

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **107 (1971)**

Heft 15

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.

15

396

Montreux, le 7 mai 1971

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

éducateur

et bulletin corporatif

Ecole romande

Année A - 1

***Faut-il
rester optimiste ?***



Communiqués – Vaud

POSTES AU CONCOURS

Chexbres et Saint-Saphorin (groupement scolaire)
Instituteur primaire, à Chexbres.

Montreux

Maîtresse de travaux à l'aiguille.
Pour plus de détails, consulter la « Feuille des avis officiels ».

RAPPEL : TOURNOI DE VOLLEY-BALL AVMG

Mercredi 26 mai au collège de l'Elysée, à Lausanne.
Deux catégories : équipes masculines ; équipes féminines et mixtes (minimum 3 dames). Inscriptions : dernier délai : vendredi 21 mai auprès de Michel Wespi, av. Nestlé 2, 1800 Vevey.

ENSEIGNEMENT DU CALCUL

1^{re}, 2^e, 3^e année. Permanence au collège de Beaulieu, à Lausanne, le **jeudi 13 mai** de 16 h. 30 à 18 heures.

Congrès SPV – 15 mai

Congrès SPV – 15 mai



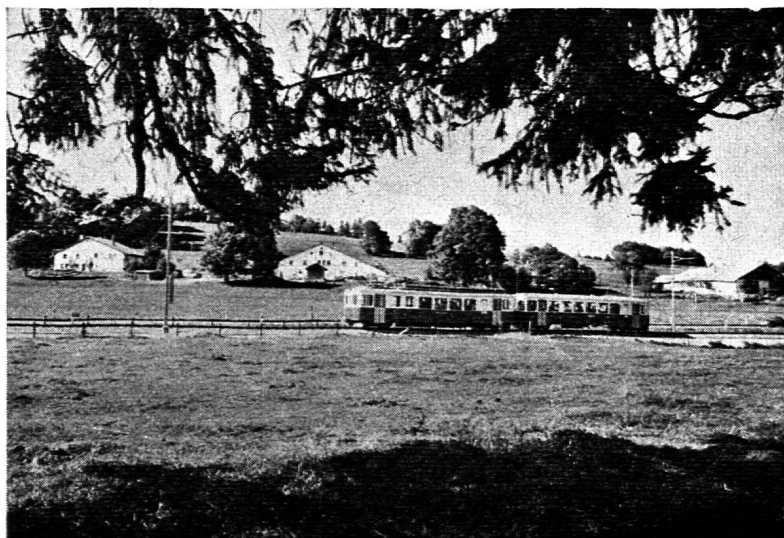
Le

NIESEN

2362 m.

but d'excursion idéal pour sociétés et écoles.

Tous renseignements auprès de la direction du funiculaire du Niesen à Mülenen (ligne du Lötschberg). Téléphone (033) 76 11 12.



Courses d'écoles 1971

FRANCHES- MONTAGNES

VALLÉE DU DOUBS

Admirable parc naturel, entrecoupé par de vastes pâturages et de majestueux sapins, les Franches-Montagnes constituent le pays du tourisme pédestre par excellence. La vallée du Doubs est un paysage très varié. Une promenade au bord de cette rivière est pleine d'enchantement. Cette magnifique région est idéale pour y effectuer des courses d'écoles.

En nous adressant le coupon ci-dessous, nous vous enverrons gratuitement notre nouvelle brochure « Programme d'excursions pour écoles 1971 » ainsi que le nouvel horaire et guide régional et quelques prospectus.

CHEMINS DE FER DU JURA, 1, rue du Général-Voirol, 2710 TAVANNES. Tél. (032) 91 27 45.

..... à détacher ici

Veillez m'envoyer votre nouvelle brochure « Programme d'excursions pour écoles 1971 » ainsi que le nouvel horaire et guide régional et quelques prospectus.

Nom : _____ Prénom : _____ Profession : _____
N° postal : _____ Lieu : _____ Rue : _____

ÉDITORIAL

Année A-1. Faut-il rester optimiste ?

Nos collègues de Romandie qui ont commencé une nouvelle année scolaire à la rentrée de Pâques, conduisent leur dernière classe « ancien style ». En effet 1972-1973 sera l'année de transition en vue du changement de régime scolaire si cette opération n'est pas encore réalisée.

1962-1972 : dix ans entre la publication du rapport : « Vers une école romande » et la première réalisation suivie d'effets directement perceptibles par le public en général.

La suite de cette évolution ira-t-elle se précipitant à l'image des découvertes scientifiques du XX^e siècle ou les délais seront-ils en proportion directe des difficultés à résoudre, c'est-à-dire toujours plus longs ?

Souhaitons que cette école romande se réalise rapidement mais sans précipitation. S'il n'est pas nécessaire de discuter sur le sexe des anges quand le feu a pris à la demeure, il ne convient pas non plus de s'affoler en raison de l'incendie, précipitant la vaisselle par les fenêtres mais transportant prudemment les éredons par les escaliers.

Les modifications des structures sociales et économiques de la Romandie se succéderont à un rythme accéléré. Le directeur de l'IRD, dans une étude récente, n'annonce-t-il pas pour l'an 2000 une mégapole occupant tout le Plateau suisse ?

Il faut donc se hâter d'harmoniser les systèmes scolaires cantonaux entre eux, sans fébrilité cependant, car toute modification des

structures de l'école et des méthodes d'enseignement constitue une opération sur un être vivant en vue de laquelle il convient de garder la tête froide.

Coordonnons donc programmes et structures en nous attachant aux lignes de force. Déterminons pour l'ensemble des cantons romands les grandes étapes de la scolarité, définissons le niveau à atteindre dans les connaissances, donnons à nos écoliers des outils « normalisés » utilisables dans l'ensemble des cantons de langue française et l'harmonisation sera suffisante pour permettre le passage d'un canton à l'autre sans heurts.

N'allons pas trop loin dans le détail de l'organisation scolaire et n'essayons pas de comparer l'incomparable, de vouloir à tout prix faire entrer dans le même moule des caractères et des habitudes que des siècles ont contribué à forger.

Dans la mesure où cela n'est pas en opposition avec l'intérêt commun, laissons à chaque canton la liberté de faire correspondre son école à son génie propre. L'ennui ne naquit-il pas un jour de l'uniformité ?

Nous restons donc optimistes dans la mesure où l'école romande qui se construit résulte d'une confrontation objective d'opinions sans céder aux tentatives de pression de l'un ou l'autre des six partenaires qui travaillent à son élaboration.

Maurice Besençon.

Sommaire

Editorial

Année A - 1. Faut-il rester optimiste ? page 347

Réforme scolaire

Renouveau de l'école en Angleterre page 348
Lettre ouverte au Conseil d'Etat
du canton de Vaud page 350

D'enseignant à enseigné

Lever les obstacles à la
communication page 351

Ecoles suisses à l'étranger

Bogota page 354

Coordination scolaire

Enseignement de l'écriture page 355

Détente

Regard en arrière page 357

Jeunesse et économie

Séminaire de Chexbres page 358

RÉFORME SCOLAIRE

Renouveau de l'école en Angleterre

En 1970, l'instruction publique anglaise a eu 100 ans. A cette occasion a été organisée une excellente exposition montrant son évolution depuis l'école-caserne ni tout à fait obligatoire, ni gratuite du début du siècle, aux plus récentes réalisations en « plans ouverts », ou sans cloisons, d'aujourd'hui.

Il semble qu'actuellement la transformation de l'école primaire soit à peu près achevée, et depuis quelques années les efforts portent sur le secondaire.

L'évolution des idées est partie des enseignants dès avant 1939, manifestée de façon exemplaire dans certaines écoles privées. L'effort de guerre, l'évacuation collective des enfants des villes et la prise de conscience conséquente de leur état défavorisé, les grandes réformes amorcées depuis 1945 et soutenues par les syndicats d'enseignants, ont transformé en mouvement irréversible les tendances qui se manifestaient auparavant.

DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Il s'agit essentiellement de rendre un enseignement de qualité accessible à tous les enfants quelle que soit leur origine sociale. On considère que le contenu même de l'enseignement traditionnel est à repenser, car une démocratisation véritable ne réside pas seulement dans la facilité d'accès à l'école, mais dans une modification profonde des structures, dans une augmentation de ses capacités d'accueil, dans la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, et la possibilité généralisée de l'éducation permanente.

On ouvre l'enseignement à tous les niveaux sans limite d'âge, sans conditions formalistes de diplômes ou de titres, aux adultes cherchant à poursuivre leurs études. L'éducation permanente soit professionnelle, soit purement désintéressée, fait partie de l'enseignement post-obligatoire : « further education », et peut se poursuivre dans une très grande variété d'institutions.

Dans les écoles primaires, et dans 30 % environ des secondaires, les enseignants travaillent en équipes, groupant les enfants par niveaux dans les différentes matières. Ils se concertent journalièrement, disposent de locaux dans ce but, et d'auxiliaires pour les aider dans les tâches administratives ou mécaniques. Les auxiliaires peuvent être salariés ou bénévoles (parents). L'enveloppe budgétaire permet ainsi de rétribuer suffisamment les plus qualifiés et de leur éviter des pertes de temps et d'énergie. Comme les enfants, les enseignants pratiquent la journée et la semaine continues et bénéficient réellement d'une semaine de 40 heures.

LES BÂTIMENTS ET LEURS ÉQUIPEMENTS

De 1945 à 1964 environ, l'effort a porté sur la multiplication des constructions traditionnelles, comme celles que l'on construit encore en Suisse (salles autonomes avec couloirs) mais selon des techniques industrialisées. Les plans étaient faits par des équipes d'architectes salariés par les autorités locales, les constructions effectuées sur appel d'offre par des entreprises spécialisées. Plusieurs systèmes de préfabrication légère ont ainsi été développés, alliant l'élégance à l'économie.

Néanmoins l'évolution des idées pédagogiques a rendu caducs les plans traditionnels. Des groupements appelés « consortia », des équipes d'architectes de plusieurs comtés, conseillés par des pédagogues, ont été organisés pour étudier et réaliser de nouveaux plans.

Les nouveaux bâtiments se caractérisent par des plans ouverts ou sans cloisons, des écrans mobiles, du mobilier

sur roulettes, des salles polyvalentes et transformables. Les surfaces moyennes par élève sont de 4 m² dans le primaire et de 8 m² dans le secondaire. Mais ces chiffres ne donnent aucune idée de l'espace dont jouit l'élève, si l'on ne sait pas que les circulations ont été réduites à 4 ou 6 % de la surface totale au lieu de 25 % comme en France.

UNE DÉCENTRALISATION EFFICACE

Le rôle du Ministère de l'éducation est discret... et efficace. La construction des écoles est financée par les comtés mais peut bénéficier de subventions. Les normes se limitent à un prix plafond par élève, et un nombre de m² par élève. Le groupe de développement du Ministère étudie et construit des prototypes en accord avec une équipe enseignante existante qui cherche à faire une expérience, ou à réaliser des équipements conçus à la suite d'une expérience pédagogique. Les prototypes comprennent tous les équipements intérieurs jusqu'aux meubles, magnétophones et minicassettes, dont la fabrication peut ensuite être organisée soit dans les ateliers de l'Etat ou du comté, soit concédée aux fabricants privés. Le rôle d'innovation joué par la collectivité est primordial ; presque toutes les études sont faites par des personnes salariées et non payées au pourcentage des dépenses. Les résultats sont publiés et largement diffusés ; néanmoins il ne s'agit jamais de plans-types imposés, et les collectivités locales restent libres de résoudre leurs problèmes à leur manière. D'où un foisonnement d'idées, de formes, d'innovations, dont les meilleures s'imposent librement par leurs propres qualités.

CARACTÉRISTIQUES PÉDAGOGIQUES

Le tronc commun, éventuellement généralisé jusqu'à 16 ans au moins ; des options au lieu de sections, des groupes de niveaux, l'enseignement individualisé, le travail en petites équipes et le travail individuel (jusqu'à 25 % du temps de l'élève), l'emploi du temps souple ; pas de hiérarchie de valeurs entre matières intellectuelles et manuelles, fondamentales et « d'éveil », l'intégration, au contraire, de la technique avec le dessin et la créativité, le sport.

Les mathématiques modernes, géométrie, topologie, numération, théorie des ensembles sont enseignées partout. On utilise les méthodes de Diènes, les blocs logiques et les jeux mathématiques.

Quelques innovations à noter :

- les enfants sont groupés suivant leur niveau d'acquisition plutôt que par âge ;
- permutation d'enfants entre groupes pour l'enseignement en grands groupes ;
- utilisation intensive d'aides audio-visuelles aussi bien pour le travail individuel que pour l'enseignement en groupes ;
- l'intégration de matières et l'utilisation de centres d'intérêts.

Dans une école on se réunit, une fois par jour, pour discuter d'un événement à prendre comme centre d'intérêt, chaque groupe entreprenant ensuite l'étude d'un aspect. Chaque école semble avoir une technique différente pour la coordination.

Les enfants se déplacent librement à travers l'école et de l'intérieur à l'extérieur.

Les enfants savent ce qu'ils ont à faire et s'attendent à prendre des responsabilités, à la vitesse et selon l'horaire qui leur sont propres. Les enseignants ont des feuilles de travail (comme, dans certaines écoles, les enfants aussi) et

travaillent avec chaque enfant séparément, connaissant toujours leur niveau d'acquisition.

Les enfants travaillent le plus souvent en groupes de 2 ou 3, cooptés pour un travail donné. Ainsi, dans une classe, il y a presque toujours plusieurs activités différentes en cours simultanément.

Dans l'emploi du temps de l'enfant, il y a en général quelques points fixes : par exemple, les lundi, mercredi et vendredi à 11 h., il se joint à un groupe pour la lecture, ou un groupe de 30 enfants se réunit pour une leçon de mathématiques à la TV une fois par semaine.

Ce sont les enseignants qui déterminent ces points fixes et prennent la responsabilité d'un groupe d'enfants choisi pour une certaine homogénéité. Les enfants peuvent changer de groupe suivant leurs progrès. Ceci permet à l'enfant doué en maths d'être dans un groupe avancé tandis qu'il pourrait être dans un groupe lent pour la lecture.

