saurait fluctuer de la sorte ? Construire un test pédagogique oblige à opter de façon claire entre de multiples possibilités de ce genre.

Si l'on ne veut pas choisir au hasard on est amené à se demander quel type de décision sera prise sur la base de l'information donnée par le test. S'agit-il d'effectuer une sélection ? Une prédiction à long terme serait alors souhaitable. La mesure des aptitudes a dans ce cas plus d'importance que celle de connaissances précises. S'agit-il de déterminer quels élèves ont besoin de cours d'appui ? Il faut alors discriminer parmi les plus faibles et les questions difficiles sont hors de place. S'agit-il de guider le travail des élèves en leur précisant les domaines qu'ils doivent encore approfondir ? Il faut alors des tests diagnostiques, permettant de situer les sources de difficulté. Bref on s'aperçoit très vite qu'il n'existe pas de bon test en soi, de façon générale, mais que l'on doit, pour chaque problème, choisir le type d'information à recueillir en fonction de l'utilisation qui sera faite de cette information. Il est important de prendre conscience des incompatibilités qui en résultent : un bon test de niveau scolaire est nécessairement un mauvais test diagnostique et réciproquement ; un test qui veut sonder efficacement les effets d'une méthode, ou d'un nouveau programme, est nécessairement un mauvais test pour n'importe quel autre type d'évaluation.

On comprend alors comment les délégués en sont venus à s'interroger sur le pourquoi de l'évaluation et sur la fonction qu'elle devait jouer dans l'école.

LA FONCTION ACTUELLE DE L'ÉVALUATION

Nous avons vu plus haut quel rôle les éducateurs souhaitaient donner à la note. C'est là bien sûr la signification explicite qu'on lui donne actuellement. Du point de vue des psychologues et des sociologues, cependant, la signification d'une activité ressort aussi du rôle qu'elle joue dans un certain contexte humain. En dépit généralement des bonnes intentions des enseignants, la note transmet essentiellement une information sur le classement relatif des élèves ; elle désigne les « bons » et les « mauvais ». Elle s'inscrit donc dans un contexte de compétition, non seulement sportive mais vitale, puisque la sélection à l'entrée des études longues décide de façon quasi définitive de la carrière de l'enfant. Son appartenance aux classes dirigeantes ou dirigées en découle, avec tous les privilèges ou toutes les frustrations qui les accompagnent.

Dans leur désir louable d'éduquer leurs élèves, les enseignants accompagnent souvent leurs appréciations d'une évaluation de nature morale, en condamnant les « paresseux » qui ne travaillent pas assez. Ils aggravent ainsi involontairement la frustration des élèves en difficulté, ajoutant l'angoisse de la culpabilité à celle de l'échec. La seule réaction saine possible pour ces opprimés est naturellement de rejeter les valeurs du maître et de l'école. Leur condamnation est alors définitive et la hiérarchisation sociale s'en trouve justifiée.

Même si la majorité des élèves réussit, malgré tout, à s'adapter à l'école, il faut reconnaître que le système des notes produit une stimulation au travail qui est purement artificielle et maintient chez l'élève une dépendance vis-à-vis de l'enseignant qui est fondamentalement anti-éducative. Si l'on considère que l'école obligatoire doit préparer l'enfant à continuer sa formation de façon autonome tout au long de sa vie, la forme actuelle de l'évaluation semble incompatible avec cet objectif. Il devra être plus tard son propre maître et assumer sa propre évaluation. Ne serait-ce pas justement à l'école de lui apprendre à le faire ?

LES ROLES SOUHAITABLES DE L'ÉVALUATION DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'un des résultats les plus importants du symposium a été de définir trois fonctions fondamentales de l'évaluation. Elles ont été désignées sous les trois termes de régulation, orientation et certification. L'ordre proposé correspond à l'importance que leur attachaient les participants. L'aspect régulation de l'apprentissage leur a paru essentiel. Son rôle pour l'orientation de l'élève leur a paru important. Leur attitude vis-à-vis de la certification a été plus nuancée.

On pourrait aussi dire que l'ordre proposé est un ordre chronologique, si l'on songe au type de décisions qui découle de cette évaluation. Lorsqu'une information en retour doit servir à faciliter l'apprentissage de l'élève, il s'agit de décisions à très court terme. Les expériences de laboratoire conduisent même à souhaiter un retour d'information immédiat et continu, tout au long de l'activité d'apprentissage. L'évaluation utile pour l'orientation de l'élève conduit à des décisions à moyen terme. Si l'on admet aujourd'hui qu'aucun choix ne doit être réellement définitif et sans retour, il faut bien admettre que certaines décisions engagent pour quelques années au moins. La fonction de certification enfin pourrait avoir un caractère définitif, puisqu'elle devrait jaloner les étapes du développement de l'individu et en manifester la continuité.

Le choix de ces termes a été effectué avec soin, pour que les connotations dans les diverses langues européennes ne soient pas trop divergentes. Ils sont cependant relativement nouveaux et méritent pour cette raison qu'on les reprenne maintenant un à un et qu'on explique plus longuement le contexte conceptuel dans lequel ils s'insèrent.

CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT CORRESPONDANT A LA FONCTION DE RÉGULATION

Il fut un temps où enseigner consistait à parler et étudier signifiait mémoriser. L'évaluation se réduisait dans ce cas au contrôle de l'assimilation. Enseigner aujourd'hui est une tâche beaucoup plus vaste et beaucoup plus complexe, mais qui se résume en deux mots : *faciliter l'apprentissage* des élèves. Le rôle du maître est de faire varier les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves pour répondre le mieux possible à leurs besoins du point de vue de leur apprentissage. Cette action, comme toutes les activités adaptatrices, implique que l'on définisse un certain nombre d'objectifs, que l'on précise la position de l'élève par rapport à ces objectifs, et que l'on détermine en conséquence les activités correctrices. Le résultat de cette intervention doit être alors évalué, de façon que l'on puisse déterminer une nouvelle série de corrections adaptatives. Dans cette conception de l'enseignement, l'évaluation est le guide de l'action. De sa qualité dépend aussi la qualité de l'adaptation de l'élève. Elle n'est plus une activité extérieure à l'enseignement, imposée au maître par le système ; elle est l'instrument premier de son adaptation continue aux besoins de l'élève.

Dans ce contexte, l'évaluation ne porte plus sur la personnalité de l'élève (bon ou mauvais élève), mais sur un aspect temporaire de son comportement. (Il maîtrise la multiplication de nombres entiers, mais pas encore celle de nombres décimaux, par exemple.) Dans ce cadre l'éducation peut être réellement permanente, car les jeux ne sont jamais faits ; il est toujours possible à n'importe qui d'atteindre l'étape suivante. Une des conditions essentielles de la récursivité de l'enseignement est satisfaite.

CONCEPTION DE LA GUIDANCE CORRESPONDANT A LA FONCTION D'ORIENTATION

On sait que l'orientation professionnelle oscille entre deux pôles extrêmes, directif et subjectif. Dans l'attitude directive, l'orienteur examine les possibilités du sujet dans son contexte économique et conclut à l'utilité de tel ou tel choix professionnel. Dans l'attitude subjective, l'orienteur examine les possibilités et les aspirations du sujet et lui propose des activités professionnelles qui devraient le mieux satisfaire son type de personnalité. Il ne prend pas en considération les réalités économiques, dans l'idée que celles-ci sont finalement plus adaptables que les caractéristiques individuelles de son client. On voit les dangers que peuvent présenter aussi bien une soumission à l'économie qu'un oubli de ses contraintes. M. Raymond Uldry, de l'Office d'orientation et de formation professionnelles de Genève, a pu présenter aux délégués la solution de son canton. L'enfant doit rester libre de se choisir, mais en toute connaissance de cause et dûment averti des risques qu'il encourt. De plus, l'orientation doit être continue et toujours révoicable, de façon que l'individu se choisisse en expérimentant ses possibilités et ses limites.

Quelle autre institution pourrait, mieux que l'école, assurer cette guidance continue ? Toutes les conditions favorisant un choix réfléchi peuvent y être rassemblées : informations sur le monde du travail, informations aussi sur soi-même, sur ses possibilités, ses intérêts et ses valeurs. Mieux qu'un conseil ponctuel, l'école peut enfin donner une méthode, une habitude de réflexion personnelle qui devraient faciliter à l'élève ses choix vitaux ultérieurs et son éducation permanente.

Dans sa fonction d'orientation l'évaluation porte davantage sur les caractéristiques globales de l'élève (aptitudes intellectuelles, traits de personnalité, direction d'intérêts, etc.) que ce n'était le cas pour la fonction régulation. Il reste possible cependant de respecter la personnalité des élèves, si l'école leur donne les moyens d'une auto-évaluation, plutôt que les conclusions d'un jugement extérieur qui risquerait de les traiter en objet. Tout en étant plus délicate à remplir que la fonction précédente, la formation d'orientation est indispensable : elle informe l'élève sur le coût en formation que représenteraient pour lui les diverses voies professionnelles qui lui sont offertes.

CONCEPTION DES EXAMENS CORRESPONDANT A LA FONCTION DE CERTIFICATION

Beaucoup d'examens sont encore conçus à l'heure actuelle de façon sélective, comme un moyen de barrer l'entrée de certaines professions aux candidats que l'on juge en surplus. Certains politiciens, par exemple, ne cachent pas leur désir de maintenir par ce moyen la proportion voulue de la population dans les professions manuelles indispensables à la survie de notre société.

Pour les enseignants, les examens ont plus généralement les sens d'une mise à l'épreuve des capacités de l'élève, destinée à diminuer le pourcentage d'échecs parmi ceux qui entreprennent une nouvelle phase de formation. Ils poursuivent le mythe d'une classe homogène et pensent qu'un examen bien fait devrait permettre d'éliminer les futurs cas problèmes. Peut-être ne savent-ils pas que des milliers de recherches, poursuivies depuis cinquante ans dans tous les pays du monde, ont montré l'impossibilité d'un tel contrôle de l'avenir. L'élève se développe en interaction avec le contexte dans lequel il vit et l'on ne peut apprécier à l'avance qu'une petite part des déterminants de son apprentissage. De l'avis des délégués de nombreux pays présents à Berlin, les examens, si on doit les maintenir pour des raisons sociales, doivent être débarrassés de leurs finalités économiques. Ils doivent rester une activité scolaire et se centrer sur des ob-

jectifs éducatifs précis : l'élève sait-il faire telle ou telle chose ? Au lieu de chercher à apprécier les possibilités d'avenir ils doivent se contenter de contrôler les acquisitions passées. Pour beaucoup de participants du symposium, c'est là le seul moyen d'assurer une validité suffisante à l'évaluation scolaire dans cette fonction de certification. C'est en même temps la seule conception des examens qui soit cohérente avec la notion d'unités capitalisables, indispensables à la mise en pratique de l'éducation permanente.

