

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **106 (1970)**

Heft 40

PDF erstellt am: **18.05.2024**

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.

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

éducateur

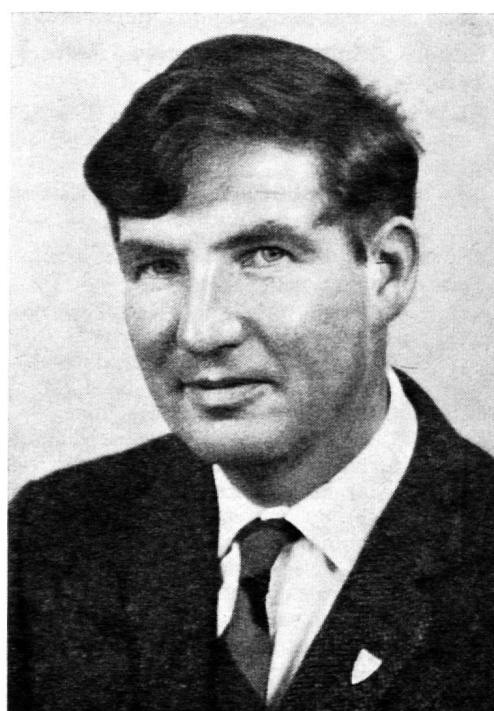
et bulletin corporatif

Les nouveaux rédacteurs dès 1971



◀
François BOURQUIN
partie corporative
29 ans, instituteur à Neuchâtel
Président de la Section de Neuchâtel
Président de l'assemblée générale SPN
Délégué à la SPR

Maurice BESENÇON
partie pédagogique
38 ans, maître de classe supérieure à Montreux
Ancien président de la SPV
Membre du Comité central SPR
Membre du Conseil vaudois de la réforme (CREPS)
Membre du Conseil de direction de l'Institut romand de
recherche et de documentation pédagogique (IRDP)



Communiqués

AVIS IMPORTANT aux membres de la SPR

Dans sa séance du 1^{er} décembre, CIRCE a modifié sensiblement l'ordre dans lequel seront examinés les projets de programmes romands. Elle a décidé en particulier de ne pas aborder avant février prochain l'examen des programmes présentés à ce jour dans l'« Educateur ». Dans ces conditions, les très courts délais que nous vous avons impartis pour réagir peuvent être considérablement prolongés. Un avis ultérieur fixera la date extrême à laquelle vos avis devront parvenir aux présidents de vos sections cantonales respectives.

Le Comité central.

Poste au concours

Le Service de l'enseignement primaire met au concours le poste

d'INSPECTRICE SCOLAIRE POUR LES TRAVAUX A L'AIGUILLE

Obligations et avantages légaux selon statut général des fonctions publiques cantonales.

Conditions :

Titre exigé : Brevet vaudois pour l'enseignement des travaux à l'aiguille.

Entrée en fonction : le plus tôt possible.

Délai d'inscription : 28 décembre 1970.

Tous renseignements complémentaires peuvent être demandés à M. Ernest CAVIN, chef de service et directeur de l'enseignement primaire, 6, place de la Cathédrale, 1005 Lausanne.

Assemblée générale trisannuelle de la Société pédagogique neuchâteloise

Boudry - Salle de spectacles - Mercredi 20 janvier 1970

8 h. Assemblée générale annuelle de la Société neuchâteloise de perfectionnement pédagogique.

9 h.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE TRISANNUELLE SPN

Ordre du jour :

1. Introduction.
2. Procès-verbal de l'assemblée générale annuelle du 1^{er} avril 1970.
3. Rapport de gestion et d'intentions du comité central (« Educateur » N° 1-71).
4. Remise du prix pédagogique.
5. Proclamation des membres honoraires.
6. Nomination
 - a) du président du comité central de la SPN,
 - b) du président des assemblées générales,
 - c) des représentants de la SPN à l'assemblée des délégués de la SPR et de leurs suppléants.
7. Débats-discussions sur
 - la coordination scolaire et ses implications dans le canton de Neuchâtel et en Suisse romande,

— l'avenir et l'évolution de la section préprofessionnelle.

8. Divers.

La séance du matin sera interrompue à 10 h. 15 (probablement après le point 6 de l'ordre du jour). Une séance de relevée est prévue l'après-midi à 14 h. 30.

10 h. 45 «DIS-MOI CE QUE TU CHANTES...

JE TE DIRAI QUI TU ES!»

ou chansons de grands personnages connus pour tout autre chose que pour avoir fait des chansons, et quelques critiques qui s'ensuivent... par le

TRIO CHANTECLAIR

Grand Prix du Disque de l'Académie Charles Cros ;
Grand Prix de l'Académie du Disque Français.

12 h. 15 Déjeuner.

14 h. 30 Séance de relevée.

Mise au concours

Le Comité central de la SPN met au concours le poste de

CAISSIER GÉNÉRAL SPN

Ce poste, à temps partiel, est en principe réservé à un membre de l'association.

Tous renseignements, ainsi que le cahier des charges, peuvent être obtenus auprès du président du CC.

Les postulations sont à adresser, **jusqu'au 31 décembre 1970** à Claude Zweijacker, président SPN, chemin de Montsoufflet, 2072 Saint-Blaise.

LA MAISON D'ÉDUCATION DE VENNES/LAUSANNE

désire engager un

Educateur-chef de pavillon

- Responsable d'un pavillon qui comprend notamment la station d'observation (15 élèves adolescents, inadaptés et caractériels)
- Anime une équipe de 4 éducateurs
- Assume la formation pratique de stagiaires
- Collabore avec la direction, psychiatre, psychologue et maîtres professionnels
- Etablit les relations avec les parents

Nous demandons :

- Formation, qualifications et expérience en matière éducative et pédagogique

Nous offrons :

- Possibilité d'une formation complémentaire spécialisée
- Statut cantonal vaudois classe 19-21
- Semaine de cinq jours
- Possibilité d'occuper un appartement.

Entrée en fonctions : dès *janvier 1971*.

Les candidats intéressés par l'action ardue et captivante qu'est l'éducation de jeunes délinquants sont priés de contacter la direction de la Maison d'Education de Vennes en vue d'un entretien. Tél. (021) 32 40 52.

Editorial

AU TERME D'UN LONG BAIL

Associé depuis 23 ans aux soucis des dirigeants de la SPR, votre serviteur se verra dans quelques jours libéré de toute responsabilité corporative. Qu'on lui permette donc, au terme de ce long bail, d'exprimer très librement sa pensée.

Les meilleures sorties étant les plus brèves, je n'adresserai qu'un adieu collectif aux amis que m'a suscités aux quatre coins de la Romandie cette coopération. Certains, avec moi, rentrent aujourd'hui dans le rang, leur ouf plus ou moins mitigé de mélancolie. D'autres continuent, et c'est à eux surtout que je pense.

C'est à eux que je pense, et que je dédie cet ultime papier, heureux si sa véhémence inhabituelle pouvait leur rendre un dernier service.

Le comité qui va prendre la relève, et particulièrement les quatre Genevois du bureau directeur, vait-il devoir mener longtemps ce jeu de tue-chrétien imposé à l'équipe sortante ? Faute d'information suffisante — sans doute aurions-nous dû davantage éclairer sur ce point vos lanternes — la masse de nos membres ignore l'effarante accumulation de tâches nouvelles qui, ajoutées au train-train déjà copieux des années normales, acculent jusqu'à l'impasse le Comité central. Citons, si toutefois ces mots disent quelque chose à ceux dont l'activité corporative se borne à feuilletter l'« Educateur » :

— KOSLO (KONferenz Schweizerischer Lehrer Organisationen) : cette diète nationale des groupements corporatifs d'enseignants est nécessaire au moment où, par le Concordat intercantonal, la coordination scolaire débouche sur le plan suisse. La SPR se doit d'y faire entendre clairement la voix romande.

— FORMACO (Centre de FORMAtion CONTinue, au Pâquier près de Bulle) : cinq ans déjà de travail, de démarches, de difficile persuasion. Acte de foi en l'avenir s'il en fût... et 7 millions encore à trouver.

