

Zeitschrift: Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 113 (1977)
Heft: 33

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 11.07.2025

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

33

Montreux, le 28 octobre 1977

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

1172

et bulletin corporatif



Photo R. Grob

Crédit Foncier Vaudois

Activités principales :

Prêts hypothécaires
Prêts sur nantissement
Prêts aux corporations de droit public
Dépôts d'épargne
Emission de bons de caisse
Emission d'obligations à long terme
Gérance de titres
Location de safes
Programme de prévoyance 2^e pilier

Exclusif : compte 3^e pilier à taux préférentiel

LAUSANNE, 44 agences dans le canton

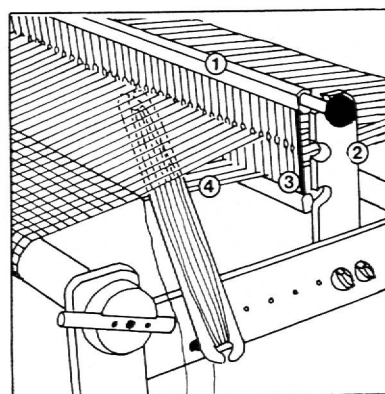
Lervad : la solution de vos projets de tissage

Profitez de la longue expérience des enseignants danois en matière de tissage. Que ce soit pour le niveau scolaire, artisanal ou professionnel, les métiers **Lervad** qu'ils utilisent réunissent trois avantages décisifs : des concepts techniques sérieux, une construction solide et des prix réellement avantageux.

La représentation générale Lervad pour la Suisse est à votre disposition : documentation, stages de formation, accessoires et matières textiles.

ARTÉSANIA

Rue de la Cure 4,
2022 BEVAIX (NE).
Tél. (038) 46 19 80.



A la même adresse

Laines de Haute-Provence
Laine filée main des îles grecques
Rouets
Fuseaux
Cards
Aiguilles bois

Commencez par voir chez Schubi

GRANDS MAÎTRES...

... et artistes en herbe ont besoin des mêmes matériaux pour laisser libre cours à leur talent. Dans le nouveau catalogue « **Activités manuelles chez Schubiger** » les uns et les autres trouveront ce qu'il leur faut pour tous travaux d'artisanat, dessin, etc. Contre envoi de ce bon vous recevrez gratuitement le nouveau « **Activités manuelles chez Schubiger** ».

Nom : _____ 3.7

Adresse : _____



Editions Schubiger

Case postale 525 8401 Winterthur Tél. 052 29 72 21

Les Productions artistiques MAGUY CHAUVIN, Genève, présentent :

AMALIA RODRIGUEZ

Récitals de fado et chansons folkloriques portugaises.

PROGRAMME :

Vendredi 4 novembre 1977, au Kursaal de Berne.

Samedi 5 novembre 1977, au Victoria-Hall de Genève.

Location : Magasin COOP-CITY, tél. (022) 20 77 11.

Dimanche 6 novembre 1977, Théâtre de Beaulieu à Lausanne.

Location : Théâtre municipal, tél. (021) 22 64 33 ou 22 64 34.

Une place gratuite est offerte pour 20 inscriptions par école et sur liste justificative fournie par l'école.



Savez-vous que

l'Office d'électricité de la Suisse romande OFEL tient à la disposition du corps enseignant

- son bulletin d'information hebdomadaire
- une bibliographie et des films sur l'économie électrique et tous les renseignements qui s'y rapportent
- des programmes de visites d'entreprises électriques

remis gratuitement sur simple demande écrite ou téléphonique à

OFEL, case postale 84, 1000 Lausanne 20 Tél. (021) 22 90 90

Sommaire

OPINIONS

Les instituteurs et l'université 795

DOCUMENTS

La pédagogie compensatoire 797

Radio et télévision éducatives 804

PIC ET PAT 805

LECTURE DU MOIS 809

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE 812

AU JARDIN
DE LA CHANSON 813

NEUCHÂTEL 815

DIVERS 818

éducateur

Rédacteurs responsables :

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

Educateur (numéros impairs) :

Jean-Claude BADOUX, En Collon-
ges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Comité de rédaction (numéros im-
pairs) :

Lisette Badoux, chemin des Cèdres 9,
1004 Lausanne.

René Blind, 1411 Cronay.

Henri Porchet, 1166 Perroy.

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

Prix de l'abonnement annuel :

Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

LES INSTITUTEURS ET L'UNIVERSITÉ

C'est à dessein que nous reprenons ici le titre de l'éditorial de l'« Educateur » N° 29 ; J.-Cl. Badoux a eu le mérite de reprendre un problème important, nous lui emboîtons le pas.

Il nous plaît fort que les directeurs des écoles normales de Suisse expriment le désir de voir les brevets d'école normale reconnus à leur juste valeur, qui, pour nous, a toujours été celle de la maturité. N'écrivions-nous pas, en 1970 déjà, avec V. Brun, J. Jaecklé et Cl. Schenkel (auteurs du rapport de La Chaux-de-Fonds), que « l'instituteur appartient à l'université », que « les brevets d'école normale valent une maturité » et que « les brevets d'études pédagogiques postmatu- rité valent une fraction de licence » ?

Mais c'était là nous contenter, comme les directeurs d'écoles nor- males aujourd'hui, de déclarations d'intention. Sans l'accord et la collaboration de l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève (devenu, depuis, une faculté, la FACPSE), nous n'aurions débouché sur rien, parce que nous n'avons pas eu le courage, à ce moment-là, d'entreprendre avec les universités suisses ces négocia- tions ou cette guerre d'usure qui nous eussent permis d'obtenir ce que nous tenions et tenons encore pour une simple mesure d'équité.

Grâce à l'ISE, puis à la FACPSE de Genève, et grâce à notre volonté clairement exprimée, une vague d'instituteurs a déferlé, qui ont obtenu, en deux, trois ou quatre ans d'efforts non négligeables, une licence en sciences de l'éducation.

Beaucoup de Genevois, certes, mais pas mal d'autres Romands dans cette cohorte de courageux qui reprenaient des études supérieures sans pour autant cesser de diriger leur classe.

Aujourd'hui, on nous dit que la vague se retire, et que les « condi- tions de travail faites à ces maîtres qui reprennent des études devien- nent de plus en plus difficiles » (J.-Cl. Badoux). A vrai dire, nous n'igno- rions pas complètement cette détérioration de climat, elle nous inquié- tait, et nous nous interrogeons sur ses causes.

Nous n'irons pas jusqu'à soupçonner la FACPSE d'avoir bâti son développement — et d'avoir obtenu son accession au statut de faculté — en alléchant les instituteurs par le système des unités capitalisa- bles, ce qui devait étoffer ses statistiques, pour ensuite décourager ceux-là mêmes auxquels elle doit, incontestablement, sa propre réussite.

Mais nous nous permettons de dire que si la FACPSE, section de pédagogie, cédait à la tentation d'élever ses exigences « académi- ques », elle risquerait de se retrouver dans une situation qu'elle a connue par le passé, au temps où elle n'était pas encore faculté, situa- tion qui la couperait du corps enseignant primaire romand et qui la condamnerait peut-être à une nouvelle asphyxie, ou à aller chercher ses étudiants ailleurs qu'en Romandie. En fait, la FACPSE et nous- mêmes avons manqué d'imagination.

Le système des unités capitalisables était, en soi, une révolution (à l'échelle locale !), mais elle ne suffisait pas. Il aurait fallu s'attaquer très vite à deux autres problèmes. Le premier est d'ordre géographique. La FACPSE est à Genève, mais elle devrait desservir l'ensemble de la Suisse romande. Si les instituteurs romands ne peuvent venir à elle, c'est elle qui devrait aller à eux. Il est surprenant qu'une section universitaire spécialisée dans la pédagogie n'ait pas résolu un problème aussi simple : coordination avec les autres unités de pédagogie romandes, cours par correspondance (eh oui ! cela existe, cela fonctionne, mais dans le secteur privé seulement...), utilisation des mass media (la radio est un monde à conquérir), organisation du travail tenant compte de la distance enseignant/enseigné. Le second problème est celui de la licence en sciences de l'éducation, titre académique ambigu s'il en est. D'une part, en effet, c'est un titre que l'on dit purement honorifique, un complément gratuit à la formation initiale. Un instituteur licencié en sciences de l'éducation ne doit attendre, de ses efforts, qu'une chose : la satisfaction personnelle — et professionnelle — d'avoir progressé, de s'être perfectionné... Mais que voit-on par ailleurs ? Examinez le curriculum vitae des candidats à un poste plus élevé que celui d'instituteur : la licence en sciences de l'éducation, souvent, y figure en bonne place.

Alors ? qu'est-ce au juste que cette licence ? le témoignage d'un progrès personnel ? un passeport pour la montée dans l'échelle hiérarchique et salariale ?

Bien sûr, la FACPSE nous dira qu'elle a les mains nettes ; ce n'est pas elle qui décide de la valeur marchande des papiers qu'elle délivre. Elle sait cependant, et cela devrait l'inciter à examiner la question.

Pour notre part, nous voyons une solution à ce problème. Tout travail méritant salaire, il nous semble normal qu'une licence en sciences de l'éducation permette à son titulaire, s'il le désire, de changer d'horizon. Quitter sa classe pour faire autre chose n'est pas déchoir. Mais les occasions « internes » au système primaire étant plutôt rares, il faut prévoir autre chose. Quoi donc ?