LES CONDITIONS PRÉALABLES A UNE ÉVALUATION RENOUVELÉE

Il n'est pas possible d'introduire du jour au lendemain une évaluation scolaire qui assure convenablement sa fonction de régulation par exemple. Il faudrait d'abord en effet que le programme précise les objectifs éducatifs visés et que les enseignants acceptent de s'y conformer. Il faudrait ensuite que l'organisation de l'école permette un travail individuel, les élèves plus brillants menant de front un plus large ensemble d'activités, les élèves plus faibles atteignant le même succès, mais pour un nombre de branches plus étroit. Il faudrait mettre fin à la pratique du redoublement de classe et à celle des examens mélangeant toutes les branches : pourquoi recommencer une épreuve dont les résultats ont été jugés satisfaisants ? Il faudrait que l'école donne l'occasion du travail individuel, non plus par des devoirs à la maison qui posent les problèmes sociaux que l'on sait, mais par des heures réservées à des activités à option et par une participation réelle des élèves au choix de leurs objectifs éducatifs. Le groupe classe doit être assoupli par l'enseignement en équipe de manière à permettre le travail de certains enseignants avec des petits groupes pendant que d'autres font travailler plusieurs classes à la fois. En un mot, une évaluation ne peut jouer son rôle régulateur que si l'organisation scolaire est assez souple pour permettre aux élèves de poursuivre leurs études indépendamment les uns des autres.

Une deuxième condition indispensable à ce renouvellement est naturellement la formation des enseignants. Les participants ont prévu un programme de formation initiale et un autre de formation récurrente. Il faut que les enseignants repensent leur domaine en termes d'objectifs éducatifs, de séquences d'apprentissage, et de périodes d'évaluation et de rattrapage. Il faut qu'ils soient introduits aux problèmes généraux de la docimologie. Il faut surtout qu'ils comprennent le rôle nouveau de l'enseignant dans un curriculum plus individualisé. La formation récurrente devrait porter sur la mise au point par les enseignants eux-mêmes d'épreuves de connaissances répondant aux besoins de leurs élèves.

La collaboration de spécialistes est une autre condition indispensable à ce renouvellement. La mise au point d'instruments de mesure est une tâche complexe, à laquelle psychologues, sociologues, statisticiens, informaticiens et d'autres spécialistes encore doivent participer. Ce soutien technique s'étend aussi aux aspects matériels : possibilités de reproduction, correction, évaluation statistique, etc. à disposition des enseignants.

Une condition qui a donné lieu à de longs débats à Berlin est la possibilité d'un traitement confidentiel des informations. Certains groupes de travail s'étaient centrés plus particulièrement sur la mesure des objectifs non intellectuels de l'école. On voit le danger que comporterait l'introduction dans un certificat scolaire d'appréciations sur la personnalité de l'élève, ses capacités de travail en groupe ou son sens civique. On ne peut cependant nier qu'il s'agisse d'objectifs éducatifs importants dont une évaluation doit être faite pour la régulation des activités éducatives. Il faut donc veiller à ce que ces informations ne servent pas à d'autres

fins que celles pour lesquelles elles sont indispensables. La grande majorité des participants admettaient qu'elles devaient rester confidentielles à l'intérieur du système scolaire lui-même et être traitées selon la déontologie médicale. L'intérêt de cette discussion a été de faire prendre conscience du fait que les appréciations sur les capacités intellectuelles, que les enseignants se permettaient souvent de faire, représentaient également une atteinte à la personnalité de l'élève et au respect qui lui était dû.

La condition finale de l'utilisation de l'évaluation aux seules fins de régulation, d'orientation et de certification est bien sûr que l'école abandonne sa fonction sélective actuelle et qu'au moins à l'intérieur de la scolarité obligatoire elle favorise le développement de tous les élèves et non seulement de ceux qui se destinent aux études longues. L'obligation faite à l'école par les autorités sociales qui la dirigent de conduire tous les élèves à un certain nombre d'objectifs éducatifs, considérés comme indispensables, implique nécessairement une activité correctrice compensatoire, c'est-à-dire une dépense sociale beaucoup plus grande en faveur des élèves retardés que des élèves avancés. L'état de fait actuel correspond à une pratique inverse, on voit qu'on est loin d'avoir abandonné la sélection et que l'évaluation scolaire n'a pas fini de pénaliser les classes sociales déjà défavorisées. Ne nous faisons donc pas d'illusions : le Symposium de Berlin a permis de définir les conditions idéales de fonctionnement d'une évaluation au service de tous les élèves. Il n'a pas modifié matériellement les conditions économiques, sociales et politiques qui s'opposent à la réalisation de cet

idéal. Il faudra longtemps encore dénoncer le système des notes avant que l'on puisse espérer les voir supprimées.

CONCLUSION

On aimerait, au retour d'une semaine où la réflexion a été aussi intense et où les perspectives entrevues étaient aussi exaltantes, pouvoir faire partager son enthousiasme et mettre en route immédiatement des réformes. Nous sommes pourtant dans les mêmes conditions que les ingénieurs qui font les plans d'une nouvelle gare : les trains doivent continuer à passer en même temps que se développent les travaux. Il est important d'avoir une idée claire de l'objectif ultime ; on ne peut cependant l'atteindre que par étapes. Supprimer les notes sans modifier le contexte organisationnel, pédagogique et social, bloquerait le fonctionnement d'un certain nombre d'institutions sociales, sans leur offrir d'autres voies de passage. Il paraît préférable de mettre au point d'abord les méthodes d'enseignement qui permettront un travail individualisé, d'assouplir l'organisation de l'école par l'introduction d'options et de cours à niveaux, de former les enseignants et d'informer les parents, pour que des solutions de rechange soient petit à petit mises en place. Lorsque l'école se sera donné les moyens de sa politique et qu'une évaluation au service des élèves aura commencé à fonctionner, le système actuel des notes paraîtra définitivement périmé et disparaîtra de lui-même.

Jean Cardinet,
IRD, Neuchâtel
janvier 1972.

Jeune institutrice

soleuroise (diplôme de l'Ecole normale de Soleure, brevet d'aptitude pour l'enseignement du français à l'étranger de l'Alliance française à Paris).

cherche place à Neuchâtel ou dans la région, pour enseigner l'allemand (possibilités d'enseigner d'autres branches).

Offres sous chiffre 6652 à l'« Educateur », 22, avenue des Planches, 1820 Montreux.

éducateur

Rédacteurs responsables :

Bulletin : F. BOURQUIN, case postale 445
2001 Neuchâtel

Educateur : M. Jean-Claude Badoux,
En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry

Administration, abonnements et annonces :
IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux
Avenue des Planches 22, tél. (021) 62 47 62
Chèques postaux 18 - 379

Prix de l'abonnement annuel :
SUISSE : Fr. 24.— ; ÉTRANGER Fr. 30.—

PELLICULE ADHÉSIVE

 **HAWE**®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

Pour vos imprimés



une adresse

Corbaz s.a.
Montreux

DOCUMENTS

Objectifs de l'enseignement du français : premier inventaire

Depuis toujours les responsables de l'école ont fixé des objectifs aux maîtres chargés d'instruire les enfants. Ces objectifs, que l'on trouve dans tout plan d'étude, se situent toujours sur un plan extrêmement général et il est difficile de ne pas souscrire à ces finalités de l'enseignement. Or, depuis quelque temps, un mouvement nouveau se dessine dans notre pédagogie : s'efforcer de traduire les objectifs de l'enseignement en termes de comportement.

M. Bertrand Lipp, maître de didactique de l'enseignement du français au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire du canton de Vaud, s'est efforcé de dresser un premier inventaire des objectifs de l'enseignement du français exprimés en termes de comportement.

De l'avis même de son auteur, ce document n'a aucun caractère définitif. Il doit être considéré comme une amorce de réflexion. Nous remercions M. Lipp de permettre aux lecteurs de l'« Educateur » de prendre conscience de cette nouvelle manière de formuler nos plans d'études.

Réd.

Finalité de l'enseignement du français :

développer

1. la production du langage

1.1 langue parlée

1.2 langue écrite

Ce qui suppose le développement, chez l'élève, des aptitudes suivantes :

1.1 savoir parler

1.2 savoir écrire

2. l'intelligence du langage

2.1 langue parlée

2.2. langue écrite

2.1 savoir écouter

2.2 savoir lire

Remarques :

Il convient de partir de la langue parlée, qui seule est la langue naturelle de l'enfant. Mais il ne s'agit pas de considérer la langue parlée comme un point de départ que l'on abandonnerait aussi tôt que possible, pour privilégier dès lors l'étude de la langue écrite.

Il s'agira, au contraire, de mener parallèlement l'étude de la langue parlée et celle de la langue écrite, en faisant découvrir aux élèves ce qui est spécifique de l'une et de l'autre.

L'apprentissage de la langue maternelle répond à une double nécessité :

la libération du langage

la structuration du langage

Nous avons essayé d'ordonner selon ces deux axes les exemples de comportements que nous proposons de susciter chez les élèves.

Il est évident qu'une telle répartition reste très schématique, avec tout ce que cela implique d'arbitraire (notamment à propos de « savoir écouter », « savoir lire »).

Par ailleurs, il ne faut pas confondre structuration du langage et analyse du discours. Cette structuration sera implicite avant d'être explicite : on proposera à l'élève des exercices d'imprégnation systématiques, donc de pratique intuitive du langage, avant d'aborder les exercices d'analyse, donc de réflexion sur la langue.

Nos élèves sont confrontés avec divers types de langages. Le langage des livres côtoie d'autres formes de discours que nos élèves doivent apprendre à déchiffrer et à maîtriser.

Il convient donc de dresser un inventaire des différents langages que nos contemporains sont appelés à comprendre et à utiliser, d'élargir en conséquence l'extension des termes « parler » - « écouter » - « lire » - « écrire ».

« Savoir lire », par exemple, signifiera savoir déchiffrer

une page de revue (texte et photos) tout aussi bien qu'un passage de Flaubert.

« Savoir écouter » concernera l'audition d'un disque ou d'une émission de radio. L'émission de télévision demandera tout à la fois de « savoir lire » des images et de « savoir écouter » des mots, de la musique, un bruitage...

Les différentes formes de langages que nos élèves ont à maîtriser peuvent se répartir selon les rubriques suivantes, étant entendu qu'il y a souvent interférence (pour l'émission de TV, la pièce de théâtre, l'affiche, la bande dessinée...)

Langage oral :

Communiqués radiophoniques, informations, reportages, tables rondes, conférences, entretiens téléphoniques, disques, discours, représentations théâtrales...

Langage écrit :

Articles, romans, poèmes, scénarios, livrets, énoncés de problèmes, affiches, slogans, légendes de dessins...

Langage de l'image :

Affiches, cinéma, émissions de TV, reportages de journaux illustrés, bandes dessinées, tableaux, dessins, photos, décors...

Langage gestuel :

Mime, danse, théâtre, gestes conventionnels divers...

Nous avons, dans cette approche d'une définition des objectifs de l'enseignement du français, tenté d'éviter le vague d'expressions telles que « donner le goût de la lecture », « développer le sens critique ».

C'est pourquoi, pour illustrer ce que nous appelons des « objectifs généraux », nous indiquons des exemples de comportements à susciter chez les élèves. Ce faisant, nous empiétons sans doute sur le domaine des méthodes... Mais cela paraît, pour l'instant tout au moins, difficilement évitable.

Objectifs généraux

Comportements que nous voulons susciter chez les élèves.