— CIRCE : feu roulant de problèmes déclenchés par la mise en œuvre de l'école romande. Quinze programmes à examiner d'ici un an, autant de séances, autant de rapports. Face aux pouvoirs publics qui disposent aujourd'hui d'un état-major singulièrement efficace, un comité suroccupé et six délégués spéciaux, tous œuvrant en sus de leur activité professionnelle.

— OBJECTIFS ET STRUCTURES : déjà pointe à l'horizon, sous cette étiquette, le rouage capital qui décidera des structures de l'école romande au-delà du 4^e degré primaire. La SPR devra-t-elle s'en désintéresser ?

— ÉDUCATION PERMANENTE : tu étais belle, ô Chaux-de-Fonds, dans l'euphorie de ce congrès estival qui votait comme un seul homme : « La SPR prendra une part active à l'organisation

de l'éducation permanente des enseignants en suscitant les initiatives nécessaires sur le plan romand et en les coordonnant ».

Collègues, soyons sérieux. Voterons-nous encore longtemps des thèses claironnantes sans donner à nos mandataires les moyens de les accomplir ? A Bienne déjà, en 1962, le rapport « Vers une école romande » s'achevait en ces termes :

« La conséquence logique de l'adoption du rapport, si le congrès veut être conséquent avec lui-même et donner à la SPR les moyens de sa politique, semble être inéluctablement, à brève échéance, une refonte profonde des structures internes de notre association. Refonte donnant à nos dirigeants un pouvoir accru face aux pouvoirs publics, une liberté d'action plus grande, et des ressources financières considérablement augmentées ».

Cet appel n'a guère été entendu. On a bien remanié quelque peu les statuts, mais la cotisation personnelle est loin d'avoir suivi l'augmentation de toutes choses, et des salaires en particulier... Nous accordions à la SPR, en 1947, 5 fr. sur un salaire moyen de 7000. Nous en payons 8 aujourd'hui sur 24 000 ! Pendant ce temps, avec des tâches certainement doublées, le comité et les commissions continuent à travailler quasi bénévolement les après-midi de congé, les soirs, les dimanches. Sait-on que dans certains cantons toute heure d'école manquée pour raison corporative doit être remplacée ?

Cela a assez duré. Nous qui partons, et qui pouvons maintenant parler sans crainte de passer pour de bas revendicateurs, avons le devoir de dire : aucun membre de la SPR n'accepterait, sur le plan professionnel, les conditions qu'il fait lui-même à ses dirigeants corporatifs.

En 1971, les sociétés cantonales, puis l'assemblée des délégués, auront à se prononcer sur une importante refonte des structures de la SPR. Le projet prévoit en particulier la création d'un secrétariat général permanent, avec comme conséquence immédiate le triplement du budget.

Continuerons-nous à jouer à l'autruche, en refusant à nos chefs les moyens de notre politique ? Ou saurons-nous, en hommes et femmes conséquents avec eux-mêmes, payer la contribution qu'il faudra pour leur assurer des conditions de travail pour le moins décentes ?

Le rédacteur qui s'en va sera-t-il entendu ? Le proche avenir le dira. Quant à lui, comme le coureur de relais qui a passé le témoin, il ne quitte pas le stade mais reste au bord de la piste, les yeux fixés sur ceux qui continuent. Et qui courront jusqu'à la victoire espérée : une SPR forte, écoutée, efficace.

J. P. Rochat

Corriger la trajectoire...

pour le virage imposé...

« Corrections »... semblable... d'il y a deux siècles :

« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux... Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même... »

J.-J. Rousseau.

LE RESPECT DE LA VIE...

de « l'autre »,
de celle de l'enfant...¹

La faillite de l'école traditionnelle

« Ouvrir une école, c'est former une prison. »

Victor Hugo.

Noble illusion !

Trop d'événements récents paraissent donner tort à Victor Hugo.

Ne serait-ce pas dû à ce que les adultes, les responsables de l'école, même, se sont exagéré la possibilité d'éduquer l'enfant en agissant de l'extérieur, au lieu de construire sur sa richesse innée, de « s'engrener » à ses propres tendances évolutives.

Au temps de Victor Hugo, trop de parents ignorants auraient négligé l'instruction de leurs enfants ; de là, la nécessité de proclamer « obligatoire » la scolarité.

Le malheur, c'est que cette obligation a mis les enfants à la merci des puissances politiques et économiques, conservatrices par nature (même quand un régime est issu d'une révolution, une fois qu'il est établi, il charge l'école de le maintenir !). M. Cl. Bourgeois le dit sans ambages : « On conquiert le droit à l'instruction, et l'instruction devient une obligation dirigée... L'instruction des enfants devait être un moyen de libération ; elle devient un instrument de conditionnement social et d'encadrement politique, d'autant plus efficace qu'elle est généralisée. Il s'agit de former des citoyens respectueux de l'autorité sous toutes ses formes, respectueux de hiérarchies immuables... »²

Evidemment, on prétend qu'on leur impose ce « conditionnement » afin qu'ils soient mieux au service de la société : le moment est venu de se rendre compte qu'on fait ainsi le contraire de ce que demandait Vinet : « Je veux l'homme maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tous ».

Le respect de la vie de l'enfant devra donc commencer par le respect de sa personnalité ; et cette personnalité ne

Une « correction » toujours actuelle, bien que datant de quatre siècles !

« ... Notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit ; je voudrais qu'il (l'éducateur) corrigeât cette partie, et que, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre (à l'épreuve), lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même ; quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir... »

**

« Qu'il... ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit... Qu'on lui propose (une) diversité de jugement : il choisira, s'il peut, sinon il en demeurera en doute... »

Michel de Montaigne.

pourra, à la fois, se déceler et s'épanouir que dans la liberté, dans la plus grande liberté compatible avec la vie en commun, tant familiale que scolaire.

Une objection

« N'est-ce pas un danger pour l'enfant que de lui témoigner un trop évident « respect », de lui laisser une trop grande liberté ? n'aura-t-il pas tendance à se donner trop d'importance ? »

— Bien sûr ! Kant l'a reconnu : « C'est à partir du jour où l'homme commença à dire « Je » que, partout où il pouvait le faire, il mit son « moi » en avant, et l'égoïsme ne cessa, dès lors, de progresser. » Tous, nous connaissons de ces enfants admirés et adulés qui se rendent désagréables à leur entourage et insupportables particulièrement à leurs camarades. Ce que nous avons à respecter dans l'enfant, c'est son élan vital, son immense potentiel de développement.

Du reste, « l'enfant normal » sent qu'il a besoin de la direction de l'adulte : dans la « déclaration des droits de l'enfant », il ne faudrait pas omettre le « droit à être dirigé ».³

Beaucoup de parents modernes, devant la mouvance des mœurs, et dans l'ignorance à l'égard « de quoi demain sera fait », ne sont que trop portés à « démissionner » ; l'enfant en souffre ; s'il n'en est pas toujours conscient, nous connaissons plusieurs cas de réactions violentes contre des parents trop inertes. Les enseignants, obligés qu'ils sont de maintenir un ordre qui transcende les petites volontés individuelles (même et surtout si cet ordre est le résultat d'une coopération des enfants), sont souvent plus aimés et plus respectés que ces « parents démissionnaires ».

L'institution scolaire, les éducateurs ont à observer ces deux impératifs complémentaires : le respect des individualités et le devoir de les diriger ; dans « l'éthique du respect de la vie », cela peut se formuler ainsi : a) « respect de la richesse innée » (le « passé » inscrit dans le « présent » au moyen du subconscient) et b) « respect de la vie de « demain » des personnes et, partant, de la société, (en dirigeant avec tact les tendances individuelles vers une vie saine et altruiste).

¹ Voir « Educateur » N° 38/70. Dans cet article, des fautes de frappe à... corriger : a) p. 732, 2e col., 12e ligne, il faut lire : ...ce qui lui paraît juste ; b) deux lignes plus loin, au lieu de « suite » lire : « une longue énumération d'injustices ». Enfin page 733, lire bénéfique au lieu de bienfaitrice.

² Extrait d'une conférence donnée à Vevey par M. Claude Bourgeois, directeur du Collège de cette ville.