L'instituteur primaire, était habilité naguère à enseigner aux enfants de 4 à 15 ans. Progressivement, avec l'instauration des cycles d'orientation, il se voit cantonné dans une portion de l'enseignement obligatoire : deux degrés enfantines, 5 ou 6 degrés primaires (classes professionnelles ou primaires supérieures exceptées). La licence en sciences de l'éducation devrait permettre à un enseignant primaire d'enseigner, jusqu'au terme de l'enseignement obligatoire, quelles que soient ses structures. Il y aurait sans doute des recyclages à prévoir pour les disciplines autres que le français, la géographie, l'histoire, mais qu'on ne vienne pas nous dire que cela est impossible. Il suffit d'un peu d'imagination. Ne serait-ce pas là le premier « brevet romand » ?

Voilà. La balle est maintenant dans le camp de la FACPSE. Nous attendons avec intérêt sa réponse, et nous la prions de considérer ce papier comme une invitation au dialogue. Un dialogue confraternel ; ne sommes-nous pas tous des gens d'école ?

J.-J. Maspéro, président SPR.

M. Marelli, du GR.

Les vacances

« Vivent les vacances, plus de pénitences, les cahiers au feu, la maîtresse au milieu, pendue par les cheveux. » Cette rengaine, connue depuis la nuit des temps et chantée allègrement par les écoliers de 1890 aussi bien que par ceux de 1977, fait bien ressortir le caractère providentiel de cette noble habitude que sont les vacances, mais du plus profond de nous-mêmes, nous les enseignants, avec notre goût inné pour la belle poésie, ne nous approprions-nous pas volontiers le refrain en faisant bien sûr les quelques modifications formelles nécessaires. Et, quoi qu'il soit parfois un peu mal-séant de se réjouir trop ouvertement d'arrêter le travail, nous ressentons tous ce « grand frisson jouissif » au premier matin du premier jour de vacances, au moment où, véritables petits ordinateurs bien programmés, nous nous réveillons à 6 h. 30 ou 7 h. pour repartir à la tâche comme tous les autres jours et où le conscient, avec cette attente masochiste, fait tout à coup savoir à l'inconscient bien dressé que non, pas aujourd'hui, ni demain, ni après-demain... car désormais ce sont les vacances.

Ecrire un billet sur les vacances ne doit pas signifier forcément un amoncellement considérable de documentation, fruit de la longue et patiente quête du chercheur papivore qui, avec l'acharnement du scientifique systématique, serait capable de décrire l'histoire du fait, son évolution latente, sa résonnance sociale et politique et son avenir à longue échéance. Les vacances, ça ne doit pas s'expliquer, pas se définir, pas se cerner (quelle horreur !), les vacances se motivent d'elles-mêmes, s'auto-évaluent et assurent leur propre pérennité ; les vacances « deuxième souffle », les vacances « mi-temps », les vacances « oxygène », c'est la liberté, la liberté de mieux enseigner après, la liberté d'être plus humain et d'apprendre aux autres l'humain, les vacances c'est l'hymne à la vie naturelle, la dernière réminiscence d'une existence archaïque faite de labeur, mais de contemplation de la tâche déjà faite mais aussi à venir.

Voilà la réponse que l'on pourrait donner à certains coquins qui voudraient priver d'un peu de repos ceux des fonctionnaires parmi les plus libres et paradoxalement les plus enchaînés à la vie que sont les enseignants.

René Blind.

LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE

1. Présentation

1.1. ORIGINE, OU GENÈSE

Le mouvement pour l'éducation compensatoire s'est développé d'abord aux Etats-Unis, aux alentours des années 60, après le choc causé par les succès technologiques de l'URSS. A tous les niveaux, les responsables ont ressenti la nécessité de mobiliser tous les talents disponibles, de hisser le niveau de promotion de la jeunesse. On a renversé les traditions pédagogiques établies : au lieu de se borner à laisser les jeunes développer spontanément leurs dispositions, on est devenu beaucoup plus soucieux de les stimuler au maximum dès l'enfance. En partie en fonction des problèmes que nous venons d'évoquer, on désire plus spécialement assurer le plein épanouissement des plus doués, au rythme et au niveau que permettent leurs dispositions. D'autre part, on estime indispensable d'activer les possibilités somnolantes dans les milieux provisoirement sous-développés de la société.

1.2. DÉFINITIONS

L'éducation des défavorisés pose des problèmes dont nous allons tenter de préciser à la fois l'étendue et les solutions actuelles que la société s'efforce d'apporter. L'action menée se propose un double but, un but pratique qui vise à réduire les charges que l'aide aux handicapés représente et surtout un but humanitaire de justice sociale afin de donner à tous le droit à une vie digne à part entière. Cette action peut se résumer ainsi : prévenir, dépister, rééduquer pour parvenir à l'épanouissement de toute la personnalité, à l'intégration sociale du défavorisé.

On voit tout de suite le rôle normatif qu'on veut assigner à la pédagogie compensatoire puisqu'elle doit, selon une définition, ramener dans un système scolaire normal, puis dans une société elle aussi normale, des élèves, puis des adultes qui s'en écartent.

Cette éducation peut être donnée dans des classes spéciales, dites, selon les régions, classes de soutien, classes de rattrapage, classes de perfectionnement, etc., ou par l'intermédiaire de véritables programmes généraux. C'est cet ensemble que l'on désigne par le nom générique d'enseignement compensatoire (ou éducation compensatoire).

Il y a peu de gens capables de dire à l'heure actuelle en quoi consiste un bon programme de compensation, mais les recherches et les expériences qui font l'objet de ce rapport ont permis de dégager une quantité de nouveaux principes d'ensemble qui valent pour tout le système d'enseignement — et pas seulement pour celui des Etats-Unis. On reconnaît à présent qu'il est important de développer les facultés cognitives au cours des premières années de l'enfance, et des mesures sont prises en conséquence. La reconnaissance du rôle joué par la collectivité et par la famille dans la réussite scolaire fait que des méthodes nouvelles sont appliquées aux écoles nouvelles de plusieurs pays de l'OCDE. Ajoutons que l'élément épanouissement de l'enfant, principalement dans les classes préscolaires, mais aussi tout au long de la scolarité obligatoire, est de plus en plus déterminant pour la mise en place d'une pédagogie de compensation.

On peut affirmer qu'avec l'enseignement compensatoire on aborde la plupart des grandes questions que se posent actuellement les pédagogues : le rendement du système scolaire et ses échecs, l'influence des environnements socio-culturel et scolaire, les buts de l'éducation et, bien entendu, l'égalité des chances. « Il s'agit donc d'un problème particulièrement difficile à cerner. »

1.3. CHAMPS D'APPLICATION

De nombreuses études ont montré une corrélation entre le niveau socio-culturel des familles et les performances scolaires des enfants. Si les enfants des milieux populaires échouent souvent en classe, c'est qu'ils présentent des handicaps socio-culturels¹, des carences d'origine sociale, si l'on se base, du moins, sur les normes en vigueur dans notre société.

Selon les auteurs, soit on met l'accent sur des handicaps intellectuels, ou linguistiques, soit sur des perturbations d'ordre affectif. Mais, pour tous, ces enfants présentent des insuffisances qu'il faut compenser par des méthodes pédagogiques appropriées si l'on veut diminuer les écarts entre ces enfants défavorisés et les autres dans le domaine des résultats scolaires.

¹ Ces termes sont rejetés dans certains pays, la France par exemple, où l'on se refuse à qualifier de la sorte les travailleurs immigrés et leurs enfants.

N'oublions pas de mentionner le problème des enfants immigrants, particulièrement important dans les pays industrialisés. Nous pouvons considérer que ces enfants font partie d'un sous-groupe.

Un autre sous-groupe, peu important, mais qui intéresse particulièrement la Suisse, est celui des migrants à l'intérieur d'un pays. C'est une des raisons de la coordination scolaire romande. Par exemple, un élève de 5^e année primaire neuchâteloise, déménageant à Lausanne, sera à l'école secondaire vaudoise.

1.4. LA NOTION DE HANDICAP SOCIO-CULTUREL

Le système d'enseignement n'évalue jamais le résultat d'apprentissages purement scolaires

— soit parce que les compétences évaluées sont le produit mixte d'apprentissages scolaires et extra-scolaires,

— soit parce que les moyens qui permettent de manifester ces compétences mettent en œuvre d'autres compétences (logiques, perceptives, linguistiques, etc.).

Chacun sait que pour démontrer qu'il sait bien calculer, ou raisonner, un élève doit en général savoir parler et écrire et que sa facilité d'expression joue un rôle dans l'évaluation.

En effet, on reconnaît maintenant que le langage parlé dans les milieux populaires, quoique différent de celui, standard, des classes moyennes, est tout aussi riche et structuré. Il s'agit donc de fixer clairement les normes d'après lesquelles sera accepté tel ou tel langage ; selon les choix qui seront faits apparaîtra, ou disparaîtra un handicap : « peut-on aller jusqu'à affirmer que c'est l'école qui crée le handicap ? ».

L'école impose à tous les élèves un modèle normatif « d'habitus scolaire »² : savoir lire — écrire — compter — raisonner — dessiner — communiquer — se déplacer — observer — obéir aux règles et aux adultes — travailler — être ordonné... etc. Dès leur entrée à l'école, les en-

² Pierre Bourdieu définit l'habitus « comme un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre des problèmes de même forme, et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus, produites par ces résultats ». (Bourdieu, P. — *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz, 1973, pp. 178-179.)

fants sont inégalement proches de ce modèle : certaines conditions de vie favorisent plus que d'autres le développement général — certaines familles réalisent plus que d'autres, et dans leurs pratiques éducatives, et dans leur vie quotidienne, la formation d'un habitus proche du modèle valorisé par l'école.

Il faut souligner que le modèle en question a été établi par les groupes qui contrôlent ou font fonctionner le système d'enseignement, autrement dit par certaines classes ou fractions de classe sociale. Nous voyons donc que certains élèves ont un plus grand effort d'adaptation à fournir que d'autres pour qui les habitus et les normes scolaires sont proches de ce qu'ils vivent en famille, famille appar-

tenant à la classe sociale qui a imposé ce modèle scolaire.