1.1 SAVOIR PARLER**Libération du langage :**

possible à deux conditions

1.1.1 Que l'élève soit placé dans une situation de communication motivée.

Exemple de situation dans lesquelles l'élève révèle et développe son aptitude à parler :

- enregistrement d'une bande magnétique dans le cadre d'une correspondance de classe à classe ;
- compte rendu, devant la classe, d'une visite auprès d'un artisan ;
- élaboration d'un jeu dramatique (qui fait intervenir le verbe et le geste) ;
- débat contradictoire sur un thème choisi par la classe ;
- compte rendu d'une lecture, d'une émission de radio, de télévision...

1.1.2 Qu'il y ait valorisation des possibilités d'expression de l'élève.

Les situations proposées seront telles qu'elles ne présenteront pas, pour l'élève, de difficultés hors de sa portée.

Il importe que l'élève ait la possibilité de vérifier que son message a passé, qu'il a été compris.

La vérification — par réponse du destinataire — est impliquée par certains exercices (dialogue théâtral — échange de bandes magnétiques...). Lorsque ce n'est pas le cas, il faut provoquer cette vérification :

la classe exécute le jeu décrit par un camarade, rend compte d'un exposé, oralement ou par écrit ; ce peut être aussi par un dessin (plan de situation...)

Structuration du langage :**1.1.3 Valoriser les possibilités d'expression de l'enfant ne signifie pas que l'on renonce à lui faire dépasser son niveau de langue. D'où la nécessité d'exercices systématiques nombreux et progressifs, inspirés des exercices structuraux pour l'apprentissage d'une langue étrangère (selon le principe : ne pas enseigner de règles, mais les faire pratiquer).**

L'élève acquerra par la pratique la maîtrise orale de sa langue.

Exemple d'exercice sur l'opposition

qui — quoi

de lui... — en

maître :

— la TV parle du voyage d'Apollo XII

1er élève :

— de quoi parle la TV ?

2e élève :

— la TV en parle ;

maître :

— la TV parle de Jacquou le Croquant

3e élève :

— de qui parle la TV ?

4e élève :

— la TV parle de lui.

1.1.4 L'élève prendra peu à peu conscience de divers niveaux de langue.

Ce qui doit amener le maître à substituer la notion de convenance à celle de faute.

L'élève apprendra donc à adapter la forme de son discours à son destinataire.

Il s'agira de proposer des situations qui obligent à user de registres linguistiques différents. Selon la situation, le choix des structures syntaxiques, du vocabulaire, sera différent.

Par exemple :

présentation d'un projet d'excursion

— à ses camarades de classe,

— au directeur de l'établissement ;

communication téléphonique

— avec un membre de sa famille,

— avec un inconnu (demande de renseignements...)

1.2 SAVOIR ÉCRIRE**Libération du langage :**

Les deux conditions mentionnées à propos de « savoir parler » doivent être rappelées.

1.2.1 Que l'élève soit placé dans une situation de communication motivée.**1.2.2 Qu'il y ait d'emblée valorisation de ses possibilités d'expression.**

Exemples de situation qui permettront à l'élève de révéler et de développer son aptitude à écrire :

— rédaction d'un journal de classe ;

— établissement d'une correspondance avec une autre classe ;

— constitution d'un dossier sur un sujet d'étude en rapport avec une autre branche (géographie, histoire, sciences naturelles, histoire de l'art...) sous forme d'un article de revue ; de panneaux d'exposition ; d'un montage audio-visuel, associant, par exemple, des textes et des dessins réalisés par les enfants (montage poétique) ou des photos prises en excursion et leur commentaire (montage documentaire...)

— mise en forme du texte d'un jeu dramatique préalablement enregistré ;

— compte rendu d'une lecture (par exemple établissement d'une fiche de lecture), d'un film, d'une émission de radio, de TV ;

— adaptation à la scène d'une nouvelle, d'un roman (fragments) ;

— élaboration d'un scénario de film (qui sera réalisé !)

Structuration du langage :**1.2.3 Plus encore que dans l'apprentissage de la langue parlée, il convient de bannir, dans celui de la langue écrite, l'appréhension de la faute — on a pu parler, à propos de la pratique de la dictée, d'une « morale de la faute » ! — Il faut donner à l'élève le désir et les moyens d'écrire correctement.**

Exemples de comportements à susciter chez l'élève :

— savoir recourir, chaque fois qu'il doute, à des instruments de référence adaptés à son âge : dictionnaire (en passant progressivement du « Larousse des débutants » au « Robert »), fichier de règles orthographiques.

machines à enseigner...
laboratoires de langues...
moyens audio-visuels...
enseignement programmé...
pédagogie cybernétique...
pédagogie institutionnelle...
télévision...
etc.

GRETI

De la maîtrise de ces techniques et de ces moyens

par l'homme et pour l'homme

dépendent dès aujourd'hui la qualité et l'efficacité de l'enseignement professé à tous les degrés, de la petite enfance à l'âge adulte, à l'école et dans le cadre de l'entreprise.

Comme il le fait depuis 6 ans,
le GRETI vous offre
la possibilité
de vous familiariser avec

**des techniques pédagogiques et
des auxiliaires modernes d'enseignement**
qui peuvent vous être utiles dès maintenant
dans la structure de formation actuelle,
mais qui, à long terme, modifieront sans doute
profondément l'école et la société :

- a) journées d'information
- b) colloques
- c) cours d'initiation, d'introduction
- d) cours de perfectionnement

le groupe romand pour l'étude des
techniques d'instruction

vous invite

à explorer des domaines tout neufs,
à imaginer l'école de demain,
dans la perspective d'une technologie
de l'Education profondément
renouvelée.

Il ne s'agit plus seulement alors de
se familiariser avec des techniques
ou des auxiliaires,
il s'agit de repenser les rapports
entre enseignants et enseignés et
d'inventer les multiples stratégies de
l'apprentissage, individuel ou en
groupe, qui révolutionneront l'édu-
cation.

**le GRETI est à votre service
il compte sur vous
vous aussi, devenez membre du GRETI**

Eduquer

Instruire

Former

Calendrier 1972

FÉVRIER	<p><i>Samedi 26 février, à Lausanne</i> Matin : Assemblée générale. △ Après-midi : « La Pédagogie institutionnelle ».</p>	JUILLET	<p><input type="checkbox"/> <i>3 au 15 juillet</i> SÉMINAIRES DE FORMATION Enseignement programmé 10-15 a) initiation 10-15 b) travaux pratiques et perfectionnement 3-8 Enseignement assisté par ordinateur 3-8 Q'est-ce qu'un ordinateur ? Sa place dans l'école. 10-15 Les multimédia, instruments de communication, instruments de connaissance, instruments d'apprentissage a) la créativité b) la communication visuelle objet d'étude 3-8 Lecture de l'image cinématographique ou télévisée. 10-15 L'utilisation du magnétophone dans l'enseignement. 10-15 La grammaire française et la linguistique. 3-8 La construction des travaux écrits et leur utilisation. 3-8 Sensibilisation à la vie de groupe. 10-15 Pédagogie institutionnelle 10-15 a) sensibilisation b) applications 3-7 Les techniques de créativité. 3-8 Le micro enseignement et les problèmes de formation. 3-8 L'apport de la linguistique appliquée et des méthodes audio-visuelles à l'enseignement de l'anglais. Ce cours sera donné en anglais. 10-15 L'administration scolaire.</p>
AVRIL	<p><input type="checkbox"/> Emploi de la TV pour la formation des adultes. — TV en tant que moyen pour transmettre le pouvoir. — TV en tant que transmetteur de savoir-faire. — Objectifs de la vidéo-cassette.</p>		
MAI	<p><i>Samedi 27 mai, à Lausanne</i> △ Télévision et Education. La TV instrument de sensibilisation des enfants aux problèmes de l'actualité et de la formation civique.</p>		
JUIN	<p><i>Samedi 3 juin</i> △ Ouverture de l'Université à l'Education permanente : ses prolongements. 5-9 juin, <i>Institut de psychologie, Neuchâtel</i> <input type="checkbox"/> 15^e séminaire d'Initiation à l'enseignement programmé. 29-30 juin et 1^{er} juillet <input type="checkbox"/> La formation des animateurs d'adultes.</p>		

- △ = journée d'étude.
 ○ = colloque.
 = séminaire de formation.

groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction

2, chemin des Allinges
1006 Lausanne
☎ (021) 27 91 59

CCP 10-7404

association au sens de l'article 60 du
Code civil suisse

Cotisations annuelles

membres individuels Fr. 20.—

membres collectifs

a) écoles dépendant d'un DIP
associations à but non lucratif Fr. 100.—

b) entreprises
associations à but lucratif Fr. 200.—

(abonnement à la revue trimestrielle
« **Techniques d'instruction** » compris)

souligner ce qui convient

Je, soussigné(e), Madame, Mademoiselle, Monsieur

Nom

Prénom(s)

Adresse complète

Entreprise / école

— désire recevoir des renseignements complémentaires
sur les activités du GRETI
— demande à adhérer au GRETI en qualité de

— membre individuel
— membre collectif

Signature :
....., le

SEPTEMBRE 11 au 15 septembre, Institut de
psychologie, Neuchâtel
 5^e séminaire de **Perfectionnement en
enseignement programmé.**

OCTOBRE **Techniques de formation active pour la
formation des adultes dans l'industrie :**
leurs possibilités et leurs limites
— les études de cas
— les jeux de rôle
— les travaux de groupe
— les jeux de simulation
— les jeux des incidences

(2 jours) dans le cadre de la quinzaine
culturelle de Moutier.

La formation des animateurs culturels.
Modalités pratiques de la transformation
de l'enseignant traditionnel en un ensei-
gnant des adultes.

12 au 14 octobre

**L'apprentissage des langues étrangères
par de jeunes enfants.**

19 au 21 octobre

Où en sont les réformes scolaires ?
Tendances générales et premiers résultats
des expériences suisses et étrangères.

NOVEMBRE 17 au 19 novembre

La formulation d'objectifs. Application à
un programme de formation d'enseignant
ou d'animateur d'adultes.

Samedi 25 novembre, à Neuchâtel

**Organisation et gestion d'un système
scolaire.** Aspects « administratifs » de la
gestion
— théorie des systèmes
— problème de planification, de contrôle,
de communication.

GRETI

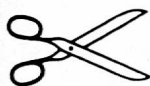
le groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction

unit

tous ceux qui ont intérêt à étudier sérieusement et à promouvoir les techniques d'instruction de notre temps

des membres collectifs : départements cantonaux de l'Instruction publique - services de la recherche pédagogique - écoles normales - écoles publiques et privées - facultés et instituts universitaires - écoles techniques et professionnelles - centres de formation du personnel de l'industrie et du commerce - entreprises industrielles et commerciales - administrations publiques (PTT - CFF, etc.)

des membres individuels : éducateurs - instituteurs - professeurs - chercheurs - chefs du personnel - industriels - commerçants



GRETI

groupe romand pour l'étude
des techniques d'instruction

2, chemin des Allinges

1006 Lausanne

quelles sont les activités du GRETI ?