³ Ce « droit à être dirigé » entraîne certaines limitations de la liberté de l'enfant. Par exemple, on a raison de lui interdire l'usage de tout ce qui pourrait conduire à une intoxication (physique ou spirituelle) tenace, susceptible de compromettre tout son avenir.

L'« inflation » scolaire

L'école, les pouvoirs publics sont loin d'être les seuls responsables de ce qu'il y a d'inhumain, de contraire à l'évolution naturelle de l'enfant dans les programmes scolaires surchargés d'aujourd'hui : les parents y ont une grande part.

Les descendants de ceux qui, avant-hier, rechignaient de laisser leurs enfants tant de temps à l'école et à leurs tâches, harcèlent aujourd'hui les enseignants pour qu'ils poussent abusivement leurs élèves aux études secondaires, voire universitaires : il faut alors faire du « bachotage », il faut pratiquer l'instruction formelle, cultiver un intellectualisme desséchant...

Résultat ? Formation d'un prolétariat intellectuel, de demi-ratés ; dévalorisation des professions manuelles essentielles à la vie d'une société harmonieuse ; révolte de ceux qu'on a obligés de subir une longue scolarité sans que cela leur permette de « s'élever » dans l'échelle sociale. (Un cas typique, parmi tant d'autres : celui de cet instituteur victime de la rancune de ses anciens élèves « restés » au village...⁴)

Beaucoup d'enfants souffrent, physiquement et moralement, de ce qu'à l'âge où ils auraient surtout besoin de s'ébattre en plein air, on doit leur imposer trop de travail à l'école et de tâches à la maison, au lieu de favoriser l'épanouissement de ce « plus qui est en eux ».

⁴ Voir « Educateur », No 35.

M. S. Roller reconnaît la nécessité de donner à l'école un nouvel objectif : « L'utilitarisme, de bon aloi, d'ailleurs, qui fut celui de l'école du XIX^e siècle a fait son temps : ce ne sont plus de savoirs précis... nettement inventoriés qu'il faut munir les écoliers. Ce sont surtout des pouvoirs qu'il faut animer en eux... »⁵

Raisons d'espérer

La plupart des enseignants sont conscients de la nécessité d'évoluer dans ce sens ; beaucoup d'entre eux, même, ont introduit déjà dans leur enseignement des procédés propres à l'humaniser, donnant aux élèves occasions d'être actifs, de prendre des responsabilités.

Citons, en vrac : Travail sur fiches, équipes (homogènes ou hétérogènes « à la Cousinet ») ; cours à niveaux, options (dans classes spéciales ou à l'intérieur d'une même classe) ; usage de toutes sortes de jeux (moyen hautement éducatif, employé naturellement, même dans nombre d'autres espèces « évoluées ») ; etc...

Ce qui reste à faire, cependant, est encore immense, non seulement pour persuader les masses de l'urgence de ces réformes, mais pour faire prendre conscience d'un mal très grave inhérent à l'école traditionnelle, mal non encore suffisamment reconnu, et auquel nous consacrerons la plus grande partie du prochain article.

Albert Cardinaux.

⁵ Tiré de la préface à « L'Education permanente... », livret du Congrès de la SPR, La Chaux-de-Fonds.

Chronique de la radio et de la télévision scolaires

Nous et les autres (II)

Suède : le projet Delta

L'introduction de nouvelles méthodes ne peut se faire à la légère. De longs préalables sont nécessaires. Un jour vient cependant où les modifications, cogitées au sein de commissions et parmi les hauts échelons de la hiérarchie, font irruption dans les classes. Et quoi qu'on dise, c'est là que résident les réelles difficultés. Les enseignants n'étant pas de simples exécutants, il ne suffit pas de les téléguider par des directives auxquelles ils se trouvent étrangers.

Les Suédois y ont pris garde. On sait les importantes réformes qui, là-bas, bouleversent l'enseignement traditionnel. Or, un bouleversement ne peut être fait par des méthodes traditionnelles, celles-là mêmes que l'on rejette hors des classes !

On voudrait voir nouveau, faire neuf ; et l'on installerait des maîtres dans des classes devant un maître qui donnerait des leçons comme il ne leur faut plus en donner ? Serait-ce aberrant...

Dans le Projet Delta, c'est de la mathématique moderne qu'il s'agit. Comment la Suède s'y est-elle prise pour former ses enseignants ? On lira ci-dessous un texte qui nous informe sur cette vaste opération. On admirera l'audace et le modernisme de la conception. Et l'on se plaira à constater l'évidente utilité de la télévision pour les maîtres d'aujourd'hui.

« Le Projet Delta est un cours de mathématiques pour 40 000 maîtres d'écoles, cours combiné comprenant un programme télévisé, un programme radiodiffusé et du matériel imprimé.

» Ce projet donne des directives aussi bien théoriques que méthodologiques. L'enseignement a lieu pendant les jours d'études et s'étend sur toute l'année scolaire. Il comprend

quatorze jours d'études en tout, avec des leçons intensives d'une durée de trois heures environ.

» Un jour d'études se présente de la façon suivante : les participants à ce cours travaillent en groupes de 5 à 8 personnes. D'abord, ils regardent le programme télévisé. La plus grande partie de cette émission est surtout théorique, son but consiste à inciter les participants à étudier attentivement le matériel imprimé l'accompagnant. Après le programme télévisé, suit un programme théorique radiodiffusé correspondant exactement à une exploitation des illustrations du matériel imprimé.

» Ce matériel imprimé, accompagnant les cours, est un livre de 200 pages édité spécialement pour le Projet Delta.

» Dans le cadre du programme radiodiffusé se déroule un entretien pendant lequel les participants et ceux qui dirigent les cours, discutent des problèmes et des questions concernant la méthode. Le Projet Delta comprend également des tests de contrôle. Ces tests, avec les possibilités de réponses données d'avance, peuvent être corrigés par un ordinateur.

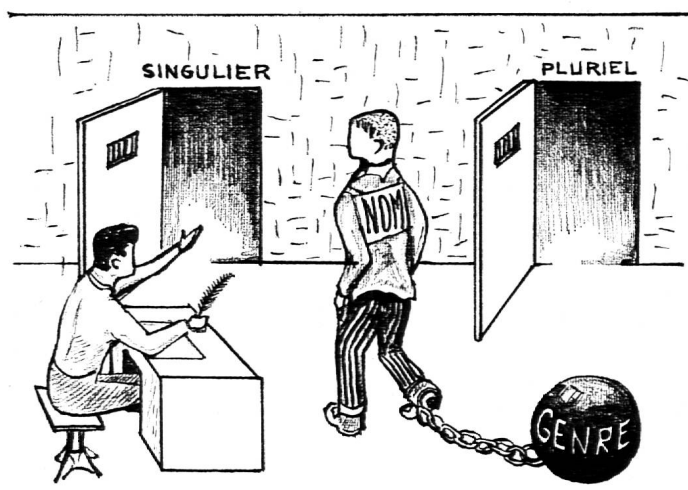
Il importe de souligner l'emploi de ce que l'on nomme les multi-media. La télévision seule ne suffit pas, lorsqu'on envisage un but éducatif total. Elle est alors un élément d'information, ou de motivation. Un élément original, puissant, qui ne se confond pas mais se situe par rapport aux autres moyens audio-visuels et au matériel imprimé : ce n'est ni une parodie du manuel scolaire, ni un succédané de leçon traditionnelle.

Le Projet Delta est un excellent exemple de l'intégration de la télévision dans le domaine de la formation continue.

Nous étudierons prochainement un cas encore plus spectaculaire d'emploi des moyens de communication de masse : l'Université Ouverte, réalité étonnante qui démarre en ce moment en Angleterre.

Robert Rudin.

Réflexions sur l'orthographe V



Orthographe d'accord : la notion de nombre

Dans le précédent article, l'**accord** avait été défini en ces termes :

l'accord est la relation qualificative et quantitative unissant les parties variables du discours (noms, articles, adjectifs, pronoms et verbes).

La relation *qualitative*, appelée **genre** était apparue comme indissociable du **nom**. Reste maintenant à aborder la relation *quantitative*, la notion de **nombre** si vous préférez. Ce sera là l'objet des lignes ci-dessous.

De quel *genre* qu'ils soient, les noms français peuvent être exprimés à deux degrés quantitatifs distincts : le *singulier* et le *pluriel*.