Dans la mesure où les inégalités de réussite scolaire sont imputables à la diversité des milieux socio-culturels, nous pouvons parler de handicaps socio-culturels en prenant soin de noter qu'un handicap ne se définit que par rapport à une norme. La notion de handicap socio-culturel rend compte du fait que tous les milieux familiaux ne prédisposent pas également à se conformer au modèle imposé par l'école.

Les handicaps socio-culturels caractérisent de façon prédominante les enfants issus des classes sociales les plus défavorisées, ou les enfants dont la famille est désunie (parents divorcés, mère célibataire, etc.).

Les premières inégalités de réussite scolaire se fondent, en partie du moins, sur une différenciation culturelle des habitus, que l'école n'a pas produite mais qu'elle consacre par le seul fait de traiter uniformément des élèves en réalité très dissemblables.

Si l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales, autrement dit si elle traite tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs « le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités devant la culture ».

2. L'école préobligatoire

(appelée aussi maternelle ou enfantine)

L'éducation compensatrice n'est ni le seul, ni, historiquement, le premier objectif de l'enseignement préobligatoire. Et pourtant, en plus des fonctions dont s'acquitte déjà ce dernier, il faut lui assigner celle de jeter les bases d'une éducation compensatrice. C'est dans ce sens que tend à évoluer la politique de l'éducation préobligatoire en Europe, notamment lorsqu'elle préconise la « démocratisation » de l'enseignement ou « l'assimilation culturelle et linguistique » des enfants de travailleurs immigrés.

Bien sûr, une éducation compensatrice à l'école enfantine n'est guère efficace si elle n'est pas poursuivie dans l'enseignement obligatoire. *Mais il est non moins vrai qu'il faut commencer par l'école enfantine. L'intervention à ce niveau est la pierre angulaire d'une politique d'ensemble.*

Mais, si tous les enfants sont traités uniformément, l'école préobligatoire n'a

pas fonction compensatrice. *Tout au plus peut-on en attendre :*

— *une accoutumance graduelle à l'univers scolaire dont profiteront davantage les enfants dont le milieu familial est le plus étranger à l'univers scolaire, à ses valeurs, aux normes de l'institution ;*

— *un ralentissement du processus de différenciation en fonction du milieu familial (l'école enfantine soustrait quelques heures l'enfant à son environnement familial) ;*

— *un dépistage précoce des difficultés, ce qui n'est d'ailleurs pas négligeable.*

Pour qu'elle ait fonction compensatrice, l'école devrait passer par une différenciation systématique et structurelle des expériences scolaires individuelles ce qui permettrait d'accorder à chaque enfant des ressources et une attention pédagogique d'autant plus grande qu'il est plus éloigné du niveau d'acquisition scolaire optimal.

En fait, ce qui est de plus en plus pré-

conisé, c'est l'adaptation des différentes cultures auxquelles appartiennent les élèves d'une classe, et même de tout un système scolaire ; du coup disparaîtraient la plupart des problèmes de handicaps socio-culturels et d'intégration scolaire, celle-ci étant remplacée au niveau des relations entre les élèves, et entre ceux-ci et les enseignants, par l'égalité dans la diversité.

Pour résumer, nous pouvons dire qu'étant donné l'importance de la première enfance dans le développement de la personnalité et des différentes facultés, la pédagogie compensatoire devrait apparaître, si besoin était, dès l'école enfantine,

— soit à court terme, et sur un plan très local, sous forme d'actions ponctuelles qui ne toucheraient pas aux structures de l'école,

— soit à long terme, mais en entraînant alors une révision de la politique générale de l'école et un changement des normes scolaires.

3. Comportement des enfants relevant de la pédagogie compensatoire

Rappelons que l'enfant durant sa vie d'écolier, doit se conformer, dans ses attitudes et ses actions, à certaines normes établies par l'école et, en réalité, par la société. Plus il s'éloignera de ces normes, plus son « inadaptation » sera grande. Ceci nous entraîne donc à établir, dès maintenant, une distinction entre les handicapés physiques (déficients moteurs, auditifs, visuels, etc.) dont les troubles sont incontestables, et les autres handicapés, créés, pour certains, artificiellement.

D'après une étude portant sur 1200 enfants environ, menée par une équipe du CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, Paris) dans des écoles maternelles de la région parisienne, voici les principaux types de difficultés d'adaptation signalés par les institutrices : les difficultés de comportement qui viennent largement en tête, puis les difficultés motrices et celles du langage, enfin les difficultés d'ordre intellectuel.

3.1. LES ENFANTS PRÉSENTANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT ET DE LA CONDUITE

a) Qu'est-ce qu'un trouble du comportement ?

L'idée qui peut rapprocher les types de troubles du comportement si divers est celle de conflits. L'enfant qui présente un trouble du comportement ou de carac-

tère est en conflits avec autrui, avec certaines personnes, avec tout le monde. Ces conflits peuvent se manifester par des comportements agressifs ou par l'indifférence poussée à l'extrême. Cet enfant est mal à l'aise dans le cadre où il vit, inadapté et refusant de s'adapter. Il a conscience d'agir de façon aberrante et, s'il peut paraître satisfait d'être en marge, cela risque fort de n'être qu'une attitude de défense. L'enfant présentant des troubles du caractère est un enfant malheureux.

b) Comment se manifestent les troubles du comportement ?

On pense d'abord aux enfants « agressifs » et aux « instables ».

« L'agressivité » peut rester verbale mais l'enfant passe parfois aux actes, abîme le matériel, frappe un camarade... De telles actions peuvent être commises au cours de crises de colère plus ou moins exceptionnelles mais, si elle se reproduisent fréquemment, manifestent une volonté systématique d'opposition.

L'enfant « instable » est incapable de rester assis, à peu près immobile, d'écouter attentivement, de maintenir sa réflexion dans un certain sens... (ce qu'on doit souvent faire en classe).

C'est un agité, habité par un besoin perpétuel de mouvement, prompt à se déplacer, à agir sans réfléchir. C'est un inattentif, abandonnant bien vite un sujet pour d'autres pensées fugitives. Sans esprit de suite et sans persévérance, il n'obtient pas de bons résultats scolaires et pousse le maître à l'exaspération.

L'enfant agressif, comme l'enfant instable, provoque de sérieuses perturbations dans le milieu familial et dans le milieu scolaire. Ce sont des élèves *insupportables*.

Prenons maintenant le cas de l'écoulier « apathique ». Cet écoulier, bien que ne dérangeant pas la classe doit, lui aussi, être considéré comme présentant des troubles du comportement. Il est immobile, comme perdu dans un rêve, se désintéresse apparemment de ce qui se passe autour de lui, ne cherche pas à entrer en contact avec autrui et vit ainsi dans un repli sur soi qui est bien inquiétant. Mais on peut aussi s'habituer à la présence silencieuse de cet enfant et n'y plus prendre garde.

L'enfant « hyperémotif », lui, a des réactions vives, excessives, disproportionnées à l'importance des événements qui les provoquent. Ses joies, ses chagrins et ses colères se manifestent de façon violente et irrépressible bien que nés de causes mineures. Des émotions d'une intensité surprenante sont traduites par son corps (mimiques, gestes, rires, pleurs).

Evoquons encore l'enfant « inhibé »,

« anxieux », et exagérément « timide », et les cas extrêmes que sont les névroses et la perversité. Mais il existe, en dehors de ces descriptions, bien des cas particuliers d'enfants *difficiles*.

3.2. LES DÉFICIENTS MOTEURS

On classe les handicapés moteurs en fonction de l'origine physiologique du handicap :

— les infirmes moteurs cérébraux (IMC) souffrent de lésions de l'encéphale ;

— les enfants atteints de poliomyélite, les victimes d'accidents souffrent de lésions du système nerveux hors de l'encéphale ;

— d'autres souffrent d'une maladie des muscles (telle la myopathie) ;

— parfois, par suite de malformations ou de maladie, le système osseux est en cause.

Chacune de ces catégories a des caractères particuliers ; il faut en tenir compte pour élaborer une pédagogie adaptée.

Les troubles de la motricité chez l'IMC sont une conséquence de lésions du cerveau. Ces lésions plus ou moins graves entraînent des troubles de formes diverses : certains mouvements volontaires peuvent être rendus impossibles, d'autres gestes sont perturbés par des mouvements parasites involontaires. L'image que l'on a de l'IMC est celle d'un être agité et maladroit ; s'il parle, on le comprend souvent très mal, le fonctionnement des organes de la phonation étant perturbé. Les troubles moteurs peuvent se manifester très diversement : dans un seul membre, dans deux membres du même côté ou dans les deux jambes, etc... Les cas individuels présentent une grande diversité.

3.3. LES DÉFICIENTS AUDITIFS ET LES DÉFICIENTS VISUELS

Sous ces dénominations générales, on rassemble des enfants dont la déficience présente une gravité très variable, du *malentendant* (dur d'oreille), ou du *mal voyant*, au sourd profond ou à l'aveugle complet. Ajoutons que l'enfant sourd s'adapte moins facilement à la vie sociale que l'enfant aveugle.

Une ouïe déficiente engendre des troubles du langage car l'enfant pourra difficilement élaborer des structures symboliques si sa perception auditive est mauvaise. Si le développement intellectuel de l'enfant sourd complet est retardé, c'est le plus souvent à cause de l'absence de langage. L'éducation du langage doit commencer le plus tôt possible, à l'âge où

l'enfant normal se met à parler avec l'aide de spécialistes compétents : médecin, psychologue, instituteur, orthophoniste. Le retard scolaire des enfants sourds n'est pas fonction de la perte auditive mais lié directement à l'âge auquel l'enfant a commencé à recevoir une éducation spécialisée.