Il y a beaucoup de différence entre les écoles et il est difficile d'énoncer des règles strictes.

Les enseignants travaillent souvent en équipes, 3 ou 4 pour 75 à 120 enfants. Cela suppose des séances de préparation et **une concertation continue**. La collaboration peut porter, à l'école primaire, sur des enfants du même âge, ou au secondaire, sur une seule matière, ou sur l'intégration d'un nombre de matières.

Les « disciplines de base », langues et mathématiques, sont enseignées comme les autres matières, indifféremment à n'importe quelle heure.

On accorde beaucoup d'attention aux centres d'intérêt basés sur les sciences physiques et humaines. Il y a beaucoup d'animaux que l'on soigne, de plantes que l'on cultive. L'expression artistique, très importante, est intégrée aux autres matières, comme moyen d'expression. Les travaux peuvent être poursuivis sur toute l'année. Par exemple, dans une école, quatre garçons avaient fabriqué au cours d'une année des maquettes d'autos, d'avions et locomotives assez grandes pour s'asseoir dedans.

On trouve partout des centres documentaires, souvent dispersés dans les petites classes mais toujours très bien fournis. Un matériel pédagogique très diversifié à la disposition des élèves, ainsi que des équipements audio-visuels. Ainsi la ville de Londres a plusieurs chaînes de télévision scolaire !

Les équipements sportifs font envie. Un souci de l'équilibre psychologique des enfants fait construire dans le centre de Londres des écoles sans étage pour permettre aux enfants logés dans des immeubles collectifs de jouir des pelouses. Des pelouses qui ne sont pas « interdites », évidemment.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

A l'école normale de Gipsy Hill, Surrey, les étudiantes sont admises à des niveaux différents suivant les examens préparés au niveau du secondaire :

- à 16 ans, avec 5 examens du niveau dit *O-level*, ou 3 *O* et 1 *A-level* ;
- à 18 ans, avec 2 *O-level* et 2 *A-level* ;
- après l'âge de 18 ans, il n'y a pas de limite d'âge.

L'école est un pensionnat. Cependant les étudiantes ayant plus de 25 ans peuvent suivre les cours de pédagogie dans une annexe proche de leur domicile et se rendre au collège une fois par semaine pour la discipline principale.

L'échelle des salaires des enseignants une fois en poste sont les mêmes pour le primaire et le secondaire, les mutations entre niveaux se font librement, sans examen. Les études durent 3 ans mais peuvent être accélérées pour des étudiantes particulièrement préparées et douées.

Il existe aussi un programme qui mène au *Bachelor of Education* (licence) en coopération avec l'université qui donne le titre.

Contenu des études

Le contenu de la discipline choisie est étudié ensemble par toutes les étudiantes, quel que soit le niveau auquel elles se destinent ou quelle que soit son utilité immédiate, ensuite la pédagogie ou la théorie de l'éducation comprenant : psychologie, philosophie, sociologie, appliquées particulièrement aux travaux pratiques des stages et aux programmes rencontrés au cours des stages.

Chaque professeur a la responsabilité de 25 étudiantes, toutes se destinant au même niveau, pendant toute la durée des études.

Chaque professeur de pédagogie, bien qu'enseignant dans toutes les matières, se spécialise et appelle à l'aide d'autres professeurs suivant besoin. Il en résulte dans la pratique un enseignement en équipes :

- des cours de pédagogie axés particulièrement sur le niveau choisi ;
- des options dans chaque discipline concernant soit le contenu, soit les méthodes pédagogiques à appliquer.

Stages : 1^{re} année : 6 semaines l'hiver ; 2^e année : 6 semaines en automne ; 3^e année : 9 semaines au printemps.

Chaque stage est préparé soigneusement par l'étudiant en accord avec son professeur de théorie dans le cas d'une école primaire, ou de matière dans le cas du secondaire.

Le recyclage des enseignants se fait de plusieurs façons : inscriptions dans une école normale ou le département d'éducation d'une université lors d'un congé, cours par correspondance, cours de recyclage de soir dans un « *teachers centre* ». Ces centres sont le résultat de réunions spontanées entre enseignants dans le but d'information et d'entraide. La ville de Londres en organise 11, la plupart aménagés (avec goût) dans des anciennes écoles, quelques-uns neufs. Des cours sont organisés à la demande des enseignants, « les délais pouvant aller jusqu'à deux semaines », nous a-t-on dit en s'excusant. On peut s'y rencontrer, travailler, lire, prendre le thé, suivre des cours d'arrangement de fleurs, de couture ou de peinture aussi bien que de perfectionnement pédagogique. Tout est gratuit. Souvent, pour un cours de deux heures de durée, l'enseignant reçoit une décharge d'une heure.

Ces centres sont souvent combinés avec des centres d'éducation permanente de quartier, et partagent les équipements spécialisés, les enseignants en fin d'après-midi, le public après le dîner. Il ne semble pas y avoir de graves problèmes de responsabilité pour les dégâts ; « si quelque chose est cassé, on le remplace ».

Un peu partout en Angleterre, les écoles sont utilisées comme équipements socio-culturels pour adultes, à raison d'une école secondaire par commune au moins. Les piscines, gymnases, ateliers, théâtres, salles de réunions, etc., sont utilisés après dîner, avec quelquefois l'adjonction de foyers et « *snacks* » particulièrement conçus pour des adultes. L'investissement ainsi concentré sur un plus petit nombre de bâtiments et équipements que dans le cas des équipements séparés permet une plus grande diversité et une qualité très élevée.

Conclusion

Chaque fois que nous posons une question, la première réponse était invariablement « cela dépend ». Il semble impossible de définir une série de règles fixes : les dimensions des classes, des effectifs, les méthodes pédagogiques, les systèmes de construction sont, en effet, particuliers à chaque comté, à chaque établissement, aux équipes enseignantes. Ce qui est général, c'est *l'autonomie* dans tous les domaines. Du Ministère au comté, des inspecteurs aux conseillers pédagogiques, des directeurs d'école aux enseignants, on est frappé par l'absence d'autorité hiérarchique, tout au moins dans ses manifestations extérieures. Ce comportement s'étend

aux enfants de tous âges, à qui l'on parle avec la même gentillesse et la même politesse qu'aux grandes personnes.

Il ne faut pas croire que tout cela soit une tradition de l'école publique anglaise ; bien au contraire, il semble s'agir d'une généralisation à toute l'école publique de situations réservées auparavant à une élite. Il n'y a pas si longtemps, le châtiment corporel soigneusement réglementé était encore officiellement recommandé aux directeurs d'école.

C'est grâce à la volonté de tous ceux qui sont concernés par les problèmes d'éducation, des enseignants aux parents,

du gouvernement aux autorités locales, que l'école anglaise possède aujourd'hui les moyens administratifs aussi bien que financiers, de réussir sa révolution pédagogique. Parce que tout ce que nous avons vu n'a pas coûté plus cher que le traditionnel et parce que, **de toute manière, l'absence d'argent ne justifie pas le refus de progresser, il n'est pas permis aujourd'hui de rester en dehors de ce grand mouvement d'innovation.**

Tiré d'« Education et Développement », N° 63.

Les passages en gras le sont par nous (réd.).

RÉFORME SCOLAIRE

Lettre ouverte au Conseil d'Etat du canton de Vaud

Au Conseil d'Etat

p. a. Monsieur Claude Bonnard, président

Cité-Devant 12

1005 LAUSANNE

Monsieur le Président,

Messieurs,

Alors que la réforme de l'Ecole vaudoise se précise et que sa mise en place dans une ou des zones pilotes semble se poursuivre activement, le Comité central de la Société pédagogique vaudoise ne peut attendre plus longtemps de vous faire connaître sa position face à cette profonde mutation de nos structures scolaires.

Nous précisons d'emblée que le contenu de cette lettre n'engage, pour l'instant encore, que le Comité central. Il est cependant le reflet de l'opinion de nombreux membres de notre association. Nous nous réjouissons fort à la perspective d'une réforme dont plusieurs éléments ont été réclamés par notre société. Nous sommes persuadés qu'elle constituera un progrès dont bénéficiera non seulement l'ensemble de la population vaudoise, mais aussi les enseignants de tout ordre qui trouveront par là, certainement, des conditions de travail non pas faciles — bien au contraire — mais correspondant mieux au tempérament et aux aptitudes de chacun.

Si nous sommes heureux de pouvoir contribuer à l'avancement de cette réforme — dont le succès, est-il besoin de le préciser, dépend au premier chef de la volonté de collaboration et de l'enthousiasme des enseignants — nous sommes en revanche inquiets quant aux conséquences qu'elle pourrait avoir si certaines conditions n'étaient pas remplies. Ces dernières sont fortement solidaires. Nous ne les détaillons toutefois que par souci de clarté.

1. La réforme de l'Ecole vaudoise doit s'accompagner d'une vraie réforme de la préparation des enseignants primaires. Restant encore au niveau des principes, nous désirons pour tous une culture générale qui corresponde à la maturité et un apprentissage professionnel plus poussé. De plus, la SPV serait prête — comme elle le fait d'ailleurs maintenant — à collaborer avec le DIP en vue d'assurer la formation continue des enseignants primaires.
2. Nous estimons en outre que cette réforme devra être liée à une réévaluation complète de la fonction enseignante. En effet, il est grand temps que cette fonction, à quelque niveau qu'elle se situe, jouisse dans la cité de la place qui lui revient, c'est-à-dire la place de ceux qui assument une responsabilité majeure au sein de la société.
3. Nous souhaitons vivement que la réforme n'aboutisse pas à la création d'un « prolétariat primaire » condamné, par exemple, à enseigner uniquement à des niveaux inférieurs. Nous désirons au contraire que tout enseignant

primaire, pour autant qu'il fasse preuve de compétence et puisse attester d'une spécialisation, ait la possibilité, selon ses aptitudes et ses goûts, d'enseigner aussi à des niveaux supérieurs.

4. Nous pensons que la SPV a un rôle beaucoup plus actif que jusqu'à présent à jouer dans la préparation et la réalisation de cette réforme. Nous nous permettons de rappeler qu'il ne s'agit pas de réformer l'école secondaire seulement, mais l'école vaudoise tout entière, dont l'école primaire fait encore partie et constitue même la pièce maîtresse.
5. Nous insistons d'autre part sur le fait que bon nombre d'enseignants primaires arrivant en fin de carrière et qui ont mis toutes leurs forces au service de l'école traditionnelle éprouveront quelque peine à suivre ce mouvement de réforme et à accepter ses nombreuses répercussions. Il est indispensable que, par une installation progressive de la réforme, ces enseignants soient en mesure d'achever leur carrière en restant fidèles à leurs méthodes pédagogiques.
6. Enfin nous demandons que dorénavant la SPV ne soit pas seulement informée des travaux du CREPS, mais fréquemment et régulièrement consultée. Les 2600 membres de la SPV constituent, dans l'Ecole vaudoise, une force vive dont l'expérience pédagogique journalière est de première valeur dans la réflexion précédant l'installation d'une réforme scolaire aussi importante que celle envisagée.

Telles nous semblent être les conditions propres à gagner l'adhésion des enseignants primaires, préoccupés d'obtenir des assurances, pour qu'aboutisse cette réforme que nous appelons de tous nos vœux.

Nous sommes certains que vous comprendrez le désir de collaborer réellement et efficacement à la réussite des projets élaborés par le CREPS ainsi que le souci d'y intéresser activement les membres de notre association qui nous ont dicté la présente démarche et nous vous prions de croire, Monsieur le président, Messieurs, à notre considération respectueuse.

Comité central de la Société pédagogique vaudoise :

Le président :
A.-G. Leresche

La secrétaire :
C. Golay

Louez votre maison à des professeurs hollandais/anglais. Possibilité d'échange ou location. E. B. Hinloopen, prof. d'anglais, Stetweg 35, Castricum, Pays-Bas.

D'ENSEIGNANT A ENSEIGNÉ

Lever les obstacles à la communication (suite)

Le problème de l'enseignant est donc de lever tous ces obstacles et d'autres certainement que nous n'avons pas dénombrés.

J'ai dit que quand on les connaît ou que l'on a conscience qu'ils existent le chemin est tracé vers leur suppression. Je crois que cela ne suffit pas quand même et qu'il existe des techniques de relation.

Il me semble que la seule réponse actuellement valable sur le plan de notre métier est d'adopter une attitude de compréhension que ce qu'on appelle « le bon maître » a toujours eue d'une façon naturelle et dont Rogers a défini les principes essentiels. Le psychothérapeute américain pose trois conditions à l'établissement d'une relation positive avec autrui¹.

— D'abord une acceptation inconditionnelle de l'autre et une attention positive portée à toutes les manifestations de sa personnalité. Et ce n'est pas aussi facile que cela, d'accepter toutes les réactions d'un élève ou d'un groupe, non pas sans réagir, mais en ayant seulement des réactions dictées par le souci de permettre l'évolution positive et non pas celles (sanctions, interdictions) qui bloquent et qui fixent une personnalité dans un état de déséquilibre.

— Autre principe de l'attitude rogérienne, éprouver une compréhension empathique de l'autre, c'est-à-dire être capable de percevoir les sentiments d'une autre personne et les significations qui s'y attachent, comme si on était cette autre personne. C'est sans doute là que se situe la plus grande difficulté quand il s'agit d'enseignants et d'enseignés. Il s'agit en effet pour l'adulte, sans perdre sa qualité d'adulte, de parvenir à se situer dans le cadre de référence de l'enfant. Et il ne suffit même pas pour cela d'être capable de retrouver ses réactions d'enfant car elles ne se situaient pas dans le même environnement.

— Rogers pose comme troisième condition ce qu'il appelle la congruence qui inclut deux éléments : être présent dans la relation, et y être soi-même.

J'avais été frappé, en classe de neige, d'observer le comportement de collègues envers les enfants, en dehors de la situation de classe. Je me rappelle notamment leur professeur d'éducation physique qui, bien qu'ayant une vie extra-professionnelle très active, était incapable de voir nos garçons de quatorze ans autrement qu'en tant qu'élèves. Pour lui, ce jeune Nord-Africain d'une stature remarquable, qui utilisait magnifiquement sa souplesse et sa décontraction physiques dans des danses, le rock, le twist et, c'était la mode, en tournant le houl-hop, n'était autre chose qu'un objet qu'on a à garder, qu'on a à remplir de notions d'orthographe, de sciences ou d'histoire.

