

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **110 (1974)**

Heft 23

PDF erstellt am: **21.05.2024**

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.

23

Montreux, le 5 juillet 1974

éducateur

1172

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif



Dessin P. Stähli

LA NÉCESSITÉ DU CHOIX ET DE L'ACTION

Liberté ! Participation !

Mots souvent creux, slogans, dont on se gargarise.

(Le gargarisme, c'est utile : cela élimine les microbes avant qu'ils ne pénètrent dans le corps...)

En contrepoint du texte de Claude Pantillon, tiré de « La vie protestante » du 29 mars 1974, trois réflexions :

« La liberté implique la responsabilité, c'est pourquoi tant d'hommes la redoutent. »

Bernard Shaw.

« Le choix est possible dans un sens, mais ce qui n'est pas possible, c'est de ne pas choisir. Je peux toujours choisir, mais je dois savoir que si je ne choisis pas, je choisis encore. »

J.-P. Sartre.

« La distinction la plus glorieuse est celle que nous devons à nos actes. »

Shakespeare.

Il est peut-être bon de répéter que l'enseignant ne s'acquitte pas uniquement d'une fonction administrative, que l'essentiel est à un autre niveau.

Dans quelle mesure l'enseignant est-il, se sent-il libre, donc responsable ?

Le métier n'est-ce pas d'abord la pratique du choix liée à une action « en direct » avec les enfants que la société lui confie ?

Les enfants...

Henri Porchet.

La parabole de l'éducation

Un jour le directeur d'une école réunit les membres du corps enseignant pour examiner le cas d'un élève. Au moment où il allait exposer la situation de celui-ci, un maître l'interrompit pour demander qu'on modifiât la disposition des tables qui se prêtait mal à une distribution équitable de la parole.

La motion fut acceptée et la disposition des tables changée à la satisfaction générale bien qu'il en résultât quelque désordre. Le directeur chassa ses lunettes, toussota pour attirer l'attention et obtenir le silence, puis expliqua brièvement la nature du cas : notes insuffisantes, difficultés familiales, divorce, mère qui travaille, etc. Au demeurant, cet élève n'était pas plus sot qu'un autre, au contraire, il fallait donc...

On ne connut jamais ce qu'il allait dire, car un maître fort écouté de ses collègues l'interrompit pour lui demander de quel droit il avait pris la décision de les réunir ce jour-là et à pareille heure. Non seulement on obligeait le corps enseignant à faire des heures supplémentaires dont il conviendrait enfin de savoir qui les payerait et à quel tarif, mais encore de telles décisions étaient incompatibles avec une véritable structure de participation qu'il était urgent de mettre en place. On débattit longuement de ces importantes questions pour aboutir à la désignation de deux commissions dont l'une réexaminerait le problème général des traitements tandis que l'autre élaborerait un projet de structure participative authentique.

Deux enseignants qui, jusqu'ici, s'étaient tus mais donnaient des signes visibles d'impatience, prirent alors la parole. L'un pour remettre en cause le système d'évaluation en fonction duquel on avait noté cet élève, l'autre pour attirer l'attention sur l'incidence du milieu social qu'il fallait mettre en relation avec les difficultés de cet enfant : les problèmes familiaux n'expliquaient pas tout ; il fallait aller plus loin et dénoncer les conséquences, les méfaits d'une école qui, en défendant les privilèges et les va-

leurs d'une élite dominante, rendait inévitable son échec.

Les deux orateurs furent brillants ; le silence qui suivit le prouva et tous furent pénétrés de la gravité et de la pertinence de leurs questions. Ce n'était donc pas ce cas particulier qui méritait discussion ; il fallait l'insérer dans un contexte plus général, remonter aux sources du mal et l'extirper à la racine. Reprendre alors le problème de l'évaluation en l'englobant dans le contexte plus vaste d'une politique éducative. Certes, de telles questions exigeaient un long travail de réflexion, des lectures, des rapports intermédiaires, des démarches auprès des autorités, probablement une action politique à long terme qui déboucherait finalement, après une étape de sensibilisation de l'opinion publique, sur une consultation populaire dont on ne pouvait malheureusement prédire d'avance le résultat. On vota donc à l'unanimité la désignation de deux nouvelles commissions et la décharge à temps complet, pendant un an, de deux enseignants pour les travaux d'approche indispensables. En temps opportun, on ferait appel à une équipe extérieure de spécialistes de l'évaluation et de la planification de l'éducation.

Là-dessus, comme l'heure de réunion prévue était déjà largement dépassée, le directeur dut se résoudre à lever la séance en remerciant chacun de sa précieuse collaboration. Il remit donc le dossier de l'élève dans sa lourde serviette et le corps enseignant alla boire un café au bar d'en face où il ne manqua pas d'échanger quelques idées exaltantes sur l'école de demain. Serait-ce d'ailleurs encore une école, demanda quelqu'un qui venait tout juste d'entamer la lecture d'un ouvrage d'Ivan Illich ?

L'histoire s'arrête là et, malheureusement, je n'ai plus eu aucune nouvelle de ce jeune élève qui fut renvoyé de l'école quelques jours plus tard.

Le mal n'a pas commencé avec nous, et il ne finira pas non plus avec nous.

La recherche et le souci de solutions futures ne doit pas servir d'alibi, de prétexte à fuir la situation présente. L'école demain, la société demain, le monde demain, certes, mais ils peuvent devenir l'occasion d'une véritable fuite en avant, un macabre

divertissement. Ici, maintenant, voilà le lieu de la décision, celui de *ma*, de *notre* responsabilité. Le rêve, l'utopie sont nécessaires, utiles et bénéfiques à condition qu'ils fécondent la situation et n'en détournent point. Autrement, ils ne sont que bavardage et opium, une drogue particulièrement insidieuse contre laquelle aucun FBI ne peut sévir, un formidable complot contre l'existence et contre notre dignité d'hommes. Qu'une telle drogue se cultive et se vende si bien témoigne d'un terrible vide existentiel : dans la fuite en avant, dans le refus du présent, de la situation s'annonce une fuite plus fondamentale encore, celle devant soi-même, devant autrui, cette fuite trahit et traduit notre désolation, notre désert personnel et social.

Mais il existe un correctif drastique à de telles tentations : la vie elle-même et les situations concrètes, imminentes dans lesquelles nous sommes jetés, embarqués qui, elles, n'attendent point. Nos enfants sont ici, maintenant, ils grandissent à notre nez et à notre barbe. S'ils m'incitent à rêver d'un monde autre, d'une éducation meilleure, ils m'obligent sans cesse aussi à trancher, à décider. S'y refuser est encore une manière de le

faire, probablement pas la plus indiquée. Nos enfants, notre chair et notre sang, les miens mais aussi ceux d'autrui, ceux que nous rencontrons quotidiennement au travail, à la maison dans nos loisirs, notre église, la rue...

Et là, comme ailleurs, il est vain de prétendre surseoir. Un maître ne peut pas ne pas avoir mal aux autres à cet échec, peut-être à cette réussite ; lorsqu'il a mal, ne fût-ce qu'à Jacques, à cet enfant socialement défavorisé, à ce fils de saisonniers, il sait et comprend que lui non plus, pas plus que ce petit d'homme, justement, ils ne peuvent attendre les augures, les décisions de nos édiles, ni la révolution promise. Et s'il faut dire que personne n'a jamais pu, en fait, s'enfermer totalement dans l'attente, le dédain du présent, il faut ajouter qu'il s'en trouve toujours et encore qui tentent et parviennent quotidiennement, humblement, courageusement, à affronter à bras le corps les situations présentes, à en tirer le meilleur parti, aussi compromises fussent-elles.

Claude Pantillon.

Tiré de « La vie protestante » du 29 mars 1974.

Opinions

PEUT-ON MESURER L'INTELLIGENCE ?

Le quotient intellectuel est-il le chiffre du destin qui désigne les élus et les damnés, les chefs et les employés, les cadres et les ouvriers ? Même les psychologues commencent à mettre en question les tests qui, sans tenir compte de l'origine sociale et du milieu, déterminent « scientifiquement » l'avenir d'un enfant.

Les enfants d'ouvriers naissent-ils moins intelligents que les enfants de cadres ? Les Noirs ont-ils une cervelle plus petite que les Blancs ? L'inégalité des individus est-elle héréditaire ? Ce vieux débat, que les nazis voulurent trancher par l'épée, n'est toujours pas clos. Scientifiquement, les comptes ne sont pas réglés. La bagarre se concentre aujourd'hui autour du QI, ce fameux « quotient intellectuel », dont on étiquette les enfants dès l'entrée à l'école. Le QI s'obtient en divisant l'âge mental d'un individu (déterminé par une série de tests)

par son âge réel. L'intelligence moyenne est située aux abords de 100, la débilité au-dessous de 80, l'intelligence supérieure à partir de 120. Dans toutes les écoles et même dans les entreprises, le QI est devenu en moins de quinze ans l'étalon principal d'une société qui pèse, mesure, sélectionne. Un chiffre du destin qui, comme le doigt de Dieu, désigne élus et damnés, chefs et employés, PDG et manœuvre.

A l'entrée de la sixième, vers onze, douze ans, les lycéens sont donc marqués. Pour la vie. En une heure, dans un lieu clos et un climat anxigène, ils se battent pour ce nombre magique qui les suivra tout au long de leur carrière comme un casier judiciaire. Arme absolue de la psychologie ou de la sélection sociale ? Depuis quelques années, les critiques sont devenues de plus en plus nombreuses, précises, affûtées.

Michel TOR vient de les rassembler

Sommaire

UNE RECHERCHE... AVEC EUX, PAR EUX ET NON POUR EUX 512

OPINIONS

Peut-on mesurer l'intelligence ? 513

RÉFORME SCOLAIRE

En zone pilote de Vevey 517

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE

Les parcours par étapes 522

RADIO SCOLAIRE

Concours 524

DIVERS

D'une politique qui a fait faillite 524
Voyagez en automne ! 526

COMMUNIQUÉS

Concours pour les écoles 526

FORMATION CONTINUE

XVI^e séminaire de la SPV 528

LES LIVRES

Enseigner le français aujourd'hui 528

BANDE DESSINÉE

On n'a vraiment rien de commun ! 529

éducateur

Rédacteurs responsables :

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

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

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

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

dans un ouvrage solidement argumenté¹ : « Les tests d'intelligence, écrit-il d'emblée, font aujourd'hui des ravages. Les victimes principales en sont les enfants des classes populaires. C'est parmi eux que les tests étiquettent le plus grand nombre de débiles, de crétins, d'arriérés et d'idiots. » Il repère deux vices fondamentaux. L'un de forme : le QI est un instrument imparfait, scientifiquement « inexact ». L'autre de fond : il n'est pas neutre idéologiquement et sert la division capitaliste du travail, la justifiant par des « différences » entre les individus.

LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT

Lorsque le Français Binet inventa en 1905 la première échelle métrique de l'intelligence, le « Binet-Simon », les objectifs étaient purement scientifiques et vaguement humanitaires : on allait savoir avec précision quels étaient les enfants « à problèmes » et les orienter sans erreur. Il fallut déchanter : l'instrument était grossier, les questions posées verbalement avantageaient les fils de classes bourgeoises.

En 1966, le « Binet-Simon » est revu et corrigé par un autre Français, un marxiste, René Zazzo. Sans être encore tout à fait « culture-fair » — socialement loyal, le nouveau thermomètre de la matière grise s'appelle la NEMI (Nouvelle Echelle métrique de l'intelligence). Les psychotechniciens ont beau jeu de constater que les résultats donnés par le QI concordent généralement très bien avec les performances scolaires obtenues ultérieurement. C'est que le QI, fixé à l'avance et pour longtemps un plafond aux possibilités de l'enfant, le place définitivement, dès l'entrée du secondaire, sur certains rails.