Le *singulier* désigne, selon Grévisse¹ « un seul être ou un ensemble d'êtres » et le *pluriel* « plusieurs êtres ou plusieurs ensembles d'êtres ». Voilà qui est on ne peut plus clair, mais qui n'explique pas comment l'enfant « sent » la notion de nombre.

J'ai personnellement l'impression que cette notion de *nombre* revêt, pour le gosse, une signification plus concrète que celle de *genre*. Point n'est en effet besoin de connaître les rudiments de la grammaire, de savoir si l'on dit *un* ou *une* caramel pour comprendre l'avantage qu'il y a à recevoir deux bonbons plutôt qu'un seul. Autre exemple à l'appui : montrez une gravure à vos élèves, sur cette gravure, plusieurs anges. Observez leur réaction. Je doute fort qu'ils cherchent à déterminer le *sexe* de ces créatures — c'est pourtant bien là une préoccupation d'adultes, non ? Ils les observeront, décriront leur costume, leur attitude et finiront inévitablement par les *compter* avec plus ou moins d'exactitude. Ils sauront au moins voir s'il ne s'en trouve qu'un ou au contraire *plusieurs* sur l'image. Dans la vision que l'enfant a du monde et des choses, la *quantité* prévaut presque toujours sur la *qualité*.

Relation nombre-nom

Le nom impose son genre, nous l'avons vu ; il *subit* en revanche le **nombre** que l'auteur a bien voulu lui attribuer pour transcrire fidèlement sa pensée.

Si le genre pouvait passer pour *spécifique* du nom, il ne saurait en aller de même pour le nombre qui reste *extérieur au substantif* : on ne peut dire *un* table pour *une* table ; on a par contre toute latitude quant au **nombre** de *tables* que l'on daigne prendre en considération. En d'autres termes encore, on ose prétendre que le choix du genre n'est

pas possible alors que celui du nombre l'est bel et bien, puisque laissé à l'appréciation de qui parle ou écrit.

Cette dernière constatation m'amène à en faire une autre : le nombre permet une appréciation beaucoup plus *nuancée* que le genre. Mais cette nuance ne peut s'effectuer qu'au moyen du **déterminant** (article ou adjectif) selon deux critères : précision et quantité.

Possibilité de nuances

a) *de la quantité* : de *un* à *l'infini* par l'emploi des adjectifs numéraux cardinaux *un, deux, trois...*, des articles définis ou de locutions telles que « *plus d'un, moins de deux, la plupart des, une foule de* », etc. ;

b) *du degré de précision* : par l'utilisation d'articles définis ou indéfinis ;

exemples : la pomme - *une* pomme, les livres - *des* livres ; d'articles indéfinis, d'adjectifs indéfinis ou d'adjectifs numéraux ordinaux ;

exemples : des pommes - *quelques* pommes - *huit* pommes ;

c) *de la situation, du rapport existant entre le substantif et une personne* par l'emploi d'adjectifs possessifs ou d'adjectifs démonstratifs ;

exemples : *ma* pomme, *mes* pommes, *cette* pomme, *ces* pommes ;

d) *autres nuances* rendues possibles par la combinaison de deux déterminants signifiant le pluriel ;

exemples	nuances
<i>mes quelques</i> pommes	appartenance + imprécision
<i>mes treize</i> pommes	appartenance + précision
<i>mes rares</i> ² pommes	appartenance + insistance sur la quantité
<i>ces quelques</i> pommes	désignation démonstrative + imprécision
<i>ces treize</i> pommes	désignation démonstrative + précision

J'ai prétendu plus haut que la notion de nombre est, pour l'enfant, plus familière que celle de genre ; cela ne veut pas dire qu'elle soit plus **simple**, bien au contraire. Car l'accord en nombre est plus fréquent que l'accord en genre puisque :

² Des adjectifs qualificatifs peuvent également renforcer le nombre exprimé par les déterminants qui les précèdent : seul et unique pour le singulier, rare pour le singulier ou le pluriel, nombreux, fréquents, multiples, innombrables, etc. pour le pluriel.

¹ Maurice Grévisse : Précis de Grammaire française Duculot.

- le nom ne varie pas en genre mais bien en nombre ;
exemples : un fruit = masculin singulier
des fruits = masculin pluriel
- les formes verbales, à l'exception des temps composés employés avec l'auxiliaire être (ou un verbe attributif : paraître, sembler, etc.), ne varient pas en genre non plus alors que leur terminaison doit correspondre au nombre de leur sujet :

exemples :

il mange	il a mangé	il est mangé
elle mange	elle a mangé	elle est mangée
ils mangent	ils ont mangé	ils sont mangés
elles mangent	elles ont mangé	elles sont mangées

La complexité de la notion de nombre provient donc des innombrables nuances qu'elle permet, de la fréquence de l'accord en nombre, mais aussi, et c'est peut-être là la cause principale, du fait que les *marques du pluriel des noms et des verbes sont généralement muettes*. La notion de nombre se trouve être ainsi à l'origine de mille traquenards orthographiques situés dans le secteur que j'avais baptisé *inaudible*³ de l'écriture sous dictée et de l'expression orale en général. *Il mange et ils mangent* sont parfaitement homophones, c'est-à-dire qu'ils se prononcent de manière rigoureusement semblable. Il en va de même pour les noms, les adjectifs et certains pronoms :

exemples : un panier de poires, une queue de poire, jaunes-jaunes, brun-bruns, il-ils, elle-elles, leur-leurs.

Seuls les besoins euphoniques des liaisons rendent parfois le pluriel audible, restreignant de la sorte les possibilités d'erreur. Mais il ne faut pas croire qu'il suffit de prononcer ou d'exagérer, tel l'infortuné Topaze de Pagnol « Des moutons... étaient... » pour que l'élève écrive correctement les marques du pluriel. Il ne le fera que s'il a lui-même acquis l'habitude des liaisons opportunes. A cet égard, la *relecture à haute voix* par les élèves, en chœur ou isolément constitue un excellent exercice qui associe la diction à l'orthographe et stimule l'attention.

Où l'on retrouve l'homophonie

Aux difficultés mentionnées ci-dessus, il convient d'en ajouter une, et de taille... C'est l'homophonie (similitude phonétique) existant non seulement entre mots de même nature mais pouvant affecter également des termes de nature différente.

A Homophonie existant entre mots de même nature**Exemples :**

noms (homonymes) des pins - des pains, trois quarts - trois carres - trois cars ; **verbes** : ils pensent - ils pansent.

Ces exemples montrent que la confusion de mots de semblable nature n'entraîne aucune erreur dans la marque du pluriel puisque :

- un nom pluriel a une terminaison identique à un autre nom homonyme lui aussi pluriel ;
- un verbe d'un groupe donné a, à un temps et à une personne donnée, la même terminaison qu'un verbe homophone du même groupe, au même mode, au même temps et à la même personne.

Il en résulte qu'une confusion de termes homophones de même nature n'affecte que le *sens* de la phrase mais ne touche ni à la *fonction* des termes et, par conséquent, ni à leur accord en nombre.

Exemples :

Les pains étaient grands (sujet + verbe + attribut)

Les pins étaient grands (sujet + verbe + attribut)

Il va sans dire que des mots de même nature qui, tels les *verbes*, peuvent se conjuguer à différents temps et modes

possèdent davantage de « frères » homophones et présentent de ce fait davantage de risques de confusion. Mais les erreurs que l'enfant commettra à leur propos ne seront pas dues à l'incapacité à appliquer l'accord en nombre. S'il écrit *je prend* pour *je prends* il montrera bien son aptitude à discerner le singulier du pluriel mais révélera du même coup son ignorance des terminaisons et de la *notion de personne* que j'aborderai dans le prochain article.

B Homophonie existant entre mots de nature différente

Dans ce cas comme dans le précédent, les mots sont toujours homophones.

Exemples : je marche - une marche, ils marchent - des marches. Mais ils n'appartiennent pas à la même catégorie de termes (verbes ou noms) et n'ont donc pas la même forme de pluriel.