Cette absence de présence est à n'en pas douter une grave carence dans la relation.

Etre soi en tant qu'éducateur, il me semble que c'est savoir échapper à sa fonction, ne pas se laisser enfermer dans le personnage que détermine plus ou moins cette fonction pour présenter aux yeux des autres un maximum de cohérence face aux situations diverses dans lesquelles on se trouve placé. Pour moi, c'est être le contestataire que je crois être dans la société, l'être aussi à l'école, mais l'être et l'assumer pleinement. Je crois que s'ajoute là un élément moins important dans la relation psychothérapique que dans l'éducation : le fait d'être soi impliquant ici toute une référence au comportement dans la société globale et sup-

posant un engagement. Cette référence constante à la société globale est indispensable à qui veut établir actuellement la communication avec les jeunes ou les enfants et il n'est pas possible d'y échapper.

**

Avant même d'aborder le contenu de la relation entre enseignants et enseignés, je crois qu'il n'est pas inutile de montrer que tous les obstacles qui rendent difficile la communication ne sont pas du domaine aisément analysable du conscient.

Des expériences faites ces dernières années par des psychologues américains ont mis en lumière l'importance de l'attente, des espérances fondées par le maître sur l'élève (la traduction française n'est pas très satisfaisante : en anglais : *teacher's expectation*). Les expériences avec des souris prêtent habituellement, je le sais, à sourire en ce qu'elles sont utilisées à la caricature de la psychologie expérimentale, mais le parallèle présenté ici² entre les expériences faites d'une part avec des souris, d'autre part avec des enfants et leurs maîtres semblent très éclairantes du fait de leur concordance. Voici, pour arriver à une interprétation peut-être hardie que je donne de ces expériences, un bref raccourci du compte rendu du « Nouvel Observateur ».

Robert Rosenthal distribua un jour à douze de ses élèves, cinq souris grises avec mission de leur apprendre en cinq semaines à franchir un labyrinthe. Détail important, il glissait à l'oreille de six d'entre eux que leurs souris avaient été sélectionnées en raison de leur sens de l'orientation particulièrement développé et il laissait entendre aux six autres que, pour des raisons génétiques il y avait peu à espérer des leurs. Donc, ces souris toutes identiques ne l'étaient pas dans l'esprit mais seulement dans l'esprit des expérimentateurs. Au terme de la période de dressage, on s'est rendu compte que les souris annoncées comme surdouées avaient accompli des progrès considérables, alors que celles qui avaient été présentées comme déficientes n'avaient pratiquement pas évolué.

Fort de ce résultat, Rosenthal voulut tenter une expérience similaire dans une école de la banlieue de San Francisco. Milieu qui en beaucoup de points s'apparente à celui de mon école de Gennevilliers : quartier pauvre, de nombreux étrangers, donc des enfants défavorisés dont les résultats scolaires sont faibles.

Les expérimentateurs se présentent au titre de l'Université d'Harvard pour faire une étude sur l'« éclosion tardive » de certains élèves. Ils demandent seulement aux instituteurs de faire passer aux enfants des tests qui doivent déceler ceux qui sont susceptibles de progrès spectaculaires l'année suivante. Le test n'est qu'un prétexte et les cas intéressants sont choisis au hasard, à raison de 20 % par classe. Les résultats sont communiqués fortuitement aux instituteurs, « au cas où cela pourrait les intéresser ». C'est ainsi à leur insu qu'ont été renforcées les espérances des enseignants à propos de 20 % de leurs élèves. Des tests administrés en cours et à l'issue de l'année confirment les résultats obtenus avec les souris : les élèves désignés comme devant progresser rapidement ont effectivement obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades. Les Quotients Intellectuels (QI) de certains progressent de façon étonnante.

¹ L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale, par Max Pagès. Edition Dunod.

² *Pygmalion in the class-room*, de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson. Edition Hoet, Rinehart et Winston.

Tel petit Mexicain voit son QI passer de 61 à 106 du simple fait qu'il est devenu un cas intéressant dont l'éclosion est attendue, est espérée.

Ces constatations ne peuvent manquer d'être inquiétantes pour nous autres enseignants comme est affligeante cette autre observation faite à propos des autres élèves dont on n'attendait rien de plus que par le passé. A chaque fois qu'un de ces élèves se distinguait, il était automatiquement ramené au niveau qui devait être le sien. Sa performance n'étant pas attendue était jugée indésirable. Ce milieu me semblait tellement proche de celui où j'enseigne, je me suis donc permis un parallèle avec notre société et notre école françaises. Dans cette hiérarchie des situations sociales, cette hiérarchie de l'argent, où l'on tend à assimiler l'intelligence à la richesse ou au moins à certaines apparences extérieures de tenue, je me demande si, dans ce que nous appelons habituellement les beaux quartiers, les maîtres ne sont pas tentés d'établir cette relation, ce qui expliquerait que les enfants y obtiennent généralement des résultats scolaires satisfaisants. Nul ne saurait d'ailleurs le déplorer, de même que là ne saurait résider toute l'explication.

De même, quand des maîtres se trouvent dans des écoles telles que la mienne avec un important sous-prolétariat, il est à craindre qu'ils ne soient inconsciemment persuadés qu'ils ont affaire à des enfants très peu doués et que leur attente en soit diminuée d'autant. Les déficiences sur le plan du langage, dues au milieu social ne peuvent qu'encourager à de telles confusions. Leur sentiment ne peut qu'être renforcé par les rapports des inspecteurs qui ne veulent pas faire endosser au système dont ils sont les agents contrôleurs, la responsabilité de l'échec de l'école, n'osent pas toujours la faire porter aux enseignants et rejettent donc sur ces « pauvres enfants peu doués » l'inefficacité de leur échec. Et c'est ainsi que, dès l'école, les enfants de milieux sociaux défavorisés sont condamnés à stagner au bas de l'échelle sociale, qu'on admet pour eux et qu'on leur fait admettre une absence totale d'aspiration à la réussite.

Vous me demanderez ce que cela a à faire avec la communication. Si l'on constate de tels changements dans l'évolution des enfants suivant que le maître attend quelque chose d'eux ou qu'il n'en attend rien, c'est que la manière d'être inconsciente du maître doit comporter des signaux, de ces ondes que l'on ne sait pas encore décoder, mais que l'inconscient de l'enfant sait percevoir. Et c'est là que je commence à ne plus bien savoir ce qu'est la communication.

Un exemple tiré de ma classe. Il s'agit d'un garçon qui est venu, samedi dernier, passer l'après-midi en classe. Il aura vingt ans demain ; il a donc quitté ma classe depuis cinq ans. Je crois que je n'ai jamais eu avec lui cette relation privilégiée maître-élève dont on parle tant. Il n'empêche que Marcel vient me voir quelquefois, comme ça, bien qu'il habite maintenant à cinquante kilomètres de Paris. Samedi, il venait me présenter sa fiancée. Et en même temps, me dire que le mois prochain, il entrerait comme agent technique chez I.B.M. Ce garçon-là est venu dans ma classe avec le même sentiment d'échec que tous les autres — l'échec antérieur est le critère de sélection pour venir chez moi. A l'échec relatif constaté à l'école s'ajoutait le jugement très défavorable de la famille, jugement aggravé par la comparaison avec la réussite momentanée des deux frères. L'aîné, élève d'un lycée parisien, avait pour voisin de table le fils d'un ministre d'alors et cette famille progressiste en était tout aérée. Le plus jeune faisait de brillants débuts en sixième. Quant à Marcel, on n'avait trouvé pour lui que cette classe rebut. En chantant les mérites de ses frères, on ravallait son orgueil — car il en a — en aiguisant sa rancœur. Il s'est trouvé qu'il a réussi

le concours d'entrée au Collège d'enseignement technique parce que très brillant en mathématiques. Par contre, de sérieuses lacunes en orthographe, mais comme je ne le lui ai jamais dit, peut-être qu'il l'a oublié. Il a passé un C.A.P. puis un brevet industriel en électro-mécanique. Il voulait faire l'Ecole des arts et métiers. Je crains que le stage qu'il a fait chez I.B.M. où il a été sélectionné en raison de sa forte personnalité, ne le détourne des arts et métiers.

Qu'est-ce qui a pu l'aider dans cette réussite ? Lui, d'abord ; sa volonté d'infliger les pronostics pessimistes. Pourtant, ses visites doivent vouloir dire que ma classe a été le point de départ. Alors ? Certainement le fait qu'à un moment où personne ne croyait en lui, en ses possibilités, jamais je n'ai montré que je doutais de son succès. Je ne l'ai jamais montré à un autre, non plus, mais lui, à ce moment-là avait besoin de cette connivence. Et c'est aussi un aspect très subtil de la communication.

Quand on évoque habituellement une relation maître-élève positive, on y inclut une large part d'affectivité. Or je pense au contraire que toute relation affectivée crée un état de dépendance et que cette dépendance est justement un obstacle à la communication.

**

J'ai insisté en commençant mon exposé sur l'importance du premier contact et j'ai dit que nous y reviendrions à propos de l'école. Je crois qu'il est temps parce qu'il me semble que c'est lui qui détermine le style de la relation que le maître désire établir avec le groupe.

Pour une certaine école, rigide et froide, seul l'intellect a place en ce lieu et la sujétion s'établit seulement sur le plan de l'esprit, les autres éléments de la personnalité étant rejetés.

Pour d'autres qui ont voulu prendre le contrepied, l'âge des enfants jouant un rôle important dans le style des relations établies à l'école, et pour montrer la volonté d'inclure dans l'éducation l'être dans sa totalité, le maître investit une part affective importante. Il ne fait ainsi que déplacer le mode de sujétion. Et il n'est pas certain que l'école affective soit plus satisfaisante au point de vue de l'évolution de la personnalité que l'école intellectualiste.

De toute façon, dans les deux cas, le maître garde le rôle d'organisateur, qui induit l'idée de supérieur, de détenteur du pouvoir. Les partisans de l'école active pensent qu'il est important, pour donner à l'enfant un sentiment de sécurité — c'est l'ouverture vers l'affectivité — de lui proposer un cadre organisé.

C'est un autre style de rapports que j'essaie d'instaurer et qui devrait conduire à l'indépendance de l'être par ailleurs socialisé par le groupe. Et je crois que c'est le premier contact qui va définir ce style.

Pour cela il faut que je vous raconte rapidement ce qui permet au groupe d'instituer un système d'autogestion, le premier jour de classe. Je n'en prendrai que ce qui est significatif, une description plus complète ayant été faite dans une autre brochure³.

On confond souvent milieu organisé dont je viens de dire que je le rejetais parce que trop apparenté à la caserne, et milieu accueillant. C'est donc dans un milieu accueillant que je reçois mes élèves le premier jour : une classe qui n'est pas un désert, des plantes grasses, des éléments muraux de couleurs vives, des livres aux couleurs vives ; un « bonhomme » aussi qui les attend, essayant d'être lui-même, et ne présentant pas, du moins je l'espère, les apparences extérieures d'un gardien.

³ De l'attitude non directive à l'autogestion pédagogique, par Raymond Fonvielle. A paraître aux Editions Bourrelier dans un ouvrage du Comité de liaison pour l'éducation nouvelle.

Mais, par contre, le milieu dans lequel vont avoir à s'ordonner les activités est, lui, à organiser. Depuis le mobilier (tables et chaises sont entassées) qui ne sera rangé qu'en fonction de l'utilisation que le groupe décidera d'en faire, jusqu'à l'organisation du milieu de vie, au contenu de l'enseignement qu'ils sont venus chercher — si toutefois ils sont venus chercher un enseignement — jusqu'aux activités qui formeront le support de ce contenu, et également à la forme du travail, ce sera au groupe de décider. La définition de mon rôle, qui intervient dans les cinq minutes qui suivent l'entrée en classe — « Je serai là pour vous aider à travailler, non pas pour vous y obliger. Je vous aiderai à organiser et à faire ce que vous déciderez de faire, mais ce sera à vous, et c'est maintenant à vous de le décider. » — situe nos rapports, et même s'ils ne peuvent y croire, constitue une passation de pouvoir, la prise en charge d'eux-mêmes leur étant dévolue.

C'est peut-être à propos de cette prise de contact qu'est entrevue l'idée de communication quand il m'arrive de suggérer, si personne ne le trouve, qu'on pourrait peut-être, puisqu'on doit passer ensemble une année scolaire, faire preuve de la même civilité qu'en société et faire connaissance en se présentant les uns aux autres. C'est aussi dans le souci de rendre meilleure la communication et de faire de cette présentation un moment privilégié, qui donne le ton de nos rapports que nous recherchons ensemble, pour aboutir à la disposition en cercle, la forme qui permet la meilleure communication.

C'est dans cette situation, qui institue l'égalité de parole, que nous allons également élaborer, construire, ce qu'ailleurs on appelle programme, emploi du temps, après avoir tenté de répondre, chacun à tour de rôle, à la question : « Qu'êtes-vous venus faire, ici, dans cette classe ? » Il faut noter ici leur conditionnement à la demande sociale, leur motivation avouée et exprimable étant le reflet parfait de la prédestination dictée par le milieu socio-familial. On mesure le chemin à parcourir vers la liberté qui leur permettra — si leur sur-moi le leur permet un jour — d'exprimer leur désir profond et non celui de leur milieu. Cet accueil provoque chez certains une telle rupture qu'ils expriment comme dans un rêve des aspirations qui n'ont que peu de rapport avec les réalités de l'orientation. Mais qui sont une couverture vers une prise de conscience de soi.

Il me semble aussi qu'on croit trop communément que pour établir la communication enseignant-enseigné il suffit de bien connaître la psychologie des enfants et des adolescents. Et là, je voudrais faire un sort au psychologisme. Il y a dans les investigations des psychologues toute une part d'indiscrétion qui est très fâcheuse pour la façon

dont le sujet — qui est l'objet de leurs recherches — se situe ensuite. Ce qui est grave, c'est qu'on a cru amener les enseignants à se familiariser avec la psychologie en les invitant (émissions de la télévision scolaire) à faire des études de cas et qu'on a inscrit une telle étude dans les programmes de formation des maîtres de classes de transition et pratiques. Aussi certains professeurs des centres de formation pensent-ils qu'on peut débarquer dans une classe témoin, prendre « le cas intéressant », comme ça, l'interviewer, pénétrer dans son intimité, et puis l'étudier. Il y a là, je le répète, une indiscrétion scandaleuse dont les conséquences peuvent être très nocives et qu'il faut dénoncer avec énergie.