Educateurs et psychologues se sont quand même vite rendu compte que les classes qui marchaient bien, à fort QI, étaient composées d'enfants de milieux favorisés, tandis que celles qui traînaient, avec problèmes, retards, difficultés d'adaptation, QI faible ou moyen, comprenaient surtout des gosses des classes populaires. Le QI aurait donc un rapport avec le milieu socioprofessionnel ? Avec le milieu ou avec l'hérédité ? Faut-il reprendre la théorie fascisante du Dr Alexis Carrel² : « Ceux qui sont aujourd'hui des prolétaires doivent leur situation à des défauts héréditaires de leur corps et de leur esprit » ?

Une étude de l'INED en 1965, réalisée

sur cent mille enfants issus de catégories socioprofessionnelles diverses, illustre ces variations du quotient : les enfants de manœuvres obtiennent en moyenne 92,6 ; les enfants d'agriculteurs, 96,4 ; les enfants de commerçants et d'employés de bureau, 101,4 ; les enfants de cadres moyens, 107 ; et ceux de cadres supérieurs, 111,5. Le risque de débilité pour un garçon ou une fille qui naît en milieu ouvrier est huit fois plus important que pour un fils de médecin ou d'avocat.

Freud a démontré depuis longtemps l'importance de l'environnement précoce : de la naissance à six ans, la machine cérébrale est modelée par le milieu. Pourtant, le communiste René Zazzo rejoint les ultra-conservateurs : « On peut supposer avec vraisemblance qu'une frange inférieure du milieu ouvrier, celle que constituent les OS sans qualification et la masse des manœuvres, se caractérise par des insuffisances physiques ou mentales d'origine biologique, que cette origine soit d'ailleurs héréditaire ou non. Evidemment tous les manœuvres ne sont pas des débiles mais une forte proportion des débiles sont des manœuvres. Nous nous demandons si, dans certaines statistiques, l'infériorité des ouvriers n'est pas due à la présence d'une population congénitalement ou héréditairement déficiente³. » Un autre maître de l'exploration des cerveaux, Reuchlin, affirme que « Les différences entre catégories socioprofessionnelles peuvent être en partie expliquées par des mécanismes génétiques⁴. Et le Britannique H. J. Eysenck affirme, péremptoire : « 80 % de tous les facteurs contribuant à créer les différences intellectuelles de l'intelligence sont héréditaires, 20 % proviennent du milieu ».

Ces thèses, qui permirent aux nazis de justifier « scientifiquement » et d'élaborer une théorie des races supérieures, demeurent dangereusement. En 1969, le Dr Arthur Jensen, qui dirige un laboratoire de psychologie à l'Université de Californie, publiait un article dans lequel il affirmait que, « même en tenant compte des différences culturelles », l'intelligence des enfants noirs mesurée par des tests demeurait nettement inférieure à celle des enfants blancs américains. Il constatait notamment que la bourgeoisie noire engendrait treize fois plus d'imbéciles que la bourgeoisie blanche. Les enfants noirs défavorisés, arrachés à leur milieu,

ont vu, disait-il, leur QI progresser puis redescendre rapidement.

COMMENT CALCULER ?

Face aux « innéistes » à tout crin, les « environnementalistes » ont répliqué : « Qu'ont mesuré les tests de Jensen ? Qu'ont-ils démontré ? Simplement que les Noirs étaient moins bien armés que les Blancs pour vivre dans la WASP Society (WASP White Anglo-Saxon Protestant). Dans son ouvrage « La Génétique de l'intelligence », J. Lamart rappelle qu'aux Etats-Unis le QI moyen des enfants noirs testés par des Blancs est inférieur de deux ou trois points à celui qu'ils obtiennent quand ils sont testés par des adultes de leur race.

Voici une question parmi d'autres, posée aux enfants américains, noirs et blancs : « Remplacer les points par le mot qui convient : « Le ... doit régner dans les églises et les bibliothèques. » Pour un enfant blanc moyennement doué, pas de problème : c'est le **silence** qui doit régner. Mais pour un enfant de famille noire dont les offices sont particulièrement bruyants et animés ? Avec de telles questions, le QI ne mesure que l'efficacité intellectuelle — pas l'intelligence et encore à l'intérieur d'une culture donnée. C'est ce que Michel TOR appelle le **terrorisme méthodologique et pseudo-scientifique des tests**.

Il y a, en tout cas, deux grains de sable dans le beau mécanisme du QI : sa relation avec la catégorie socioprofessionnelle ; ses variations de grande ampleur chez un individu à deux moments de son existence. Une découverte récente a, en effet, porté un coup sérieux aux thèses « héréditaires » : le QI moyen des enfants adoptés dépasse largement celui de leurs mères naturelles. L'expérience a été réalisée sur un groupe de cent enfants dont les parents naturels sont pour la plupart des manœuvres et ouvriers non qualifiés et qui ont été adoptés par des familles de cadres supérieurs ou moyens, de professions libérales, agriculteurs exploitants et ouvriers qualifiés. Treize années après l'adoption, on a constaté une différence de vingt points (de 85,7 à 106) entre le quotient des enfants adoptés et celui des mères naturelles.

D'autres expériences confirment l'influence essentielle du milieu que feignent d'ignorer bon nombre de psychotechniciens. Sentiment de Robert Pagès, directeur du laboratoire de psychologie sociale à l'Université de Paris-VII : « Les hommes naissent libres, avec des hémisphères cérébraux à peu près égaux. On a arraché des enfants de deux ans à des tribus primitives et on les a élevés dans des familles avancées de pays modernes. En

¹ Michel Tor : « Le QI », Maspero, 1974.

² Alexis Carrel : « L'homme, cet inconnu ».

³ R. Zazzo : « Des enfants de 6 à 12 ans », PUF, 1969.

⁴ M. Reuchlin : « Milieu et développement », PUF, 1972.

quelques années, ils ont pu franchir des siècles et occuper des postes importants ». Qu'un fils de la jungle devienne un brillant agrégé, voilà qui ne colle pas avec les théories de M. Jensen.

Alors, que mesure le QI : l'intelligence ou l'apprentissage scolaire ? Dans le livre d'Eysenck « Comment calculer votre QI ⁵, on trouve des questions qui laissent rêveur : « Soulignez « l'intrus » : **vaurien, muscadet, arpège, synago, caneton, coccinelle.** » Réponse : « Coccinelle. Les autres sont des noms de bateau. » Les deux plus fameux tests d'intelligence, la NEMI (Nouvelle échelle métrique de l'intelligence) de Zazzo et le WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), de Wechsler interrogent : « Qui a écrit « Les Misérables » ? Quelle est la capitale de la Grèce ? Quelle est la taille moyenne d'un Français ? Pourquoi l'huile flotte-t-elle sur l'eau ? » Qu'a donc à voir l'intelligence dans ces sous produits de culture pour jeux radiophoniques ?

Deux psychologues, Yves Guyot et Geneviève Rigault, viennent de publier, dans la revue « L'Education nationale », les résultats d'une enquête menée en 1967 : « **Sur cent trois enfants examinés, dix-sept auraient pu être ou ont été effectivement orientés vers une classe de perfectionnement avec un dossier les classant à tort parmi les débiles mentaux.** Ce chiffre est énorme, il atteint le sixième des cas observés et **condamne abso-**

lument tout examen sommaire d'enfants manifestant des difficultés sur le plan scolaire. »

Wechsler, le fondateur du WISC, plus prudent que les prophètes qui abusent les profanes, admettait lui-même une marge d'erreurs de plus ou moins 4,5 points. Malgré cela, les instituteurs et les professeurs ont trop souvent pris l'habitude de se référer au QI pour juger a priori les travaux de leurs élèves. Une expérience intéressante a été effectuée aux Etats-Unis, par R. Rosenthal et L. Jacobson (« Pygmalion in the Classroom ») : **aux enfants d'une école, on a distribué en début d'année des QI au hasard.** Les chiffres ont été très sérieusement communiqués aux professeurs. On s'est aperçu rapidement que **les enfants qui « marchaient » le mieux étaient ceux qu'on avait dotés d'un bon QI, alors que ceux qu'on avait affligés d'un faible quotient éprouvaient des difficultés : les enseignants ne pouvaient s'empêcher de privilégier leurs relations avec ceux des élèves qu'ils croyaient les meilleurs.**

UN COUP DE POUCE

Alors ? Thermomètre ou pifomètre ? Derrière ce que certains appellent le « rideau de fumée psychométrique », la testocratie apparaît surtout comme la justification scientifique d'une politique de sélection. L'Ecole doit fournir des tranches de main-d'œuvre adaptées aux besoins. Le volume de chaque tranche est déterminé dans le cadre de l'«équilibre

souhaitable » dont parlaient, il y a quelques années, les circulaires ministérielles : 25 % des jeunes doivent entrer dans la vie active à 16 ans à l'issue de la scolarité obligatoire ; 40 % à 17 ans après le second cycle court ; 15 % à 18 ans après le second cycle long ; 11 % à 20 ans après le premier cycle de l'enseignement supérieur ; 8 % ultérieurement.

« Les gens du ministère veulent des statistiques, remarque J. M., psychologue, fonctionnaire de l'Education nationale. Ils veulent savoir combien il y aura d'inadaptés, combien il faudra ouvrir de classes spéciales. Le gouvernement s'accroche au QI car il a besoin de trier, d'opérer très tôt la sélection sociale. Quant à se poser seulement la question : qu'est-ce que l'intelligence ? ... » En tout cas, plus un coup de pouce qu'un coup de dé.

Patrick Sery.

SOURCE : Le Nouvel Observateur du 2 avril 1974, pp. 36-38.

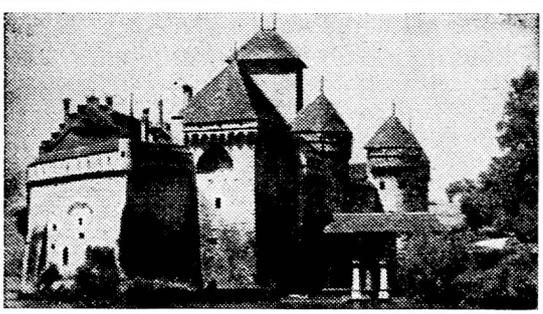
N. B. A rapprocher de l'ouvrage de Susanne von Paczensky : « Der Testknacker », éd. Bertelsmann, Munich, 1974, analysé par Kaspar Halder dans le dernier numéro d'«Orientation et formation professionnelles» (avril 1974, p. 100-101).

Note : Cet article a paru dans l'annexe au Bulletin N° 39 du GROUPE/ASOSP.

⁵ Mercure de France.