LE GRETI

— **rassemble, tient à jour et communique** à ses membres de l'information concernant les techniques d'instruction,

— **organise** des journées d'étude et des stages de formation et de perfectionnement,

— **suscite** la création et la mise au point de matériels d'enseignement,

— **contrôle** scientifiquement la validité de ces techniques et de ces matériels,

— **prépare** les enseignants à leur utilisation,

— **coordonne** les travaux entrepris en Suisse romande et se tient au courant des travaux menés à bien en Suisse et à l'étranger,

— **publie** un bulletin (4 numéros par an) contenant

des articles scientifiques,
des rapports d'expérimentations,
des comptes rendus de stages, colloques,
séminaires et journées d'information,
l'état des recherches en cours,
des références bibliographiques,
les rapports des commissions du GRETI :

commission d'information
commission de formation
commission de contrôle

Groupes de travail :

- Industrie et commerce
- Gestion de l'apprentissage par l'informatique
- Pédagogie institutionnelle
- Enseignants programmeurs
- Etude du cinéma éducatif
- Etude de la télévision en circuit fermé

Remarque :

La consultation permanente du dictionnaire n'exclut pas la mémorisation d'un certain nombre de graphies :

les mots-outils qui représentent le 50% des mots de toute page de français ;
une liste finie de mots, établie selon les échelles de fréquence existantes.

La mémorisation de l'orthographe de ces mots s'établira sur l'ensemble de la scolarité, selon une échelle progressive fondée sur les données de la psycho-pédagogie.

— La pratique d'exercices structuraux précédera, puis accompagnera une réflexion sur la langue. Ils permettront d'acquérir la maîtrise de structures spécifiques de la langue écrite (subordination - usage du subjonctif - multiplication des compléments...)

1.2.4 *Comme en langue parlée, on fera prendre conscience de l'existence de divers niveaux de langue, de la nécessité d'adapter son discours à son destinataire.*

L'adaptation du discours au destinataire se traduira dans le choix

a) des structures syntaxiques et du vocabulaire :

— lettre à un employeur, à son professeur (pour obtenir un délai, l'inviter à une manifestation...), au président de sa société ;

— article pour une revue enfantine, d'adolescents, féminine, etc. ;

b) de la présentation :

- affiche,
 - prospectus,
 - dépliant touristique,
- en collaboration avec le maître de dessin :
- lettre manuscrite ou dactylographiée,
 - article de revue à sensation,
 - article de revue technique,
 - article de revue artistique, etc.

Remarque :

Rendre l'élève attentif au rapport entre un texte et la forme qui lui est donnée dans la vie courante, c'est développer son esprit critique à l'égard de ces divers messages qui l'assaillent ou l'assailleront jour après jour.

2. SAVOIR ÉCOUTER ET SAVOIR LIRE

La distinction que nous avons établie entre « parler » - « écouter » - « écrire » - « lire » ne doit pas inviter à maintenir, dans l'apprentissage de la langue maternelle, un cloisonnement que la plupart s'accordent actuellement à condamner.

Les interférences sont constantes entre ces quatre domaines. On aura ainsi relevé, dans les pages précédentes, plusieurs exemples de recouvrements. On en trouvera d'autres dans ce qui suit.

2.1 SAVOIR ÉCOUTER

Libération du langage :

Le phénomène de la communication implique le passage d'un émetteur à un récepteur. Mais ce passage ne doit pas être à sens unique, comme dans la classe

où le maître donne son cours à des élèves simples auditeurs.

Toutes les occasions doivent être saisies d'amener l'élève à restituer ce qu'il a entendu.

Exemples de situations où l'élève doit révéler sa capacité d'écouter :

- restitution de réponses orales recueillies, directement ou par un enregistreur, lors d'une enquête ;
- compte rendu d'une émission de radio ;
- jeu dramatique dialogué ;
- prise de notes lors d'un exposé, d'un débat ;
- discussion après l'audition d'un disque...

Structuration du langage :

2.1.2 *Faire prendre conscience de la spécificité de la langue parlée et de la langue écrite. (Ici comme ailleurs, il s'agit de substituer la notion de convenance à celle de faute.)*

Exemple de situation qui permettra cette prise de conscience :

- transcription, puis analyse d'un discours oral enregistré et comparaison avec un texte écrit sur le même thème.

2.2 SAVOIR LIRE

Libération du langage :

2.2.1 *L'élève apprendra à déchiffrer toutes les formes de discours, dont les œuvres littéraires.*

Là encore, il s'agira pour le maître de motiver le choix de l'œuvre abordée.

Par exemple :

œuvre proposée en fonction d'un thème d'étude choisi par ou avec la classe.

On demandera à l'élève de savoir :

- poser des questions sur ce qu'il ne comprend pas,
- établir une fiche de lecture,
- chercher de la documentation en relation avec l'œuvre étudiée,
- utiliser des ouvrages de référence,
- condenser un texte...

Structuration du langage :

2.2.2 *Apprentissage technique de la lecture.*

a) *lecture silencieuse.*

Cet apprentissage — qui mettra en évidence, dès le départ, l'autonomie du système graphique par rapport à celui des sons — est capital.

Il doit être poursuivi et soumis à des contrôles tout au long de la scolarité.

On s'attachera

- à augmenter progressivement la rapidité de lecture de l'élève, mais en respectant le rythme personnel de chacun ;
- à détecter le plus rapidement possible — et ceci à tous les niveaux — les difficultés de déchiffrement d'un texte.

b) *lecture à voix haute.*

Elle sera exercée tout au long de la scolarité, mais toujours en situation de communication motivée.

Envisagée comme un moyen de communiquer
 — des informations intéressant l'ensemble des élèves,
 — un texte mis en discussion,
 — un texte théâtral,
 — un message enregistré à l'intention d'un correspondant (ce type de message pouvant être de langue parlée ou de langue écrite),
 — la bande enregistrée d'un montage audio-visuel, etc.

2.2.3 Lire, c'est prendre conscience progressivement des structures d'une langue.

Analyse des structures syntaxiques :

la pratique d'exercices structuraux s'accompagnera progressivement d'une analyse réflexive qui amènera l'élève à repérer les éléments constitutifs du discours.

Par exemple, être capable d'opposer en début de scolarité :
 le groupe nominal au groupe verbal,
 en fin de scolarité :
 le lexème au morphème.

2.2.4 Analyse des structures « architecturales »

Comment le communiqué est-il construit ?
 — Son niveau de langue en fonction de son destinataire...
 — Choix des moyens mis en œuvre (par exemple : figures de style, nature du vocabulaire, symboles...).

L'élève exercera ainsi son esprit critique.

Par exemple, en distinguant l'orientation de deux journaux, en comparant une page de poème épique et une séquence de western, un poème lyrique médiéval ou de la Renaissance et une chanson contemporaine...
Bertrand Lipp.

MOYENS AUDIO-VISUELS

Que sont-ils exactement ?

<p>Définition :</p>	}	Software =	diapositives, disques, bandes magnétiques, transparents, etc.	}	ensemble des documents , des programmes
<p>Moyens audio-visuels (MAV)</p>		Hardware =	projecteurs, magnétophones, tableaux noirs, magnétoscopes, etc.		ensemble des appareils nécessaires à la présentation des documents.

Le terme « Moyens audio-visuels » recouvre donc un ensemble très vaste d'appareils et de documents fort divers, et dont nous établissons une liste ci-après.

Les MAV sont donc assez répandus, très répandus même, que ce soit dans l'enseignement ou dans l'information en général, qu'elle soit publicitaire, scientifique, qu'elle ait trait à l'enseignement ou aux loisirs. En d'autres termes, les MAV recouvrent ce qu'on appelle les **mass media**. Dès les temps les plus reculés, l'homme a eu recours à différents moyens pour mieux se faire comprendre de ses semblables : peintures, croquis, danses, mimes, etc. ont de tout temps tenté de suppléer à l'insuffisance du verbe seul.

Lorsque Napoléon a dit : **Un bon croquis en dit plus qu'un long rapport**, il ne faisait que citer un proverbe chinois qui proclame que « Une image parle mieux que mille mots ». Et cela bien avant qu'on ne parle de MAV. Ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui, c'est l'abondance de moyens que la technique moderne met à disposition des maîtres comme des élèves. Récepteurs de radio et de télévision, tourne-disques, appareils de photographie se retrouvent dans chaque famille. Dans toute classe, un ou plusieurs élèves sont en possession d'enregistreurs, et tous se trouvent journellement confrontés avec tous les moyens que la publicité met en œuvre pour attirer l'attention.

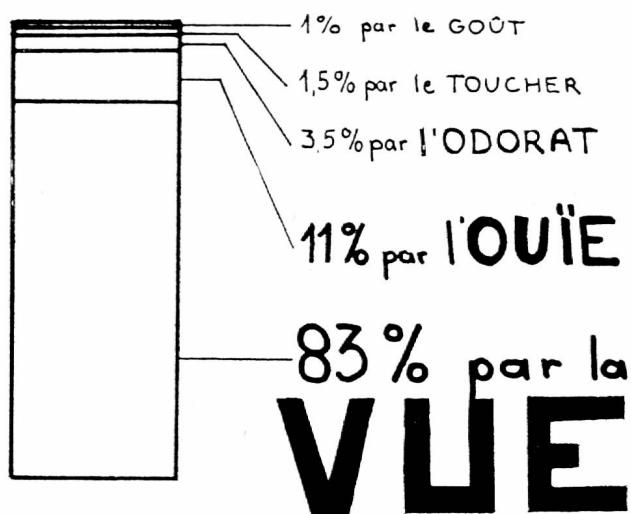
Pour « rester dans le vent » d'une part, pour donner une plus grande efficacité à notre enseignement d'autre part, nous devons utiliser ces techniques modernes dans nos classes. A ce propos, rappelons ce que doit être un enseignement efficace.

Assimiler le plus grand nombre de connaissances possible en un temps le plus court possible, de telle façon qu'on s'en souvienne le plus longtemps possible, et qu'on soit capable de les utiliser pratiquement.

Les MAV viennent s'intercaler entre le maître et ses élèves, entre l'orateur et ses auditeurs. Ils vont aider le premier à améliorer son enseignement en mettant le second dans les meilleures conditions possibles de réceptivité et en faisant appel chez ce dernier au **plus grand nombre de sens possible**.

A l'appui de ce dernier propos, citons quelques chiffres qui montrent que si l'ouïe entre pour une grande part dans l'enregistrement d'une donnée nouvelle, les quatre autres sens (sans oublier le bon sens tout court !) ne doivent en aucun cas être considérés comme mineurs. Il s'agit dans les deux cas du résultat d'expériences faites à la Harvard Business School.

A. NOUS APPRENNONS :



B. NOUS NOUS SOUVENONS

- du 10 % de ce que nous lisons
- 20 % de ce que nous entendons
- 30 % de ce que nous voyons
- 50 % de ce que nous voyons et entendons
- 80 % de ce que nous disons
- 90 % de ce que nous disons en faisant quelque chose

LES MOYENS AUDIO-VISUELS

L'utilisation des moyens audio-visuels dans l'enseignement poursuit plusieurs buts bien distincts, mais qui visent tous à **améliorer l'enseignement.**

I. Améliorer l'enseignement non pas tant dans la qualité des informations que l'on donne aux élèves, mais en leur donnant **un plus grand impact** dans l'esprit de l'élève.