Pour l'aveugle, il est également souhaitable que l'entraînement à la lecture et à l'écriture en Braille commence très tôt, cet entraînement étant long.

3.4. LES DÉFICIENTS INTELLECTUELS

La déficience intellectuelle est encore souvent conçue comme, en général, innée, quelquefois acquise, et liée à des causes organiques. Certaines débilites sont d'origine génétique, d'autres peuvent être attribuées à des accidents (avant la naissance : rubéole de la mère ; à la naissance : anoxie ; après : méningite).

Il existe donc un certain nombre de cas où la débilite semble incontestablement d'origine organique, mais actuellement, le concept traditionnel de débilite mentale est remis en question, et, parfois, de façon radicale. On tend à expliquer la débilite beaucoup plus par l'« action de facteurs relationnels socio-culturels » que par les déterminismes physiologiques. Ce qui permettrait de rapprocher ces handicapés des handicapés sociaux.

On distingue parfois une *fausse débilite* liée à des facteurs relationnels et socio-culturels et une *vraie débilite* constitutionnelle. La *vraie débilite* ne pourrait être réduite malgré une pédagogie adaptée, alors que la *fausse débilite* serait réductible. De toute façon, les enfants orientés vers l'enseignement spécial parce que présentant des troubles intellectuels « doivent tous » être considérés comme « susceptibles de progrès importants » ; certains spécialistes les considèrent même comme de faux déficients.

Les comportements du déficient intellectuel tendent à la stéréotypie, qu'il s'agisse de réactions verbales, de dessins, de processus intellectuels. L'enfant débile répète, reproduit, et n'invente guère. Les exercices qui demandent de l'initiative, une adaptation à des situations nouvelles, une restructuration des comportements habituels, ne lui conviennent pas. Le débile, dit-on, résiste au changement.

Dans son développement intellectuel lui-même, de manière plus large, on retrouve cette fixation à certains comportements, fixation à des formes de raisonnement de stades inférieurs. Lorsque l'en-

fant avance vers un stade plus élevé, cette fixation est de plus en plus forte, et des régressions sont possibles. Le débile n'a

pas la possibilité de parvenir au raisonnement abstrait, portant sur des énoncés verbaux, ce que Piaget appelle le stade

des *opérations formelles*. Le *déficient intellectuel* ne dépasse pas le stade des *opérations concrètes*.

4. Quelques réalisations d'éducation compensatoire à l'étranger et en Suisse romande

4.1. ÉTRANGER

a) Angleterre

Voici un exemple de programme scolaire appliqué dans certaines régions défavorisées.

— C'est un programme qui porte sur le développement du langage : le « Pre-school Language Project ». Ce projet est moins structuré que d'autres, plus individualisé, et insiste plutôt sur le dialogue entre l'éducateur et l'enfant. Les sessions individuelles sont cependant structurées et les professeurs contrôlés, mais en restant très proches du niveau de compréhension et de l'intérêt de l'enfant. Au niveau du groupe, le jeu de rôle ou le jeu socio-dramatique semble pouvoir apporter une méthode de plus pour le développement du langage.

Autre caractéristique : le nombre élevé d'adultes jouant un rôle plus actif que d'habitude, car il semblait que les enfants n'étaient pas particulièrement dépendants des adultes.

— Outre les programmes scolaires au sens strict, le projet a développé d'autres activités sociales plus larges, comme le renforcement des liens entre l'école, les parents et la communauté. On rend les parents conscients de leur rôle et de leurs responsabilités. Plutôt que d'enlever l'enfant d'un milieu où il n'apprend pas pour le placer dans un milieu instructif, on essaie de combiner les deux : établir une situation d'apprentissage à la maison. Pour cela, on établit un programme de visites à domicile par un éducateur, pendant lesquelles on étudie le développement de l'enfant et ses relations avec son milieu, après quoi, on essaie, avec la mère, d'établir un programme pour remédier aux difficultés. D'autre part, on crée par exemple un stand au marché, où l'on vend des livres et des jeux éducatifs, ou encore, on forme des groupes de jeu pour les enfants qui ne vont pas à l'école enfantine.

Du point de vue éducatif, ce projet a été un succès ; il a laissé une institution viable qui continue à innover.

b) Belgique

Les projets belges ont fortement accentué la liaison entre la recherche et l'action. Depuis 1969, les quatre instituts de Bruxelles, Gand, Liège et Mons ont travaillé sur la recherche du diagnostic et de la compensation des handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans. Les quatre équipes ont travaillé indépendamment mais

en gardant le contact et en échangeant souvent leurs points de vue et leur méthodologie³.

« Projet du Service des études et recherches psycho-pédagogiques de l'Université de Mons. » La recherche a étudié les aspects socio-économiques dans la région du Hainaut (Belgique). Elle visait à mettre en évidence les obstacles que le milieu oppose à l'éducation d'enfants socio-défavorisés. Les objectifs visés étaient fixés sur le développement optimal des enfants de 3 à 7 ans. On procède à une investigation et à une action au niveau de la famille, de l'école et de la communauté locale.

L'action a été divisée en trois périodes d'un an :

— Première phase : conscientisation. Différents modes d'action socio-pédagogiques ont été expérimentés. D'abord par une intervention en milieu scolaire : cinq séances d'activités stimulantes par semaine. On forme de petits groupes avec une institutrice itinérante et deux psychopédagogues. On a pour objectif de créer un contact positif, un climat de compréhension entre parents, enfants et enseignants. Pour cela, on organise des réunions de parents et des classes ouvertes. Pour favoriser la lecture à domicile, on organise aussi des prêts de livres. Cette aide aux parents crée un climat d'entraide culturelle. Plusieurs mois de sensibilisation ont été nécessaires pour faire accepter les consultations familiales.

Le premier bilan de la première phase est positif, mais les bons effets se perdent un peu après les vacances.

— Deuxième phase : participation. Cette deuxième phase a été programmée en fonction du premier bilan : le programme fut enrichi et l'action auprès des institutrices s'intensifia. Constatations : toute intervention psychopédagogique effective améliore les performances des enfants défavorisés. Les gains sont plus élevés lorsque l'intervention s'étend au milieu familial et que les parents collaborent. L'attitude de la maîtresse aussi a des effets sur les progrès de l'enfant.

L'action psychopédagogique auprès des familles vise à améliorer la valeur de l'encadrement matériel et culturel de l'en-

fant, la disponibilité culturelle envers lui, l'intérêt des parents pour ses performances scolaires, le niveau d'aspiration qu'ils ont pour lui, l'autorité parentale et le degré d'entente des parents. On établit pour cela des dialogues non directifs entre parents et éducateurs sur des situations éducatives variées.

— Troisième phase : collaboration. L'action devient plus spécifique, par des programmes d'enrichissement linguistique à la maison. A l'école, on introduit le développement de la notion d'espace.

L'intérêt déclenché chez les parents et les enfants ainsi que les observations des institutrices permettent de constater une meilleure sollicitation de l'intelligence verbale de l'enfant ainsi qu'une extension de son vocabulaire dans le cadre de communications plus stimulantes et plus fréquentes au sein de la famille.

c) Etats-Unis

On peut diviser les objectifs des projets d'éducation compensatoire en deux grandes catégories : l'une visant à produire une amélioration des résultats scolaires, donc avec une action strictement pédagogique, se basant sur les travaux de Hunt (1961) et de Bloom (1964), et l'autre, avec des objectifs sociaux plus généraux, non pédagogiques, se proposant de rompre le cycle de la pauvreté, mais se révélant souvent inefficaces, parce que trop larges.

Head Start

En 1964, la loi « Economic Opportunity » fournit les fonds pour un programme qui permettrait aux enfants de quatre à cinq ans de suivre un cours d'été de préscolarisation de huit semaines. Le programme d'enseignement lui-même est complété par une intervention au niveau de la santé et de la nourriture, de l'aide à la famille, et de la participation des parents.

Follow-Through

Les études sur les résultats scolaires d'enfants ayant participé au programme Head Start montrèrent la nécessité d'étendre l'action compensatoire au niveau primaire. Le manque de fonds ne permettant pas une action au niveau national, Follow-Through devint un programme d'exploration de certains types de programmes divisés en deux catégories :

a) Ceux qui cherchent à développer de nouveaux styles pédagogiques où l'en-

³ **Recherches en éducation : Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans.** Edité par le Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Bruxelles, 1973. 450 pp.

seignant doit saisir les principes de base et élaborer lui-même les détails. C'est le cas du modèle de Leicestershire, caractérisé par la liberté qu'ont les enfants d'organiser leurs activités à partir d'une trame donnée par le maître. Les groupes sont indépendants les uns des autres, discutent et emploient un matériel propice à l'expérimentation.

b) Ceux caractérisés par l'enseignement programmé. L'enfant avance à son rythme. Il n'y a plus le concept de classe, de grade. L'étape suivante du travail de l'enfant est déterminée par ses résultats lors de contrôles individuels.

4.2. SUISSE ROMANDE

Le fossé existant entre école enfantine et école primaire provoque souvent, et partout, de graves problèmes d'adaptation; en effet, ce « changement de régime » ne trouve aucun équivalent dans le développement de l'enfant qui, lui, est continu. Précisons qu'à Genève, où tous les enfants font deux années d'école enfantine (1 E et 2 E) avant d'entrer dans la 1^{re} primaire (1 P) qui reste attachée à la division enfantine, la difficulté de liaison se situe au passage de la 1^{re} primaire à la 2^e primaire (2 P).