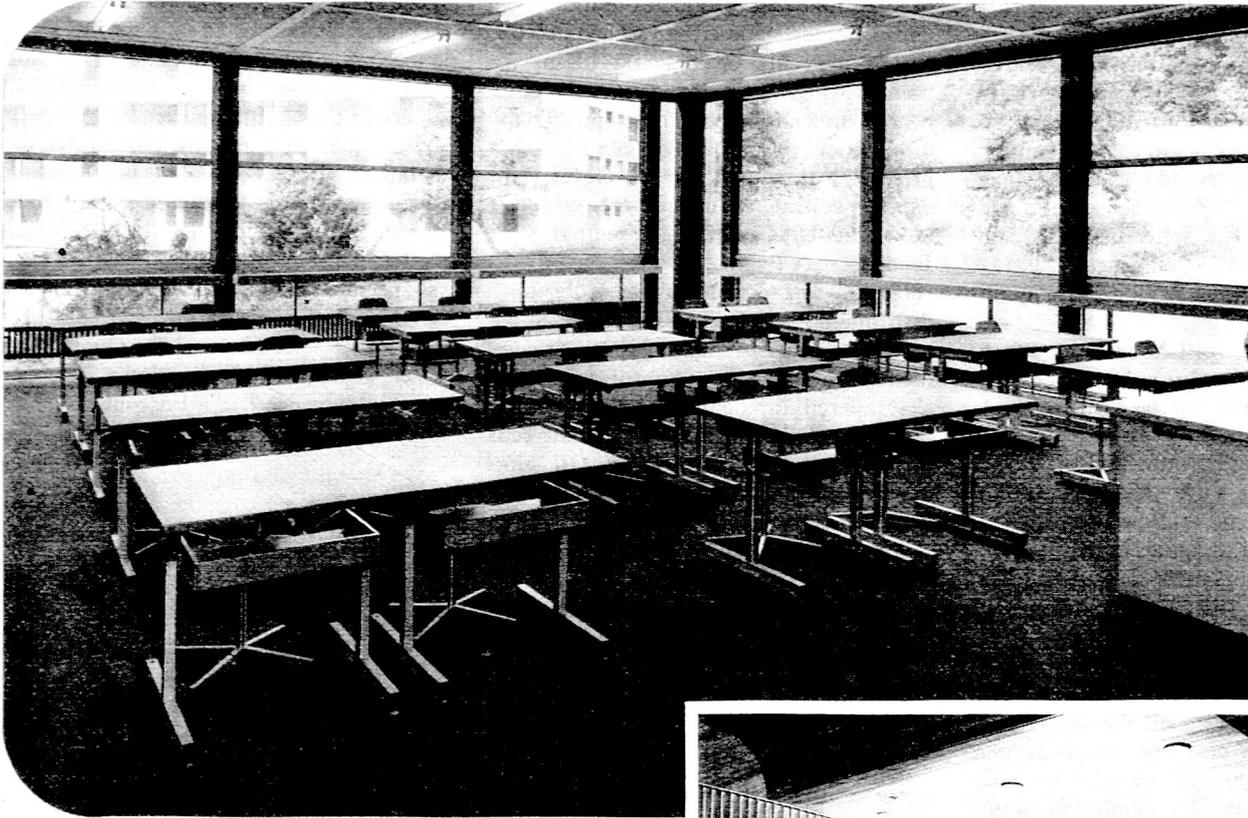
L'  ppareil «Profax»
 les  blocs d'attributs...
 les  couleurs pour batik...
 l'outil combiné  yliss
 Notre manuel scolaire «Schubiger» vous les présente.

53 



VISITEZ LE FAMEUX CHATEAU DE CHILLON
 à Veytaux - Montreux
 Entrée gratuite
 pour les écoliers des classes primaires et secondaires
 officielles de Suisse, accompagnés des professeurs

Mobilier scolaire pour tous degrés d'enseignement

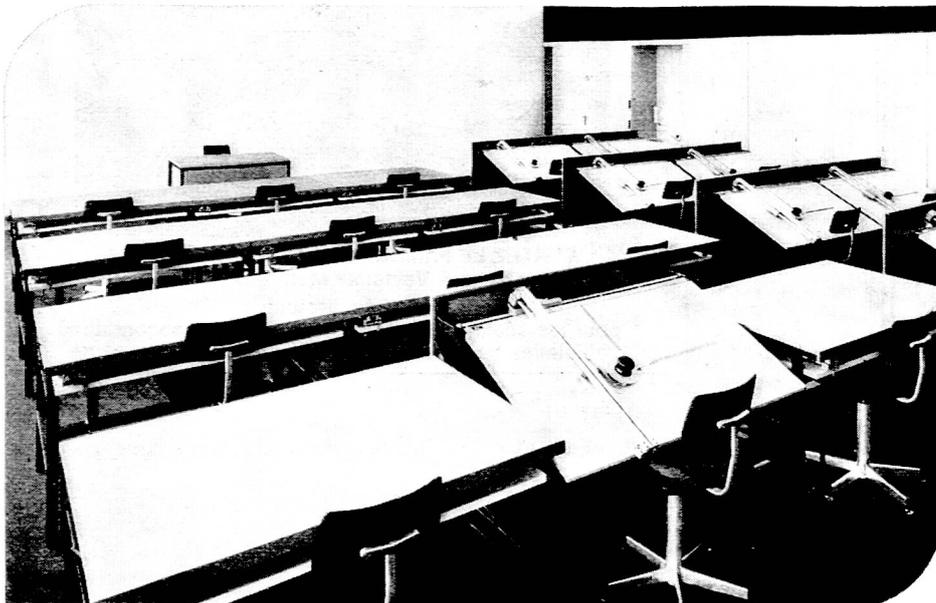


*Mobilier pour écoles primaires, secondaires
et supérieures*

*En outre, notre programme de vente comprend:
Meubles pour écoles enfantines, pupitres de
maîtres, mobilier pour l'enseignement des
travaux manuels, ménagers, de la physique,
chimie et sciences naturelles, mobilier pour
écoles professionnelles, salles d'auditoires,
matériel pour l'enseignement de la physique
ainsi que moyens d'enseignements techniques.*



Tables de dessin pour les différents secteurs



*Mobilier pour salles
convenant à chaque besoin*

*Demandez-nous, sans engage-
ment de votre part, documenta-
tion, offre et propositions
d'ameublement!*

embru

*Usines Embru, Agence Lausanne
Exposition permanente: 1000 Lausanne 19,
18 bis, chemin Montolivet,
Téléphone 021/27 42 57,
visite seulement sur rendez-vous*

EN ZONE PILOTE DE VEVEY

Des collègues heureux, mais fatigués *

Rencontre avec les collègues enseignant dans cette zone le mardi 11 juin à 16 h.

*C'est la première chose * que Michel Cottier m'a dite au téléphone, lorsque nous avons pris rendez-vous pour ce mardi. Lui et quelques autres étaient d'accord de nous consacrer le temps réservé habituellement, chaque semaine, au colloque des maîtres responsables des branches d'éveil. Il nous attendait sur la place Sainte-Claire, rentrant d'une importante journée d'étude en plein air comprise dans la semaine de préparation des futurs maîtres « d'éveil ». Sujet : l'eau — qui a déjà été au programme durant l'année écoulée —, observations et possibilités d'exploitation. Ils ont passé de la rivière l'Oyonnaz au bois d'Hauteville, à la scierie de Saint-Légier avec sa roue à eau, à différents étages du cours de la Veveysse où ils ont pu voir un voûtage, le pont de Fenil, l'embouchure, au lac de Bret et à sa hêronnière, pour finir à la Pichette située sur un comblement du lac ; là se trouvaient deux chalands à gravier... Ils avaient vécu le matin un moment extraordinaire : tombés sur une mare, ils ont assisté à l'éclosion d'une douzaine de libellules. Et Cottier d'ajouter : « Je vous assure que pour certains maîtres, c'était quelque chose ! Eh bien, c'est ça, c'est ça l'éveil, transmettre l'enthousiasme. » Mais j'anticipe.*

Cottier nous fit monter au premier étage de l'ancien couvent des Clarisses, siège de la direction de la zone pilote. Huit collègues nous attendaient, qui se présentèrent.

Bernard Sauvageat, animateur en éveil ; j'enseigne actuellement comme maître de classe à Corsier, dans un groupement comptant six classes ; j'ai comme coéquipier Cottier ; j'apprécie particulièrement le travail d'équipe des maîtres, d'abord dans le groupement, et si possible dans le cadre de la zone.

Michel Cottier, en ce moment animateur, j'ai à enseigner les branches d'éveil, le français, la gymnastique et l'histoire biblique, en tout 18 heures.

Daniel Vuille, documentaliste ; il y a une dizaine d'années que je suis responsable de la bibliothèque de la ville et à ce titre je me suis rendu compte de tous les problèmes que les enfants ont à trouver des renseignements, de la documen-

tation. J'étais également maître de classe supérieure à Vevey. C'est pour ces deux raisons qu'on m'a demandé de m'associer aux travaux de la zone pilote pour essayer de grouper la documentation, ravitailler les classes en matière de travail. Je me tiens donc surtout dans les « arrières », comme l'écrivait Badoux une fois dans son éditorial, mais j'ai également quelques heures d'éveil, des heures d'allemand, que je vais abandonner.

Lionel Chappuis, animateur en mathématiques. J'ai un brevet de classe supérieure et un de gymnastique. Je suis entré au Collège de Vevey comme maître de gymn. et de sport. J'ai accepté de prendre une responsabilité dans l'enseignement des maths comme animateur et comme enseignant dans deux classes, cette branche m'intéressant depuis longtemps (je fais d'ailleurs partie d'une commission « Maths premières »). Je représente les maîtres primaires parmi les animateurs.

Michel Berney, enseignant tout dans ma classe sauf le dessin, la musique, les travaux manuels aux filles. Pendant que les maîtres spéciaux enseignent ces trois branches, j'assiste aux colloques ou j'ai congé.

Hélène Corthésy, je suis chargée de donner quelques heures d'éveil et les maths dans trois classes ; pour l'enseignement de ces dernières, je n'ai été formée que par un cours suivi l'année passée.

Marie-Louise Eschler, maîtresse de classe ; j'enseigne le français, l'allemand, les branches d'éveil.

Madame Moser, maîtresse de classe ; tout sauf les maths, le sport, le chant.

Jean Cornaz, animateur des branches dites de créativité, soit le dessin et les travaux manuels aux garçons.

L'Éducateur était représenté par la soussignée et avait invité **Roger Gfeller**, ce dernier ayant participé à tous les travaux et tous les débats du Grand Conseil concernant la « Réforme » et les expériences de Rolle et Vevey. Cet ancien collègue qui aime encore l'école a eu l'occasion de repenser le métier et éprouve un intérêt amical à l'égard de ceux de Vevey qui sont en train de se remettre en question en tant qu'enseignants.

Educateur : pour engager la discussion, dites-nous comment vous êtes désignés

pour enseigner telle ou telle branche ?

— M. Bourgeois, un très grand patron, il faut le dire et le répéter, a mis sur pied une organisation impeccable. Avant le début de l'année, il nous envoie un papier nous demandant quelles branches nous désirerions enseigner. Chacun fait ses propositions d'après lesquelles il établit son horaire, et ça marche. Nous avons ainsi l'impression de moins nous disperser.

— **Vous avez parlé de zone et de groupements. Pourriez-vous préciser ces notions ?**

— La zone est un peu comme une confédération d'Etats : il y a l'état de St-Légier avec 3 classes, le groupement de La Tour-de-Peilz avec 5, le groupement de Corsier avec 6, celui de Chexbres avec 3 et celui de Vevey avec 10. Total 27. Les groupements ont une certaine autonomie.

— **En vous présentant, vous avez énuméré les différentes branches de votre activité. Pourrions-nous revenir sur certains de leurs aspects. Le travail du documentaliste, par exemple, intéressera les collègues des groupes scolaires d'une certaine importance — mais est-ce bien documentaliste qu'il faut dire ? Préparer les appareils dont le maître a besoin pour une leçon, les films, diapositives, photos, textes, etc. C'est un poste à créer dans l'avenir chaque fois que le besoin s'en fera sentir.**

— Je pense que les grandes communes ont mis des milliers de francs dans l'achat de matériel scolaire, audio-visuel en particulier, et que beaucoup de ce matériel est très mal employé faute de préparation des maîtres et de temps, et qu'on pourrait créer d'extraordinaires groupes scolaires animés avec toutes les choses qui dorment dans les armoires du canton — le 60 % dit-on. Ce n'est donc pas une perte d'argent que de désigner une personne qui regroupe ce matériel, bien au contraire. Dans ce travail, il y a deux aspects : a) le travail de documentaliste, c'est-à-dire recherche et classement de la documentation ; b) entretien du matériel, qui n'est pas nécessairement l'affaire d'un enseignant : il est même parfois préférable de faire appel à un spécialiste (technicien).