Si la connaissance psychologique des enfants est conçue et est menée de cette façon-là, elle est certainement le meilleur moyen de couper la communication.

Il est des moyens beaucoup plus respectueux de l'intimité de l'enfant et sans qu'il soit besoin d'user d'hypocrisie, qui permettent de les situer dans un groupe et finalement de connaître ainsi leur comportement, et souvent, grâce à l'observation quotidienne, les raisons de ce comportement. Je pense aux techniques sociométriques et à leur prolongement dans la classe⁴.

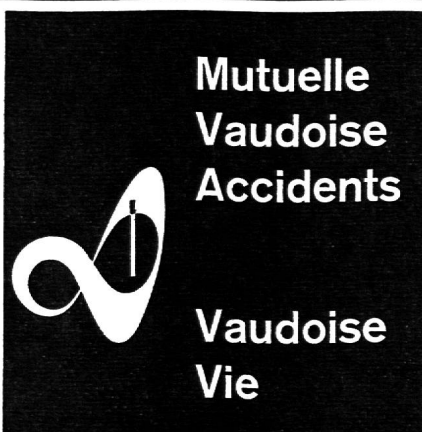
Il existe encore bien d'autres moyens, au travers d'une analyse et d'une évaluation constantes du fonctionnement et de la tâche du groupe, de multiplier les réseaux de communication, d'élucider les résistances afin d'obtenir de chacun une meilleure connaissance de soi et des autres. Ainsi, je propose généralement à mes garçons, au début de chaque trimestre, qu'on essaie d'évaluer ce qui s'est passé pendant le trimestre écoulé. Nous faisons généralement cette évaluation sous la forme d'un questionnaire, de façon à recueillir le sentiment de tous, ce qui n'est pas aisé dans une discussion, et ce sont eux qui établissent la plupart des questions. Je me contente d'en rajouter quelques-unes plus globales. Cette année, à la question très générale : « Êtes-vous satisfaits du fonctionnement de la classe pendant le premier trimestre ? » l'un d'eux a donné entre autres raisons celle-ci : « On est libre et on peut se confier. » En fait, le gamin en question ne s'est jamais confié. Mais il sait qu'il peut, qu'éventuellement, il peut. Alors, est-ce que cette possibilité virtuelle a suffi pour qu'avec lui la communication soit établie ?

R. Fonvielle

⁴ Prolongements de la sociométrie à l'école par Raymond Fonvielle. Brochure à paraître.

(A suivre.)

Deux assurances
de bonne compagnie



**La Mutuelle Vaudoise Accidents
a passé des contrats de faveur
avec la Société pédagogique
vaudoise, l'Union du corps enseignant
secondaire genevois et
l'Union des instituteurs genevois**

**Rabais sur
les assurances accidents**

ÉCOLES SUISSES A L'ÉTRANGER

Bogota

Nous avons reçu du président de l'Ecole suisse de Bogota une lettre dont nous extrayons les passages suivants :

Dans votre bulletin N° 3 du 29 janvier 1971 vous avez publié sous le titre « Ecoles suisses à l'étranger » une annonce aux professeurs sur le Colegio Helvetia de Bogota, dans laquelle vous dites que « la situation y est très trouble » et que « la rédaction de l'« Educateur » tient à disposition un certain nombre de documents ».

Permettez-moi de vous dire que je suis très surpris, pour ne pas dire davantage, que la rédaction responsable d'un journal de l'importance de l'« Educateur » publie une annonce dans laquelle on calomnie notre collège sans prendre auparavant des renseignements sur sa situation réelle. Vous savez très bien qu'il existe en Suisse le « Comité d'aide aux écoles suisses à l'étranger », présidé par le Dr H. Roth, qui aurait pu vous donner des informations plus objectives que certains professeurs qui ont échoué en partie par manque d'adaptation aux circonstances spéciales d'un pays étranger, et qui ont voulu imposer un critère trop personnel et limité dès leur arrivée, sans tenir compte du travail positif réalisé pendant une vingtaine d'années d'existence de notre collège.

Je peux vous assurer que depuis le départ de ces personnes, qui selon vous connaissent bien notre institution, la

paix et la tranquillité sont revenues au collège et que tout le monde (y compris les vingt professeurs suisses) travaille de nouveau en harmonie et pour le bien de notre école et de la colonie suisse en Colombie.

Pour avoir eu à nous occuper, comme responsable d'une association cantonale, des collègues dont l'équilibre avait été mis en danger à la suite d'expériences fâcheuses dans des écoles, outre-mer, nous estimions qu'il était de notre devoir de publier l'appel incriminé, nous l'avons fait avec l'accord du CC/SPR en évitant de citer des faits et des noms portés à notre connaissance, le but n'étant pas de faire de l'« Educateur » un hebdomadaire à sensation. Les documents suivants étaient à la base de notre appel :

La copie d'une lettre au conseiller fédéral, chef du Département de l'intérieur, signée par l'ancien recteur.

Le rapport sur les causes et les possibilités de résoudre les difficultés de l'école, établi par une commission désignée au sein de la colonie suisse de Bogota.

Un mémoire ouvert sur le rôle d'une école suisse en Amérique latine rédigé par un ancien professeur.

Un état comparatif sur les réalisations de la période 1968-1970 signé par sept membres du corps enseignant suisse.

Une mise en garde signée par deux anciens recteurs et neuf anciens professeurs de l'école.

Réd.

SOCIÉTÉ VAUDOISE DE TRAVAIL MANUEL

LISTE DE MATÉRIEL (avril 1971)

Nouveau dépositaire : R. DERIAZ, maître TM, 1392 Grandson, Crêt-aux-Moines 16.

Rotin naturel en bottes de 500 g.

φ 1 mm.

9.—

φ 2 mm. - 2,5 mm. - 3 mm.

7.—

φ 1,5 - 1,75 mm.

7.50

φ 4 mm. - 5 mm. - 8 mm.

5.—

Eclisse naturelle, la botte de 500 g.

7.—

Manuel de la SSTM : « Le travail du rotin », Dunand

10.—

Raphia, en écheveaux de 200 g. (env. 400 m.) bleu, orange, noir, blanc, rouge, vert

4.—

Couleurs en poudre, prêtes à l'emploi, avec colle et plastifiant, absolument inoffensives, outremer, bleu, mauve, bordeaux, vermillon, brun, sienne, réséda, vert, noir, orange, jaune, blanc, le sachet de 100 g.

1.10

Papier pour dessin et peinture 50 × 76 cm., par 100 feuilles 7.80 pour limographe A4, par 500 feuilles 6.80 pour limographe A5, par 1000 feuilles 7.50 pour journal scolaire A5, par 1000 feuilles 5.—

pour couverture, satiné, rouge, or, vert, bleu, par 500 feuilles

7.90

pour tirage machine à alcool A4, par 500 feuilles

9.—

Matériel machine à alcool : carbones forts, violet, bleu, rouge, vert, noir, par 100 pièces

22.—

papier couché, pour clichés, par 500 feuilles

25.—

Appareils PRIMUS, soudure ou camping, demander prospectus. Escompte spécial 20 %.

Produits CASTOLIN : baguettes 1802, φ 1,5 mm., la pièce

1.70

baguettes 1802, φ 1 mm., la pièce

1.10

décapant 1802, le tube de 20 g.

—60

Encre d'imprimerie : noire, rouge, bleue, verte, tube 250 g.

5.10

Matériel fichier — Caissettes A4, longueur 31 cm.

11.—

Caissettes A5, longueur 31 cm.

10.—

Caissettes A6, longueur 31 cm.

5.50

Fardes A4, par 100 p.

12.—

Fardes A5, par 100 p.

6.—

Carton mince pour coller les fiches, le kg.

2.—

Carton pour séparations, le kg.

2.—

Cavaliers 25 mm., boîte de 25 pièces

4.50

Cavaliers 50 mm., boîte de 25 pièces

6.50

Matériel limographe : Cello-lime A5, la pièce

3.—

Stencils, paquets de 20 pièces

7.—

Encre spéciale, noire, rouge, bleue, verte, tube de 250 g.

5.10

Envois FRANCO — Paiements au CCP 10-220 18, SVTM.

Pas de commande par téléphone.

Pas d'envoi et pas de correspondance du : 15 mars au 15 avril, 1^{er} juillet au 1^{er} septembre, 20 décembre au 15 janvier.

COORDINATION SCOLAIRE

Enseignement de l'écriture

J'ai pris connaissance avec intérêt du rapport de la sous-commission de la CIRCE chargée d'étudier le problème de l'écriture. Sa lecture m'a inspiré les considérations que voici :

1. « Au cours de la croissance, est-il dit, l'élève est conduit à choisir et à améliorer le type d'écriture qui lui convient laissant ainsi apparaître son caractère et son tempérament. »

Plus loin : « Les caractères doivent être simples pour permettre une individualisation de l'écriture. »

On ne peut qu'applaudir à cette prise de position ; c'est la reconnaissance de cette vérité d'évidence que l'écriture comme le langage sont des moyens d'expression personnels qu'il convient de développer en fonction de la diversité des individualités et du rythme de la croissance.

2. Le rapport ne dit pas grand-chose des méthodes proposées et ignore le problème des outils. Par contre, il contient un programme fort détaillé de la 2^e enfantine à la 6^e primaire qui me paraît être en contradiction avec les déclarations rapportées ci-dessus. Son application risque fort de conduire à un enseignement systématique et dogmatique allant à fins contraires du but recherché. Il me paraît, du reste, impossible à mener à bien dans le temps imparti à l'enseignement de cette discipline.

3. La commission déclare qu'une expérimentation sur des bases scientifiques serait souhaitable avant de décider de l'introduction ou du rejet de l'écriture script comme écriture de départ.

Cette expérimentation a déjà été faite. Elle a duré 10 ans à l'école du Mail.

Il vaut la peine, je pense d'en rappeler les étapes successives :

- a) 1928, ouverture de l'école expérimentale du Mail ; ordre est donné à son directeur par le chef du Département de l'instruction publique d'étudier une réforme fondamentale du premier enseignement du français et de celui de l'écriture.
- b) Le responsable, totalement ignorant de ce dernier problème, s'informe à Bâle auprès de P. Hulliger et compile la documentation qu'il avait recueillie l'an d'avant à Vienne et à Londres.
- c) Avec le concours de M^{me} Bondallaz, inspectrice des écoles enfantines, il est procédé à la vérification de l'affirmation formulée par les novateurs : « entre 5 ans et 7 ans, les enfants ne sont pas capables de distinguer et de reproduire nettement les 52 caractères de l'écriture anglaise alors enseignée ; leur capacité à percevoir et à distinguer des formes compliquées étant insuffisante.

Dans une dizaine de classes enfantines, nous procédons à l'expérience suivante :

faire reproduire à l'encre à des enfants n'ayant jamais tenu un porte-plume, une phrase simple écrite au tableau noir, par exemple : « Le soleil brille » ou bien : « Il fait beau ».

La première fois en capitales romaines (majuscules de l'écriture script) ;

la seconde fois, une semaine après, en écriture script ;

la troisième fois, après un nouvel intervalle de 8 jours en écriture anglaise.

Les résultats ont été positifs et indiscutables :

Pour la plupart, ces enfants ont reproduit correctement les capitales romaines ; ils ont eu de la peine à écrire en script mais, dans la majorité des cas, leurs

tracés sont lisibles. L'écriture anglaise, par contre, à de rares exceptions près, se traduit par un gribouillage indescriptible.

- d) Sur le vu de ces résultats, la décision est prise d'autoriser les capitales romaines dans l'année de 5 à 6 ans et l'écriture script dès la classe de 6 à 7 ans.

- 4. Je dois préciser ici que, dès le début, notre objectif fut le suivant :

rechercher et mettre au point une écriture et une méthode de son apprentissage conformes aux impératifs de la psychologie génétique et de l'éducation fonctionnelle soit :

adapter l'enseignement aux caractéristiques physiques et mentales des écoliers en tenant compte du développement de leurs capacités, de leurs possibilités au cours de leur croissance et de leur rythme de travail.

Cette prise de position impliquait le rejet de l'écriture scolaire traditionnelle imposée à tous et enseignée par la copie. Elle déterminait le but à atteindre : donner à chaque enfant l'écriture la meilleure qu'il était capable de tracer.

5. J'ai raconté dans mes publications la chance que nous avons eue de pouvoir remplacer les plumes pointues par les plumes dites « mousses »¹.

Ce changement entraîna une véritable révolution dans l'enseignement dont ni mes collaborateurs ni moi-même n'entrevîmes l'importance, au début :

suppression de l'alternance des pleins et des déliés,

suppression du mouvement de pression pour obtenir les premiers,

ténue libre de l'avant-bras et de la main.

Il s'ensuivit une réforme fondamentale dont on s'étonne qu'elle n'ait pas été réalisée plus tôt : la prise en considération de l'anatomie humaine.

Chacun a la tenue de plume qui correspond à sa morphologie laquelle conditionne son écriture au moins autant que son caractère et son tempérament. L'emploi des plumes mousses se révéla bénéfique d'autant plus que la nécessité de tracer des pleins ayant disparu, l'écriture devint une traction supprimant une des principales difficultés de l'enseignement d'alors, résultant d'une écriture de pression que nombre de petits élèves avaient de la peine à surmonter. Quelques années plus tard, l'emploi des plumes pointues était interdit dans toutes les écoles primaires de Genève.

Notons en passant que les plumes mousses ont permis l'enseignement de tracés analogues à ceux qui devaient se généraliser plus tard par l'emploi des stylos à bille.