Ce cas orthographique ne sera abordé avec toutes les chances de succès que si l'on a pris soin, dès le départ, de faire comprendre que la marque du pluriel *dépend de la nature des mots*. Il faut donner à l'élève l'habitude de n'écrire qu'après avoir raisonné. Facile à dire, certes, et comment y parvenir, comment discerner les verbes des noms, le singulier du pluriel ?

Il n'existe pas, à ma connaissance, de recette-miracle dans ce domaine pas plus qu'il ne s'en trouve ailleurs. Une remarquable leçon ne suffit pas. Ce qu'il faut, c'est une pratique régulière de la dictée dirigée, un but bien défini dans le programme que l'on s'est proposé, un matériel adapté à ce but. Nos élèves doivent comprendre qu'une phrase s'écoute attentivement, se conçoit dans l'esprit avant de s'écrire sur les lignes d'un cahier. Par un entraînement dosé, amenons-les à ne pas considérer l'écriture comme l'aboutissement de leur effort, mais plutôt comme le *point de départ d'une vérification impitoyable*. Donnons-leur les moyens de mener à bien cette vérification : apprenons-leur à découvrir les verbes conjugués en transposant mentalement et sans délai la proposition que nous venons de leur dicter à un *autre temps*, en recherchant le singulier des formes verbales et des mots qu'ils supposent être au pluriel. Puis ils se poseront des questions et plus ils se sentiront concernés par le texte qu'ils écrivent. Beaucoup sont faibles en orthographe parce qu'ils n'ont pas le moindre *sens critique* à l'égard de ce qu'ils font, se contentant volontiers de superficialité, de passivité.

Que personne cependant ne se berce d'illusions : la notion de nombre est complexe et certains ne parviennent jamais à en saisir la signification ou les prolongements orthographiques. Qu'à cela ne tienne, le jeu en vaut tout de même la chandelle. C'est pourquoi, sans avoir complètement épuisé la question, je vous sou mets pour conclure un modèle de progression pour l'étude de cette notion si importante et si complexe à la fois.

Quelques étapes de l'étude de la notion de nombre

1. Allusions répétées et échelonnées à la notion de nombre sur des personnes, des animaux et des choses, sans les compter d'abord.

Exemples : lors d'une sortie de plein air, remarquer un arbre ici et *plusieurs* arbres là, dans une partie de balle à deux camps, envoyer un élève au « provisoire » et *les autres* dans le camp adéquat, en classe, disposer un livre sur une table et *quelques-uns* sur une autre, etc.

2. Même travail (jeu !) en comparant et en différenciant des quantités toujours plus petites au pluriel.

Exemples : une poule ici, quatre là - une fillette dans un coin, trois dans un autre - un cahier sur la table, deux dans le sac d'école, etc.

On ne parle ni de singulier ni de pluriel, on se contente de faire montrer :

— où il n'y a qu'un seul « être », où il s'en trouve *plusieurs* ;

³ Voir « Educateur » No 30, p. 562.

— que *plusieurs* doit s'employer dès qu'il y a *deux* « êtres ».

3. Quand la notion a été présentée sur les « êtres », animaux ou non, la faire découvrir sur des **mots** en recourant aux déterminants de ces noms.

Exemple : soit la phrase : *j'écoute des pinsons*

Questions : — Combien en entends-tu ?

— Et toi ? Et toi ?

— Puis-je résumer vos réponses par un seul mot ?

Réponse : — J'en entends *plusieurs* !

Exercice oral : remplacer *des* par d'autres mots sans changer le sens de la phrase, etc.

4. Insérer les termes « singulier » et « pluriel » dans un vocabulaire préalable.
5. En reprenant au moins trois exemples connus, donner une leçon sur la *forme* du pluriel en *s* des noms communs.
6. Consolidation intensive de la notion au moyen d'exercices écrits semblables à ceux proposés pour l'étude du

genre (voir « Educateur » N° 32). Mettre en évidence la lettre *s* du pluriel.

7. Corrections individuelles par fiches de récupération.
8. Rappel de la règle lorsqu'elle réapparaît sous une forme légèrement différente de celle retenue au départ.

Exemples : *de* jolis fruits = *des* jolis fruits.

9. Introduction, dans le vocabulaire, de déterminants nouveaux que l'on associe à des noms de personnes, de choses ou d'animaux. Mentionner à plusieurs reprises les déterminants sur le nombre desquels l'enfant hésite souvent : *chaque*, *aucun*, puis, plus tard, *plus d'un*, *moins de deux*, etc.
10. Etude de l'accord en nombre nom-adjectif qualificatif (cas simples).
11. Etude de l'accord en nombre adjectif qualificatif-nom.
12. Pluriel des noms en *s*, *x*, *z*.
13. Pluriel des noms en *al*, *au*, *eu*, *ail*, *ou*.
14. Accord verbe-sujet puis suite de l'étude selon programme de grammaire en usage, du général au particulier.

(Prochain article : la notion de personne) *Marcel Favre*

Enseignement d'une deuxième langue dès les premières années d'école

La mémoire des jeunes enfants a un pouvoir d'acquisition étonnant. Pourquoi ne pas en profiter pour y graver dès le début de la scolarité, les notions d'une deuxième langue ?

Il y a longtemps que ce problème préoccupe les éducateurs. Outre-Sarine, le Schweizerische Lehrerverein a constitué une commission et a tenu dès le commencement à y associer des Romands. M. Mudry, directeur des Ecoles de Sion, et M^{me} Joye, de l'Université de Fribourg étaient tout désignés pour en faire partie, le premier à cause de ses essais à Sion à partir de 1967 et qui touchent actuellement 45 classes et 1260 élèves, la deuxième parce qu'elle s'est spécialisée dans les moyens audio-visuels et dans la formation des maîtres qui les emploient. Un peu par hasard, je fus le représentant de la SPR, et, par la suite, MM. les professeurs Pierre Vaney, responsable de la méthodologie de l'enseignement de l'allemand en Pays vaudois et Jean Cavadini, secrétaire à la coordination romande en matière d'enseignement furent associés aux séances.

Entre-temps, la commission du SLV était devenue une sous-commission d'experts de la Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, ce qui l'officialisait.

Il est apparu d'emblée que l'introduction de l'enseignement d'une deuxième langue dans les premières années scolaires est un problème fort différent à Zurich, Lugano ou Yverdon. Les jeunes Suisses alémaniques doivent d'abord assimiler l'allemand, qui est en fait pour les bambins d'outre-Sarine une première langue « étrangère ». C'est pourquoi nos collègues du SLV n'envisagent cette introduction qu'à partir de 10 ans, tandis que les essais tentés à Sion et à La Tour-de-Peilz se sont adressés à des élèves de 7 ans déjà.

Par contre, partout la méthode ne peut être qu'orale au début, sans souci d'orthographe ou de grammaire ; elle fait appel dans tous les cas aux moyens audio-visuels.

Et déjà le marché est encombré de ces méthodes coûteuses qui promettent des miracles sans toujours être étayées par une expérimentation sérieuse, et qu'il est difficile de concilier avec l'enseignement officiel. Pourtant, le temps des franc-tireurs est révolu ; trop d'essais sont tentés un peu partout, et cette anarchie ne peut continuer sans conséquences graves, surtout au moment même où on veut harmoniser l'enseignement sur le plan romand. Cependant, les autorités scolaires hésitent à prendre position, faute de renseignements suffisants sur les méthodes en compétition, et surtout par crainte des

engagements financiers qu'entraînerait obligatoirement toute décision en faveur de l'une ou de l'autre (méthode et appareils).

La commission du SLV est consciente de ces difficultés et avance prudemment. Elle a établi une statistique très intéressante des essais tentés en Suisse, et nous vous en donnons ci-dessous quelques chiffres. Une de ses préoccupations actuelles est le passage d'un élève à l'enseignement traditionnel après trois ou quatre ans d'étude d'une deuxième langue par les moyens audio-visuels. Ce passage pose aussi des problèmes au professeur, car la classe qu'il reçoit est pour l'instant fatalement hétérogène. Ne faudrait-il pas, et d'urgence, disposer d'une méthode qui permette cette intégration sans pertes ni remous, et cette méthode ne doit-elle pas être helvétique pour cadrer parfaitement avec nos besoins ? Une commission d'experts, si dévouée soit-elle, ne peut résoudre tous ces problèmes ; c'est pourquoi elle a mis à l'étude une Centrale pour l'enseignement des langues étrangères, dont le principe a été accepté par la Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique ; le siège n'en est pas encore fixé, mais le poste de directeur est au concours.