— **Une petite Sylvie, élève de 4^e réformée à Rolle, en a « marre » de ces branches d'éveil ; qu'en penses-tu, Michel ?**

— Dans l'éveil, il y a autre chose qu'un simple enseignement de la géographie, de l'histoire et des sciences. On essaie vraiment d'éveiller l'enfant, de découvrir avec lui son milieu, son environnement immédiat. Cet aspect-là est

très important, d'observation directe ; c'est pourquoi dans les « leçons », le quart, le tiers même est prévu pour des visites à l'extérieur, à la recherche d'éléments riches, vivants : musées, élevages, cultures, tout un monde dont certains éléments serviront à l'expérimentation en classe. A cet âge-là évidemment, les élèves ont encore besoin d'être guidés, il y a donc tout un problème d'adaptation qui intervient. Le maître très dirigiste au début doit savoir petit à petit adapter son attitude. Bien entendu que dans certaines classes on utilise davantage le travail collectif, alors que dans d'autres on essaie d'introduire le travail par groupes, de deux d'abord. Il faut dire que parfois l'espace est très limité, et les enfants excités. Le travail collectif se fait volontiers à partir d'une fiche-guide, tandis qu'il arrive que les groupes puissent choisir leur sujet se rapportant évidemment aux objectifs de la séquence, et le traitent avec les conseils du maître. Il y a là une expérience de relation maître-élèves intéressante, parce qu'on essaie de trouver ensemble la bonne solution.

— **Jusqu'à quel point arrivez-vous à lier les branches d'éveil ?**

— Il s'agit le plus souvent d'une étude globale pour la bonne raison que lorsqu'il y a une sortie d'observation, disons d'un pont, on découvre des éléments historiques, géographiques (eau, communication), de matériau, donc les branches s'imbriquent assez naturellement. Mais nous essayons d'insister surtout sur les éléments d'écologie, de sociologie aussi, de mettre l'accent sur la question du comportement, sur l'attitude des élèves face à la nature ; il y a là l'objet de toute une éducation qui se fait par l'exemple d'une part, et aussi par la répétition : le respect des plantes, cheminer au bon endroit...

— **Combien d'heures hebdomadaires ?**

— Cinq périodes, ce qui est peu parce qu'il y a les sorties, et le système de recherche est relativement lent. Pour l'année prochaine, nous avons prévu six périodes.

— **Vous dites que les recherches sont lentes : vous n'utilisez donc plus les manuels scolaires ?**

— Ils sont groupés là par paquets de quinze ; quand on en a besoin, on vient les chercher ; donc outils de travail, de référence plutôt, au même titre que certaines brochures, les BT (Brochures de la Bibliothèque de Travail, éditées par la Coopérative de l'École moderne à Cannes) par exemple ; cette année nous avons commandé, pour la zone et les groupements, toutes celles qui concernent l'eau. Mais encore une fois, le plus grand nombre possible d'éléments sont pris directement dans la vie. Quant aux cahiers, ils

sont assez peu utilisés. Les élèves ont un classeur : ils y placent les résultats des travaux multicotés, complètent ces fiches, enrichissent le tout par des photos, des dessins. C'est une chose personnelle à laquelle ils tiennent et qui va leur rester. L'une de leurs plus grandes joies, c'est de venir tirer ici un stencil qu'ils ont gravé eux-mêmes : c'est un événement...

— **Comment les maîtres se préparent-ils à cet enseignement ?**

— Chaque semaine, le mardi à 16 heures, a donc lieu le colloque d'éveil. Tous les gens que cela concerne doivent y participer. Et nous y préparons le travail de la semaine suivante. L'animateur est chargé de coordonner le travail du groupe, de le ramener dans la « ligne », de lui rappeler les objectifs. Les animateurs ont au préalable préparé le colloque par tout un travail de recherche, de copie d'après des documents authentiques, de contacts auprès d'organismes officiels ou de particuliers. Intéressant, mais long. Dans le domaine pédagogique, nous avons notre mot à dire, on en tient compte. Mais surtout nous devons faire participer les collègues à nos travaux, choisir les thèmes, organiser le travail, faire comprendre certaines méthodes. Nous apprécions cette occasion que nous avons, semaine après semaine, de nous retrouver entre collègues, de proposer à tour de rôle, de discuter, de décider, sans qu'aucun d'entre nous n'ait jamais tapé sur la table.

— **Retrouve-t-on à d'autres moments, dans l'enseignement des mathématiques par exemple, le même esprit que celui dans lequel travaillent les maîtres d'éveil ? Quelles maths enseignez-vous ?**

— Le programme de la « Réforme » ! Nous l'avons divisé en deux parties : la première, la partie technique, celle qui reste obligatoire si l'on veut que les gosses sachent encore leur livret et soient capables de suivre l'école ailleurs s'ils doivent quitter la zone ; ces acquisitions sont tirées des programmes primaire et secondaire traditionnels.

La seconde est un programme de recherche, basé en partie sur celui que propose CIRCE pour la quatrième année, en relation aussi avec ce qui se fait à Rolle, mais plus ouvert. L'un des buts de cet enseignement : utiliser les « situations ». Evidemment qu'il ne faut pas arriver en classe en se disant « on verra bien », mais si à l'occasion un élève introduit un problème, nous l'utilisons. On prend toujours l'exemple des baignoires qui se remplissent et se vident ou des deux trains qui se croisent : qu'est-ce que ça peut bien faire à nos élèves ! Tandis que si on leur met en main un horaire et qu'on leur demande de préparer un petit parcours, ils s'y retrouvent. Il faut

aussi les placer dans des situations admissibles pour eux et qu'ils peuvent comprendre.

Nous avons travaillé aussi un peu là-dedans la géométrie, le cube, les bases, les puissances, la liste perforée : non pas comme on le ferait avec des élèves de sixième année, mais toujours en utilisant des exemples pris dans la pratique. Par exemple pour les cartes perforées : nous avons décidé de mettre toute la classe sur fiches, alors il a fallu trouver un moyen ; ce moyen, ce ne sont pas les maîtres qui l'ont apporté, mais les gosses qui ont trouvé le système ; on pourrait presque dire qu'ils ont réinventé le système binaire ! Ils ont cherché ce qu'on pourrait encore faire figurer sur ces fiches à part le nom et qu'il serait intéressant de connaître pour celui qui voudrait avoir une idée de chacun : famille, origine, langue, sports pratiqués, etc. Avec certains nous sommes allés dans les usines qui utilisent le système des cartes perforées. Le père d'un élève, entrepreneur, nous a gentiment invités à aller voir comment ça se passe avec une machine IBM...

Tous les maîtres du groupement se voient toutes les semaines ; c'est intéressant parce que, tout en nous mettant d'accord sur le travail, nous le dirigeons différemment. Dans le fichier, deux tiroirs contiennent le travail concernant les maths réalisées dans tous les groupements.

— **Vous n'avez pas parlé contrôle : comment procédez-vous ?**

— Nous avons procédé à trois contrôles cette année : a) des contrôles de zone mis au point par les animateurs et portant sur les acquisitions techniques. Prochainement, il y aura un contrôle sur les décimales (8 calculs). Les exigences : qu'au moins 1 calcul de chaque opération soit juste pour que le résultat soit jugé suffisant. Si ce n'est pas le cas, le maître de classe intervient, réexplique, etc. b) Dans la même période, nous organisons des contrôles par groupements, basés évidemment sur le second programme ; ce sont les maîtres de maths du groupement qui décident de l'échelle, un petit bilan clôt l'exercice.

— **Nous sommes conscients que là aussi tout fonctionne harmonieusement. Mais qu'en est-il de l'enseignement de l'allemand ? Des collègues qui l'enseignent ailleurs vous posent ces quelques questions : « Avez-vous à la fois des maîtres de langue allemande et des maîtres vaudois formés à cet enseignement, et si oui quelles constatations avez-vous faites ! ». « Les élèves bénéficient-ils vraiment de 25 minutes d'enseignement par jour ? Comment vous organisez-vous ? »**

« Après cette année d'expérience, êtes-vous partisans de l'étude d'une seconde langue à partir de la quatrième année ? N'est-ce pas une surcharge pour certains élèves ? »

— Seule M^{lle} Közer, animatrice, pourrait dire si elle constate des différences. Mais il nous semble que ce ne sont pas l'origine et la langue maternelle de l'enseignant qui sont importantes, mais la méthode. On a parfois l'impression qu'un maître qui parle trop bien l'allemand et trop vite, qui place trop bien les accents toniques, est plus difficile à comprendre pour les élèves !

Ces derniers bénéficient d'une leçon de trente minutes par jour pendant toute la semaine. L'année prochaine, quarante minutes. Nous utilisons la méthode Montani. Nous commençons seulement maintenant à écrire. De toute façon, les leçons doivent être équilibrées, commencer par un moment d'oral avec utilisation d'appareils enregistreurs et projecteurs. Sur les six heures hebdomadaires, nous avons une ou deux leçons prévues comme leçons d'appui pendant lesquelles les élèves ayant obtenu des résultats satisfaisants peuvent être libérés. Ces heures ont été peu utilisées jusqu'à présent.

Il ne semble pas que l'étude de l'allemand soit une charge pour les élèves. Ils n'ont pas de devoirs, la méthode étant naturelle, ça entre tout seul ; ils aiment l'allemand, ils veulent leurs leçons. C'est évidemment très important d'exercer son oreille ; on le constate avec les petits Italiens : pour apprendre le français, ils apprennent à être attentifs au français. Pour la troisième langue c'est encore plus facile et à partir de la huitième il paraît qu'on en apprend une par mois !... Voici comme exemple prouvant le plaisir des élèves un fait qui s'est produit samedi dans ma classe : j'avais demandé à l'un de nos garçons qui a le plus de difficulté de recopier l'un des premiers textes, il l'a fait et à la fin du travail il a écrit : « Danke, «air» Vuille. »

— **Après l'allemand, le français. Peut-être est-il significatif que nous ne l'ayons pas mis en première place ? Sur la fiche de l'élève, il y a une colonne réservée au français. S'agit-il de branches traditionnelles ?**

— Oui, orthographe, grammaire, et puis l'expression, sur laquelle nous essayons de mettre l'accent. Mais nous n'avons pas toujours eu le temps, cette année, de le faire comme nous aurions voulu. Comme pour les mathématiques, nous avons prévu de consacrer le 40 % du temps à l'apprentissage des techniques et le 60 % à l'expression. En réalité, la proportion s'est trouvée inversée. Mais notre travail principal devrait porter sur l'expression, la technique n'étant con-

sidérée que comme un moyen, un outil à la disposition de celle-ci.

— **L'acquisition des connaissances de base se fait-elle à partir de l'expression ou au contraire au moyen d'exercices sans relation avec cette dernière ?**

— Nous utilisons :

a) la « Grammaire rose » du Collège que nous sommes obligés de suivre parce qu'il y a les travaux en commun qui interviennent, mais elle ne contient pas suffisamment d'exercices d'application ;

b) pour le vocabulaire, le CO I, vocabulaire systématique contenant 925 mots placés par ordre alphabétique et dont le degré de difficulté est chaque fois donné ; mais certains y ont renoncé parce que ces mots sont trop difficiles à intégrer dans nos leçons. Ce travail devenait artificiel ;

c) la brochure de travaux de recherche orthographique dans le dictionnaire utilisé au Collège, qui est un ouvrage bien dosé, parfait ; les maîtres sont en train de préparer des exercices complémentaires par lesquels l'élève sera amené à obéir rapidement à la consigne donnée ;

d) des exercices de conjugaison (4 temps) ;

e) un manuel de lecture choisi par les animateurs et qui n'a pas grand succès ;

f) « l'Illiade et l'Odyssée », en lecture suivie demandée par M. Bourgeois, à laquelle nous consacrons une période par semaine ;

g) des collections d'autres livres avec lesquels nous pratiquons également la lecture suivie qui a beaucoup de succès.