C'est pourquoi l'autorité scolaire et la Société pédagogique genevoise ont décidé d'empoigner ce problème en 1973 (*opération fluidité*), en partant du principe que la socialisation (1 E), préapprentissage (2 E), apprentissages (1 P), poursuite des apprentissages et consolidation (2 P) forment un tout, la 2 P étant le prolongement de la 1 P, elle-même prolongement de la 2 E. « ... la direction de l'enseignement primaire décide, en 1973, d'entreprendre l'action qui tend à faire de ces premières années d'école un tout harmonieux, dans lequel chaque enfant pourra s'intégrer aisément, se préparer aux apprentissages, les aborder et les poursuivre sans rupture, dans un même esprit, avec des moyens identiques. Cette opération, grâce à une adaptation des structures, des programmes et des méthodes à la nature et aux conditions de vie des enfants, vise également à promouvoir la réalisation de « l'école sur mesure » dispensatrice d'une « éducation compensatoire », telle que la voulait Edouard Claparède et telle que la réclame aujourd'hui la démocratisation de l'enseignement. »

Pour arriver à ce résultat, il était indispensable d'opérer une réforme profonde du système d'enseignement. Les responsables scolaires ont donc engagé une étude débouchant sur la conception d'une structure scolaire nouvelle

division élémentaire

1 E 2 E 1 P 2 P

division moyenne

3 P à 6 P

dont l'introduction est envisagée pour 1979.

Cependant, la continuité pédagogique obtenue grâce à un meilleur cadre général — les nouvelles structures — qui supprime la rupture actuelle dans le processus des apprentissages, et grâce à un corps enseignant formé d'une manière plus adéquate, serait incomplète si elle n'était pas renforcée par l'application d'un programme d'enseignement plus harmonieux. C'est ici qu'il convient de mentionner l'introduction progressive du plan d'études romand, définissant des objectifs et mettant en œuvre des méthodes et des moyens dans la ligne de ceux qui sont déjà en vigueur à l'école enfantine et valables également pour les degrés primaires qui lui font suite.

Dans le même temps toujours, la direction de l'enseignement primaire entreprend une seconde étude⁴, expérimentale celle-ci, en vue d'instaurer un système qui puisse permettre à tous les enfants, compte tenu de leurs diversités, de franchir sans risque de redoublement et avec un maximum de chances égales de réussite ce premier cycle important de la scolarité.

Le travail est essentiellement axé sur une observation globale et nuancée des élèves, tant sur les plans affectif et moteur que sur le plan cognitif. Cette observation « ... permet de situer chaque enfant par rapport aux objectifs à atteindre et, à partir de cela, de définir un enseignement différencié quant au rythme, au choix des activités et des moyens mis en œuvre⁵ et propre à satisfaire les attentes de chacun, tout en comblant les déficits de certains.

» Pour renforcer cette dimension compensatoire donnée à l'école enfantine, des cours d'appui sont organisés à partir de la première année primaire. Grâce à l'intervention de maîtresses supplémentaires⁶ au sein de tout petits groupes, ils permettent à certains enfants qui ont des

difficultés de bénéficier, sans être dirigés dans une filière parallèle, d'un appui pédagogique complémentaire⁷ d'abord global, puis centré plus particulièrement sur la langue française...

» Les résultats intermédiaires déjà recueillis sont extrêmement intéressants⁸ et laissent présager un heureux aboutissement de l'expérience. »

Toujours à Genève, une expérience très intéressante a été vécue au Cycle d'orientation du Collège des Coudriers. Une classe spéciale expérimentale du Conseil de l'Europe, composée d'élèves étrangers (italiens et espagnols) mal scolarisés et issus de milieux socio-culturels défavorisés a été confiée au service des classes d'accueil du cycle d'orientation pendant deux ans (années scolaires 1974-1975 et 1975-1976).

L'objectif était d'apporter une contribution à la connaissance de la situation des adolescents mal scolarisés et à l'élaboration d'une pédagogie compensatoire adaptée à leurs besoins. On a cherché, dans la réalité, à apprendre à mieux connaître ces élèves, leur appréhension de la vie scolaire, familiale et sociale, leurs aptitudes, leurs lacunes et leurs besoins, de même qu'à favoriser leur insertion dans le collège, à sensibiliser les maîtres à leur situation, à comprendre les phénomènes de résistance rencontrés parfois.

Voici les conclusions du rapport final :

Au cours de notre travail l'école nous est apparue comme un milieu social agissant à la fois comme révélateur et comme générateur de problèmes pour les enfants migrants. Mais, de plus en plus, une autre perspective s'impose à nous : les enfants migrants agissent comme des révélateurs, voire des catalyseurs, des problèmes de l'école.

Les étrangers en effet posent une question à l'école et à tout ce qui la constitue : à l'institution et à la communauté à laquelle elle doit rendre des comptes, à ses

⁴ Dès l'année scolaire 1974-1975 dans 30 classes différentes par l'aspect socio-culturel de leur population.

⁵ Pour exemple : en 2 E, notamment, les enfants qui n'avaient pas d'appétence pour la lecture n'ont pas été contraints de commencer cet apprentissage en même temps que les autres. En revanche, des activités différentes visant à développer leur goût pour cette discipline, leur langage, leurs perceptions, leur ont été réservées.

⁶ Chaque maîtresse, dite « de soutien », collabore avec les enseignantes de 5 ou 6 classes.

⁷ Cet appui est donné à raison de 20 à 30 minutes la séance, 3 ou 4 fois par semaine.

⁸ Les difficultés d'intégration ont considérablement diminué — aucun élève passant de 1 P en 2 P ne s'est trouvé en-dessous du niveau minimum requis — Les relations entre élèves / enseignantes / parents / autorité scolaire se sont intensifiées dans un climat de confiante collaboration.

cadres, aux enseignants et à tous ses collaborateurs, aux élèves, à leurs parents. Cette question, qui récapitule toutes les autres, c'est : quelle place donnez-vous à celui qui est différent ?

Les étrangers ne sont pas les seuls à interroger l'école de cette manière. La même question est posée par tout ceux qui n'ont pas un profil scolaire, un comportement, un statut ou un milieu social, une santé, un langage, des convictions standards. Mais d'une manière générale, la réponse donnée par rapport aux uns et aux autres est la même. Ainsi donc, la réponse donnée en ce qui concerne les étrangers est représentative de l'attitude adoptée par rapport à tous les « autres » dont la société, l'école, l'enseignant a la responsabilité et que l'individu va rencontrer. Ni les individus, ni l'institutrice ne donnent de réponse unique et nous ne pouvons pas répondre pour eux. Néanmoins, nous croyons que ce ne sera que quand l'école sera en mesure de traiter la différence non pas en termes de menace, d'agression et de marginalisation, mais en termes de valeurs, de participation, d'interaction dynamique et positive, que pourra apparaître une solution à la fois aux problèmes des enfants migrants et de l'école.

Dans le canton de Neuchâtel, une action de soutien pédagogique a été mise sur pied dès 1971. Ce soutien pédagogique donné par une trentaine d'institutrices occupées à temps partiel offre la possibilité d'éviter les solutions extrêmes (non promotion ou classe spéciale) en donnant à l'enfant en difficulté l'occasion de récupérer quelques-unes des bases affectives et culturelles qui lui manquent. Le but est donc de maintenir l'enfant en classe normale et de diminuer les échecs scolaires. Les institutrices chargées du soutien pédagogique (qui se donne en leçons individuelles, rarement à deux ou

trois, une ou deux fois par semaine) se retrouvent régulièrement en colloques ou en séminaires pour l'échange ou la confection du matériel, la discussion de cas individuels, l'information sur des sujets pédagogiques. Plusieurs suivent également des cours de perfectionnement, de psychomotricité et assistent à des leçons dans l'une ou l'autre classe du collège où elles travaillent. Les leçons individuelles permettent d'établir un contact personnalisé, de supprimer la sensation d'échec, l'enfant ne se trouvant plus sous l'emprise d'une évaluation scolaire ni d'une comparaison désavantageuse et pouvant travailler à son rythme. Elles prennent la forme de leçons de rattrapage (français, mathématique) et de leçons d'éducation par le mouvement (psychomotricité).

Les contacts avec les parents sont une des tâches importantes du soutien pédagogique. Il faut créer un climat de confiance, rassurer et stimuler, permettre d'accepter l'enfant tel qu'il est et redonner confiance dans sa valeur globale (il y a en lui d'autres richesses que celles visibles au travers des notes). La personne du soutien joue souvent le rôle de médiateur entre maison et école. Elle noue également le dialogue avec le maître et le rend conscient des efforts accomplis par l'enfant.

L'évolution favorable des retards scolaires dans le canton de Neuchâtel ne peut cependant être attribuée uniquement à l'action du soutien pédagogique : les changements dans l'évaluation, l'évolution du corps enseignant vers une appréhension globale des possibilités de l'élève et les principes relatifs à l'intégration des enfants de travailleurs migrants (admission au degré scolaire correspondant à l'âge de l'enfant — promotion souple pendant deux ans au moins — organisation de classes d'accueil, d'études sur-

veillées...) jouent également un rôle essentiel.

Signalons encore le numéro spécial 10 du « Bulletin » du Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel de décembre 1976 s'intitulant : *Jeunes en difficulté : quelques moyens à disposition*. Le but de la rédaction a été de faire de cette brochure un instrument de référence à disposition de ceux qui voudraient comprendre l'essentiel du dispositif dont bénéficie notre canton.

Dans le reste de la Suisse romande, quelques réalisations en pédagogie compensatoire : en première et deuxième année primaire, *Vaud* a octroyé une demi-heure de cours d'appuis par jour donnés par la maîtresse de la classe, laquelle s'organise comme elle l'entend ; dans le *Jura* (Berne), au niveau secondaire, il y a possibilité pour les élèves arrivant d'autres cantons de prendre des cours particuliers ; en *Valais* et à *Fribourg*, dans le cadre du cycle d'orientation (secondaire), la direction peut organiser des cours d'appuis et de rattrapage pour les branches principales, mais, de toute façon, un tel système d'enseignement est déjà en lui-même un pas important dans le sens de la pédagogie de compensation.