6. Comme nous venons de le voir, l'écriture script avait été introduite en I^{re} et II^e (actuelles II^e et III^e). Lors d'une réunion avec mes collègues, plusieurs de ceux qui dirigeaient les classes supérieures m'apprirent que certains de leurs élèves commençaient à écrire en script à l'imitation d'un petit frère ou d'une petite sœur. Que fallait-il faire ? Nous prîmes alors la décision suivante : liberté serait laissée aux grands d'écrire en script à la condition formelle que leur nouvelle écriture serait meilleure que celle qu'ils abandonnaient.

En quelques mois toute l'école écrivait en script.

Discat a puero magister !...

Année après année, l'écriture script gagna les premiers degrés de l'école primaire, la décision ayant été prise de l'étendre jusqu'aux trois premières années de celle-ci.

¹ Au seuil de la culture II. L'enseignement de l'écriture. Ed. du Scarabée, Paris 1966.

En 1937, le Département de l'instruction publique désira connaître les réactions de la population devant ce changement d'une portée sociale considérable.

Une exposition fut organisée dans laquelle étaient juxtaposées, pour tous les degrés de l'école primaire, des écritures d'enfants — anglaise et script — en trois qualités différentes : bons, moyens et mauvais scripteurs.

J'extrait d'un article paru à l'époque dans un quotidien de Genève les lignes suivantes :

« ... Indéniablement, la nouvelle écriture, dite « script », doit faciliter la tâche du corps enseignant, comme celle de l'enfant. Elle résout une difficulté absurde imposée jadis à l'écolier : lire certains signes graphiques, en écrire d'autres, tous différents. La « script » est plus logique. Les caractères d'imprimerie que l'enfant trouve dans les journaux, sur les affiches, sur les devantures des magasins, il en fait sa seule étude. L'enfant écrira, tout petit avec les majuscules qui sont plus simples et plus frappantes, plus aisées à reproduire ; plus grand, avec les minuscules aussi... »

» Les travaux exposés à l'école du Mail valent d'être vus. On y voit maints exemplaires d'un graphisme droit, élégant, un peu impersonnel pendant les premières années d'études. Et, plus tard, en 6^e, par exemple, teinté pourtant par le tempérament individuel du scripteur. On reste confondu lorsqu'on confronte le souvenir de ses propres cahiers scolaires avec les petites merveilles de « chic » et de propreté qu'on peut voir à l'école du Mail... »

Le succès de cette exposition fut tel que le département prit alors la décision de généraliser l'emploi de l'écriture script après avoir convoqué une grande conférence d'information au cours de laquelle professeurs de l'enseignement secondaire, directeurs de grandes administrations fédérales

et cantonales, chefs d'entreprises, commerçants, représentants d'associations d'employés et de syndicats déclarèrent qu'ils ne tenaient pas spécialement à l'écriture anglaise. Ils désiraient surtout que les jeunes gens, au sortir de l'école primaire eussent une écriture simple, claire, lisible et suffisamment rapide. A la quasi-unanimité ils donnèrent carte blanche au département.

7. Ce n'est pas le lieu de rapporter ici la campagne contre le nouvel enseignement de l'écriture qui se déclencha quelques années après pour des raisons de politique locale alors que nous n'avions jamais rencontré de difficultés avec les parents de nos élèves. Mais, en 1955, malgré les prises de position de son parti, le nouveau chef du département ne put supprimer l'enseignement de l'écriture script à l'école enfantine ni dans les degrés inférieurs de l'école primaire...

Veut-on recommencer une expérience analogue à la nôtre ? poursuivie dix années durant ? réalisée avec plein succès dans une école de quartier ? Elle a porté sur des centaines d'enfants et a été effectuée par une équipe d'instituteurs et d'institutrices pleinement conscients de leurs responsabilités.

Deux questions se posent.

1. A-t-il été tenu compte des multiples expériences et travaux de la *Werkgemeinschaft für die Erneuerung der Schrift* qui ont conduit à la généralisation de l'écriture suisse dans les cantons alémaniques ? S'il est une discipline qui pourrait donner lieu à une coordination de l'enseignement sur l'ensemble du pays, c'est bien l'écriture !
2. Le programme proposé a-t-il donné lieu, avant d'être adopté, à « une expérimentation sur des bases scientifiques » ?

R. Dottrens.



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

Pas de l'Echelle

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

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

**Prix spéciaux
pour courses scolaires.**

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

Magasin et bureau Beau-Séjour



Tél. permanent 22 42 54 Transports Suisse et étranger
Concessionnaire de la Société Vaudoise de Crémation

Pastels à l'huile PANDA



Peuvent être appliqués sur pratiquement tous les fonds. Utilisables également en combinaison avec gouaches et couleurs aquarelle. 45 teintes lumineuses et permanentes ; se laissent étendre et mélanger très facilement.

Livraison par le commerce spécialisé.

TALENS FAIT PLUS POUR VOUS !

TALENS & FILS S.A., 4657 DULLIKEN

DÉTENTE

Regards en arrière

Extraits de l'ouvrage de M. Georges Panchaud : « Les Ecoles vaudoises à la fin du Régime bernois ».

...Nous avons relevé une quarantaine de cas certains où le régent et sa famille logent dans la chambre d'école. Combinaison qui, au milieu du XX^e siècle nous paraît monstrueuse, mais qui ne l'était pas aux yeux de nos prédécesseurs. Rares sont ceux qui s'en indignent : une dizaine tout au plus font remarquer, comme le régent de Prilly, « que si la femme de ce dernier ou les enfants sont malades et obligés de garder le lit, il faut tout de même qu'il reçoivent les écoliers dans cette chambre.

**
*

Selon un plan de 1737, la salle d'école de Puidoux devait avoir 8 m. 10 de long sur 4 m. 50 de large. Dans ce petit espace, on avait l'intention de loger 80 élèves. Ils devaient se serrer sur 12 bancs de 3 m. 50 de longueur et n'avaient pas de tables devant eux. On ne prévoyait en effet, que deux tables dont l'une, assez petite, était sans doute destinée au maître.

Nous pouvons encore reconstituer l'ameublement très rudimentaire d'une salle réservée à l'usage exclusif de l'école en parcourant l'inventaire du mobilier de l'appartement du régent d'Ouchy, en date du 11 août 1793 :

A la chambre d'école sur le devant :

Une porte de sapin à panneaux, montée sur trois fiches, garnie d'une ferrure et péclet.

Deux fenêtres et abat-jour comme les précédents.

Une porte de sapin à panneaux qui communique au cabinet à côté, montée sur trois fiches, garnie d'une serrure et péclet.

Une grande table avec six bancs et deux banchettes.

Une petite table.

Un fourneau de catelles vertes, la corniche et les pieds blancs, avec sa porte en fer, ferrée de deux épaes et fermant avec un verrou.

**
*

Aux Planches, nous avons le type d'une école à quatre degrés. « Les enfants sont divisés par le pasteur en quatre classes. Dans la première sont ceux qui lisent le plus correctement et savent leur catéchisme, la 2^e est formée de ceux qui lisent un peu moins bien et récitent à la tâche. Ceux qui commencent à lire et à réciter forment la troisième. Et ceux qui épellent la 4^e. »

**
*

Et tout d'abord l'apprentissage de l'écriture ; à sept ans tous les enfants en sont capables ; parce que leurs nerfs étant souples et tendres, un maître les accoutume facilement à bien tenir la plume. C'est par là qu'il faut commencer, tout en s'initiant à l'art de la taille de la plume d'oie, art délicat, si l'on en juge par cette description militaire des opérations nécessaires :

Décapitez : un !

Tournez... ouvrez dessous : un !

Fendez : un !

Evidez les carnes : un !... deux !...

Tournez... passez derrière l'index...

Placez sur l'ongle du pouce gauche...

Renversez le pouce droit sous le gauche...

Tranchez !

Cette pratique de la taille ne devait s'acquérir qu'avec les années. Dans l'intervalle le maître apprêtait les plumes pendant que nos écoliers s'exerçaient à « l'écriture par principe, en gros, moyenne et en fin. »

**
*

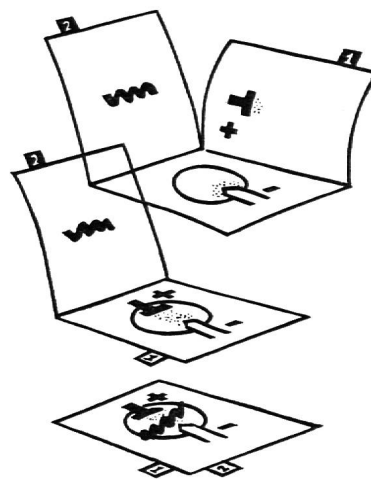
Les classes de filles n'ont en général pas l'arithmétique à leur programme, quelquefois même pas l'écriture. Elles ont, en lieu et place, les travaux à l'aiguille ou, comme on les a longtemps appelés, « les ouvrages du sexe », c'est-à-dire la dentelle, le tricotage, le raccommodage des bas. Dans les écoles de charité, on formait les jeunes filles à la filature et à la marque du linge.

Votre conseiller technique : PERROT S.A. BIENNE

Dépt audio-visuel, 5, rue Neuve, tél. 032/3 67 11

A tous les usagers de rétroprojecteurs

Matériel didactique pour les rétroprojecteurs en :



Géographie
Physique
Mathématique
Algèbre
Biologie
Anatomie
Education sexuelle
Botanique
Métallurgie
Technologie
Formation professionnelle

ainsi que des
maquettes
animées

Grand choix de
matériels divers
pour
rétroprojecteurs

BON

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

- ☐ Je désire recevoir votre catalogue de transparents.
- ☐ Je désire une documentation pour les rétroprojecteurs.
- ☐ Je désire la visite de votre représentant (après contact téléphonique).

Adresse :

N° de téléphone :

JEUNESSE ET ÉCONOMIE

Séminaire de Chexbres

COMMISSION « JEUNESSE ET ÉCONOMIE » DE LA SPR

Nous préparons à votre intention le Séminaire pédagogique de Chexbres, qui aura lieu les vendredi 4 et samedi 5 juin 1971, à l'Hôtel Victoria de Chexbres.

Le thème retenu « L'entreprise, la publicité et l'enfant » permettra un débat passionnant pour autant que chaque participant(e) s'y prépare activement.

Nous publions ci-après une abondante documentation qui s'inscrit dans le cadre du séminaire précité, à savoir :

1. **2 fiches pour l'enseignant(e)**
 - L'entreprise et la publicité
 - La publicité et le marché
2. **2 questionnaires pour préparer Chexbres**, l'un recherchant un dialogue avec vos élèves, l'autre vous permettant de vous situer par rapport au thème choisi et par rapport à l'information économique en général.
3. **1 bulletin réponse** vous permettant, soit de vous inscrire, soit de nous confirmer votre inscription préalable.
4. **Une définition précise de notre action** et notamment de ses objectifs à moyens termes.
5. **2 types de fiches pour élèves et fiche témoin pour le maître.** Sujet : Besoins et biens.

L'ENTREPRISE ET LA PUBLICITÉ — 3.50

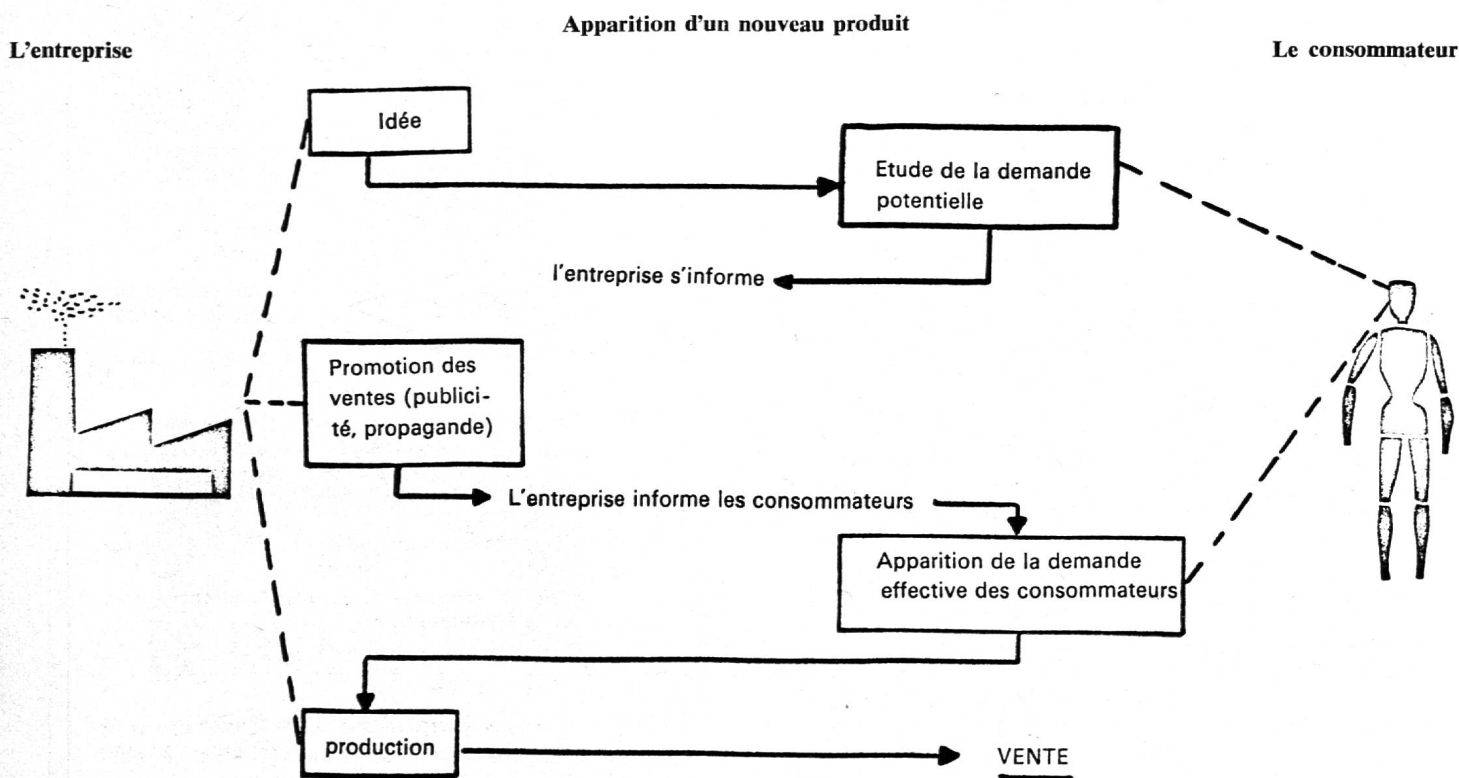
IMPÉRATIF : VENDRE

Lorsque nous parlons d'offre et de marché, nous admettons implicitement que la production d'une entreprise est vendue... une fois produite. Ce raccourci, utile dans l'explication théorique des mécanismes économiques, ne se produit que très rarement dans la pratique. Il arrive certes qu'un

fabricant n'ait aucun problème de vente. S'il est seul à offrir un produit très demandé, il se trouvera aussitôt des intermédiaires — commerçants, grossistes — qui prendront en charge sa production et la revendront à des consommateurs ou à des détaillants. Ceci est vrai, par exemple, pour certains produits simples — produits agricoles — ou pour des matières premières ou des produits de base qui sont recherchés par une clientèle de fabricants.