— **Vous faites donc beaucoup de concessions aux moyens traditionnels d'acquisition des techniques. On pourrait très bien partir de l'expression verbale ou écrite, comme on procède avec le texte libre, ou bien utiliser la lecture suivie comme le préconise la dite méthode ?**

— Nous avons en effet l'impression de papillonner et c'est un peu regrettable d'être obligé de travailler de cette façon. C'est pourquoi la recherche d'une unité dans l'enseignement du français a été posée comme sujet de discussion en cette fin d'année.

— **Certains d'entre vous « enseignent » les branches dites de créativité. Il nous semblait que l'esprit créatif de l'enfant devait pouvoir s'exercer dans toutes les branches... mais nous sommes par contre heureux que vous accoliez travaux manuels et créativité !**

— « L'activité manuelle créatrice prévue par CIRCE I : un problème ! Cette difficulté-là n'est pas près d'être surmontée ! Nous, nous avons mis en tête de nos objectifs : la connaissance et le respect des phénomènes affectifs chez l'enfant ; l'affectivité-frein, mais aussi et surtout

l'affectivité motrice. Il est bien certain que ce sont les intérêts soit immédiats, soit accidentels, suscités par l'environnement de l'enfant, qui font l'objet de notre travail. Je vous donne un exemple. J'ai repris un thème d'une leçon d'éveil, les oiseaux, mais d'une façon plus lyrique : les élèves ont modelé des petits oiseaux en papier mâché sur armature de fil de fer, posés sur une branche. Il y avait cette motivation initiale chez l'enfant, et je ne venais pas avec un modèle tout fait : donc création de formes et décoration... Mais il faut reconnaître que des conceptions diverses et contradictoires s'affrontent encore et la technique, la propreté comme une fin en soi restent encore des impératifs pour certains...

— Dans les activités d'éveil, la créativité intervient de toute façon — davantage peut-être, il est vrai, lors d'un travail par groupe. Voici deux exemples : lorsque nous avons étudié l'approvisionnement en eau, les élèves ont imaginé toutes les façons de conserver, de se procurer de l'eau ; lorsque nous avons parlé des bateaux, ils ont inventé leur modèle personnel. Ces trouvailles, ces inventions, ces créations apportent une grande satisfaction à l'enfant si nous sommes nous-mêmes prêts à les recevoir, à les reconnaître, à nous sentir enrichis par elles.

— J'ai un élève dans ma classe qui a beaucoup de peine dans la plupart des branches, mais c'est un mime extraordinaire. Au point de vue expression corporelle il a un réel talent et c'est un régal de le voir, pour ses camarades et pour moi-même. Il y a là une compensation à sa déficience intellectuelle et si l'on prend soin de mettre en valeur les aspects positifs de la personnalité, on voit ces gosses-là évoluer, s'affirmer peu à peu.

— **Etre sécurisé, s'adapter, communiquer, s'exprimer, créer, évoluer, s'affirmer, ces termes reviennent souvent dans vos propos ; vous êtes dans la ligne des principaux objectifs d'une réforme moderne de l'école.**

— Cette expérience que nous avons faite en 4^e année est-elle positive ? On ne peut pas comparer nos élèves avec ceux des autres classes de 4^e. Si on leur donne des problèmes, des exercices, des devoirs traditionnels, ils n'auront peut-être pas les connaissances requises pour les résoudre et les exécuter sur le champ. Mais si on leur donne des recherches à faire, ils réussiront certainement mieux. Nous cherchons à ouvrir l'esprit de l'enfant, à lui faire prendre conscience de ses possibilités, à le faire raisonner, à lui donner les moyens de comprendre toute situation devant laquelle il se trouve, à lui montrer qu'il y a souvent plusieurs

possibilités, que la solution donnée n'est pas toujours la bonne mais qu'il y a plusieurs bonnes réponses et même que c'est rarement vraiment faux...

— **Et ainsi il ne peut plus y avoir de vraiment « mauvais » élèves...**

— Le nombre des échecs sera très limité, à peine dix sur six cent vingt élèves. Les relations entre les maîtres qui enseignent dans la même classe sont constantes et utiles : elles donnent la possibilité de mieux observer l'élève, de mieux le connaître, de comparer ses travaux, son comportement. Nous aurons prochainement un conseil de classe, formé des maîtres en question, qui se réunit dans la classe, selon un horaire établi par M. Bourgeois, et qui siège pendant une ou deux heures. On y discute du cas de chaque élève. Le conseil sera particulièrement important lorsqu'il décidera de la promotion de chacun.

— **En cas d'échec, qu'est-ce qui serait déterminant ?**

— La non acquisition des notions de base en français et en mathématiques.

— **Comment réagiront les parents ? Comment réagissent-ils d'une façon générale ?**

— Les parents seront avertis des échecs éventuels, nous discuterons avec eux et leur conseillerons d'accepter si leur enfant peut s'améliorer en redoublant la 4^e. Quant aux parents, en général, ils sont satisfaits, disons dans le 90 % des cas.

— **Même les parents des enfants dits « surdoués » ?**

— Alors là, il y a une petite résistance de la part de certains milieux. Voici la très jolie réponse que fit M. Bourgeois, lors d'une conférence de parents, à une maman qui s'inquiétait de ce que sa fille serait entrée au Collège cette année et se demandait comment elle allait pouvoir entrer au Gymnase : « Vous dites, vous dites, Madame... ». Il y a évidemment encore des parents pour penser que leurs enfants entrent au Collège par droit divin. Mais en général, quand nous avons pu discuter avec eux, qu'ils ont compris nos méthodes de travail, ils sont convaincus dans la majorité des cas. Et comme toujours, ceux qui sont contents le disent trop rarement. Il y a aussi un manque d'information très net, et tellement d'interprétations différentes ! Et lorsqu'on cherche à informer

— des réunions de parents sont organisées par M. Bourgeois dans toute la zone, avec horaire précis et connu — eh bien, tous les parents ne se déplacent pas, loin de là.

— **Allez-vous les voir ?**

— Nous les connaissons, nous les rencontrons.

— **Il ressort de cette discussion que**

COMMENT LES ÉLÈVES SONT-ILS ÉVALUÉS ?

TABLEAU N°

	Allemand	Dessin	Education physique	Eveil	Français	Mathématiques	Musique	Travaux manuels
Du								
au								
Acquisition des connaissances								
Vitesse d'assimilation								
Capacité d'utiliser								
Capacité d'inventer								
Qualité d'expression								
Effort								
Maîtrise de soi Concentration								
Habilité corporelle								
Esprit de recherche et d'initiative								
Sens de la coopération								

REMARQUES : _____

Des croix inscrites dans les colonnes ci-dessus correspondent aux mentions : insuffisant, satisfaisant, bon. Mais toutes

les cases ne sont pas remplies par les maîtres. Que diraient-ils, par exemple, de l'habileté corporelle en allemand ?

vous attachez une grande importance au problème des relations ; elles sont en général bonnes entre maîtres, elles ont évolué entre maîtres et élèves, elles existent entre responsables de l'enseignement et parents ; avez-vous remarqué qu'elles se soient améliorées entre parents et enfants ? C'est très important quand on sait que les problèmes relationnels sont souvent à l'origine des blocages.

— Il y a encore trop de parents qui s'en moquent, ou qui pêchent par ignorance. Mais quand nous pouvons parler de ces choses avec eux, ils disent volontiers que leurs enfants sont plus ouverts, prennent l'habitude de la communication. Cas de blocage, autres troubles du comportement, il y a encore à faire de ce côté-là. Il faudrait avoir des contacts plus fréquents avec les parents, et aussi avec les enfants, peut-être en dehors de l'école.

— Bénéficiez-vous de l'aide d'un service psycho-pédagogique ?

— Un psychologue pourrait faciliter certains contacts, servir d'intermédiaire... Nous avons également des élèves qui présentent des troubles du langage ou de la psycho-motricité, il faudrait leur venir en aide, mais c'est là le travail de spécialistes. Des projets ont été faits, mais nous n'assistons à aucune réalisation.

— N'êtes-vous pas soutenus par vos autorités supérieures ?

— Jusqu'à présent, elles sont favorables à nos essais, mais des difficultés financières semblent se présenter.

— Actuellement il semble que, parmi les responsables, ceux qui sont encore adversaires d'une généralisation de cette réforme le sont uniquement pour une question d'argent (R. G.).

— On a commis une très grosse erreur au départ : on a calculé le prix de revient d'une année d'essai de réforme pour vingt-sept classes, puis on a fait une règle de trois : prix de revient pour une classe multiplié par le nombre de classes du canton. Mais acheté avec le crédit alloué, il y a tout un matériel qui reste. L'investissement de base ne se renouvelle pas chaque année, nous l'avons bien vu en faisant notre commande de matériel pour l'année prochaine.

— On a également commis l'erreur (voulue peut-être) de comparer le coût de l'essai de réforme uniquement à celui du système primaire, alors qu'on devrait toujours comparer avec ce qui existe de mieux et de plus cher. Il est d'ailleurs temps que nous revendiquions pour le niveau primaire ce que l'on offre aux bénéficiaires de l'enseignement secondaire...

— Pour l'instant, on entend dire : « L'expérience de Vevey, ce sera une affaire locale, ça ne va pas durer ! » Il faut

draît au moins attendre, pour la juger, qu'elle se soit étendue sur plusieurs années. Souhaitons qu'elle ne fasse pas long feu !

— Nous sommes engagés pour six ans ! Et nous souhaitons que la réforme soit instituée ! Or actuellement nous commençons à sentir des réticences, on cherche à retarder certaines décisions, on parle même d'instaurer un système intermédiaire. Tandis que moi, béatement, je me disais : « Puisqu'en 1976 on doit de toute façon retarder l'entrée au Collège (coordination romande), on ne va pas créer un système nouveau mais utiliser les expériences qui auront été faites à Rolle et à Vevey ! Or, maintenant, une commission a été annoncée et il semble qu'on veuille vraiment envisager autre chose avant de passer à une vraie réforme, et pourquoi ?

— Nous sommes heureux que l'« Educateur » ait envoyé quelqu'un ici, et nous aimerions qu'il se fasse notre porte-parole auprès de la SPV, de tous ses membres : nous devons affirmer notre volonté de voir des réalisations qui nous satisfassent. On constate une trop grande indifférence, même chez nos collègues, due peut-être à une certaine peur du changement — comme le disait déjà M. James Rochat, directeur de la réforme à Rolle, lors de votre interview de l'année passée. Il est vrai que tout changement demande un effort supplémentaire, de la part du maître avant tout, qui doit repenser sa profession, renoncer à des habitudes, et là intervient le mot fatigue...

— C'est un peu ce qui nous inquiète, parce que nous avons eu de la peine à recruter du monde pour cette nouvelle série de classes de 4^e ! Et certains y viennent un peu malgré eux, choisissent certaines branches par peur d'enseigner les autres. Que dans le canton d'autres collègues sachent que nous sommes heureux, que cela nous plaît, cette façon de concevoir l'école, qu'ils aient envie de tenter l'expérience et qu'ils viennent !

— La chose extraordinaire, c'est qu'en effet aucun d'entre vous n'est négatif dans cette expérience !