On le voit, les préoccupations alémaniques rejoignent les nôtres, comme la Conférence des directeurs cantonaux, je devrais dire en français, des chefs du Département de l'Instruction publique réunie récemment à Montreux l'a nettement montré. La Romandie a créé son Institut romand de recherches pédagogiques à Neuchâtel, la Suisse alémanique va avoir une Centrale pour l'enseignement des langues étrangères. D'autre part, le Greti a aussi porté son attention sur les avantages attendus de l'enseignement des langues par les moyens audio-visuels et a invité à ses assemblées le président de la Commission d'experts du SLV, M. Bangerter, de Soleure.

Il y a donc bon espoir que cette convergence d'efforts et d'études permettra à bref délai d'opérer un choix judicieux parmi les méthodes, ainsi que parmi les divers laboratoires de langues que le commerce nous propose. Un jour, qui devrait être proche, tous les jeunes Suisses recevront, dès l'école du premier degré, un enseignement des langues qui ne pourra qu'améliorer la compréhension si nécessaire entre tous les citoyens de notre pays.

A. Gonthier

Membre vaudois de la commission de la Kofisch

Statistique des essais tentés en Suisse en matière d'enseignement des langues au degré primaire par les méthodes audio-visuelles

Enseignement du français

Canton	Début de l'essai	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Méthodes
Zurich	1968	132	3450	Principalement Bonjour Line (5700 élèves)
Berne	1969	18	320	
Lucerne	1968	34	1020	
Schwytz	1969	2	50	
Obwald	1970	4	90	
Soleure	1967	114	2520	Frères Jacques (avec figurines, 3500 élèves)
Bâle-camp.	1969	35	1110	
Bâle-ville	1970	22	550	
Argovie	1969	23	500	Méthode Clarté de M. Cuttat (Tessin 2840 élèves)
Tessin	1969	100	2840	
Totaux		484	12450	

Enseignement de l'allemand

Berne	1970	15	400	Principalement
Fribourg	1970	20	400	
	1969	20	210	Méthode Clarté de M. Cuttat (Vaud, Valais, 1640 élèves)
¹ Vaud	1969	15	380	
² Valais	1967	45	1260	Schulz-Griesbach (Berne 400 élèves)
Totaux		115	2650	

¹ A La Tour-de-Peilz

² A Sion

En guise d'adieu du rédacteur pédagogique

La plus grave des erreurs...

La plus grave des erreurs pédagogiques consiste sans doute dans cette vieille notion qu'on n'apprend jamais que la chose particulière qu'on étudie à un moment donné. Or, ce qu'on acquiert latéralement en attitudes durables, en goûts, en dégoûts peut-être, est souvent plus important que la leçon elle-même. Car ce sont ces attitudes qui comptent fondamentalement pour l'avenir. De ces diverses attitudes, la plus importante consiste, pour l'élève, dans le désir de continuer à apprendre, une fois hors de l'école. Si, au lieu de fortifier cet élan, on l'affaiblit, il se passe quelque chose de bien pire qu'une absence de formation : l'élève se trouve — au sens littéral — dépossédé de ses capacités natives, lesquelles, autrement, auraient pu l'habiller à affronter les circonstances qu'il rencontrera au cours de la vie. Il n'est pas rare de trouver des personnes qui, ayant eu peu de scolarité, ont, sans le savoir, de ce manque fait un bénéfice. Elles ont sauvegardé leur bon sens naturel et leur pouvoir de juger, et l'exercice de l'un et de l'autre dans les conditions où elles se trouvent leur a communiqué ce don précieux qu'est l'aptitude spontanée à dégager de toute expérience l'enseignement qu'elle comporte. Quel avantage y a-t-il à accumuler une certaine érudition en géographie ou en histoire, à savoir lire et écrire correctement si, dans cet effort même, le sujet perd son âme, je veux dire : s'il perd le discernement des choses bonnes et

des valeurs auxquelles ces choses se réfèrent ; s'il perd le désir de se servir de ce qu'il a appris et, par-dessus tout, l'aptitude à dégager le sens des expériences qu'il affrontera au fur et à mesure qu'elles se présenteront ?

John Dewey
(*Expérience et éducation*).

Tribune libre Fâcheuse expérience

Je pense que plusieurs collègues ont l'habitude de faire ramasser du papier par leurs élèves en fin d'hiver et au printemps, ce qui nous permet de disposer d'une certaine somme qui diminue fortement le prix des courses d'écoles. L'an passé, nous avons pour la première fois eu affaire avec un chiffonnier de Bussigny, M. Jean Bader. Ayant ramassé notre papier en mai, il ne nous paya qu'en octobre. Il s'excusa « humblement » et nous promit que cela ne se reproduirait plus. Cette année, il revint en mai, nous lui fîmes confiance, il estima notre ramassage à 6 ou 7 tonnes, puis partit pour la pesée qu'il ne fit pas dans notre village. Comme le papier nous fut promis à 65 francs la tonne, nous pensions toucher approximativement 400 francs. Et ce n'est que la semaine passée, après l'avoir réclamé maintes fois par téléphone, lui ayant envoyé des lettres recommandées, enfin après l'avoir menacé de le mettre aux poursuites, que nous reçûmes 221 francs par la poste, sans compte, sans explication. Je puis donc conseiller à tous mes collègues qui font ramasser le papier par leurs élèves, de ne pas se mettre en rapport avec cette triste entreprise de récupération. Et je puis vous certifier que maints collègues des villages avoisinants se joignent à ce conseil.

J.-J. Bardet.

ÉDUCATEUR ET BULLETIN CORPORATIF — Plan de parution en 1971**Rédacteurs :****ÉDUCATEUR : Maurice Besençon, 1833 Les Avants-sur-Montreux****BULLETIN : François Bourquin, Case postale 445, 2001 NEUCHÂTEL**

Dates	Caractère du N°	Délai pour la réception de la correspondance pour le bulletin M. Bourquin L'essentiel des articles doit parvenir un jour avant les dates mentionnées ci-dessous.	Délai pour la réception de communications corporatives pressantes à paraître dans l'Educateur M. Besençon	Délai pour la réception de communications corporatives URGENTES 3 lignes max. à paraître dans l'Educateur M. Besençon
15 janvier	Educateur N° 1		6 janvier	9 janvier
22 janvier	Bulletin N° 2	13 janvier		
29 janvier	Educateur N° 3		20 janvier	23 janvier
5 février	Bulletin N° 4	27 janvier		
12 février	Educateur N° 5		3 février	6 février
19 février	Bulletin N° 6	10 février		
26 février	Educateur N° 7		17 février	20 février
5 mars	Bulletin N° 8	24 février		
12 mars	Educateur N° 9		3 mars	6 mars
19 mars	Bulletin N° 10	10 mars		
26 mars	Educateur N° 11		17 mars	20 mars
2 avril	Bulletin N° 12	24 mars		
23 avril	Educateur N° 13		14 avril	17 avril
30 avril	Bulletin N° 14	21 avril		
7 mai	Educateur N° 15		28 avril	1 ^{er} mai
14 mai	Bulletin N° 16	5 mai		
21 mai	Educateur N° 17		12 mai	15 mai
28 mai	Bulletin N° 18	19 mai		
4 juin	Educateur N° 19		26 mai	29 mai
11 juin	Bulletin N° 20	2 juin		
18 juin	Educateur N° 21		9 juin	12 juin
25 juin	Bulletin N° 22	16 juin		
2 juillet	Educateur N° 23		23 juin	26 juin
3 septembre	Bulletin N° 24	25 août		
10 septembre	Educateur N° 25		1 ^{er} septembre	4 septembre
17 septembre	Bulletin N° 26	8 septembre		
24 septembre	Educateur N° 27		15 septembre	18 septembre
1 ^{er} octobre	Bulletin N° 28	22 septembre		
8 octobre	Educateur N° 29		29 septembre	2 octobre
15 octobre	Bulletin N° 30	6 octobre		
22 octobre	Educateur N° 31		13 octobre	16 octobre
29 octobre	Bulletin N° 32	20 octobre		
5 novembre	Educateur N° 33		27 octobre	30 octobre
12 novembre	Bulletin N° 34	3 novembre		
19 novembre	Educateur N° 35		10 novembre	13 novembre
26 novembre	Bulletin N° 36	17 novembre		
3 décembre	Educateur N° 37		24 novembre	27 novembre
10 décembre	Bulletin N° 38	1 ^{er} décembre		
17 décembre	Educateur N° 39		8 décembre	11 décembre
24 décembre	Bulletin N° 40	15 décembre		