A côté de cela, chaque canton possède son service *médico-pédagogique*. Par exemple, nous trouvons dans le N° 8 (avril 1975) de l'« Ecole valaisanne » (bulletin mensuel du personnel enseignant du Valais romand) la description du service médico-pédagogique valaisan (*définition, organisation, équipe médico-pédagogique, quels enfants sont à signaler au service médico-pédagogique* — et un certain nombre de « classes spéciales communales » ou en « institution » (pour IMC, débiles légers, caractériels, enfants atteints d'infirmités physiques ou de déficiences sensorielles...).

5. L'action compensatoire — L'école et la société

Il importe que le maître prenne conscience et considère comme « naturelle » la différence de rythme d'acquisition entre ses élèves : les enfants ont besoin avant tout d'être encouragés, mis en confiance. Il faut donner « à tous » des occasions de réussite. Cela implique un travail individualisé offrant la possibilité à chacun de choisir et d'utiliser les moyens qui lui conviennent, en accord avec le but recherché.

Pour chaque enfant, il faut définir son degré d'éducabilité, en mettant l'accent sur ses « potentialités » plutôt que sur ses déficits.

Pour la mise en route d'un enseignement compensatoire, quelle que soit l'am-

pleur qu'on veut lui donner, nous pouvons retenir les principes suivants :

— l'enseignement compensatoire, et par conséquent le dépistage des handicaps à effacer, doit commencer « dès la première année de la scolarité obligatoire » et même, quand celui-ci existe, « dès l'enseignement préprimaire »⁹ ;

— l'observation de l'enfant handicapé

⁹ Un auteur français résume cette idée admise par beaucoup : « Nous croyons que le cours préparatoire (1^{re} année primaire en Suisse) constitue la classe la plus importante de toute la scolarité... la moitié des échecs scolaires ultérieurs est imputable au retard enregistré dans cette première année d'école obligatoire ».

socio-culturel sera « rapidement suivie de l'intervention compensatoire » afin que les difficultés rencontrées par l'élève n'aient pas eu le temps de devenir irréversibles ;

— cette intervention sera obligatoirement le « résultat d'un travail d'équipe » où devront être étroitement liées des actions pédagogiques et des actions psychologiques ;

— les actions pédagogiques devront s'appuyer sur un « enseignement profondément différencié et individualisé » n'empêchant pas, néanmoins, l'enfant de s'intégrer dans le milieu scolaire ;

— les actions psychologiques devront s'exercer non seulement sur le sujet lui-

même, mais aussi sur «son milieu et son environnement extra-scolaire», principalement sur sa famille;

— enfin, ces actions, pédagogiques et psychologiques, s'«étendent sur plusieurs années» afin d'éviter toute rechute dont les conséquences seraient catastrophiques pour l'enfant.

Pour certains auteurs, nous l'avons vu, le retard scolaire serait un artifice dû au système d'évaluation de l'école qui, par ses critères et son contenu, correspond uniquement aux caractéristiques des classes moyennes de la société.

L'école devrait échapper à cet ethnocentrisme de classe, à cette vision trop normative des différences socio-culturelles et pouvoir accepter, intégrer d'autres valeurs que les siennes.

Les facteurs de handicaps sociaux peuvent être compensés soit au niveau de l'enfant, par l'éducation administrée à l'école, soit au niveau du milieu; ce dernier cas implique donc la prise en charge des différents problèmes par la société elle-même.

Toute action de compensation impli-

que une prise de position politique et idéologique.

L'éducation compensatoire pourrait avoir pour but, soit de satisfaire à un «besoin économique», ce qui sous-entend la future intégration des individus à la société dans le but de participer à la croissance et au développement de celle-ci, soit de satisfaire à un «besoin humanitaire» de justice sociale, donc de permettre le plein épanouissement de chaque enfant. Il semble que l'on puisse adopter l'objectif général d'éducation et de compensation proposé par V. de Coster: *assurer le bonheur de tous par la réalisation pleine et active de sa personnalité, de toutes ses dispositions, besoins et tendances, avec (tant au niveau intrapersonnel qu'au niveau interpersonnel et social), un minimum de tensions statiques et non intégrables — dans le souci permanent de ces mêmes droits pour les autres.*

L'éducation compensatoire ne doit pas être vue dans la seule perspective de l'adaptation de l'enfant au milieu et à la situation donnée, mais aussi impliquer

l'«adaptation de l'école et de la société aux besoins humains». *Il sera en tout cas essentiel de concevoir les deux pôles de la relation enfant-école dans une vue dialectique et non dans une vue statique qui veut que l'un des deux pôles soit immuable et que l'autre, par conséquent, se conforme aux possibilités fixes du premier. Il en va de même pour la relation école - société, ou plus complètement, pour la relation enfant - école - société. Aucun terme de cette relation ternaire ne peut être considéré comme absolu et immuable sans que les deux autres termes n'en subissent une influence néfaste.* (V. de Coster, dans une conférence présentée au Conseil de l'Europe.)

CHAVAILLAZ, Patricia, COMBES, Jean.

La pédagogie compensatoire. Synthèse documentaire. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1977. 22 pp., bibl.

(IRDP/D 77.01. Synthèse N° 3.)

Education compensatoire.

6. Bibliographie

AFL. — **Le groupe d'aide psycho-pédagogique, son rôle dans la prévention des échecs au cours préparatoire.** In : Interéducation. Paris, N° 23, septembre-octobre 1971.

Belgique. Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. — **Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants de 0 à 7-8 ans.** Bruxelles, 1973, 451 pp. (IRDP 4068).

Caboude, J.-M. — **La pédagogie contemporaine.** Toulouse, Privat, 1972. 213 pp., bibl. (Coll. : Regard). (IRDP 3519.)

Conseil de la coopération culturelle. Comité ad hoc sur la recherche en matière d'éducation. — **Symposium de recherche éducationnelle sur les handicaps socio-culturels.** (Gand, Belgique, 24-28 septembre 1973.) Documents de travail divers. (IRDP, d.s.)

* Conseil de l'Europe. — **Compensatory Education. Education compensatoire.** Workshop, Strasbourg, 7.11/X/1974, documents. Strasbourg, Centre de documentation pour l'éducation en Europe, 1975, 794 pp. (IRDP 6354) *.

* **L'éducation de compensation.** In : Orientations. Essais et recherches en éducation. Paris, Bureau pédagogique, avril 1973, tome 13, N° 46, pp. 37-112. (IRDP 4187.)

Les enfants et les adolescentes inadaptés et l'Education nationale. Sous la direction de Jean Petit. Paris. Armand Colin, 1972, 2 vol. (IRDP 3907.)

Feyler, J. — **Liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement élémentaire.** (Genève), 1976, 15 pp.

* Giraud, H. — **L'enfant inadapté à l'école. L'action pédagogique auprès des enfants et adolescents psychologiquement et physiquement handicapés.** Toulouse, E. Privat, 1975. (Coll. : Educateurs.) (IRDP 7260.)

Lang, J.-L. — **L'enfance inadaptée.** Problème médico-social. 2^e éd. mise à jour. Paris, PUF, 1968. 184 pp.

Little, A., Smith, G. — **Stratégie et compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis.** Paris, OCDE, 1971. 161 pp., bibl. (IRPD 1639.)

* Perrenoud, P., Roessinger, M., Simon, R. — **L'école à quatre ans : d'une nouvelle image de l'enfant à l'éducation compensatrice.** Genève, Service de la recherche sociologique, 1974. (Cahiers du Service de la recherche pédagogique, N° 7, juin 1974.) (IRDP 5575.)

La réussite et l'échec scolaire étudiés sous l'angle social. In : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Paris, Didier, 1-1973, pp. 11-46. (IRDP 3606.)

* Rey, M. — **La classe expérimentale du Conseil de l'Europe au cycle d'orientation des Coudriers.** Rapports mensuels pour 1975-1976 et rapport final. Genève, Département de l'instruction publique, cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1976. 74 pp. (IRDP 7810.)

Richard, D. — **Limiter le retard scolaire : analyse d'un essai d'organisation d'une classe dite de soutien.** Genève, Service de la recherche pédagogique, 1974. 46 pp., annexes. (N° 5, mars 1974.) (IRDP 4885.)

Stamback, M. — **Examen critique de la notion de handicap socio-culturel.** In : Education compensatoire. Workshop, Strasbourg, 7.11/X/1974, documents. Strasbourg, Centre de documentation pour l'éducation en Europe/Conseil de l'Europe, 1975, pp. 20-27.

Zimmermann, D. — **Recherche pédagogique dans une classe de perfectionnement.** Préf. de C. Fauchaux. Paris, Editions sociales françaises, 1971. 119 pp., tabl., bibl. (Coll. : Sciences de l'éducation.) (IRDP 1635.)

* Les documents signalés ainsi forment une bibliographie de base.

RADIO ET TÉLÉVISION ÉDUCATIVES

Dans l'« Educateur » N° 23 du 24 juin 1977, M. Francis Bourquin vous informait des perspectives en matière de radio et de télévision éducatives. Au début du mois de septembre, les enseignants de Suisse romande recevaient le classeur de présentation des émissions tant de radio que de télévision. Intentions et grilles des programmes étaient précisées dans ce document que certains ont trouvé — à tort — trop luxueux alors que son prix reste très modeste (Fr. 3.50). Des fiches régulièrement distribuées compléteront cette information de base. Elles seront vraisemblablement expédiées trimestriellement.