— Sur vingt-sept, vingt-six y croient, l'autre s'en va. (Quand je dis vingt-sept, je ne parle que des maîtres de classe, ce titre étant donné à celui qui a toutes les tâches administratives concernant la classe : carnet de liaison, etc., et l'enseignement du français ; les autres maîtres enseignent à temps partiel : une occasion pour les collègues qui aspirent à un demi-poste !)

— Avez-vous une idée de l'acheminement de l'expérience ? Où allez-vous conduire vos élèves ? Ou bien si vous vous arrêtez année après année ?

— Comme nous l'avons dit précédemment, nos hautes autorités paraissent réticentes, jusqu'à maintenant elles ne savent pas encore très bien ce qu'elles veulent pour la 6^e année (M. Bourgeois, lui, sait ce qu'il veut et où il veut aller !).

— Je reprends dans le N° 17 de l'« Educateur » : « Aspects de l'enseignement en Europe », « les trois objectifs que notre enseignement devrait se fixer pour être en mesure de répondre au défi que notre société lance à l'Ecole », et il nous paraît que vous êtes en voie d'y parvenir : a) la socialisation (extension quantitative et avantage de chances à certains. Ou encore, exprimé d'une autre façon : « permettre au plus grand nombre possible de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné. » A. Sauvy affirme : « Le handicap dont souffre à 11 ans un enfant d'ouvrier est temporaire. Le meilleur moyen de le perpétuer, c'est de le séparer des enfants des classes favorisées ». Qu'en pensez-vous ?).

— Nous sommes entièrement d'accord. Notre façon de travailler permet à chacun de s'épanouir. Et pour assurer l'acquisition des connaissances, il y a ces heures d'appui chaque fois que c'est nécessaire.

— b) la démocratisation, qui n'est pas de faire entrer le plus grand nombre possible d'élèves dans les écoles secondaires comme on nous l'a fait croire, mais l'éducation à la responsabilité et à la liberté par la participation et la cogestion ; prendre les élèves au sérieux, leur apprendre à écouter les autres, mais aussi à parler avec courage et sincérité !

— Cela se fait, nous essayons.

— c) La volonté d'engagement des maîtres, leur idéal mais aussi leur formation : formation intellectuelle, psychologique, sociologique et pédagogique exceptionnelle. Engagés, mordus, vous l'êtes !

— Mais nous sentons toujours plus le besoin d'une bonne formation.

— C'est peut-être l'une des raisons de votre fatigue à tous. Terminons en précisant les causes de cette fatigue. Quant à votre joie, nous avons déjà compris de quoi elle est faite : toutes ces satisfactions, cette confiance et cet espoir.

— Causes de fatigue ? La collaboration un peu difficile à établir : différence de formation, de conception de notre tâche ; mais chacun peut apporter quelque chose aux autres.

— On n'a plus vraiment sa classe, comme un maître primaire, on joue un peu à la « courate » ; est-ce un défaut du

système ? L'accoutumance viendra, et les gosses n'en souffrent pas.

— Trop de choses à mener de front, surtout pour les animateurs, un gros travail de recherche, trop de périodes, (28 d'enseignement + 5 de colloques). C'est en cela que réside l'injustice de traitement entre les maîtres primaires et secondaires. Il est indispensable que nous en arrivions à une identité des statuts.

— Quant à ceux qui n'auraient pas été

heureux durant cette année qui reste magnifique, c'est que décidément le système ne leur convient pas.

— Si l'expérience n'était bonne qu'à 70 %, je dirais encore que c'est réussi et concluant. Êtes-vous des collègues, des enseignants exceptionnels ? Oui, mais il y en a beaucoup d'autres dans ce pays et c'est rassurant pour l'avenir de l'École vaudoise et de sa réforme. (R.G.)

Lis. Badoux.

Troisième exercice

— En quelle base est conçu ce nouveau parcours ?

— En base dix, puisqu'il y a dix espaces avant la borne 1, puis entre chaque borne.

— Que voyez-vous de particulier ?

— On ne donne pas toutes les distances sur le tableau... et non plus tous les poteaux des étapes.

— Vous avez raison. En effet, on ne donne que quelques distances et quelques poteaux. A vous de compléter le tableau et d'ajouter aux bons endroits les poteaux qui manquent.

— Monsieur, il y a des distances qui sont données à l'envers : de D à G, et de l'arrivée à E.

— D'accord, mais est-ce gênant ?

— Non : de D à C c'est forcément la même chose que de C à D, la case est ainsi vite remplie.

— Cela fait une symétrie « avec tout des zéros en diagonale » ! !

— Monsieur, il y a aussi une donnée inutile : puisque le poteau E est placé, pas besoin de la donnée 2,2.

— Bravo mes enfants, tout cela est très bien observé, mais mettez-vous maintenant au travail !

Chronique mathématique

Numération et opérations

LES PARCOURS PAR ÉTAPES

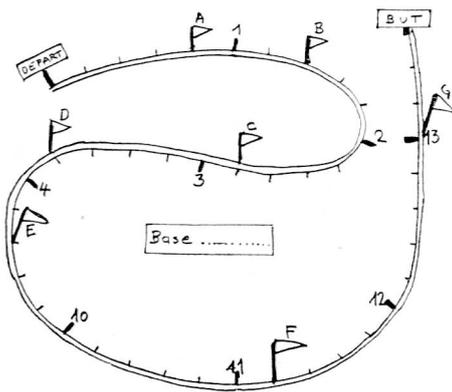
Les nombres à virgules ont été présentés, travaillés dans différentes bases. Il s'agit de les « entraîner » encore. Alors voici quelque chose qui variera... trois exercices parmi d'autres qui ont obtenu un très grand succès dans plusieurs classes. A chacun de juger le moment opportun de les présenter à ses élèves !

Premier exercice

— Voici un parcours marqué par des bornes numérotées. Dans quelle base sont-elles numérotées ?

— En base cinq, puisqu'il y a cinq bornes avant d'arriver au numéro un, puis qu'après le 4 il y a la borne 10.

— Très bien. Tout au long de ce parcours il y a des drapeaux indiquant les étapes successives qui conduisent au but. Il s'agit de mesurer ces étapes et de remplir le tableau ci-dessous :



(figure 1)

Complète ce tableau :

Du départ à A :	0,4	0,4
De A à B :	0,3	1,2
De B à C :
De C à D :
De D à E :

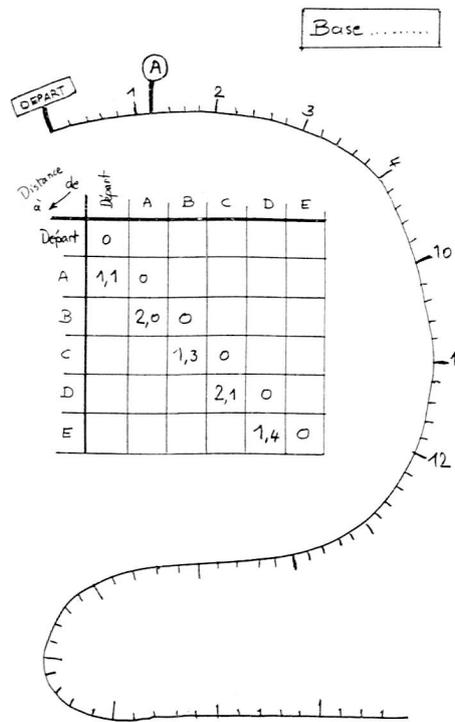
De E à F :
 De F à G :
 De G au but :
 Du départ au but :
 J'ai travaillé en base

Deuxième exercice

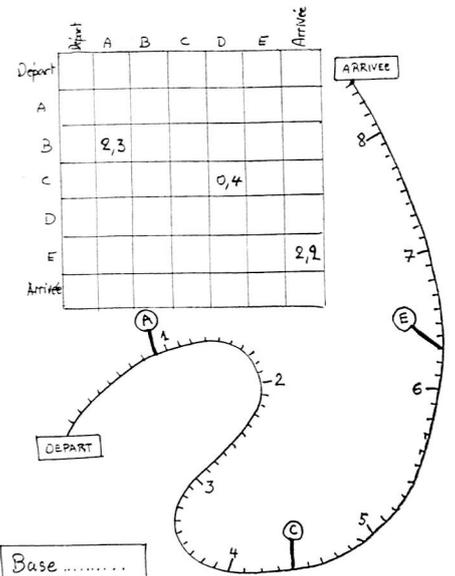
— Voici un autre parcours. Sommes-nous toujours en base cinq ?

— Oui... pour les mêmes raisons que la première fois.

— Mais cette fois, c'est sur le tableau que les distances sont indiquées. Il s'agit alors de placer les poteaux B, C, D et E aux bons endroits, et de remplir tout le tableau.



(figure 2)

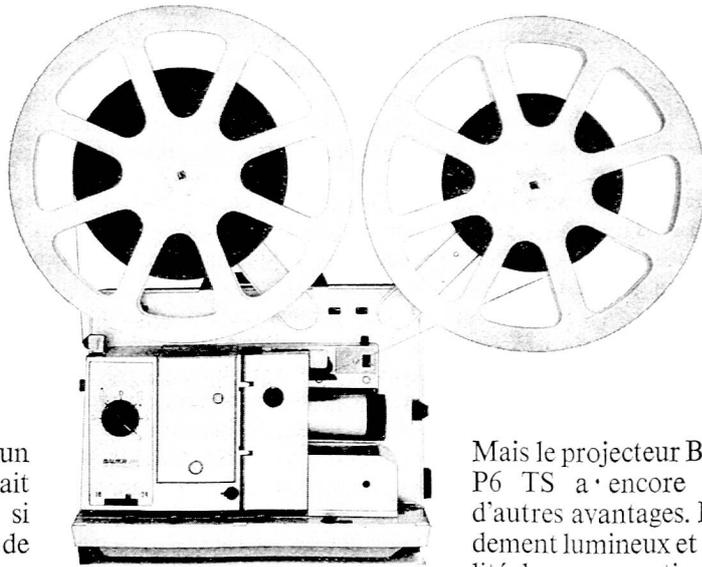


(figure 3)

Remarque : les mêmes exercices peuvent être imaginés en nombres entiers dans les degrés moyens.

J.-J. Dessoulavy.

Il est possible maintenant que le projecteur scolaire Bauer P6 TS s'arrête en plein film. Aussi souvent et aussi longtemps que vous désirez.



A notre avis un film instructif le serait souvent encore plus si vous pouviez l'arrêter de temps en temps. Pour mieux expliquer un détail important ou vous étendre sur un exposé graphique.

Malheureusement les images sont comme le temps: elles passent sans qu'on puisse les retenir. Et trop souvent elles vous imposent le silence là où la parole serait d'or.



Voilà pourquoi le projecteur de films 16 mm Bauer P6 TS est équipé maintenant d'un dispositif d'arrêt sur l'image pour l'analyse des prises de vues.

Son fonctionnement est extrêmement simple: pendant que passe le film, vous appuyez sur un interrupteur, et l'image projetée se transforme immédiatement en dia. A vous de l'expliquer à votre guise, en prenant tout votre temps. Et, quand tout le monde aura bien compris, vous remettrez le film en marche.

Mais le projecteur Bauer P6 TS a encore bien d'autres avantages. Rendement lumineux et qualité du son exceptionnels

même dans de grandes salles. Changement rapide de la lampe. Griffes à trois dents ménageant la pellicule et sautant tout simplement les perforations abîmées. Service d'une simplicité enfantine et bien entendu embobinage automatique.

Vous le voyez: le Bauer P6 TS a tout ce qu'on peut attendre d'un bon projecteur de films qui s'amuserait à passer des diapositives et le ferait en professionnel.