Groupe romand de l'école moderne, pédagogie Freinet**Premier Congrès romand : l'Enfant - l'Ecole - la Vie**

Il y a une vingtaine d'années, Célestin FREINET se trouvait en Suisse romande au milieu de quelques pédagogues neuchâtelois, vaudois et genevois. Cette visite d'amitié faisait suite à de nombreux contacts établis depuis fort longtemps déjà avec des personnalités pédagogiques éminentes de chez nous : William Perret et Adolphe Ischer, à Neuchâtel, Edouard Claparède, Robert Dottrens, Samuel Roller, à Genève, Louis Meylan, à Lausanne.

Freinet n'eut pas de peine à grouper une trentaine d'enseignants désireux de renouveler leur façon d'éduquer et d'instruire leurs élèves.

Vers 1950, la **Gilde de travail** se constituait dans le but d'introduire et d'appliquer une pédagogie basée sur l'expression libre, le désir de communication et de socialisation de l'enfant.

Quelques esprits chagrins ont sans doute été heurtés par

cette conception nouvelle de la pédagogie. Pourtant, ils ont dû se rendre à l'évidence que, devant l'évolution galopante de la société moderne, devant les transformations matérielles, sociales et spirituelles de notre temps, le pédagogue ressent de plus en plus le besoin de se « recycler ». Bien plus : les milieux économiques, professionnels, universitaires réclament de l'école des réformes que les découvertes les plus récentes de la psychologie rendent de jour en jour plus impératives.

Or, depuis quarante ans, Freinet a appliqué une pédagogie préconisée par Decroly, Piaget, Makarenko, Dewey : en véritable artisan, il crée des outils à la portée de l'enfant : le limographe, l'imprimerie, les ateliers de peinture ou d'observation, les fichiers auto-correctifs, les bandes enseignantes. Les élèves se constituent en coopérative scolaire, en petits groupes de travail. De compétitif qu'il était, le travail devient coopératif.

Ainsi, la pédagogie Freinet réalise, par l'emploi de techniques diverses, les thèses de l'école moderne.

Afin de faire connaître ces techniques éducatives, la **GUILDE DE TRAVAIL** organise des cours de formation. Elle multiplie les contacts avec les autorités scolaires cantonales et les associations pédagogiques romandes. De nos jours, pour autant qu'il soit maître des techniques qu'il préconise, l'adepte de Freinet peut créer un esprit nouveau dans la façon d'éduquer et d'instruire ses élèves.

Certaines classes d'application des Ecoles normales de Neuchâtel, Yverdon, Lausanne, Delémont, s'inspirent aujourd'hui de la pédagogie de Freinet.

Après vingt ans d'activité, la **Guilde de travail** est devenue le **Groupe romand de l'école moderne**. Le nombre de ses adhérents augmentant sans cesse, il a fallu créer des groupes régionaux pour les cantons de Vaud, Genève, Neuchâtel et le Jura bernois. Un responsable régional est chargé d'animer les groupes de travail et d'établir ou maintenir des contacts avec les autorités scolaires locales et les sociétés pédagogiques.

Aujourd'hui, le **GREM** ressent la nécessité de faire le point, d'établir le bilan de deux décennies de travail. Mais il veut surtout préparer l'avenir et **informer** les nombreux collègues de Suisse romande qui désirent connaître les « méthodes Freinet ».

C'est la raison qui motive le

1^{er} Congrès romand de l'école moderne au printemps 1971 à Lausanne.

Ce congrès comprendra deux manifestations pédagogiques importantes :

I. Une exposition d'art enfantin patronnée par M. H.-P. Tschudi, conseiller fédéral.

Elle aura lieu du 12 février au 7 mars, au Musée des arts décoratifs de la ville de Lausanne. **Nous convions chaque collègue à s'y rendre avec ses élèves.**

II. Un congrès d'information se tiendra les 3, 4 et 5 avril dans le splendide centre scolaire d'Entre-Bois, à Lausanne.

Ce congrès rassemblera non seulement les membres du **GREM** mais également de nombreux adeptes de Freinet des départements français du Doubs, du Jura, du Bas et Haut-Rhin et de la région de Belfort. Ces collègues avaient demandé depuis fort longtemps d'être en relation avec l'école moderne romande.

Mais, nous ne saurions assez redire ici que **notre manifestation vous est aussi réservée**, chers collègues, en réponse aux nombreuses questions qui nous ont été posées, ces deux dernières années.

Pendant trois jours, vous trouverez logement et nourriture convenables pour un prix minime que nous ne pouvons encore définir actuellement.

Sur le plan pédagogique, vous trouverez :

- Une exposition technologique comprenant tous les outils de l'école moderne.
- La panoplie complète des écrits pédagogiques de Freinet.
- La collection complète des **BROCHURES DE TRAVAIL** que beaucoup d'entre vous utilisent en classe.
- Dans une douzaine de locaux, des commissions de travail ; elles seront à votre service : texte libre ; imprimerie ; correspondance scolaire ; coopérative scolaire ; moyens audio-visuels ; agencement de classe ; expression artistique, etc.

Deux soirées sont prévues pour informer, démontrer. Le public : parents et autorités scolaires seront également conviés.

A l'une ou l'autre de nos manifestations de février ou début d'avril, nous espérons vous accueillir.

En attendant, afin que tout soit au point, nous vous prions de nous retourner l'inscription de principe ci-dessous, dans le plus bref délai, mais au plus tard le 20 février 1971.

Le responsable du **GREM** : Jean Ribolzi, 13, av. Druey, 1004 Lausanne.

Les responsables du **GREM** sont :

pour Vaud : Jean **RIBOLZI**, 13, avenue Druey, 1004 Lausanne, président.

pour Genève : Henri **MISEREZ**, Soleil a, 1249 Chancy.

pour Neuchâtel : Claude-André **SCHEURER**, Les Crêtes, 2056 Dombresson.

pour le Jura : Alain **CREVOISIER**, Creugenat 25, 2900 Porrentruy.

à découper à découper

BULLETIN D'INSCRIPTION - CONGRÈS GREM 1971 - Lausanne

NOM, prénom N° de téléphone :

ADRESSE complète :

désire participer au Congrès du **GREM**

* samedi 3 avril + repas midi + repas soir + coucher + petit déjeuner

* dimanche 4 avril + repas midi + repas soir + coucher + petit déjeuner

* lundi 5 avril + dîner

* Souligner ce qui convient

désire visiter l'exposition **ART ENFANTIN** avec ses élèves le

février / mars

A retourner à l'un des responsables régionaux ou à **RIBOLZI**, président, 13, avenue Druey, 1004 Lausanne.

Signature :

La Crèche de Neuchâtel désire, pour avril 1971, repourvoir le poste de

Directrice de crèche

La préférence sera donnée à une personne possédant le diplôme de nurse ou infirmière pédiatrique. Si possible connaissance de la gestion de ménages collectifs.

Semaine de 5 jours.

Travail indépendant.

Faites vos offres munies des papiers habituels, sous chiffres AS 64 606 N aux ANNONCES SUISSES S.A.

« ASSA ».

2001 NEUCHÂTEL.

Skilift de Vers-l'Eglise

Belles pistes.

Grand parking — A 100 m gare ASD.

Arrangements pour groupes.

Possibilité d'organiser des camps.

Tél. (025) 6 41 67 ou 6 42 26.

Institutrice enfantine Institutrice primaire

pour classes logopédie, institution privée, salaires de l'Etat de Vaud, vacances officielles. Entrée en fonctions 13 avril 1971. Si possible, stage préalable de formation payé, ensuite formation en cours d'emploi.