Les MAV doivent pour cela capter l'attention de l'élève, dans le vrai sens du terme. En faisant appel à un plus grand nombre de sens : la vue et l'ouïe particulièrement, mais aussi le toucher, et en dirigeant les diverses acuités vers une image, un son bien précis, les MAV facilitent en quelque sorte cette attention.

Par exemple la vue. Dans une classe, mille et un facteurs divers peuvent distraire l'attention des élèves. Si par contre, on illumine quelque chose, les yeux se porteront inmanquablement sur l'objet ainsi mis en valeur. C'est un procédé théâtral et publicitaire qui a fait ses preuves. Ainsi les images projetées sur un écran, de TV ou autre, frapperont davantage l'intelligence de l'enfant que les mêmes images présentées dans un livre, à cause de leur luminosité d'abord, de leur format ensuite.

II. Améliorer l'enseignement par **la façon dont on apporte ces informations.** L'enfant a besoin de preuves, il a besoin de savoir la vérité, de voir, de toucher, de sentir.

La leçon de géographie la plus vivante est celle qu'on donne sur place, en promenade d'école, face au paysage ; panorama, source ou rivage. Pour connaître la vache il faut avoir respiré son odeur, caressé son museau et vu le paysan lui tirer son lait. Les MAV : diapositives, coupes microscopiques, enregistrements, etc., permettent en classe un peu de cette vérité. Souvent même, ils permettront de la cerner un peu mieux : écoute d'un seul instrument, photographie rapprochée d'un seul sabot, repérage

d'une particularité dans le paysage, simplification d'un procédé de fabrication, ou d'un panorama, ou d'une anatomie végétale ou animale.

III. Améliorer l'enseignement par **la façon dont on distribue ces informations.** Les MAV permettent d'apporter cette vérité petit à petit suivant la capacité d'attention et de compréhension des élèves. Ils permettent de programmer le savoir selon les aptitudes des élèves.

Avec le rétroprojecteur notamment, chaque difficulté peut être décomposée en plusieurs éléments facilement assimilables, puis ensuite recomposée sous les yeux de l'élève qui comprend ainsi le tout.

IV. **Varié l'enseignement.** Il est aussi faux de vouloir n'utiliser que les MAV que de vouloir s'en passer à tout prix. Il faut absolument éviter la monotonie ou la lassitude créée par l'abus de n'importe quelle nature, verbe ou technique : il faut doser l'emploi de ces moyens.

V. **Créer un contact** plus étroit entre les maîtres et les élèves, entre orateur et auditeurs.

VI. **Rendre les élèves plus actifs,** par exemple avec les laboratoires de langues ; stimuler leur intérêt et leurs aptitudes individuelles.

Voici encore quelques considérations pour les maîtres qui veulent « faire de l'audio-visuel » :

- **les MAV fournissent des moyens, pas des leçons.** Cela oblige le maître à être plus actif lui aussi. Il doit prévoir son programme beaucoup plus à l'avance : l'improvisation est impossible ;
- **les MAV exigent une préparation plus poussée** et une connaissance technique suffisante des appareils. Le maître doit donc s'attendre à un surcroît de travail, d'autant plus qu'il devra souvent créer lui-même son matériel. Il devra posséder cet esprit créateur ;
- **les MAV demandent de revoir notre conception** de l'enseignement, nos programmes, l'architecture de nos classes et de nos bâtiments mêmes ;
- **les MAV coûtent cher, indiscutablement.** Il faut donc que les autorités scolaires attribuent des crédits en argent... et en temps ! Ils faut qu'elles prévoient des centres audio-visuels qui seraient à la disposition des enseignants pour leur recyclage, et pour des travaux de recherche. Cela se fait déjà en partie, mais l'effort devrait être généralisé.

Pour la préparation d'une leçon, un certain nombre de problèmes doivent être posés et résolus :

- penser à la valeur pédagogique du matériel ;
- savoir si les élèves sont plus sensibles au visuel ou à l'auditif ;
- voir où se trouve l'intérêt des élèves ;
- repérer les difficultés de compréhension ;
- choisir le meilleur moyen pour résoudre le problème ;
- penser à la meilleure façon d'utiliser ce moyen ;
- auditionner et visionner avant la leçon ;
- voir si tout le matériel est en place pour une utilisation la plus rationnelle et la plus aisée possible ;
- prévoir l'exploitation et la concrétisation du savoir.

(La fin de cet article paraîtra dans l'« Educateur » N° 13.)

F. Guignard.

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PAGE DES MAITRESSES ENFANTINES

L'éducation préscolaire

Depuis quelques années, l'attention du public et des spécialistes a été plus particulièrement attirée sur l'importance décisive des premières années de la vie de l'enfant pour le développement de son intelligence. Il est maintenant prouvé que le niveau ou la qualité de l'intelligence ne dépendent pas seulement de facteurs héréditaires, mais bien davantage des conditions éducatives et des stimulations fournies à l'enfant. Diverses enquêtes, suisses ou étrangères, ont mis en évidence le poids des déterminismes sociaux (profession et niveau culturel des parents, nombre d'enfants, etc.), économiques (revenu, conditions de logement), géographiques (habitant citadin ou rural), ainsi que le rôle des attitudes affectives des parents.

« C'est entre un et six ans que se joue l'avenir scolaire, et même l'avenir tout court, d'un enfant ». Et cela compte tout particulièrement pour les enfants de milieux modestes ou pour ceux domiciliés hors des centres urbains. C'est donc à ce moment que doit se jouer la chance d'une profonde démocratisation de l'enseignement, et c'est à l'école maternelle et enfantine qu'il incombe de tenter de compenser les inégalités dues à l'origine sociale.

La qualité de l'éducation dispensée dans les classes enfantines est fonction de la qualité des éducatrices et de leur formation. Depuis les travaux de Froebel et Montessori, nos connaissances en psychologie de l'enfant se sont enrichies grâce aux apports de Piaget (psychologie génétique) et de l'école psychanalytique, ainsi que de ceux de chercheurs américains.

Une démarche commune à toutes les méthodes d'éducation nouvelle consiste à partir de la connaissance des **besoins fondamentaux** des enfants, besoins qui demandent à être satisfaits afin que se rétablisse l'équilibre organique et psychique momentanément rompu. L'enfant aspire naturellement à grandir, à pouvoir davantage, à devenir indépendant, à satisfaire ses intérêts.

Dès son plus jeune âge, l'enfant a besoin d'être assuré de l'**affection** de ses parents, créatrice de sécurité dans l'établissement des rapports sociaux et dans le désir de découvrir le monde extérieur. Le sentiment de **sécurité** permettra à l'enfant de se situer, de s'affirmer, alors que l'angoisse n'entraîne que régression et repli. Enfin, l'enfant a besoin d'**activité** : agir, s'exprimer, expérimenter, réussir afin de conquérir son indépendance. Les périodes sensibles mises en lumière par Montessori jalonnent le développement du petit enfant.

Les études génétiques de Piaget décrivent le développement de l'enfant comme une adaptation progressive au réel, tantôt par accommodation au réel, tantôt par l'assimilation de ce réel. **Toutefois l'enfant ne pourra assimiler que ce qui lui est assimilable, selon son niveau de développement, et ceci par l'intermédiaire de son activité propre.**

Durant une première étape, dite sensori-motrice, l'enfant va découvrir son corps et les objets qui l'entourent, et son intelligence se développera par l'action, la manipulation, le tâtonnement. Dès 18 mois, l'apparition du langage et de la fonction symbolique (ou sémiotique) va marquer un tournant décisif et permettre des progrès considérables ; la paro-

le et l'action vont s'intérioriser en pensée et en représentation de l'action (image mentale). Toutes les activités ludiques et imitatives, notamment le jeu symbolique, vont permettre à l'enfant de s'exercer de mille manières tout en se socialisant. Toutefois, l'enfant de ce stade reste égocentrique, juge tout de son point de vue propre sans pouvoir se mettre à la place d'autrui.

Sur le plan affectif, nous savons depuis longtemps l'importance des stades que l'enfant va parcourir entre sa naissance et six ans, expériences qui marquent de façon durable l'apprentissage de la relation à autrui et la structuration de la personnalité dynamique.

Il n'est donc nullement excessif de prétendre qu'à sept ans, au moment où l'enfant va atteindre le stade des opérations concrètes et entrer à l'école, sa personnalité est pour l'essentiel structurée, ses capacités déterminées par la qualité des stimulations qu'il aura reçues. Il n'est donc plus permis de croire que le jeune enfant peut être laissé à lui-même sous prétexte qu'il est toujours bien assez tôt pour le soumettre aux contraintes scolaires, et cela d'autant plus si son milieu est peu stimulant.

Quant aux techniques pédagogiques utilisées dans les classes enfantines, elles permettent de répondre aux besoins des enfants, tels que nous les avons définis. Elles sont souvent inspirées par les découvertes de Montessori, mais elles tendent aussi à évoluer et à intégrer les rapports de la psychologie moderne ; ainsi le pré-calcul fondé sur les travaux de Piaget, et les blocs logiques de Diènes semblent d'excellents moyens de préparer l'enfant à aborder les mécanismes opératoires de l'intelligence.

Mais si l'école enfantine se doit de développer l'intelligence de l'enfant, d'enrichir et affermir son langage, elle se doit aussi de favoriser son épanouissement, afin de lui aider à sortir de son égocentrisme et à s'intégrer à la collectivité. Seul un enseignement individualisé permet de respecter le rythme propre de chaque enfant, de répondre à son besoin d'activité libre et spontanée. Le matériel et les techniques permettent à l'enfant de développer ses perceptions, sa motricité et sa musculature, de prendre conscience de son schéma corporel, sans négliger pour autant la sensibilité, l'imagination ou l'expression, qu'elle soit verbale, motrice ou artistique.

Dans le public on ignore trop souvent l'importance de ces activités qui sont le plus souvent préparation en vue du développement ultérieur, et des parents trop pressés voudraient souvent que leur enfant apprenne à lire sans se soucier de savoir s'il a la maturité psychologique nécessaire pour entreprendre cet apprentissage.

Extrait d'un document CREPS.

imprimerie
Vos imprimés seront exécutés avec goût
corbaz sa
montreux

LES LIVRES

L'irrévolution

de Pascal Lainé

*Mai ! Que c'est déjà loin le
joli mois de mai...*

Pascal Lainé.

Dans une récente interview radiodiffusée, Pascal Lainé a expliqué les circonstances vécues qui sont à l'origine de son livre.¹ Entre 1968 et 1970, désireux d'enseigner en milieu ouvrier, il a obtenu son affectation à un lycée technique de Saint-Quentin (dans le roman : Sottenville). L'expérience se terminera par un congé de maladie de six mois et un roman — mais est-ce vraiment un roman ? — dont Lainé affirme qu'il lui fut une thérapie en lui permettant de prendre un certain recul par rapport à lui-même. Et l'ouvrage lui vaudra, à fin 1971, notamment en raison de ses éminentes qualités littéraires, le Prix Médicis.

L'irrévolution : la révolution quand elle devient compliquée

Dans son livre, l'auteur commente ainsi son titre :

L'irrévolution : c'est le mouvement contradictoire d'une inquiétude et d'une critique si profondes, si totales peut-être, qu'elles-mêmes n'échappent pas à leur propre acide, et qu'elles se dissolvent dans leur réflexion sur elles-mêmes, qu'elles s'effacent...