Au vu des nouveaux objectifs, notamment celui visant à serrer l'actualité de plus près dans le cadre de certaines émissions, il est nécessaire d'apporter aux enseignants des informations complémentaires qui puissent être diffusées rapidement. Aussi, l'« Educateur » se propose dans cette nouvelle rubrique de vous renseigner chaque quinzaine sur quelques émissions de radio et de télévision éducatives.

Ces informations seront rédigées par les délégués pédagogiques auprès de la télévision et par les responsables des émissions de radio éducative.

Rappelons enfin que la radio éducative se trouve présentement dans une phase transitoire et expérimentale qui prendra fin avec la nomination d'un délégué pédagogique radio dans le courant du premier semestre de l'année 1978.

Nous souhaitons que cette rubrique vous soit utile et qu'elle permette d'assurer la nécessaire continuité entre l'ancienne et la nouvelle formule d'émissions.

FB.

Radio suisse romande II

(MF) ou 2^e ligne Télédiffusion)

Radio éducative

(le mercredi et le vendredi à 10 h. 30)

MERCREDI 2 NOVEMBRE (6-8 ans)

Chemin faisant :

Connaissance de la radio

Yves Court s'efforcera de faire comprendre aux plus jeunes, à l'aide d'illustrations musicales, de bruitages et d'explications très simples, comment fonctionne la radio et ce qui se passe quand une émission est diffusée

VENDREDI 4 NOVEMBRE (13-16 ans)

Regards sur une émission

Cette émission est la première d'une série qui se propose d'éveiller le sens critique des jeunes auditeurs, de leur apprendre à écouter véritablement la radio et à mieux comprendre ce qui leur est proposé. Aujourd'hui, c'est une émission de variétés qui sera analysée par Alphonse Layaz, avec la collaboration de M. Jean-Pierre Golay.

MERCREDI 9 NOVEMBRE (8-10 ans)

Un conte inachevé : Le Marchand de Sagesse, de Noureddine Zaza

Ce conte kurde, qui raconte l'histoire d'un prince qui a eu la bonne idée d'acheter à un marchand une bonne ration de sagesse (ce qui lui sera très utile dans toute une série de mésaventures), ne sera **pas** présentée **intégralement** : la conclusion manquera et les élèves seront invités à en imaginer une, soit par classe, soit à titre individuel. Les meilleurs travaux seront lus avec l'épilogue de l'auteur, **mercredi 23 novembre**.

VENDREDI 11 NOVEMBRE (10-13 ans)

Événements d'hier et d'aujourd'hui :

l'Armistice du 11 novembre 1918

Dans son effort d'intéresser les jeunes aux actualités et à l'histoire contemporaine, la Radio éducative leur propose aujourd'hui une évocation de l'Armistice de 1918 et les invite à réfléchir à la notion même d'armistice, en prenant d'autres références plus récentes (par exemple, l'armistice signé au Vietnam).

MERCREDI 16 NOVEMBRE (6-8 ans)

Chemin faisant : un témoignage

Cette rubrique vise l'authenticité à travers la rencontre avec quelqu'un qui s'exprime selon son cœur ou sa conviction profonde, qui aime ce qu'il fait et le dit avec ses mots à lui.

Aujourd'hui, c'est un menuisier du val d'Anniviers qui parlera à Robert Rudin de son métier et de sa vallée.

VENDREDI 18 NOVEMBRE (13-16 ans)

A vous la chanson ! par Bertrand Jayet

La chanson proposée est la **Ballade des Dames du Temps jadis** composée par Georges Brassens sur un texte de François Villon.

Rappelons que cette série d'émissions n'est pas destinée à remplacer une leçon de chant traditionnelle, mais qu'elle peut compléter le répertoire d'une classe en y apportant des œuvres qui ne figurent pas dans les manuels scolaires. Elle permet aussi aux enfants d'apprendre à chanter avec un orchestre, ce qui demande une grande concentration et aiguise une certaine sensibilité musicale.

MERCREDI 23 NOVEMBRE (8-10 ans)

Un conte inachevé : Le Marchand de Sagesse, de Noureddine Zaza

Lecture des meilleurs épilogues imaginés par les enfants, ainsi que de la conclusion de l'auteur.

VENDREDI 25 NOVEMBRE (10-13 ans)

Initiation musicale :

approche d'une œuvre, par Demètre Ioakimidis

C'est un classique du jazz que Demètre Ioakimidis a choisi de présenter : **Caravan**, de Duke Ellington, en s'efforçant de faire comprendre comment cette œuvre est conçue et construite, et aussi quel est l'apport de l'interprétation.

MERCREDI 30 NOVEMBRE (6-8 ans)

Initiation musicale : folklore des Andes

L'ethnographe Jean-Christian Spahni, qui a séjourné longtemps parmi les Indiens des Andes, et qui a rapporté de ces séjours des enregistrements de grande valeur, présentera aux enfants des chansons, des comptines et des rondes, interprétées par de petits Indiens de leur âge.

Portes ouvertes sur l'école

(Emission de contact entre enseignants et parents, le lundi à 10 h.)

Lundi 7 novembre

L'école enfantine.

Lundi 14 novembre

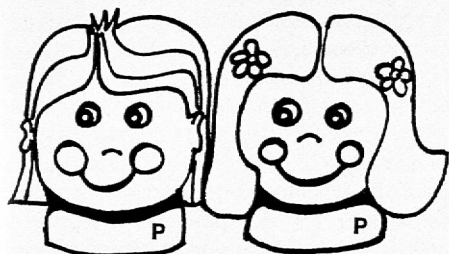
Le passage de l'école enfantine à l'école primaire.

Lundi 21 novembre

La coordination scolaire romande des degrés 7, 8, 9 (CIRCE III).

Lundi 28 novembre

Le passage de l'école à la vie professionnelle.



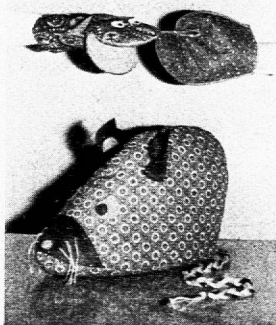
Pic et Pat ont préparé des objets matelassés

Le matelassage est connu depuis fort longtemps sous le nom de tissu ouatiné. Il était utilisé pour faire des couvertures chaudes et des vêtements plaisants.

Aujourd'hui, le tissu piqué sur molleton, ouatine ou mousse permet de réaliser des objets divers tels que ceux que nous allons vous présenter.

La souris

En été, un beau champ de blé, la moisson, un grenier bien rempli évoquent en nous des sentiments de bien-être et de joie de vivre. La petite souris, elle aussi, se réjouit du blé amassé.



Fournitures :

1 patron du commerce
40 cm. de coton quadrillé blanc et rose
1 reste de feutrine
1 reste de molleton
coton perlé noir
2 perles noires
(le métrage est à adapter aux indications du patron).

Pièces à couper :

2 × le corps
1 × le fond en coton
1 × le fond en molleton
1 × le museau sur le pli du tissu, en feutrine noire
2 × double pour les oreilles
4 × double pour les pattes
1 bande de 16 × 2 1/2 cm. pour la queue.

Exécution :

1. Le fond : matelasser le tissu fixé sur le molleton.

2. Les pattes : 4 × 2 tissus ensemble ; laisser une ouverture et retourner ; repasser puis fixer le fond.

3. Le corps : faire la couture au dos.

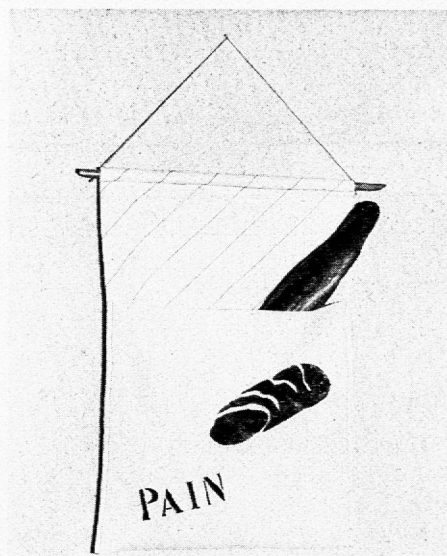
4. Les oreilles : 2 × 2 tissus ensemble ; laisser une ouverture, retourner et repasser ; fixer sur le corps sous la feutrine du museau.

5. La queue : faire un rempli vers l'intérieur ; coudre sur le bon côté et l'ajouter au corps.

6. Finitions : assembler le fond et le corps ; coudre le tour en laissant une ouverture ; retourner ; bourrer ; fermer l'ouverture au point de surjet.

Le sac à pain

Le pain, aliment de base de notre nourriture, sanctifié par la Bible, est confectionné selon de nombreuses recettes. Préférons donc le pain complet savoureux et restant frais plus longtemps au pain blanc sans goût et sans valeur nutritive. Notre pain préféré aura une place toute trouvée dans le sac à pain.



Fournitures :

1 baguette de bois ou de bambou de 35 cm.
tissu uni de 66 cm. en 90 cm.
mousse ou molleton de 30 cm. en 90 cm.
gros coton pour la bride
peinture spéciale pour tissu.

Pièces à couper :

2 × 33 cm. sur 90 cm. dans le tissu
1 × 30 cm. sur 87 cm. dans la mousse.

Impression :

Pour situer l'impression, placer le tissu en face de soi verticalement et marquer le tiers supérieur du tissu. Imprimer les lettres et le dessin avec de la peinture spéciale pour tissu. Repasser afin de fixer la couleur.

Technique de matelassage :

Poser sur la table le deuxième tissu, envers contre soi, placer la mousse en laissant 1,5 cm. de chaque côté pour les coutures. Faufileur, marquer les droites au stylo feutre sur la mousse. Ensuite, faufiler une feuille de papier transparente.

Mettre du cordonnet dans la canette et du fil de même couleur sur la machine (réglage des points : 3,5 - 4). Piquer en suivant les traits du stylo à travers le papier. Le matelassage étant terminé, arracher le papier et enlever le faufil.