PROJECTEURS DE FILMS
16 mm BAUER P6 -

9 modèles différents. Pour films muets ou sonores. Avec ampli incorporé d'une puissance de sortie de 20 watts. Transistors au silicium. Distorsion harmonique de tout au plus 1%. Reproduction du son optique ou reproduction magnétique. Livrable avec étage pour enregistrement magnétique et diaphragme de trucage. 2 cadences. Choix varié d'objectifs. Raccordement au compteur d'images. Possibilité de coupler un 2^e projecteur. Haut-parleur témoin incorporé. Haut-parleur externe de 35 watts dans le coffre avec rouleau pour câble.

Coupon: à envoyer à Robert Bosch S.A.,
Dépt photo-cinéma, 8021 Zurich

Le Bauer P6 TS avec dispositif d'arrêt
sur l'image nous intéresse.

- Veuillez nous faire une démonstration.
 Veuillez nous envoyer votre documentation
détaillée.

Nom: _____

Ecole/maison: _____

Adresse: _____

BAUER

Groupe BOSCH

Concours

La Commission régionale de radio-scolaire invite tous les intéressés à participer à un concours de créations d'émissions radioscolaires, destinées aux élèves de Suisse romande.

Conditions

1. L'émission est destinée aux élèves de Suisse romande de l'une des catégories suivantes :

- élèves de 6 à 7 ans ;
- élèves de 8 à 9 ans ;
- élèves de 10 à 12 ans ;
- élèves de 13 à 15 ans.

2. Le thème traité doit s'intégrer aux programmes scolaires actuels ou traiter de notions que l'école aborde dans ses leçons, même si elles ne figurent pas explicitement au programme.

3. La durée de l'émission peut varier de 15 minutes à 30 minutes suivant l'âge des élèves auxquels elle est destinée et le sujet.

4. L'émission présentée peut s'intégrer à une série d'au plus 3 émissions dont il conviendrait alors de donner un plan général.

5. Le projet est à présenter sous deux formes à choix :

1^{re} possibilité :

Texte complet de l'émission accompagné des indications souhaitées pour la

mise en onde (extraits musicaux, acteurs, bruitages, etc.).

Il peut être accompagné d'éléments sonores enregistrés sur bandes magnétiques.

2^e possibilité :

Enregistrement complet de l'émission sur bandes magnétiques, y compris bruitages ou autres accompagnements sonores.

Les enregistrements doivent être d'excellente qualité. Les bandes en cassettes ne sont pas acceptées.

6. Les travaux seront envoyés à Radio-télévision Suisse romande, émissions radioscolaires, 1211 Genève 8, jusqu'au 31 décembre 1974, accompagnés d'une enveloppe fermée contenant le nom et l'adresse de l'auteur.

7. Les travaux seront examinés par un jury formé de membres du groupe de travail de la radioscolaire romande et de délégués de la Commission régionale romande de radioscolaire.

Le concours est doté de 3000 francs de prix. Le 1^{er} prix pourra atteindre 1000 francs.

8. En échange du montant reçu, l'auteur cède tous ses droits d'exploitation de l'œuvre par la RTSR.

La Commission régionale romande de radioscolaire.

déception », révèle certaines erreurs bien graves qui ont été commises et fait en sorte que tout l'effort pour le développement n'a pas abouti à grand-chose. La plus grande de toutes ces erreurs a été celle de concevoir le processus du développement comme devant être partout semblable au développement des pays riches de l'Occident. Une sorte d'ethnocentrisme a conduit les théoriciens du développement à appuyer ces idées et à établir leurs systèmes de pensée sur les conceptions de l'économie classique, qui ignorait presque totalement la réalité socio-économique des régions d'économie de dépendance. On oubliait qu'il n'existait pas et qu'il n'existe toujours pas aujourd'hui d'économie mondiale intégrée, mais une économie occidentale capitaliste, une économie socialiste en élaboration et un réseau d'approvisionnement et de vente dans le reste du monde. On ne s'occupait donc pas des structures économiques de ce reste du monde, qui était abandonné soit aux sociologues, soit plutôt aux folkloristes.

Surtout, on oubliait complètement l'habitant de ces régions, de culture traditionnelle, si distant et si différent de l'homme produit de la civilisation occidentale. Au reste, dans sa frénésie de productivité, l'Occident oubliait l'homme partout. On a eu l'illusion que par l'inoculation de capitaux à doses bien réglées et de la technologie, produit des découvertes, des inventions et des innovations occidentales, on allait changer le tableau général des structures des cultures traditionnelles non occidentales, provoquant automatiquement l'essor du développement.

Le miracle n'a pas eu lieu et l'illusion de l'aide, solution de facilité des premières années, a été suivie de la déception et du pessimisme qui ont conduit à l'idée que le retard du « tiers monde » est un problème presque insoluble. Ces pays sont sous-développés, disent les pessimistes occidentaux, par la force des choses : par un fatalisme biologique ou un déterminisme géographique, par des conditions naturelles et humaines qui empêchent l'accès au vrai développement autonome.

Les deux attitudes : la grande illusion d'après guerre ou le défaitisme de nos jours fortifié par une fausse comparaison entre la reconstruction rapide de l'économie européenne par le plan Marshall et la stagnation de l'économie du tiers monde sont des positions fausses, des attitudes plus émotionnelles que rationnelles, établies sans aucune base scientifique.

Les pays du tiers monde sont sous-développés non pour des raisons naturelles — par la force des choses — mais

Divers

D'une politique qui a fait faillite

Josué de Castro

Josué de Castro. Né en 1908 au Brésil. Président du Centre international pour le développement. Professeur à l'Université Paris-VIII. Parmi ses publications : « Géographie de la faim ».

Tout le monde semble aujourd'hui d'accord sur l'échec de la stratégie employée jusqu'à maintenant pour lutter contre le sous-développement à l'échelle mondiale. Il est devenu évident que cette stratégie a été établie sur des principes et des systèmes de pensée qui étaient loin de conduire à l'efficacité. On s'efforce alors

de faire des recherches et des réflexions soutenues pour trouver les points faibles de cette politique qui a échoué, et pour concevoir une nouvelle stratégie du développement capable de sauver le monde des graves dangers que représente cette alarmante disparité de vitesse des rythmes de croissance de ces deux mondes juxtaposés mais non intégrés : celui du développement et de l'abondance, et celui du sous-développement et de la misère.

L'analyse approfondie de cet échec retentissant, qui a transformé la Décennie du développement en « décennie de la

pour des raisons historiques — par la force des circonstances — des circonstances historiques, principalement le colonialisme politique et économique, qui a maintenu ces régions en marge du processus de l'économie mondiale en évolution rapide.

Le secret du développement repose, avant tout, sur le changement des structures périmées de ces sociétés, lesquelles, dans leur marginalité, se présentent sous la forme que le sociologue nord-américain Lewis a appelée la « culture du paupérisme » où l'on ne trouve presque pas de facteurs d'animation et de dynamisation, mais au contraire tout un puissant système de forces de blocage du développement et du maintien de son statu quo : forces de blocage de nature économique et de nature culturelle. Le phénomène du développement de ces régions se présente comme un complexe en même temps économique et culturel, mais, malheureusement, on n'avait pas l'habitude de rapprocher ces deux mots : économie et culture, comme le souligne très sagement l'économiste André Piatier.

Or, en réalité, la croissance économique ne peut démarrer qu'à partir d'un certain niveau de développement culturel. L'Europe du XVIII^e siècle, qui a vu la naissance de la civilisation industrielle, avait déjà atteint ce seuil de développement social, mais pas le tiers monde. En d'autres termes, on ne peut pas nier que le social conditionne en grande partie l'économique. Ce fut par méconnaissance de ces idées, aujourd'hui courantes, que l'analyse économique classique sous-estimait le social, qui était considéré plutôt comme sentimental ou revendicatif. En établissant les critères de priorité aux investissements, si minces et si insuffisants dans les pays du tiers monde, on avait une tendance invincible à les appliquer presque dans leur totalité dans les secteurs dits « rentables », c'est-à-dire pour équiper l'appareil productif d'où l'homme était toujours exclu. Cette aberration a conduit à l'échec toutes les tentatives d'industrialisation accélérée des pays où la faiblesse des cadres humains et l'absence de masses consommatrices ne permettaient pas cette aventure économique. On oubliait aussi que les sociétés précapitalistes sont des sociétés ritualistes où chaque action est un rite et on ne peut pas changer son comportement par la simple introduction d'une technique séparée d'une idéologie ou d'un nouveau système de pensée. Heureusement, on commence à reconnaître qu'il n'y a pas deux groupes différents d'investissements : les rentables et les non rentables, qui étaient ceux qu'on faisait pour améliorer les conditions humaines par l'éducation et la santé.

Le problème du développement du

tiers monde et même du monde tout entier, qui s'avère toujours sous-développé sous certains aspects, est avant tout un problème de formation des hommes. Si la révolution industrielle a dominé le XIX^e siècle, c'est la révolution culturelle qui doit dominer le XX^e, c'est-à-dire la création d'une culture capable de trouver de vraies solutions aux grands problèmes de l'humanité. Dans cette nouvelle culture, la science et la technique auront certainement à jouer un grand rôle, mais elles ne peuvent pas composer le visage tout entier de cette culture. Il y a bien d'autres valeurs qui sont également importantes. Il ne faut pas oublier que la science, ce n'est pas la sagesse. La science est la connaissance. La sagesse implique la connaissance et le jugement. Et sur ce point — celui du jugement des valeurs — on est bien loin d'avoir une idée claire des hiérarchies de facteurs à mettre en action pour bâtir une stratégie globale du développement qui ne sépare pas l'économique de l'humain, mais au contraire qui considère l'homme, les groupes humains, l'humanité tout entière comme l'objectif final du développement. Le père Lebreton parlait de la nécessité urgente de procéder à la conversion de l'homme, c'est-à-dire d'une part de changer la mentalité de puissance et de domination de certains et, d'autre part, de changer la mentalité de fatalisme et de conformisme d'autres, par une mentalité nourrie du goût et du désir de progrès ainsi que de la volonté d'accéder aux bénéfices du vrai développement. Dans cette nouvelle optique du développement, c'est l'enseignement, l'éducation et la formation humaine qui doivent constituer l'investissement préalable, et sûrement le plus rentable, pour déclencher l'essor du développement. Comme l'affirme André Piatier, la rentabilité de l'investissement intellectuel est infiniment supérieure à celle qu'on obtient dans l'équipement des machines, des outillages ou des constructions. Dans les dernières années, l'effort de développement a commencé à s'orienter dans cette direction.

Dans le budget de fonctionnement du tiers monde, 20 à 25 % sont affectés à l'enseignement. D'autre part, après l'aide à la défense, l'effort consenti par les pays industrialisés dans la politique d'aide internationale, c'est la mobilisation des ressources humaines — éducation, alimenta-

tion et santé — qui occupe une place prioritaire. Malgré cet effort relatif, on a pourtant très peu progressé dans ce domaine, et le problème le plus grave des pays sous-développés reste encore aujourd'hui celui du bas niveau d'éducation de ces habitants, considérés comme facteur de production.

Les techniques d'enseignement, les programmes éducatifs mis en pratique se sont tous révélés mal adaptés au contexte social de l'économie de paupérisme dans laquelle se figeaient les sociétés traditionalistes avec des structures sociales archaïques et leurs forces de production garrottées par la domination des élites aliénées, dont l'intérêt ne coïncide pas avec celui des masses déshéritées. Le simple transfert de culture — c'est-à-dire les utopies d'exportation en matière d'éducation — ne peut jamais représenter un moyen de formation de types d'hommes dont a besoin le tiers monde pour épanouir son économie dans un sens humain, qui respecte les racines culturelles de ces peuples. Chaque fois, on se demande avec plus d'insistance si se développer c'est bien se déshumaniser dans cette recherche frénétique de la richesse, d'accord avec la formule préconisée par l'Occident de maximiser les revenus au lieu de maximiser les énergies mentales qui enrichissent plus vite la vie des hommes et peuvent leur apporter bien plus de bonheur. Chercher à trouver le moyen d'intégrer les valeurs scientifiques et technologiques dans le patrimoine des valeurs représentatives d'autres civilisations non occidentales, c'est l'unique moyen de faire développer le monde en équilibre et non pas sous le signe dangereux d'une domination qui provoque partout la révolte.