Je m'insurge, paraît-il, contre l'injustice sociale, dont mes élèves m'offrent une image simple et poignante ; mais je ne fais rien pour eux. Je fais mieux, je passe mon temps à méditer sur ce qu'il importe de faire. Et cela, si je le faisais, j'arriverais bien à montrer que c'est une erreur, une faute.

La révolution ! Je n'ai que cette idée dans la tête, paraît-il. Mais quelle révolution ? Laquelle vais-je faire ? Je l'ignore, et je me dispense de la faire. Pensez-vous ! C'est bien trop compliqué. C'est cela, l'irrévolution : c'est la révolution quand elle devient compliquée. Voyez ce que c'est d'y réfléchir seulement. Alors, la faire... Et puis à quoi bon la faire, qui me demande de la faire ? Personne. Voilà du moins une chose dont je suis certain, dont Sottenville m'a bien convaincu. Alors je ne fais rien ; comme je n'ai rien fait, déjà, en mai 1968. J'ai parlé ; beaucoup parlé. Pas pour ne rien dire ; pour ne rien faire. Car l'important, c'est de ne rien faire.

Je ne suis pas le seul de mon espèce. L'irrévolution, nous avons été tous à la vivre ainsi, en mai 68. Nous avons fait l'irrévolution, non la révolution, parce que nul de ceux qui devaient la faire, la révolution, parce qu'aucun de nous n'espérait y trouver vraiment son assouvissement. Nous avons peut-être de quoi changer le monde ; mais nous, nous serions restés les mêmes, les mêmes assoiffés dans ce monde nouveau, avec la même angoisse de n'avoir pas fait assez. Alors nous n'avons rien fait.

Ne vaudrait-il pas mieux se changer soi-même que de changer l'ordre du monde ? C'est la question que posait Lainé au cours de son interview sur les ondes de la radio française et, sans répondre catégoriquement, il ajoutait : « Mais c'est difficile, d'où le désarroi ».

Je fais vibrer l'air avec mes mots

Telle est la définition désabusée que cet enseignant donne de son activité, se comparant, lui qui parle, à ceux qui fabriquent :

Je ne sers à rien. Je ne produis rien, je ne fabrique rien, je ne guéris pas ; non, je ne guérirai personne. Même une épingle, je ne saurais pas la faire. Et je suis environné d'objets ; de magnifiques objets, qui sont l'ouvrage des autres ; les voitures qui passent, les vilaines tours de béton qui s'élèvent autour du lycée. Voilà ce que font les autres, pendant que moi, sur la chaise qu'ils ont fabriquée, devant le bureau qu'ils ont assemblé, je fais vibrer l'air avec mes mots.

Une grosse ville molle

Quoi qu'il en soit, le voici à Sottenville, en province, à une heure et demie de Paris où il revient chaque fin de semaine. La description qu'il donne de la ville évoque Madame Bovary et son ennui :

Sottenville s'étale sur une vaste surface ; c'est une grosse ville molle. Ce n'est pas une ville, c'est un simple désordre de petites rues, c'est une vitre brisée, éparpillée.

La ville, on la cherche avec une sorte d'anxiété, quand on pénètre pour la première fois ce corps flasque et désarticulé, cette vague étendue jonchée de maisonnettes mesquines. Le « centre », c'est la place de l'Hôtel-de-Ville, où sont les magasins, les cafés ; c'est encore la rue de Lille qui descend vers la rue du 8-October, c'est-à-dire la route, la campagne, dans une lente désagrégation de petites maisons rouges, progressivement disjointes, puis clairsemées dans leurs jardinets, bientôt immergées dans la plaine labourée, perdues.

La façade, le présentoir de Sottenville, c'est donc la Grand-Place, avec le théâtre et la brasserie de « L'Univers ». C'est là que vous expédient les panneaux « Centre ville », unanimes. Au-delà l'ennui commence ; il s'insinue entre les maisons mal jointes et dans les interstices des pavés ; il pousse comme de la mauvaise herbe sur les trottoirs de terre battue ; il fait sur les toits une procession d'antennes, toutes droites, dégingandées. L'ennui, c'est la dernière pluie, figée dans un creux de la chaussée ; ce sont les murs qui se souillent. C'est le linge, au balcon, que le vent flagelle. L'ennui, c'est ce regard écartant une lourde paupière de rideau, que mon regard par hasard rencontré fait retomber dans l'ombre.

Dès sept heures, le soir, en toute saison, c'est l'hiver, qui reprend sa proie. Le jour achève de s'effacer derrière les nuages ; les magasins ferment, les verrous claquent. Il faut rentrer car la nuit rôde ; une nuit grasse et puissante qui s'abat sur le dos du promeneur attardé, plongeant le bec dans sa nuque.

Les élèves du lycée technique

Mais c'est pour les ouvriers de Sottenville que le narrateur a quitté la capitale, ou plus exactement pour leurs enfants, élèves du lycée technique. Intellectuel bourgeois contestataire il a voulu rencontrer les « petits de prolétaires », s'adresser à eux, les aider à réfléchir à leur avenir personnel et à l'avenir du monde, les inciter à changer ce monde. Or ils sont fort différents de ce qu'il imaginait :

Les élèves du lycée technique sont propres et fort convenables... Il faut bien se rendre à l'évidence ; c'est encore moi, avec mon pantalon qui fait la vis et mon pullover aux coudes feutrés, qui ressemble le plus à ce que je me figurais de mes futurs élèves ; sans doute est-ce que le modèle de mes imaginations, vestimentaires par exemple, quant aux petits prolétaires, c'était seulement moi ; ou bien est-ce que je tâchais moi-même de me conformer à ce modèle, que j'avais dû

¹ *L'irrévolution*, Pascal Lainé. Paris, éd. Gallimard, 1971, 183 pages. Prix Médicis 1971.

trouver dans l'un de mes livres d'images, Proudhon, Lénine, voire Marx lui-même : oui, c'est plein d'images, ces livres-là, quand on n'y prend pas garde.

La mentalité de ses élèves surprend le professeur davantage encore que leur mise :

Et le lycée technique, me figurais-je, c'était un peu l'usine, ou son antichambre ; par le lycée, j'aurais accès à l'usine, à ceux que je voulais voir ; à ceux que je voulais comme élèves. C'est aussi pour cette raison, pas seulement par lâcheté, que je n'ai pas démissionné comme j'avais projeté de le faire, juste après l'agrégation. Je croyais trouver au lycée des jeunes révoltés ; ils devaient l'être ; ils avaient bien plus de raisons de l'être que nous autres étudiants bourgeois, qui l'avions été ; et même, nos raisons, n'est-ce pas sur eux, sur ce que nous supposions d'eux que nous les avions formés ? Et je me figurais que ces garçons et ces filles attendaient quelqu'un comme moi, qui leur apprit l'art et la manière de faire leur insurrection.

Une mauvaise analyse de la situation

L'auteur pensait que les ouvriers attendaient l'intellectuel pour les aider à faire la révolution ; or non seulement ils ne l'attendent pas, mais ces fils de prolétaires se révèlent les défenseurs de la société. Leur aspiration, ce n'est nullement la révolution, mais « un avenir assuré, médiocre et confortable » :

J'écoute mes élèves, quand ils veulent bien me parler, et je commence à trouver plus de sens à leurs difficile babillage qu'à mes scies favorites ; c'est là la réponse.

Elle ne me plaît pas, cette réponse. Je ne veux pas toujours l'entendre. Mais eux non plus, mes petits prolétaires, présumés révolutionnaires, mes fils de cheminots, d'ouvriers, de paysans, d'employés à cent cinquante mille francs par mois, sur lesquels on vit à cinq ou six, ils ne me feront pas l'aumône de me croire ou seulement de m'écouter, avec mes comptines apprises à la faculté des riches, sur la lutte des classes, sur la révolution prochaine, sur leur rôle à tenir dans cette révolution ; leur rôle, à eux qui finissent d'user la troisième semelle de leurs chaussures. Ils ne m'en feront pas l'aumône, car ils n'en ont pas les moyens. Ils n'ont pas assez pour risquer de perdre ce qu'ils ont. Ils ont juste un peu trop pour ne pas y tenir. Pour eux, la révolution, c'est le désordre ; la grève, c'est la mère inquiète, le père colérique, l'ami Singer qui vient réclamer ses traites et qui menace. Alors, à cause de l'ami Singer, on n'est pas révolutionnaire. La révolution, c'est l'affaire du professeur de philosophie, ou de ceux qui n'ont rien à perdre. Mais Sottenville est riche ; pas de chômage, pas de grande indigence ; la vie est difficile juste comme il faut ; ni trop, ni trop peu. On y tient, à cette vie-là ; elle n'est pas si dure après tout. Alors, la révolution, on la laisse à ceux qui vivent au nord-est, en bordure de la zone industrielle, dans le « bidonville » ; on la laisse à ces Portugais, à ces Arabes, et puis aux mineurs débauchés des régions voisines ; à tous ces gens qui font un peu peur ; peur, par exemple, d'avoir à partager avec eux le peu qu'on possède.

Avez-vous une idée du bonheur ?

Mais dans l'immédiat, il faut faire le cours :

Bon, je fais le cours. Selon le programme. Et d'abord « la philosophie, son intérêt, son but ». Après le titre, le plan : petit un, petit deux, etc. Et puis non ! je ne peux pas. Je ne peux pas faire ce cours de philosophie. Je le leur dis ; je leur dis que ce n'est pas sérieux. Comment, pas sérieux ? Non, pas sérieux !

Je leur parlerais de la liberté selon Spinoza, de l'existence de Dieu selon saint Anselme et Descartes, de l'« instinct divin » du vicaire savoyard, comme le prescrit le programme,

à eux qui vont s'user les yeux pendant quarante ans sur des colonnes de chiffres, « débit », « entrées », « nantissements », « agios » ; à eux qui vont s'user l'âme au grondement impitoyable des machines ; et ce serait sérieux ?...

Mais ils ne comprennent pas ce que je leur dis ; ils n'admettent pas mon scrupule : est-ce que je ne les trouverais pas assez bons pour ma philosophie ? C'est cela : je les méprise ; je me moque d'eux ; je leur refuse ce que je leur dois, mon enseignement. Et ils m'en veulent ; l'exploiteur, l'escroc, c'est moi ; moi qui exploite, qui voudrais exploiter leur crédulité. Ils sont fils d'ouvriers, ils le savent ; et ils me disent que je ne dois pas pour cela me moquer d'eux...

Mais non, je ne me moque pas de vous ; mais la philosophie, ce n'est ni la mécanique ni la comptabilité ; c'en serait plutôt l'antithèse, si vous me laissiez faire comme je veux, si vous n'attendiez pas si fort de moi de la mécanique et de la comptabilité.

Pensez à vous, plutôt. A ce que vous êtes, comme créatures, ou dans votre société. Pas à votre examen. Pensez au bonheur, par exemple. Avez-vous une idée du bonheur ?

Bien sûr, qu'ils en ont une. Malheureusement ! L'un voudrait sa voiture ; l'autre une maison dans le quartier de Frémicourt, le coin chic de Sottenville ; un troisième veut un poste « à responsabilités » ; un autre veut être agent de change.