Mais, **dans la plupart des cas, les biens et services produits par une entreprise ne sont, à l'origine en tout cas, pas ou peu connus de la masse des consommateurs.** Aussi, au début de l'exploitation d'une entreprise de production, le problème « vendre » est-il certainement plus important encore que celui de produire. De même, l'apparition d'un nouveau produit est subordonnée à l'étude de ses chances de vente. Beaucoup de produits très utiles n'ont jamais vu le jour, parce que des études préalables ont révélé qu'ils se vendraient mal. D'autres produits, apparemment superflus, inutiles, voire nuisibles, ont connu un grand succès. Les consommateurs en ont décidé ainsi. Aidés, probablement, par une habile publicité.

Le problème de la vente, qui détermine les possibilités et le volume de production des entreprises, est essentiellement celui de l'étude des perspectives de vente de cette production. C'est l'étape « **information de l'entreprise** ». Vient ensuite la seconde étape, véritable écho de la première, celle de « **l'information des consommateurs** », consistant à faire parvenir à ceux-ci le message des fabricants : un nouveau produit est offert. Mais il est important de souligner que c'est **l'étude du marché**, mettant en évidence un besoin (que ce soit un « désir » ou un besoin réel), qui incite l'entreprise à se lancer dans une production qu'elle annoncera au préalable aux consommateurs.



Nous examinerons par ailleurs (cf. 3.60 L'entreprise et le marketing) les mécanismes de l'étude du marché ainsi que les techniques de vente les plus couramment utilisées. Mais parmi les divers instruments de promotion des ventes, il en est un qui mérite une place à part : la publicité.

La publicité

Parmi les moyens d'information du public dont dispose l'entreprise, la publicité est probablement le plus complexe. Pour certaines entreprises, c'est le moyen le plus efficace pour intervenir auprès du consommateur. Pour d'autres, au contraire, la publicité est l'instrument le moins contrôlable dans ses résultats, et parfois même, du moins nombre de chefs d'entreprises le pensent-ils, le moins désirable.

Dans toute publicité, il y a deux éléments qui coexistent en proportion variable :

1. **L'information.** La publicité décrit le produit, plus ou moins objectivement. Cette fonction d'information est prépondérante lorsqu'il s'agit d'un produit nouveau qui, sans description, ne saurait intéresser le consommateur, car il ne répondrait pas à un besoin bien défini. Dans le cas de produits déjà existants, l'élément information se résume à un simple rappel. Dans le cas de produits similaires ou identiques à des produits concurrents, l'information n'est, en elle-même, guère nécessaire.
2. **La motivation.** Il ne suffit pas d'informer le consommateur. Celui-ci peut en effet simplement prendre acte de l'information, de l'existence du produit, de sa fonction. Il n'est pas encore acquis à l'idée de l'acheter, à moins d'en éprouver, au même instant, le besoin. Dans l'immense majorité des cas, les biens — nous pensons ici essentiellement aux **biens de consommation** — ne trouveront une demande effective sur le marché que lorsque la publicité aura motivé la décision d'achat des consommateurs.

Sur quoi se base cette motivation ? Elle doit s'appuyer

sur tous les **leviers psychologiques, sociaux et culturels** agissant sur le consommateur, et rendant désirable pour celui-ci l'achat du bien considéré. La publicité remplace, à cet égard, ou les complète, la persuasion du commerçant et l'habileté du démarcheur. Elle souligne, dans le plus simple des cas, les avantages du produit. Exemples : « la lessive BLANCO rend le linge plus blanc »... « l'essence OCTANAL ménage votre moteur »... « les chaussures PEDIBUS épousent la forme de votre pied », etc.

A défaut de qualités intrinsèques du produit, la publicité le rendra **désirable** en touchant la « corde sensible » du consommateur potentiel. Si celui-ci est amateur de soirées mondaines, l'image d'un homme très élégant, suscitant l'admiration autour de lui, remportera sa conviction. Quel que soit l'« accessoire » que l'on souhaite lui vendre : cigarettes, cravate, boutons de manchettes, lotion après rasage, chemise, etc.

Dans le cas de produits essentiellement originaux, « hétérogènes », sans concurrence directe, la publicité informe avant tout. En revanche, dans le cas de produits tout à fait homogènes (exemples : essence, poudre à lessive, eau minérale, etc.) la publicité n'a pas grand-chose à apporter comme éléments d'information. Dès lors, elle cherchera à « personnaliser » le produit, à empêcher que le consommateur ne le confonde avec les produits concurrents, à créer des différences là où, fondamentalement, il n'y en a pas. Le résultat en est un fractionnement du marché, qui permet aux producteurs de tels biens de se soustraire largement aux mécanismes de la concurrence parfaite, et de pratiquer des prix différenciés pour des produits identiques ou similaires. Les techniques de vente (emballage, choix des locaux de vente, etc.) concourent à « opacifier » le marché.

Nous verrons plus loin (cf. 3.51 La publicité et le marché) les effets de la publicité sur les coûts et les prix, et les comparaisons que l'on peut établir, à cet égard, entre un marché sans publicité (théorique) et un marché cloisonné par la publicité.

LA PUBLICITÉ ET LE MARCHÉ — 3.51

Les annonces et les réclames dans la presse, les « spots » à la télévision ou à la radio, les affiches placardées dans la rue, les diapositives sur les écrans de cinéma, sont autant de formes de publicité commerciale qui concourent, au même titre que les autres moyens de promotion d'un produit — emballage, agencement du magasin, service après-vente, etc. — à établir le contact entre le producteur, ou le vendeur, et le consommateur. **La publicité est un moyen privilégié d'activation du marché, un stimulant des échanges.** Indépendamment de toute considération d'ordre éthique sur son opportunité, on ne peut donc que reconnaître le rôle tenu par la publicité dans le développement d'une économie d'abondance.

La publicité et le producteur

Pour le fabricant d'un bien, qui attend de la publicité qu'elle lui permette d'augmenter ses ventes (ou tout simplement de vendre) celle-ci entre, comme tant d'autres éléments, dans le coût direct du produit considéré, **la publicité augmente le prix de revient total.** Lorsque l'on songe au tarif de la publicité commerciale, on doit admettre que, pour certains produits de fabrication simple, celle-ci représente une part considérable de leur coût de production. Les sommes considérables ainsi investies en campagnes publicitaires constituent, il est vrai, des frais fixes, et l'entrepreneur compte bien obtenir par ces campagnes un accroissement

de ses ventes suffisant pour diminuer globalement son prix de revient. En effet, plus le nombre d'unités vendues augmente, plus est faible la part de frais fixes chargeant chaque unité :

Exemple de produit vendu

1. sans publicité

Frais fixes :	20 000 fr.
Frais variables :	1 fr. l'unité
Unités vendues :	20 000
Coût total :	40 000 fr.
Coût total unitaire :	2 fr.

2. avec publicité

Publicité :	10 000 fr.
Autres frais fixes :	20 000 fr.
Frais variables :	1 fr. l'unité
Unités vendues :	50 000
Coût total :	80 000 fr.
Coût total unitaire :	1.60 fr.

Pour un même prix de vente, la marge bénéficiaire augmenterait donc de 40 cts par unité vendue, à supposer que la publicité permettrait de porter les ventes de 20 000 à 50 000 unités.

La publicité et le consommateur

Pour le consommateur, la publicité est la plupart du temps un élément méconnu, mal identifié, qu'il ne soupçonne guère d'être à la base d'une décision d'achat dont il a l'impression d'être le seul maître. Plus la publicité fait appel aux ressorts psychologiques complexes de l'acheteur, plus celui-ci a le sentiment d'accomplir, dans l'acte d'achat, un geste naturel. Il ne fait guère de doute que **la publicité recule indéfiniment les limites des besoins des individus**. Elle contribue donc par là, de manière générale, à **stimuler la demande globale**, et à **assurer des débouchés supplémen-**

taires à des produits nouveaux. En cela, elle raffermir les tendances à l'expansion économique générale.

Toutefois, à l'intérieur de ce cadre général, on s'aperçoit que la publicité modifie fondamentalement le rôle du consommateur dans l'économie. En effet, en « personnalisant » les produits (nous pensons ici surtout aux produits homogènes : cf. 3.50) la publicité rend infiniment plus difficile le choix du consommateur, basé théoriquement sur le prix. Elle restreint donc, objectivement, les possibilités de comparaison et de substitution entre les biens offerts et déforme par là le **calcul du consommateur**, c'est-à-dire la formation même de la demande d'un bien déterminé.

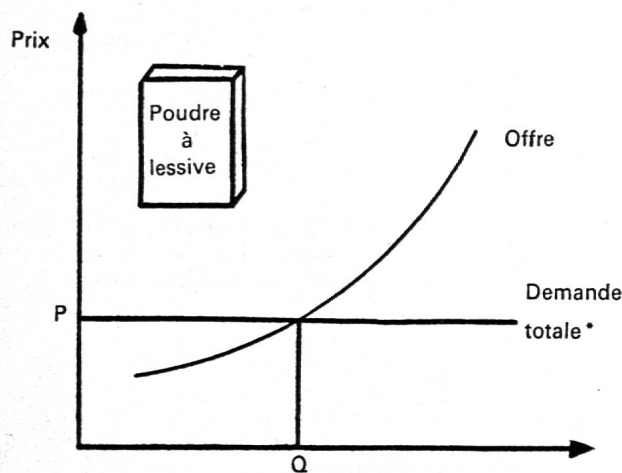
La publicité et le marché

En tenant compte de ce que nous avons vu pour le producteur et le consommateur, nous pouvons dire que **la publicité commerciale contribue, en soutenant la demande globale, à accroître le volume des biens et services échangés sur le marché, conformément aux souhaits des producteurs**. Mais par la déformation du jugement du consommateur qu'elle provoque ou l'appel à une clientèle de consommateurs sans jugement : les enfants, elle affaiblit la capacité de choisir et par conséquent atténue la concurrence. C'est d'ailleurs bien pour échapper à l'implacable loi de la concurrence, autant que pour accroître leurs ventes, que les entreprises recourent à la publicité. Cet affaiblissement de la concu-

rence freine la baisse générale des prix qui devrait normalement (entendez sans publicité) résulter de l'échange, de l'accroissement de la production sous l'effet de cette concurrence, et de l'amélioration de la production résultant de cette même concurrence.

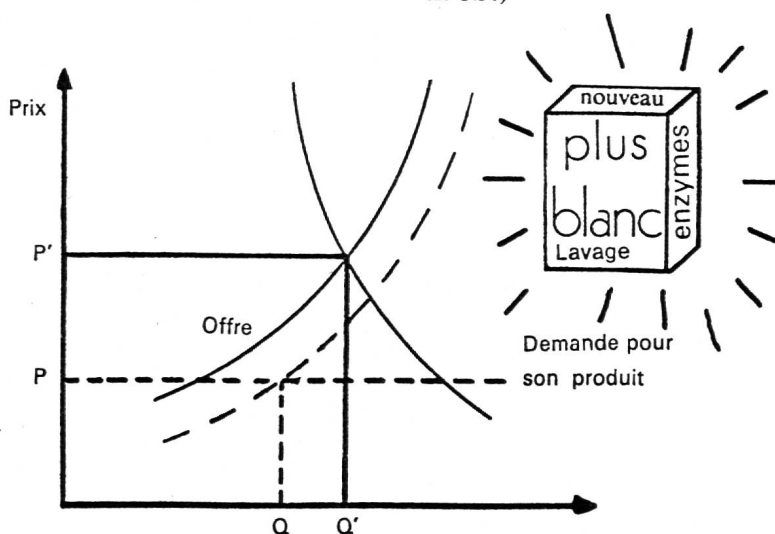
En effet, **les producteurs recourant à la publicité trouvent leur optimum de rentabilité, pour un même niveau de production, à un prix plus élevé que s'ils étaient en situation de concurrence parfaite**. La diminution de la production totale qui devrait en résulter (pour un prix plus élevé, la quantité demandée diminue) est plus que compensée par l'accroissement de la demande sous l'effet de la publicité.

Le producteur individuel en situation de concurrence parfaite (situation théorique, sans publicité)



Pour le producteur, la demande du marché est une donnée (pour un prix P, toute sa production peut être vendue).

Le producteur individuel en situation de concurrence imparfaite (marché différencié sous l'effet de la publicité : cf. 3.50)



Marché d'un bien homogène (café, poudre à lessive, etc.)

POUR PRÉPARER VOUS-MÊME LE SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE DE CHEXBRES

A. QUESTIONS AUXQUELLES VOUS RÉPONDEZ PAR VOUS-MÊME

1. Que sont les besoins et les biens ?
2. Indiquer 5 facteurs de production nécessaires à la bonne marche d'une entreprise.
3. Qu'est-ce que le coût de production d'une entreprise ?
4. Quelles furent après la guerre, les conséquences de l'« assèchement du marché du travail en Suisse » ?
5. Quelle est la différence entre la société anonyme et la commandite ?
6. Indiquer en quoi la libre concurrence peut être utile au consommateur.
7. Définir le monopole, l'oligopole et le cartel.
8. Qu'est-ce que la surchauffe et comment lutter contre elle ?
9. Quels sont les deux facteurs qui motivent le calcul de l'entreprise ?
10. Sur quels leviers s'appuie la publicité ?