Offres manuscrites avec curriculum vitae sous chiffre PP 35868 à Publicitas, 1002 Lausanne.

EBAUCHES S.A. à Neuchâtel

cherche pour toute ou partie de la période des vacances d'été 1971

Directeur des colonies de vacances

Les personnes intéressées par une telle activité au val d'Hérens (personne seule ou couple) sont priées de prendre contact par écrit ou par téléphone avec la Direction générale d'EBAUCHES S.A. à Neuchâtel, direction administrative. Tél. (038) 25 74 01 int. 235.

Magasin et bureau Beau-Séjour



Tél. permanent 22 42 54 Transports Suisse et étranger

Concessionnaire de la Société Vaudoise de Crémation

PELLICULE ADHÉSIVE

 **HAWA**®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

Profitez des avantages d'une

CLASSE DE SKI EN JANVIER

Demandez la liste des périodes libres (env. 30 maisons et 20 stations).

Offres spéciales pour vos classes en plein air 1971 et offres pour vos camps d'été 1971.



Centrale pour maisons de vacances

Case postale 41

4000 Bâle 20

Tél. (061) 42 66 40.

Un conte pour Noël

Amélie

— Amélie, tu vas être seule assez longtemps : papa et moi, nous allons au village faire une visite à tante Léontine qui, malade, ne peut être de nôtres cette année. Une heure aller et retour, une demi-heure là-bas... nous serons revenus vers 6 heures et demie - 7 heures si la neige ne nous retarde pas trop. Aussitôt après, nous allumerons l'arbre. Sois bien sage ; tu as près de toi ton livre d'images, tes crayons et ton puzzle. Nous fermerons la porte à clef.

Parlant ainsi, Mme Largier s'adressait à sa fillette, enfant unique de cinq ans, en ce moment assise sur une chaise roulante devant une table basse. L'ayant embrassée, le père et la mère passèrent de la chambre dans la cuisine où, après avoir pris un paquet destiné à leur parente malade, ils firent l'obscurité. Ils donnèrent un tour de clef et, sous la neige, prirent le chemin du village.

Bien au chaud, Amélie somnola d'abord un peu. Puis un grincement rouillé la réveilla. Il était impossible que ses parents revinssent déjà. Peut-être avaient-ils oublié quelque chose ? Non, elle devait avoir rêvé ; à présent, le silence était total. Soudain, la porte de la chambre s'entrebâilla lentement et une tête encapuchonnée couverte de neige apparut. Celle d'un vieil homme avec une barbe grise en broussaille dans laquelle fondaient des flocons, un nez rouge et large, des yeux embués. La vue de l'enfant le retint d'abord sur le seuil : cette fillette assise entre des coussins, ce visage doux et pâle encadré de cheveux longs et soyeux, ces mains longues et fines et surtout, oh surtout ! ces deux jambes raides, étroites, sans chair et difformes... Une victime de la polio...

Pendant son hésitation, l'homme entendit une voix haute et douce qui disait :

— Entre, monsieur Bon-Enfant ; assieds-toi près de moi. C'est gentil, ta visite ; mais papa et maman sont sortis...

L'homme avait obéi, tiré une chaise à côté de la fillette.

— Tu vois, j'avais commencé un puzzle. C'est l'image du Loup et du petit Chaperon Rouge. Mais j'ai un peu de peine à placer le panier, et puis les arbres de la forêt s'emmêlent, et puis je ne trouve pas une patte et la queue du loup... Dis, tu veux m'aider ?

Patiemment, délicatement, de ses gros doigts mal habiles, l'homme saisit les pièces éparpillées tout en disant :

— Tu sais, il faut être prudente. Ta maison est à l'orée du bois, bien à l'écart comme celle de la grand-mère du Chaperon.

Et la fillette :

— Oh ! la forêt nous garde, dit papa. Et puis, c'est Noël. Noël, c'est un jour où l'on ne risque rien.

Le babil et le jeu se prolongèrent durant un quart d'heure après quoi l'homme s'exclama :

— Là, ça y est ! Tu vois, tout est en place.

La petite battit des mains et fit :

— Bon-Enfant, j'aime bien jouer avec toi.

— Quel est ton nom ?

— Amélie.

— Amélie... répéta-t-il, cependant que quelque chose ressemblant à des larmes coulait sur ses joues où le rasoir n'avait passé depuis longtemps. Sans doute, les derniers flocons étaient-ils en train de fondre sur les sourcils épais.

— Tu n'as pas ta hotte à jouets ? demanda la fillette.

— Ma hotte ?... Ah oui, je l'ai laissée dehors sous l'auvent. Elle n'est pas tout à fait vide. Attends, tu vas voir.

Il se mit péniblement debout et, laissant ouverte la porte

de communication, il traversa la cuisine et sortit. Dehors, il avisa en fait de hotte le sac qu'il avait déposé, l'ouvrit et en retira un paquet oblong. Puis il s'en revint auprès de l'infirme. Il se mit à défaire le papier :

— Tu vas voir.

Puis, une belle poupée brune étant apparue :

— Tiens, ce sera ta petite sœur, ou ta fille, comme tu voudras...

Sa voix tremblait.

— On l'a baptisée Christiane. Soigne-la bien ! Maintenant, je dois poursuivre ma tournée. Je me sauve, adieu !

— Papa Noël, tu veux pas attendre papa et maman ? Tu pourrais manger avec nous, faire Noël ensemble ?

— Impossible ! (il s'étranglait).

Il déposa un baiser sur le front de Christiane, puis sur celui d'Amélie qui serrait sa poupée contre elle. Parvenu au seuil de la cuisine, il se retourna, fit un signe de la main et ferma la porte. La fillette eut l'impression que le visiteur s'attardait un peu ; elle perçut comme un froissement de papier. Enfin, la porte extérieure fut tirée. Le Bon-Enfant était parti.

Tout en tournant et retournant la poupée, en l'admirant et en la caressant, Amélie se demandait comment quelqu'un avait pu pénétrer dans la maisonnette. Sûrement, étant un peu sorcier, le Père Noël avait-il des moyens à lui ?

Du temps passa. Puis il y eut un tapage de pieds qu'on heurte pour en faire choir les sabots de neige. Ses parents étaient de retour. Ensuite, une exclamation à l'idée qu'on s'efforce d'ouvrir une porte dont la serrure n'est pas verrouillée, puis le père qui tourne le commutateur de la cuisine, tandis que la mère se précipite vers la chambre où sa petite fille lui sourit en tendant à bout de bras sa poupée.

— Tu vois, maman ; c'est Christiane ! Le Bon-Enfant est venu.

— Mais comment, Amélie ! qui est venu ? Nous avions fermé la porte et nous l'avons trouvée ouverte ! Ce n'est donc pas un songe ; et puis, cette poupée !...

A ce moment, son mari l'appela de la cuisine :

— Emilienne, viens voir ce que j'ai trouvé.

Angoissée, elle obtempéra aussitôt.

— Tiens, lis ce qui est écrit sur ce vieux cornet pêché dans la caisse à bois. Il était sur le coin de la table avec ce grand opinel posé dessus.

Elle déchiffra ce texte tracé d'un crayon malhabile et tremblant :

« Monsieur et Madame,

» Pardonnez-moi. J'ai vu votre ferme solitaire et je suis entré pour vous voler. Mais quand j'ai vu votre petite infirme, et aussi le joli sapin tout garni dans un coin de la pièce, puis quand j'ai appris qu'elle se nommait Amélie, alors je suis resté sans forces. C'est que, moi aussi, j'ai eu une petite Amélie. D'abord, ma femme m'a quitté et puis... Amélie est morte, à peu près à l'âge de la vôtre. Ainsi, vous comprenez... J'emporte partout avec moi la poupée Christiane, tout ce qui reste de mon passé. De la part d'Amélie, la mienne, je la donne à Amélie, la vôtre. Je lui dois bien ça puisque grâce à elle je vais redevenir honnête. Pour preuve, je vous laisse mon couteau.

» Encore un mot : par pitié pour moi et par amour de votre enfant, laissez croire à la chère Amélie que le Bon-Enfant est vraiment venu.

» Bonne fête et merci du fond du cœur. »

Alexis Chevalley.