— Agent de change ? Mais qu'est-ce que c'est ?

— C'est une grosse situation.

— Oui, mais plus précisément ?

— On est son maître, et puis on fait des affaires.

— On gagne de l'argent ?

— Oui, on gagne de l'argent.

— Qu'en ferez-vous ?

Ma question soulève une tempête de rires. Quelle niaiserie j'ai dite là ! Comme si chacun ne savait pas ce qu'il fera de son argent quand il en aura. Décidément, je ne suis pas un homme sérieux ! On n'est pas un homme sérieux quand on ne sait pas ce qu'on fera de son argent. C'est donc cela, la philosophie ? Quelle déception ! On voulait du raisonnable, pas de ces billevesées.

J'étais un martien

L'enseignant et les enseignés : deux mondes différents entre lesquels la communication ne passe pas. Le premier espérait avoir les seconds à ses côtés ; ils restent en face de lui, sur une autre rive.

Je venais d'un autre monde pour eux aussi, pour eux surtout : j'étais un martien.

Deux jeunesses se trouvent confrontées : celle du narrateur, intellectuel révolté, et celle de ses élèves, déjà installés dans un ordre qu'ils n'envisagent nullement, qu'ils refusent même de bouleverser. D'une part, la contestation, essentiellement verbale, d'autre part, l'indifférence, voire la résignation. Et Lainé de se poser des questions sur le rôle respectif des prolétaires et des intellectuels dans les révolutions ; celles-ci sont faites, dira-t-il, par les bourgeois éclairés. Et sa lucidité, son refus de l'ambiguïté, le conduisent à conclure qu'un « militant ne peut pas vivre sans une dose d'auto-mystification ». L'analyse d'une situation a débouché sur une analyse de soi, douloureuse et décevante. On ne peut ni accepter le système, ni le changer ; on en reste donc à l'irrévolution. Mais pour l'insurgé de mai 1968, c'est une faillite :

Mai ! Que c'est déjà loin le joli mois de mai, et ses nuits en noir et blanc, sa lanterne magique ! J'avais cru, pour la première fois. J'avais trouvé quelque chose qui ressemblait à la grâce au coin du boulevard Saint-Michel et de la rue Soufflot. Soudain ! Je m'étais confondu, perdu, avec une angosse délicieuse, dans le flux et reflux de la foule étrange...

J'avais imaginé que la rue, fécondée par la foule étrange, par l'irréel, par ce rêve, par mon rêve des milliers de fois répété, crié, par d'autres que je découvrais mes semblables, peut-être, allait enfanter l'homme nouveau. Un homme dont nul n'avait encore eu l'idée, et qui nous sauverait tous, qui me sauverait de la ressemblance avec moi-même.

**

Ce constat de faillite est sans conteste déprimant ; alors, pourquoi le recommander à des enseignants, eux qui ont surtout besoin, face aux difficultés de leur tâche dans le temps présent, de lectures robotiques qui les aident et les encouragent ? Pour deux raisons.

D'abord, le livre de Pascal Lainé est « un témoignage authentique sur la retombée de l'élan révolutionnaire après les fièvres de mai 1968 » : c'est ainsi qu'un feuilleton littéraire du « Monde » définissait excellemment le Prix Médicis 1971, ajoutant que parmi les romans inspirés par cette crise, celui de Pascal Lainé est à coup sûr le meilleur par sa simplicité et sa justesse de ton.

Ensuite parce qu'il vaut la peine de méditer sur l'expérience relatée et les causes de l'échec ressenti. Le narrateur est profondément déçu par le conformisme et les ambitions médiocres, dérisoires à ses yeux, de ses élèves, soit. Mais, lui, que peut-il leur apporter, qu'a-t-il à leur offrir ? Assez inconsistant en fin de compte, velléitaire, bourré d'hésitations et de perplexités, il est devenu professeur agrégé de philosophie sans vraiment le vouloir, « d'atmoïement en indécision ». Il écrit : « Les décisions de ma vie se sont toujours prises en dehors de moi... J'ai horreur des conflits, surtout avec moi-même. » Il éprouve, hors de son quartier natal, « des difficultés d'être ». Or, éduquer, c'est, étymologiquement, conduire, et pour guider les autres, il faut avoir défini

pour soi-même une direction de marche, avoir adhéré à une famille spirituelle, quelle qu'elle soit, qui donne un sens à la vie. Comment un éducateur qui ne croit pas à ce qu'il fait réussirait-il ?

Et, à ce propos, pourquoi avoir choisi la philosophie ? D'autant plus que ce jeune enseignant ne croit — il le dit et le répète — ni à l'étude, ni à l'enseignement de cette discipline, au moins dans le sens où on les entend communément. Ce qu'il dit des difficultés, voire de l'impossibilité, de cet enseignement en lycée technique est juste, et d'ailleurs valable aussi pour le lycée tout court ! Que n'a-t-il lu, avant de laisser les circonstances et un certain tourment intérieur le mener à la philosophie, l'ouvrage dans lequel Jean Piaget apporte « le témoignage d'un homme qui a été tenté par la spéculation et qui a failli s'y consacrer, mais qui ayant compris pour lui ses dangers, ses illusions et ses multiples abus, veut communiquer son expérience et justifier ses convictions laborieusement acquises »². Peut-être aurait-il alors refusé, comme le savant genevois, de croire que l'homme « puisse trouver la vérité en méditant simplement dans son cabinet de travail à la lumière de son génie » ?

L'auteur de « L'Irrévolution » avait cru que mai 1968 allait « enfanter l'homme nouveau ». J'aime cet élan qui exige que l'on aille bien au-delà des changements de structures. Mais pour changer les hommes — et on n'a rien fait, ou presque rien, tant que l'on n'a pas fait cette révolution-là — quelle solution de rechange proposent, en dehors de la grâce, ceux qui récusent l'éducation, cette longue patience ?

René Jotterand.

² *Sagesse et illusions de la philosophie*. Jean Piaget. Paris. Presses universitaires de France, 1965, 286 pages. Le premier chapitre, « Récit et analyse d'une déconversion » est capital.

La conquête des mers

Le dernier-né de la collection MONDO est incontestablement une belle réussite : l'extraordinaire épopée qu'a constitué la lente conquête des immensités liquides par l'insecte humain s'y déroule en une série de fresques remarquablement écrites et d'un intérêt saisissant : marins grecs se jetant en aveugles à travers l'Atlantique jusqu'aux glaces de Thulé (l'Islande), les Vikings, Colomb dans sa gloire éblouie et sa lente disgrâce, Gama, Magellan, Cook, Bougainville et les enchantements paradisiaques des îles heureuses, Amundsen forçant le passage du Nord-Ouest avec 14 CV dans son moteur, Michel Mermod enfin, le navigateur solitaire.

Epopée qui se lit en roman, pages impressionnantes qui font courir un souffle sous la peau, telle celle-ci tirée du chapitre « Les gars de la marine à voile » :

L'aventure, c'était de grimper à minuit dans le gréement pour carguer le hunier volant dont l'écoute venait de casser, alors que le navire filait vers le cap Horn, que la tempête noyait le gaillard d'avant, que le mât de misaine, ébranlé par les coups de boutoir de la voile devenue folle, tremblait comme un roseau sous une tornade et que le gréement gainé de glace vibrait à rompre...

Et là, pour se glisser jusqu'au fin bout de la vergue qui pliait et frémissait sous les bonds du hunier, il fallait le sang-froid d'un acrobate. Il fallait l'endurance d'un ours blanc pour s'y tenir, une heure ou plus, les pieds calés sur un simple cordage, à trente mètres au-dessus de l'eau, les deux poings crispés sur la voile dont les deux cents mètres carrés

battaient en tous sens, comme si elle cherchait à désarçonner les vingt gars qui luttèrent avec elle, les mains en sang, pour la tirer à eux et la ramasser sur la vergue... Il valait mieux ne pas regarder ce qui se passait tout en bas : le pont incliné à quarante-cinq degrés et, droit dessous, à la verticale, le bouillonnement des vagues se jetant les unes sur les autres comme des chiens enragés à la gueule couronnée de bave. Dix fois, vingt fois, la voile, presque entièrement serrée au prix d'efforts inouïs, s'échappait dans un coup de vent et, libre à nouveau, reprenait ses ruades sauvages : tout était à refaire... Ils ne sentaient plus leurs membres gelés. Ils n'avaient même plus peur de la chute. Leurs vêtements glacés se plaquaient contre leur chair comme une carapace. Le sel incrusté dans les coupures brûlait douloureusement la peau de leur visage et de leurs mains. Souls de vent, de pluie et de fatigue, ils raclaient inlassablement la toile durcie, aussi roide qu'une tôle, sur laquelle leurs doigts rongés d'engelures ne mordaient plus. Formidablement balancés, ils se cramponnaient à la vergue, hébétés, transis, avec l'énergie aveugle de qui tient dans ses poings sa vie en surplomb au-dessus d'une fournaise d'écume.

Complété judicieusement par un lexique des principaux termes de marine, l'ouvrage se prête remarquablement à l'usage scolaire. Rappelons enfin la nouvelle présentation des livres MONDO, où il n'est plus nécessaire de coller les images puisqu'elles sont déjà imprimées.

R.

(176 pages, Fr. 9.50 + 500 points Mondo.)

DIVERS

Animation théâtrale à l'école

Le Théâtre Création s'est donné pour tâche cette année de présenter dans une centaine de classes de Lausanne et du canton quelques-uns des exercices qu'il a expérimentés lors de ses recherches sur l'expression de la personne. Il serait trop long de décrire ici, dans le détail, chacun des jeux que nous faisons pratiquer aux élèves. Par contre, nous aimerions en quelques lignes situer l'esprit dans lequel nous envisageons ces rencontres avec les enfants et ce que nous attendons d'elles. Tout d'abord nous considérons qu'il y a au moins deux manières de concevoir l'animation. La première consiste à proposer aux enseignants et à leurs classes un spectacle à partir duquel s'élaboreront les créations de chacun. Le maître ou la maîtresse fera faire à ses élèves des dessins ou des collages, des petites représentations, etc., en fonction du thème donné par la pièce. En second lieu, un acteur viendra expliquer aux enfants les problèmes soulevés par le montage du spectacle, les intentions de la troupe, le contenu dramatique, etc. Cette formule a ses pratiquants et ses partisans. Elle a le mérite de préparer les élèves à une représentation en même temps qu'elle ouvre la voie à diverses possibilités d'extension du propos théâtral vers d'autres activités, comme nous l'avons dit plus haut. Il reste que l'accent est d'abord mis sur le théâtre, la préparation de jeunes spectateurs au jeu des acteurs. Si nous avons pris le temps de résumer brièvement cette manière d'appréhender l'animation, c'est pour mieux définir en quoi nous nous éloignons d'elle et pourquoi. Nous ne proposons pas aux participants à notre travail ludique un point de départ sous la forme d'un produit théâtral. Si nous ne faisons pas ailleurs du théâtre, nous dirons qu'en l'occurrence le théâtre importe peu, tout au moins en tant que point de repère. Nous nous intéressons a priori davantage aux mécanismes permettant à des individus, puis à un groupe, d'exprimer, dans un premier temps, des choses assez simples les concernant. Cette première démarche reprise par la classe et son professeur peut se développer et ouvrir toujours plus grandes les possibilités de création non révélées parce qu'enfermées trop souvent dans le carcan d'un programme rigide. Nous attendons d'une classe qu'elle soit active. Les occasions d'être spectateurs sont trop nombreuses pour que nous en procurions de nouvelles. Ce n'est pas tant un public qu'il faut préparer mais si possible susciter un besoin d'imaginer et de comprendre activement. Nous nous présentons par conséquent auprès des classes avec une intention claire, nous n'avons nulle envie de « faire passer » deux heures exclusivement récréatives. Deux heures qui, si elles étaient considérées sous cet aspect par les maîtres et les élèves, seraient perdues pour nous. Certes, sur le nombre d'écoles visitées, nous ne pouvons hélas nier le fait qu'à plusieurs reprises nous n'avons pas animé certaines classes mais nous les avons amusées... Tant pis ! Nos ambitions demeurent pour ceux qui souhaitent continuer cette quête avec nous. L'animation scolaire du Théâtre Création, c'est d'abord une rencontre, un moment renouvelable de découvertes et de recherches accessibles à chacun à condition bien entendu que ceux auxquels nous nous adressons soient disposés à entrer dans le jeu en quittant leur siège pour se mêler aux acteurs. A partir de là tout est possible... La participation n'étant plus un terme galvaudé par ceux qui souhaitent secrètement son échec. Chacun s'étant situé et défini, les échanges peuvent se faire et engendrer un mode de relations par la vertu duquel la compréhension se crée.