B. QUESTIONS VOUS PERMETTANT DE PRÉPARER LE SÉMINAIRE DE CHEXBRES

1. A quoi sert la publicité ?
2. Y a-t-il une publicité spécifique pour l'enfant ?
3. Dans quelle mesure l'enfant est-il sensible à la publicité ?
4. La publicité conditionne-t-elle l'enfant ?
5. Quels sont pour l'enfant les avantages qu'il retire de la publicité ?
6. Quels inconvénients la publicité présente-t-elle pour l'enfant ?
7. Peut-on éduquer l'enfant face à la publicité ?
8. A quels supports l'enfant est-il plus particulièrement sensible ?
9. Pour quelles raisons pensez-vous que les entreprises consacrent une part importante de leur budget à la publicité ?
10. Pensez-vous que nous vivions une société de consommation ou une société de production ?
11. Une production de masse présuppose une énergique promotion des ventes. Par répercussion le produit des ventes permet la rémunération des facteurs de production. Qu'en pensez-vous ?
12. Comment concevez-vous l'introduction de l'économie dans les programmes scolaires ?
13. Que pensez-vous des fiches d'élèves mises à votre disposition ?
14. Qu'attendez-vous de ce prochain Séminaire de Chexbres ?

Veuillez répondre à ces questions d'ici au 20 mai et nous transmettre vos réponses.

Questionnaire pour vos élèves

POUR PRÉPARER EN CLASSE LE SÉMINAIRE DE CHEXBRES

1. Enumère certains objets que tu aimerais posséder et que tu penses pouvoir obtenir.
2. Y en a-t-il d'autres que tu convoites, mais que tu sais ne jamais recevoir ?
3. Essaie de dire pourquoi tu as souhaité posséder tel objet, tel jouet ou tel vêtement !
4. Quel est l'objet que tu as souhaité, que tu possèdes maintenant, mais qui ne t'a apporté que peu de satisfaction ? Y en a-t-il un que tu n'aies jamais utilisé ?
5. Considères-tu que tu as trop de jouets et que tu ne sais plus avec lesquels jouer ?
6. As-tu l'impression que les commerçants s'intéressent à tes désirs ?
7. As-tu eu l'occasion de conseiller à ta famille d'acheter une chose plutôt qu'une autre ? Dans quel cas ?
8. Que penses-tu d'une annonce montrant un sportif qui fume une cigarette ?
9. Pourquoi y a-t-il souvent de belles femmes dans les annonces publicitaires ?
10. Pourquoi y a-t-il souvent de beaux enfants dans les annonces publicitaires ?
11. Penses-tu que plus on achète de choses et plus on est heureux ? Et pourquoi ?
12. Combien coûtes-tu par mois à tes parents ?
13. Enumère les dépenses qu'ils font pour toi (pense aux biens matériels, culturels et aux loisirs).

14. Reçois-tu de l'argent de poche ? Combien par semaine ?
15. As-tu l'occasion de gagner toi-même ton argent de poche ? Si oui, comment ?
16. A quoi le dépenses-tu ? As-tu l'impression de l'avoir parfois gaspillé ? Si oui, où et comment ?
17. Tiens-tu des comptes de tes dépenses ?
18. Regardes-tu régulièrement les spots TV ?
19. Quels attrait y trouves-tu ?
20. Lis-tu les publicités des journaux ou magazines que tu trouves à la maison ?
21. Achètes-tu des journaux ou des magazines ? Regardes-tu les pages publicitaires ?
22. Est-ce que cette publicité t'intéresse ?
23. Dans quel cas précis a-t-elle influencé un de tes achats ?
24. Pour quel genre d'achat regardes-tu plus particulièrement la publicité ?

SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE DE CHEXBRES

4 et 5 juin 1971 — Hôtel Victoria

Bulletin d'inscription à découper et à retourner à
« JEUNESSE ET ÉCONOMIE »
 c/O CIPR
 81, route de l'Aire
 1211 GENÈVE 26

Nom

Mme/Mlle/M.

Prénom

Adresse exacte

Téléphone

— Membre d'une société pédagogique

oui
non

— Si oui, laquelle :

— Participera au Séminaire le vendredi 4 et le samedi 5 juin
oui
non

— Désire qu'un lit lui soit retenu dans un hôtel de Chexbres (sauf avis contraire, chambres à 2 lits)

oui
non

— Assistera, **à ses frais**, au repas de clôture du séminaire (samedi midi Fr. 13.—)

oui
non

* Gratuité de participation et de pension pour les membres des sociétés pédagogiques.

Pour tous renseignements complémentaires, tél. à Genève au (022) 43 52 00.

POURQUOI UNE MEILLEURE INSERTION DE L'ÉCONOMIE À L'ÉCOLE

par J.-C. Delaude, directeur-adjoint du CIRP à Genève.

Ouvrir l'école sur le monde, donc sur la collectivité dont elle dépend, c'est sans aucun doute lui permettre d'ajouter à l'enseignement qu'elle dispense une dimension socio-économique.

Pour faciliter une insertion de l'information économique ou d'une formation aux principes de l'économie à l'école, il est nécessaire de pouvoir œuvrer sur deux plans, à savoir favoriser d'abord la démarche intellectuelle de l'enseignant ou de l'enseignante, puis sensibiliser les élèves à quelques problèmes simples en éveillant leur curiosité. Pour le maître comme pour l'élève, il y a en commun la découverte d'un vocabulaire de base, l'approche de l'économie à partir de faits et de phénomènes directement perceptibles suscitant leurs questions comme élément primaire.

On pourrait schématiser la démarche vers un enseignement de l'économie à l'école selon le tableau en bas de page.

Partant de tels principes, l'action « Jeunesse et économie » fournit depuis deux ans aux enseignants de Suisse romande une documentation sous forme de fiches d'information économique qui leur permet de maîtriser et de contrôler leurs connaissances des réalités économiques. Au stade suivant, on prépare des fiches pour les élèves, fiches qui sont de deux types : l'une s'adresse à des élèves de 12 à 18 ans et elle permet un enseignement collectif conduit par le maître à partir de la documentation qui lui a été remise, alors que l'autre est du niveau d'élèves du degré primaire. Ces derniers pourront travailler individuellement, leur fiche relevant de l'enseignement programmé.

Des fiches théoriques alterneront avec des fiches dites d'actualité, de manière à permettre de commenter sur le vif certains événements brûlants relevant de l'information économique (inflation, dévaluation monétaire, surchauffe économique, etc.).

Les objectifs de cette initiation socio-économique n'impliquent pas l'adjonction d'une discipline scolaire supplé-

mentaire. Véhiculée par tous les enseignements, elle doit trouver une application dans les disciplines d'éveil comme l'histoire, la géographie ou l'instruction civique, par exemple, en se fondant en tout cas sur des principes de pédagogie active, observations directes de groupes ou de collectivités, enquêtes et recherches proposées aux élèves, voire suscitées par eux, simulation de situations socio-économiques, etc.

Il va de soi que la formation économique et sociale devrait être inscrite au programme de nos écoles normales et en constituer désormais une activité majeure. Une mesure simple permettrait de suppléer rapidement à cette carence en organisant dans chaque école normale ou cycle de formation un enseignement économique. Il conviendrait par ailleurs que l'économie s'ouvre à l'école et que les futurs enseignants puissent accomplir des stages dans des entreprises et dans des organismes à vocation économique. Il est en effet urgent de rétablir le dialogue entre ces deux entités, ne serait-ce que par le fait que les unes comme les autres accueillent les mêmes publics à des époques différentes.

Depuis 1959, en collaboration avec la Société pédagogique romande et sous l'égide de la Société pour le développement de l'économie suisse, le CIRP, une agence suisse de relations publiques, organise à Chexbres un séminaire pédagogique qui permet aux représentants de l'école et de l'économie de dialoguer franchement et de renouer des liens quelque peu distendus.

Après avoir, au cours de ces dernières années, abordé des problèmes comme celui d'une école de qualité par rapport à une école de quantité, puis délimité quelle information économique il était possible d'insérer dans les programmes scolaires, le séminaire de cette année, qui aura lieu à Chexbres les 4 et 5 juin, se déroulera sur le thème « L'entreprise, la publicité et l'enfant ». Toutes les personnes intéressées et concernées par ce thème et qui désireraient participer activement à ce séminaire seront les bienvenues.

TABEAU

Action pédagogique au niveau des enfants

Démarche intellectuelle du maître

Questions	Faits et phénomènes à détecter	Concepts sous-jacents
Qui produit ce que je mange ? Ce que que porte ? Les objets que j'utilise ?	la production le travail les circuits d'échanges	division du travail interdépendance des agents économiques
Qui les achète ? Avec quel argent ?	le salaire la consommation les prix le pouvoir d'achat	recettes (revenus) dépenses (coûts) budget
Est-ce que mes parents achetaient les mêmes objets ? Où habitaient-ils lorsqu'ils avaient mon âge ? Pourquoi quitte-t-on le village pour la ville ?	le progrès technique les transformations des conditions de production (ressources naturelles, travail, machines), et des modes de vie (migration, urbanisation)	croissance, développement et progrès économiques
Comment peut-on savoir ce qui est produit, vendu, acheté ?	l'observation critique les statistiques	nécessité et limites des techniques quantitatives



1. Quest-ce qui assure la croissance de cette plante ?



2. Qu'est-ce qui assure la vie de cet animal ?

Ces nécessités assurant la vie de la plante et de l'animal sont des **besoins physiologiques** (du grec : phusis = nature).



3. Tu es à même d'indiquer maintenant les **besoins physiologiques** de l'homme :

4. Parmi ces besoins, quels sont ceux mis à sa disposition par la nature ?
5. Par qui les autres sont-ils mis à sa disposition ?
6. L'homme éprouve-t-il encore d'autres besoins ?
7. Lesquels sont motivés par la société, la publicité, l'orgueil, l'esprit, le cœur, etc. ?

Les besoins de cette nature sont des **besoins psychologiques**.

8. Qui va les satisfaire ?

D'une manière générale, les besoins non satisfaits par la nature le sont par **l'économie**.

9. Si manger est un **besoin naturel**, fumer en est-il un ? Sinon qu'est-il ?

10. Qu'est-ce qui crée ce genre de besoin ?

Problème : Plus un besoin est intense, plus/moins * l'économie y trouve son profit. Justifie ta réponse.

* Biffe ce qui ne convient pas.



Si, comme Robinson Crusé, on te déposait sur une île déserte, tu ne subsisterais sans doute guère longtemps. Pour pouvoir **vivre** tu as besoin d'un certain nombre de choses essentielles. Lesquelles ?

Ces besoins vitaux sont aussi appelés besoins **physiologiques** et les « choses » qui les ont satisfaits des **biens**.

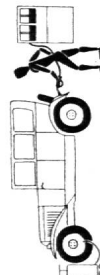


Si un bateau apparaît à l'horizon et qu'on te propose de te fournir d'autres biens pouvant rendre ton séjour plus agréable, que demanderais-tu ?

Ces besoins, moins indispensables que les premiers, sont appelés besoins **psychologiques**. Ils peuvent varier à l'infini.

Ta mère est allée faire des courses. Voici ce qu'elle a rapporté : du pain, un bouquet de fleurs, du lait, une salade, du rouge à lèvres, des pâtes alimentaires, un livre, des cigarettes, de la viande, un jouet et un disque.

Quels sont les biens qui satisfont les besoins physiologiques et ceux qui satisfont les besoins psychologiques ?



Ton père s'est arrêté devant une station service avec sa voiture. On pourra lui fournir un certain nombre de biens, Lesquels ?
Mais on pourra aussi effectuer un certain nombre de travaux... ou de services. Lesquels ?

On peut donc satisfaire également un besoin par des services. Lesquels par exemple ?

Les besoins vitaux sont dans le fond relativement peu nombreux... et pourtant que de biens voit-on dans nos magasins. Qu'est-ce qui peut pousser les gens à désirer autant de biens ?

Qu'est-ce qui nous empêche d'obtenir tous les biens que nous pourrions désirer ?

COMMENT TRAVAILLER EN CLASSE

Notre commission soumet aujourd'hui à votre sagacité les deux types de fiches pour élèves qu'elle a conçus, à savoir :

1. **Une fiche pour enseignement collectif**, s'adressant à des élèves du degré primaire supérieur et secondaire.

L'enseignement doit être conçu en deux temps : l'élève profite d'un quart d'heure, éventuellement à la fin d'une leçon, pour acquérir certaines notions exposées sur la fiche et pour répondre aux questions qu'elle pose. Ultérieurement, le maître dirige un débat général où sont discutées les réponses des élèves. La préparation de cette leçon peut s'effectuer à l'aide de la fiche d'information économique que le maître possède et qui lui apporte compléments d'information et illustrations schématiques.

2. **Une fiche pour enseignement individuel**, fiche simplifiée, éventuellement autocorrective, s'adressant à des élèves du degré primaire inférieur et leur permettant de tra-

vailler et de réfléchir individuellement aux problèmes posés.

En conséquence, nous publions ci-après les deux types de fiches pour élèves et le document témoin pour le maître dont la distribution est assurée **gratuitement**. Il suffit d'écrire ou de téléphoner au

CIPR

81, route de l'Aire

1211 GENÈVE 26

Tél. (022) 43 52 00 — M. Delaude.

- a) fiche pour enseignement individuel
- b) fiche pour enseignement collectif
- c) fiche d'information économique (pour le maître ou la maîtresse)

BESOINS ET BIENS

Les besoins

Aucun être vivant ne se suffit à lui-même. Pour se maintenir en vie, pour respirer, se nourrir, se protéger contre le froid ou la chaleur, il doit faire appel à des éléments extérieurs. L'homme, bien sûr, n'échappe pas à cette règle, quoique grâce à son intelligence, il parvienne à échapper à certaines contraintes. Il doit faire des efforts, transformer le milieu naturel qui l'entoure pour assurer son existence. Il éprouve divers **besoins**, qui créent le désir lequel le pousse à agir. Ces besoins, grosso modo, sont de deux ordres :

- **les besoins physiologiques**, les plus impérieux : se nourrir, accessoirement se vêtir et se loger ;
- **les besoins psychologiques**, les plus vastes, que l'on peut considérer comme jamais satisfaits pleinement au cours de l'existence. En effet, s'il n'avait que ses besoins physiologiques à satisfaire, l'homme ne se distinguerait guère, dans son genre de vie, de l'animal.