Le sous-développement est une forme de sous-éducation. De sous-éducation non seulement du tiers monde, mais du monde tout entier. Pour en venir à bout, il faut bien éduquer et former l'esprit des hommes qui a été déformé partout. Seul un nouveau type d'homme, capable d'oser penser, d'oser réfléchir et d'oser passer à l'action pourra réaliser une vraie économie du développement humain et équilibré.

Tiré de « Perspectives », revue trimestrielle de l'éducation, Unesco. Vol II, N° 1, 1972.

CAFÉ ROMAND

St-François

Les bons crus au tonneau
Mets de brasserie

L. Péclat

VOYAGEZ EN AUTOMNE !

L'agence de voyages Wagons-lits/Cook fait une offre spéciale de voyages organisés aux lecteurs de l'« Educateur ».

ROME

Départ de Lausanne le samedi 19 octobre à 19 heures, **retour** le vendredi 25 octobre à midi.

Voyage en **wagons-couchettes** 2^e classe, demi-pension dans un hôtel de grand tourisme.

Visite organisée de la ville de Rome durant une demi-journée.

Le reste du temps est libre.

Prix : Fr. 540.— par personne (pour un groupe de 25).

FLORENCE

Départ de Lausanne le samedi 19 octobre à midi, **retour** le vendredi 25 octobre à 23 heures.

Mêmes prestations et organisation que le voyage à Rome.

Prix : Fr. 510.— par personne (pour un groupe de 25).

AMSTERDAM

L'agence de voyages Wagons-lits/Cook offre également un voyage de 3 jours à Amsterdam du 19 au 21 octobre en **avion** pour le prix de Fr. 581.—.

D'autres dates peuvent être envisagées pour les 3 voyages.

Pour d'autres renseignements : rédaction de l'« Educateur », 1093 La Conversion, tél. (021) 28 71 81.

BULLETIN D'INSCRIPTION

A retourner avant le 30 août 1974 à la rédaction de l'« Educateur », En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Je désire participer au voyage :

Rome, du 19-25.10.1974 (*)

Florence, du 19-25.10.1974 (*)

Amsterdam, du 19-21.10.1974 (*)

(*) Biffer ce qui ne convient pas.

Nom : _____

Prénom : _____

Année de naissance : _____

Adresse : _____

N° postal et lieu : _____

Tél. : _____

Accompagné de _____ **personne(s)**

Nom : _____

Prénom : _____

Année de naissance : _____

Je désire partager ma chambre
oui non

Je désire une chambre à 1 lit
oui non

(supplément de Fr. 50.—)

Je verse un montant de Fr. 200.— par personne en confirmation d'inscription à Wagons-lits/Cook, Lausanne, compte de chèques postaux 10-3051, Lausanne, en mentionnant au dos du bulletin : Acompte à valoir sur voyage « Educateur ».

Signature : _____

Date : _____

Communiqués

Concours pour les écoles

Dans l'ensemble de la campagne A 74, « Pour la santé de notre peuple », une part importante a été réservée au domaine scolaire. Outre le matériel audiovisuel (films, diapositives) à disposition des enseignants, un concours a été conçu à l'intention des élèves. L'un comme l'autre permettent d'aborder de façon vivante et approfondie le problème des toxicomanies, dépendance de l'alcool, des médicaments, du tabac et des autres drogues.

Ce concours invite les écoliers à illustrer plastiquement un des thèmes de l'A 74. Il leur propose de décorer des **vitrites** mises gracieusement à leur disposition par des commerçants. Un jury établira une sélection et les meilleures réalisations seront récompensées. Le concours est ouvert à toutes les écoles. Les élèves y participent au sein de leur classe, dans l'une des 4 catégories établies.

Le but de ce concours est d'offrir aux jeunes une forme créative de participation à l'A 74. Il doit leur permettre de concrétiser leur réflexion par rapport à l'une ou à l'autre des drogues, à leurs effets, aux phénomènes qu'elles entraînent dans la vie de la famille, du quartier ou du village. Le concours s'adresse à la classe entière pour favoriser le travail en groupe.

Par là, l'A 74 propose un moyen pédagogique moderne d'information et de réflexion sur le problème des toxicomanies.

Les conditions de participation à ce concours peuvent être demandées à l'adresse suivante :

« Pour la santé de notre peuple »

Case postale 203

1000 Lausanne 13

Tél. (021) 27 73 47.



**Société vaudoise
et romande
de Secours mutuels**

COLLECTIVITÉ SPV

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

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

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

PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

La Collection Poétique
Payot Lausanne

PREMIÈRE SÉRIE :

- Maurice Chappaz : Le Valais au gosier de grive. (épuisé)
Anne Perrier : Le petit pré. Fr. 5.50
Germain Clavien : Désert de mon âge. Fr. 5.50
Claude Aubert : Pierre de touche. Fr. 5.50
Philippe Jaccottet : La semaison. (épuisé)
Maurice Chappaz : Chant de la Grande Dixence. (épuisé)
Jacques Chessex : Le Jeûne de huit nuits. Fr. 6.50
Gustave Roud : Requiem. (3^e édition). Fr. 9.80
S. Corinna Bille : Entre hiver et printemps. Fr. 6.50
Anne Perrier : Le temps est mort. Fr. 6.50
Claude Aubert : L'unique belladone. Fr. 7.80
Philippe Jaccottet : Leçons. (épuisé)
Anne Perrier : Lettres perdues. Fr. 7.80

DEUXIÈME SÉRIE :

Septembre 1974 :

- Philippe Jaccottet : Chant d'en bas. Fr. 12.80
Pierre-Alain Tâche : La traversée. Fr. 12.80

A paraître en novembre 1974 :

- André Dhôtel : Le vrai mystère des champignons
Jeanclaude Berger : Cercle du soleil

*La Collection Payot a acquis la confiance
des lecteurs de poésie*

Formation continue

XVI^e SÉMINAIRE DE LA SPV

Lundi 21, mardi 22 et mercredi

23 octobre 1974

En collaboration avec diverses associations, la Société pédagogique vaudoise organisera les cours suivants :

N^o Cours et moniteurs

- 1 Soins à domicile, M^{me} G. Rosset.
- 2 Initiation au modelage, M. F. Kukulya.
- 3 Gobelins et tapisserie d'art, M^{me} C. Jobin.
- 4 Rythmique (élèves de 5 à 9 ans), M^{me} S. Joseph.
- 5 Danses en groupes ou par couples (enfants de 12 à 16 ans), M. et M^{me} Riom.
- 6 Objets pour Noël et les étrennes (enfants de 8 à 12 ans), M^{lle} C. Schafroth.

- 7 Chansons d'autrefois et de tous jours, M. C. Rochat.
- 8 Information économique, M. J.-C. Delaude.
- 9 Un film, MM. P.-H. Glardon et F. Buache.
- 10 Photographie (initiation), M. A. Berruex.
- * 11 Sciences pratiques, MM. A. Schertenleib et F. Guignard.
- * 12 Dessin technique, M. E. Von Arx.
- * 13 Enseignement pratique, M. D. Golaz.

Remarques

1. Tous les cours ont une durée de 2 1/2 jours, sauf le cours N^o 13 qui ne s'étendra que sur les lundi et mardi. **Quant au cours N^o 2, pour des raisons techni-**

ques, sa dernière matinée sera donnée ultérieurement à Lausanne.

2. Tous les cours sont prévus à Crêt-Bérard ou dans les environs, à l'exception des N^{os} 11, 12 et 13.

3. Ils se dérouleront durant les vacances pour la majeure partie de nos membres.

4. La plupart des cours seront reconnus par le Département : leurs participants jouiront donc, en principe, des mêmes avantages que s'ils suivaient un cours officiel de perfectionnement.

5. Les cours marqués d'un astérisque sont réservés d'abord aux maîtres ayant enseigné au moins un an et désireux de suivre le cycle complet constituant la formation de maître de classe à option. Le nombre des places est limité. Les cours N^{os} 11 - 12 se poursuivront en novembre.

6. **Des renseignements complémentaires et le bulletin d'inscription paraîtront dans le prochain numéro de l'« Educateur »** (N^o 24 du 30 août 1974).

Le secrétaire général SPV.

Les livres

Enseigner le français aujourd'hui

BARLOW, Michel. Paris, Le Centurion, 1971. 155 pages. Collection Paidoguides.

Ce n'est pas un traité savamment dosé que nous livre Michel Barlow, c'est une tranche de vie avec toutes ses facettes et ses brillants. C'est au travers du « Caillo merveilleux », titre du journal de classe, et dans toutes les activités de la RDG (République Des Galapiats) que nous apparaissent les progrès de la langue et l'intérêt de la relation enseignant-enseigné.

Dès les premières pages de cet ouvrage singulier et attachant, on croit voir filtrer des sources entre les galets d'un coteau. Toutes les réflexions des élèves — même si parfois on se laisse aller à douter de leur authenticité — sont comme la floraison d'une garrigue.

Ce livre offre la particularité d'avoir été écrit en collaboration par un professeur et ses jeunes élèves de cinquième (12-14 ans env.).

Un livre de pédagogie écrit pour une bonne part par des élèves ! Si l'on y

songe bien, le propos n'est révolutionnaire qu'en apparence. De tout temps, les pédagogues dignes de ce nom n'ont jamais travaillé autrement que **pour** les enfants qui leur étaient confiés et **avec** eux.

« Le disciple n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume », proclamait déjà le bon Rabelais.

Dans un premier chapitre dialogué, la classe présente son visage et son idéal : « Notre livre peut donner des idées d'activités et d'exercices aux professeurs de français et même aux élèves qui nous liront. Il leur montre aussi qu'avec beaucoup d'amitié on travaille mieux que sous la violence... »

Par la suite, dans l'étude des diverses techniques de travail, le récit et les réflexions des élèves sont prolongés par l'analyse du maître qui cherche à en dégager les enseignements essentiels.

Pour terminer, ce dernier développe ensuite quelques thèmes de réflexions issus en droite ligne de cette expérience pédagogique.

Dans un essai sans prétention intitulé « Le jardinier d'étoiles », il aborde l'interrogation fondamentale pour tout éducateur : à quelle condition une pédagogie peut-elle être créatrice, c'est-à-dire épanouir au maximum la personnalité et les aptitudes des enfants ?

Il y a évidemment, sur le plan français, une étonnante convergence avec les projets actuels de rénovation de l'enseignement du français — tels qu'ils peuvent apparaître dans le célèbre « Plan Rouchette » ou dans le « Manifeste de Charbonnière » de l'Association française des professeurs de français. D'une manière saine et pleine d'humour, on assiste à un bain de langue qui renvoie aux calendes les vieilles traditions de grammaire, d'orthographe engoncées dans leurs rigueurs, pour laisser s'épanouir la joie de la communication, première pierre du partage et de l'éveil en matière linguistique. Un petit ouvrage à lire pour se détendre et pour se réconcilier avec cette bonne vieille langue maternelle que les puristes nous ont trop longtemps appris à haïr à force de technicité, de formules, de symboles et d'artifices.

Philippe Moser.

Document IRDP, N^o 4037.

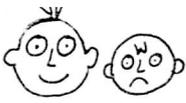
Belet & Cie, Lausanne

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

A NEUCHÂTEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir



par Gag

ON N'A VRAIMENT RIEN DE COMMUN!