Alain Knapp, Théâtre Création, Lausanne.

Les Cercles de l'Ouest, organe de coordination des activités culturelles de l'Ouest lausannois, désireux de promouvoir la méthode d'animation du Théâtre Création, organisent une soirée de démonstration et de discussion, le mardi 21 mars 1972, à 20 h. 30, à la Salle de spectacles de Renens. Contrairement aux deux séances qui ont eu lieu au début de 1971, cette manifestation est spécialement conçue en fonction des pédagogues, instituteurs, professeurs, responsables d'administrations scolaires, animateurs. Elle permettra à chacun de se faire une idée juste des principes mis en œuvre, et de puiser dans l'éventail des moyens quelques techniques directement applicables à son cas particulier. Un groupe d'élèves de septième primaire participera à la démonstration.

(Malheureusement, les Cercles de l'Ouest ne peuvent pas assumer la totalité des frais de cette manifestation, aussi une entrée modique de 4 fr. par personne sera perçue).

« Entendre » les couleurs

Les aveugles pourront peut-être bientôt se servir de leurs facultés auditives pour appréhender les couleurs. Une équipe de chercheurs de l'Université de l'Ouest-Ontario, Canada, s'efforce en effet de mettre au point un « détecteur de couleurs » qui transforme les rayons lumineux en ondes sonores. Il s'agit d'une tête sensible à la lumière, fixée à l'extrémité d'un cordon relié à une batterie de la taille d'une torche électrique. Les rayons lumineux émis par le dispositif et réfléchis par les surfaces colorées sont convertis par des éléments photosensibles en sons, que l'oreille perçoit à l'aide d'un petit écouteur.

Les couleurs fondamentales, rouge, vert et bleu, déclenchent des notes distinctes de la gamme. On reconnaît les nuances grâce à des combinaisons de tons, de sorte que l'utilisateur exercé pourra identifier différentes teintes de rouge, de jaune, de pourpre ou de toute autre couleur.

Les chercheurs pensent que le « détecteur de couleurs » pourrait permettre aux aveugles d'occuper divers emplois dans l'industrie et leur faciliter des travaux tels que le tri-cotage, la couture, la peinture...

(Informations Unesco)

Decima musa 1972

Le Centre international du film pour l'enfance et la jeunesse organisera cet automne son 10^e Concours pour les jeunes cinéastes. Nous espérons que notre pays y sera bien représenté, d'autant plus que l'an passé la Suisse a eu deux lauréats à ce concours.

Les participants doivent être âgés de 20 ans au plus. Date limite pour l'envoi des films : 15 août. Pour tous renseignements, s'adresser à : Communauté suisse de travail jeunesse et mass media, Seefeldstrasse 8, 8022 Zurich, tél. (051) 32 72 44.

Une formation économique au gymnase est-elle nécessaire ?

Formation économique ne veut pas dire formation commerciale. Il s'agit bien plus d'un enseignement tendant à ouvrir l'esprit de l'élève à la compréhension des problèmes économiques et sociaux.

Le gymnase a pour but de préparer l'élève aux études universitaires et à lui donner ce que l'on nomme une « culture générale ». Cependant, cette culture générale n'a plus le même sens que celui qu'elle avait à l'époque de Humboldt. Une modification totale a eu lieu. Dans une société pluraliste, ayant perdu toute relation avec ce qui est transcendantal, culture générale ne peut avoir qu'une signification : aider l'élève à donner un sens à sa vie personnelle et sociale. L'homme veut être majeur et assumer sa charge de responsabilités dans notre monde. Il faut donner aux élèves un optimum de connaissances pour qu'il soit apte à prendre ses responsabilités, charge de nos jours bien plus lourde que jadis. Les connaissances économiques sont un élément primordial de cette culture. Là où elles font défaut, les jeunes gens auront recours aux simplifications et aux idéologies

réduisant les problèmes économiques soit à la lutte des classes et à l'oppression ou les engageant à « s'arranger » dans la société de consommation, principe égoïste et irresponsable. Ces deux attitudes face aux problèmes sont également condamnables. Or, si les gymnases n'offrent aucune formation économique aux jeunes gens, ils combleront ces lacunes ailleurs, fréquemment dans des groupements à tendances extrémistes, ce qui ne correspond généralement guère aux buts que se propose l'école. Idéologie n'est pas culture.

Les gymnases ne peuvent plus se payer le luxe de diplômer des milliers de jeunes n'ayant aucune idée des problèmes économiques, surtout en tenant compte du fait que ces mêmes « analphabètes » en économie occuperont, 15 ans plus tard, des postes-clefs dans l'industrie et la société. L'enseignement de l'économie ne devra jamais servir à former des consommateurs et des citoyens dépourvus de sens critique mais des citoyens pleinement conscients des conséquences économiques de leurs actes et de l'activité de tous les groupes sociaux. Il s'agit de conduire les élèves à une prise de conscience économique et politique tout en leur inculquant le respect de la démocratie.

Nicolo Blumer
(Gymnasium helveticum).

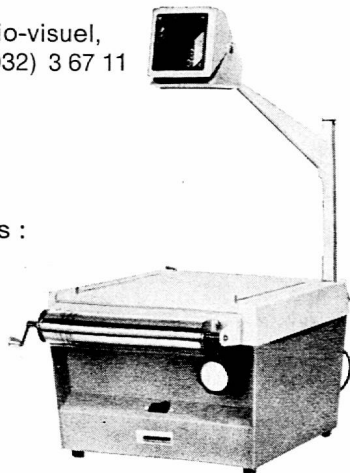
Votre conseiller technique PERROT S.A. 2501 Bienne

Département audio-visuel,
rue Neuve, tél. (032) 3 67 11

vous offre

la quintessence
de ses 15 modèles :

**VU-GRAPH
CENTURY**



Moderne, robuste, pratique et lumineux

livrable en 3 exécutions (prix lampe comprise)

CENTURY 614. objectif normal	900.—
CENTURY 612. objectif grand angle	962.—
CENTURY 610. objectif super grand angle	1128.—
Demandez une offre avec rabais de quantité	
Support avec rouleau d'acétate 30 m.	78.—
Table de projection avec roulettes, AV-66	235.—
Table basse avec roulettes, AV-53	150.—

BON

A envoyer à Perrot S. A., case postale, 2501 Bienne.

- Je désire une démonstration (après contact téléphonique)
- Envoyez-moi une documentation Century
- Je m'intéresse au matériel pour rétroprojecteurs
- Envoyez-moi votre catalogue de transparents

Adresse, N° de téléphone :

POÈMES

Bizarreries

*Un hanneton pansu qui broute du fromage,
c'est chose qu'on voit rarement ;
une taupe au miroir contemplant son visage,
voilà qui est très étonnant ;
un blaireau satisfait devant sa tarte aux fraises,
vraiment, ça ne s'est jamais vu !
une puce boitant sur une canne anglaise,
dites, bonnes gens, qui l'eût cru ?
Un poisson-chat hirsute et se faisant la barbe,
sans doute n'est-ce pas commun.
Un mouton maraudeur escaladant un arbre
pour d'une prune faire emprunt,
un ver luisant donnant le feu vert au cycliste,
un mille-pattes sur des skis,
la poule envisageant de se faire dentiste,
un œuf orné de bigoudis,
un canard haut botté poussant une brouette,
un hérisson parlant franglais,
un renard nourrissant les siens à la fourchette,
une oie écrivant un pamphlet,
l'éléphant se mouchant dans un papier de soie
— bruit de cor et d'accordéon ! —
la sardine au secours d'un brochet qui se noie,
un manchot peignant un Lapon,
la girafe et le pou jouant à la marelle
avec un bébé kangourou,
le boa constrictor mangeant à la gamelle
du potage à l'ail et des choux...
Mais trop longue est ma kyrielle,
je vais finir par vous lasser.
Alors, plus qu'un : furtif, arpentant la venelle,
voisins, l'avez-vous vu passer
ce maître retournant en classe maternelle
pour réapprendre l'ABC ?*

Alexis Chevalley.



CERTIFICAT :

Ecriture : très bien

Tenue de cahiers : très bien

grâce à un bon stylo à encre de marque !

NOTRE OFFRE SPÉCIALE : STYLOS A ENCRE GEHA 707

à bec souple
avec 8 cartouches de
rechange.

Notre prix : Fr. 9.50

Demandez documentation et « Avis aux parents »

B. Zeugin, matériel scolaire

4242 Dittingen (BE) - Tél. 061/89 68 85

école jurassienne et conservatoire de musique

Institut d'éducation musicale

**EDGAR WILLEMS
DELÉMONT**

Promenade 6

Tél. (066) 22 11 35

Direction : Jacques Chapuis

AVRIL 1972

Nouveau cours pour l'obtention du
certificat professionnel d'éducation musicale

Méthode Edgar Willems

Reconnu par l'Etat de Berne et la Société
suisse de pédagogie musicale

Durée des études : 3 années

Horaire : 1 jour par semaine

AUTOMNE 1972

Nouveau cours pour l'obtention du
**diplôme pédagogique et didactique d'éducation
musicale**

Condition :

être titulaire du certificat professionnel
E. Willems

Relations sociales et humaines

L'IES prépare aux professions de :

**ASSISTANT(E) SOCIAL(E) ANIMATEUR
ANIMATRICE - ÉDUCATEUR(TRICE)
SPÉCIALISÉ(E) - BIBLIOTHÉCAIRE -
LABORANTINE MÉDICALE -
ASSISTANTE DE MÉDECIN**

Documentation sur simple demande à :

Institut d'études sociales Genève

Rue Prévost-Martin 28, 1211 Genève 4.
Tél. (022) 25 02 53.