En économie, on ne distingue pas les besoins d'origine physiologique et psychologique. On ne les mesure qu'en termes d'**intensité** et de rapidité de **satisfaction**. On remarquera par exemple que certains besoins sont intensément ressentis, aussi longtemps qu'ils n'ont pas reçu satisfaction, et qu'ils disparaissent totalement aussitôt après leur assouvissement. Ainsi, la faim, douloureusement ressentie, est remplacée après l'absorption d'aliments par la satiété. D'autres besoins en revanche ne sont jamais pleinement satisfaits. Le désir de la femme de se parer ne sera pas éteint par l'achat d'une robe. Le prétexte de la mode la conduira inlassablement à renouveler sa garde-robe.

On considérera comme besoin tout ce qui conduit le sujet à **exercer une activité économique dans le but de le satisfaire**, même si ce « besoin » n'est pas ressenti comme tel par ses semblables. Au fur et à mesure que les besoins « simples » sont satisfaits — besoins physiologiques et besoins « sociaux », c'est-à-dire nés de l'appartenance à une société dotée de certaines règles : obligation de se vêtir, de se loger, de s'instruire, de se déplacer, etc... — de **nouveaux besoins** apparaissent, en raison notamment de la publicité, de l'imitation, de la curiosité, du désir de briller.

On ne retiendra bien sûr comme **besoins économiques**

que les besoins qui peuvent être satisfaits par une activité économique quelconque (production de marchandises, de services).

Les biens

Tout acte ou objet qui permet de satisfaire un besoin constitue un **service** ou un **bien**, qu'ils soient nuisibles ou profitables, que leurs effets soient purement imaginaires ou éminemment efficaces. L'institut capillaire qui promet la repousse des cheveux à ses clients naïfs offre des services, même si l'efficacité de ses méthodes est pour le moins subjective.

Il y a des objets, des ressources naturelles indispensables à l'homme, **ce qui ne constituent pas des biens économiques**, pour la simple raison qu'ils n'impliquent aucun **acte économique**, aucune transformation ou fabrication, aucun effort **pour amener la satisfaction** du besoin correspondant. Nous avons besoin d'air pour respirer, mais la nature nous l'offre en abondance. L'eau que nous buvons nous est fournie à profusion par les rivières et lacs. En revanche, dès que ces éléments entrent dans le processus économique (eau canalisée, traitée, chauffée ou tempérée, air comprimé, oxygène, etc.) ils deviennent des biens économiques.

On distingue traditionnellement plusieurs catégories de biens :

- **biens de consommation**, qui sont destinés à satisfaire directement un besoin. Ils se classent en biens de consommation **semi-durables** (vêtements, livres, objets de mode) et **biens durables** (automobiles, appareils électro-ménagers).
- **biens de production**, qui ne servent pas à la consommation directe, mais sont utilisés pour la production de biens de consommation. Ce sont, par exemple, les machines, les outils, les matières premières.

A la limite, on peut assimiler certains biens de consommation durables à des biens de production : l'automobile fournit des services tout au long de sa vie. Elle peut être considérée comme un bien de production. Il n'y a plus de doute lorsqu'il s'agit d'un véhicule dit utilitaire. Les biens de production stockent en quelque sorte un pouvoir de consommation, qui sera utilisé ultérieurement. Ils correspondent donc à une forme d'**épargne**. Celle-ci est la condition sine qua non de tout progrès économique.

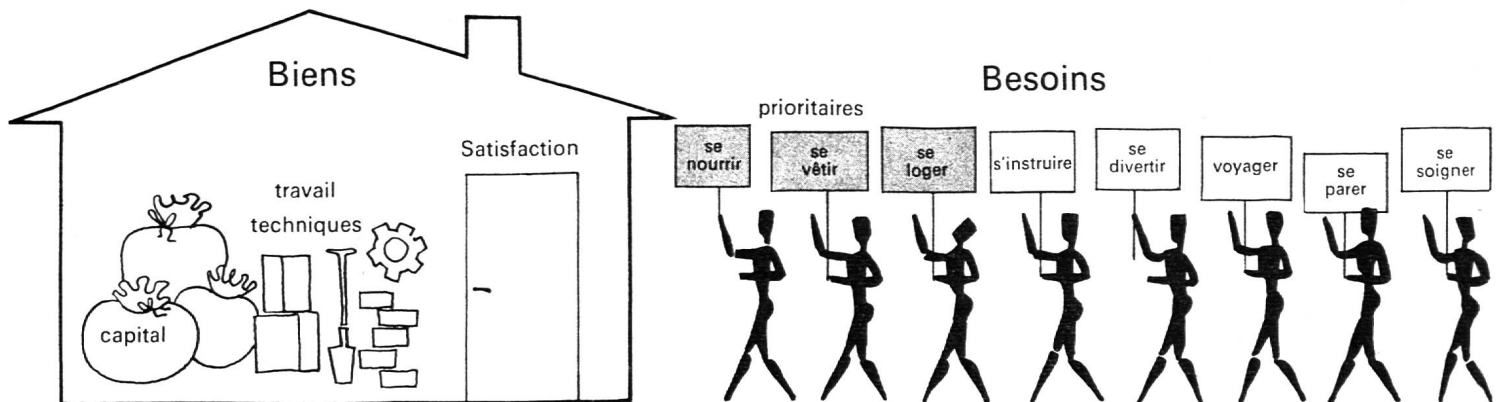
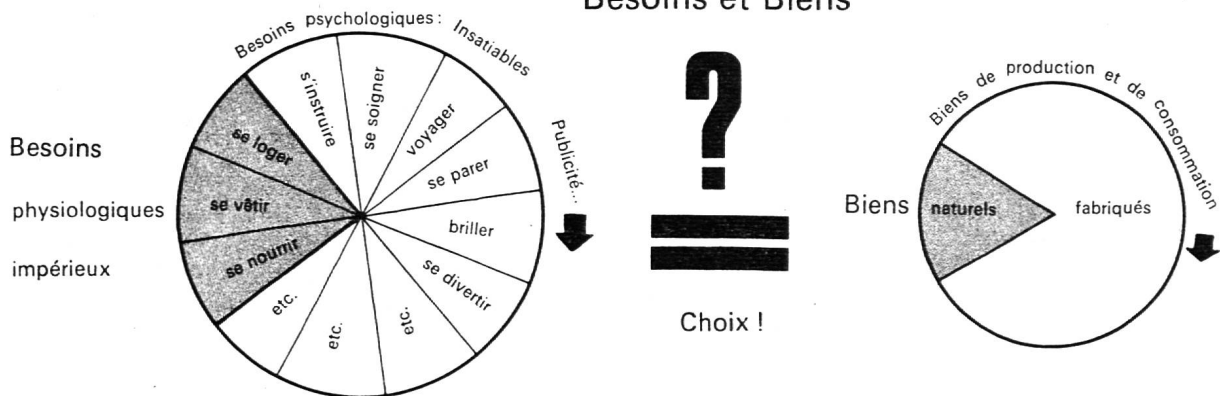
Les services peuvent à leur tour être classés de manière analogue.

On peut établir d'autres subdivisions entre les biens et les services. Par exemple, entre biens **divisibles** et biens **indivisibles**. La plupart des produits alimentaires, matières premières et biens d'origine naturelle sont divisibles en unités, ce qui en facilite l'usage au « détail ». Exemples : farine, textiles, essence. Les biens indivisibles demandent souvent un effort important pour leur acquisition (automobile, villa) ce qui explique, notamment, le développement des formules d'achat à crédit, qui reportent les avantages de la divisibilité sur le paiement du bien (cf. 6.00 Crédit-Banque).

Les biens peuvent être **homogènes** (rien n'en distingue une certaine quantité d'une autre : blé, huile, charbon) ou **hétérogènes** (la plupart des produits très élaborés). La publicité s'efforce de différencier les marques de produits homogènes : les détergents, poudres à lessive actuels sont presque en tous points semblables quant à leur efficacité ; les analyses chimiques le prouvent ; tout l'effort du fabricant pour différencier son produit passe par la réclame.

On distinguera encore les biens périssables ou les biens soumis à une forte usure, des biens qui se conservent ou résistent à l'usage. Leur consommation ou leur amortissement obéiront naturellement à d'autres critères.

Besoins et Biens



La Ville de Bienne cherche un

TUTEUR OFFICIEL OU UNE TUTRICE OFFICIELLE

apte à s'occuper principalement d'enfants et d'adolescents de langue française et allemande. La fréquentation d'une école sociale est désirée (event. diplôme d'enseignant). Une bonne connaissance des langues française et allemande est indispensable. Entrée en service au plus vite. Nous offrons un traitement correspondant aux responsabilités ainsi qu'un agréable climat de travail. De plus amples renseignements peuvent être obtenus auprès du préposé à l'Office des tutelles de Bienne (tél. (032) 7 24 75).

Les offres avec documents usuels sont à adresser à la Direction des œuvres sociales, 49, Place Centrale, 2500 Bienne.

Le
VALAIS
c'est déjà le Midi

La nature a fait de ce pays de soleil un paradis pour les jeunes.

Que ce soit en plaine ou en montagne, nous tenons à votre disposition de nombreux itinéraires et suggestions.

Consultez-nous à l'adresse suivante :

OFFICE VALAISAN DU TOURISME
151 SION — Téléphone (027) 2 21 02

Boîte de compas Kern désormais avec porte-mine

Pour les dessins techniques, on n'a pas seulement besoin de compas et de tire-lignes, mais aussi d'un crayon bien pointu. C'est pourquoi les quatre boîtes de compas les plus appréciées renferment maintenant un porte-mine pratique, muni d'une mine normale de 2 mm, d'une pince

NOUVEAU!



et d'un taille-mine dans le bouton-pression. D'ailleurs, toutes les 14 boîtes de compas Kern se vendent dans le nouvel étui rembourré en matière synthétique souple.



Veuillez m'envoyer à l'intention de mes élèves ____ prospectus pour ces nouveaux compas.

Nom _____

Adresse _____



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

Les compas Kern sont en vente dans
tous les magasins spécialisés

spes

SAINT-PIERRE, 2 - 1002 LAUSANNE

diffuseur exclusif pour la Suisse
depuis le 1^{er} janvier 1971 des éditions

**armand colin
bourrelier**

Cent ans au service de l'enseignement

- ☐ matériel éducatif pré-scolaire
- ☐ manuels scolaires primaire
et secondaire
- ☐ collections techniques
- ☐ collections pédagogiques
- ☐ collections universitaires
- U** et **U₂**
- ☐ érudition - recherche

Ouvrages en vente chez votre libraire

armand colin



TOURING MOT-HOTELS



TOURING MOT-HÔTEL CHÂTEAU DE RAGAZ

7310 Bad Ragaz SG
Tél. 085 9 23 55

Repos, tranquillité, confort, bonne table... toutes choses que vous êtes sûr de trouver au TM Château de Ragaz. Logement au château ou dans des bungalows situés à l'intérieur du magnifique parc du TM. Terrain de golf à proximité.

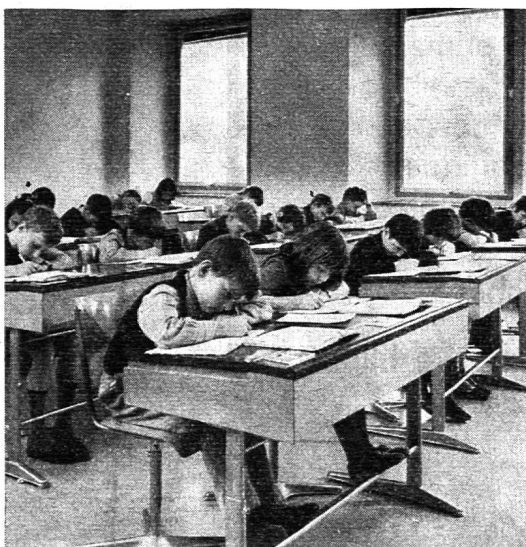


TOURING MOT-HÔTEL BELLAVISTA

6574 Vira-Gambarogno TI
Tél. 093 6 32 40

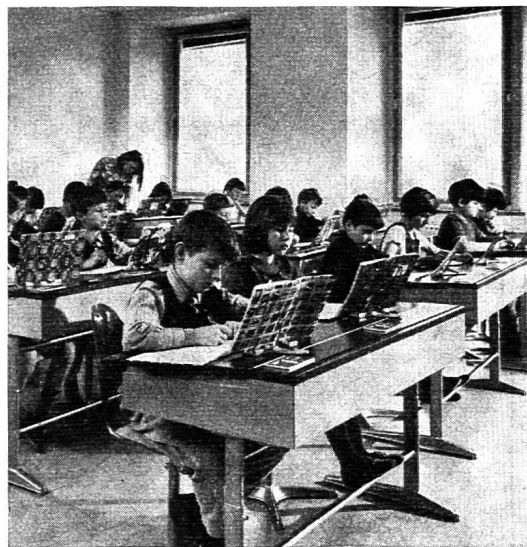
Tout le charme printanier du Tessin au ravissant et typique TM Bellavista. Une vue splendide sur le lac Majeur. Confort, cuisine de premier ordre, bar tessinois, piscine. Le TM n'est qu'à 20 minutes en voiture de Locarno.

Demandez sans tarder une offre détaillée à la direction du TM que vous avez choisi !



Le
support

**UNI
-
BOY**



représente une aide efficace pour les travaux de copie en calcul, grammaire et lecture. Moins de déformations de la colonne vertébrale, de fatigue des yeux. Meilleure tenue des cahiers grâce à la tenue correcte. Economie de place sur les tables, plus de livres qui tombent par terre. Le modèle 70 est encore plus confortable et silencieux grâce à un dispositif spécial. Prix école fr. 6.— (10 + 1 gratuit).

Demandez la documentation et les avis aux parents chez le distributeur général :

B. Zeugin, matériel scolaire, 4242 Dittingen/BE Tél. (061) 89 68 85.

Bibliothèque
Nationale Suisse
3000 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1