Exécution :

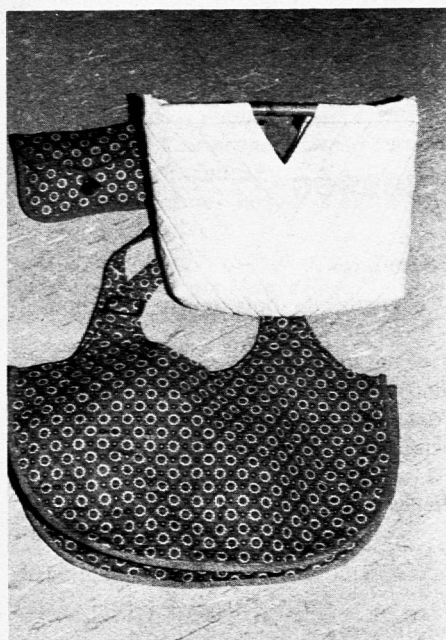
Placer le tissu matelassé endroit contre endroit du tissu imprimé. Faufileur, piquer les coutures sur trois côtés (un grand côté, le petit côté qui est imprimé et le deuxième grand côté). Couper les deux angles pour éviter les épaisseurs, écraser les coutures, retourner et repasser.

Pour former la poche, replier le tiers imprimé sur le matelassage, faufiler et piquer les deux côtés.

Pour glisser le bambou, faire un ourlet de 3 cm. sur le bout matelassé et le piquer. Le bambou glissé, faire une tresse avec le cordonnet. Attacher cette tresse à chaque extrémité du bambou pour le suspendre.

Le sac exotique

Pour vos emplettes : des sacs « fait main ».



SAC EXOTIQUE (blanc)

Fournitures et dimensions :

2 bambous de 30 cm. de long (moins large que le sac pour permettre d'ouvrir)

tissu uni : 100 cm. en 90 cm. de large

mousse : 68 cm. en 41 cm. de large

longueur tissu sac : 100 cm.

largeur tissu sac : 45 cm.

longueur mousse : 68 cm.

largeur mousse : 41 cm. (4 cm. en moins que l'étoffe pour éviter des épaisseurs au coutures)

la doublure est prise dans le reste du tissu
longueur tissu : 54 cm. (2 remplis de 2 cm. prévus de chaque côté)

largeur tissu : 45 cm. (2 coutures de 2 cm. prévues de chaque côté).

Il reste encore 46 cm. d'étoffe que l'on peut utiliser pour confectionner les poches qui se trouveront à l'intérieur du sac.

Exécution :

Découper le rectangle de mousse, enlever la pointe en forme de triangle au milieu du sac (20,5 cm.) dans sa largeur. Dimensions : largeur 14 cm. (7 cm. de chaque côté du milieu), hauteur 11 cm. Marquer au stylo feutre, puis découper. Le travail se fait uniquement sur la mousse ! Couper ensuite le rectangle en étoffe. Appliquer la mousse sur l'envers du tissu en laissant 2 cm. pour les coutures de côté et 16 cm. en haut du sac qui serviront à doubler la pointe et le

haut du sac. Epingler et faufiler le tissu avec la mousse tout le tour puis en croix au milieu du sac. Rabattre les 16 cm. d'étoffe laissés en attente sur le haut du sac endroit sur endroit. Faufiler seulement la pointe à 1 cm. du bord de la mousse à cause de l'épaisseur, coudre en laissant ouvert au départ 3 cm. (cela dépend de la grosseur du bambou). Egaliser à 1 cm. des points de machine, cranter le creux de la pointe. Retourner cette dernière qui se trouve maintenant doublée ainsi que le haut du sac (c'est pour cela que la doublure du sac devient un simple rectangle).

Technique de matelassage :

Du côté mousse, marquer les droites au stylo feutre foncé et épais, tous les 3 cm. à partir du bord de la pointe, en forme de V, jusqu'au milieu du sac, commencer à tracer les lignes de l'autre côté, à partir de l'autre pointe, également en forme de V, tous les 3 cm. (les lignes se rejoignent au milieu et correspondent sur les côtés). Avant de piquer à la machine,

faufiler une feuille de papier transparente sur la mousse. Mettre du cordonnet dans la canette et du fil de la même couleur sur la machine (réglage des points : $3\frac{1}{2}$ - 4). Suivre les traits de stylo feutre à travers le papier. Laisser 3 cm. sur le haut du sac, non piqué, pour le passage du bambou (2 côtés). Arracher le papier quand le matelassage est terminé. **Changer le fil de la machine** cordonnet dessus et fil de couleur dessous. Piquer la coulisse réservée au passage du bambou en partant de la gauche, à 3 cm. du bord jusqu'à la pointe en V qui, elle, est piquée à 2 mm. du bord, continuer de piquer la coulisse de droite à 3 cm. Idem de l'autre côté.

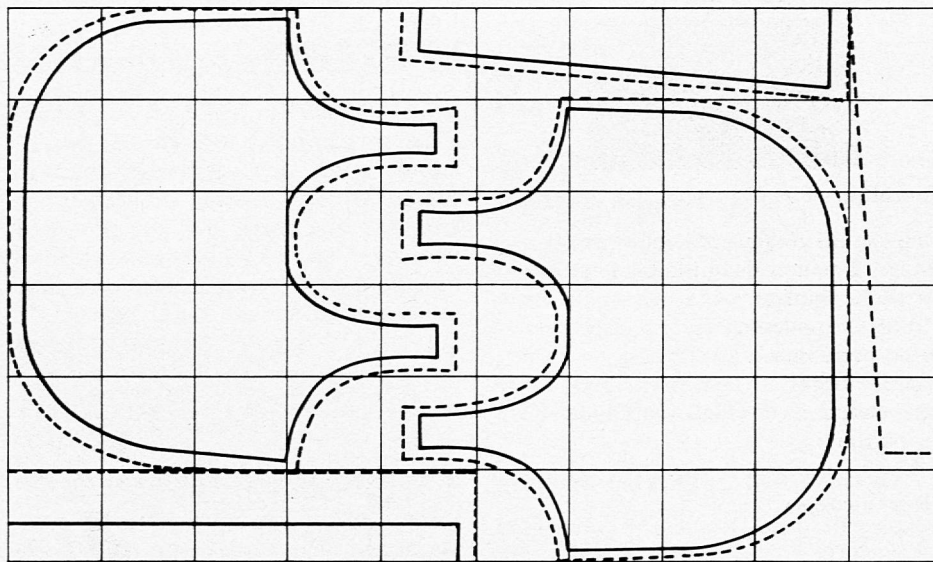
Assemblage du sac :

Couture anglaise sur les deux côtés. Plier le sac en deux, envers contre envers, coudre le premier chemin sur l'endroit, retourner le sac, coudre le deuxième chemin sur l'envers. Profondeur du sac : coudre les 2 angles, au bas du sac, à 4 cm. de profondeur depuis la pointe.

LE SAC EN TISSU PROVENÇAL (foncé)

Fournitures :

Tissu provençal : 10 cm. en 120 cm. de large ; molleton : 60 cm. en 90 cm.



1 carré = 10 cm.

— = molleton

..... = tissu

Coupe :

Tissu : comme illustration (tissu double) 4 × le côté, 2 × la bride, 4 × le fond.

Molleton : 2 × le côté, 2 × la bride, 2 × le fond.

Exécution :

Technique de matelassage. Placer le molleton sur l'envers du tissu, faufiler puis matelasser sur l'endroit, selon votre choix en carrés ou en losanges suivant les points du tissu. Faire de même avec le

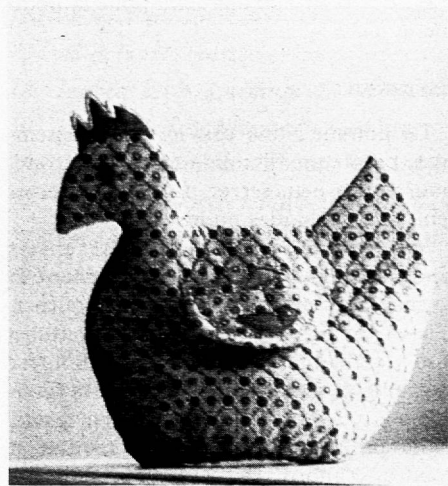
deuxième côté, les deux fonds et les deux brides. Le matelassage terminé, doubler le sac. Placer un côté matelé contre une doublure, endroit contre endroit, faufiler et piquer les 3 arrondis supérieurs et laisser les bouts libres. Cranter, retourner et repasser. Idem pour le deuxième côté.

Assembler les deux fonds matelés par les bouts les plus larges. Idem avec la doublure, poser cette dernière sur le fond, endroit contre endroit, piquer à 1 cm. seulement les deux bouts étroits, retourner et repasser. Assembler les coutures du bas, poser un bord du côté contre un bord du fond, envers contre envers, faufiler. Idem de l'autre côté.

Poser une tresse, un galon ou un biais. Fixer 4 boucles au sac. Finitions des brides : sur l'envers, piquer à 1 cm. sur toute la longueur, retourner, repasser. Rentrer les 4 bouts, coudre puis faire un trou pour glisser la pointe de la boucle qui est sur le sac.

La poule cosy

Vous recevez des amis et vous vous entretenez avec eux autour d'une tasse de thé ou... vous faites un repas-raclette, voilà le cosy « poule-couveuse » qui tiendra au chaud le thé ou les pommes de terre.



Peut couvrir une corbeille ovale de 21 cm. sur 16 cm. (asile des aveugles) ou une assiette creuse. Cet objet tiendra vos pommes de terre en robe des champs bien au chaud.

Quelques petites modifications en feraient un cosy pour une petite théière.

Coupe :

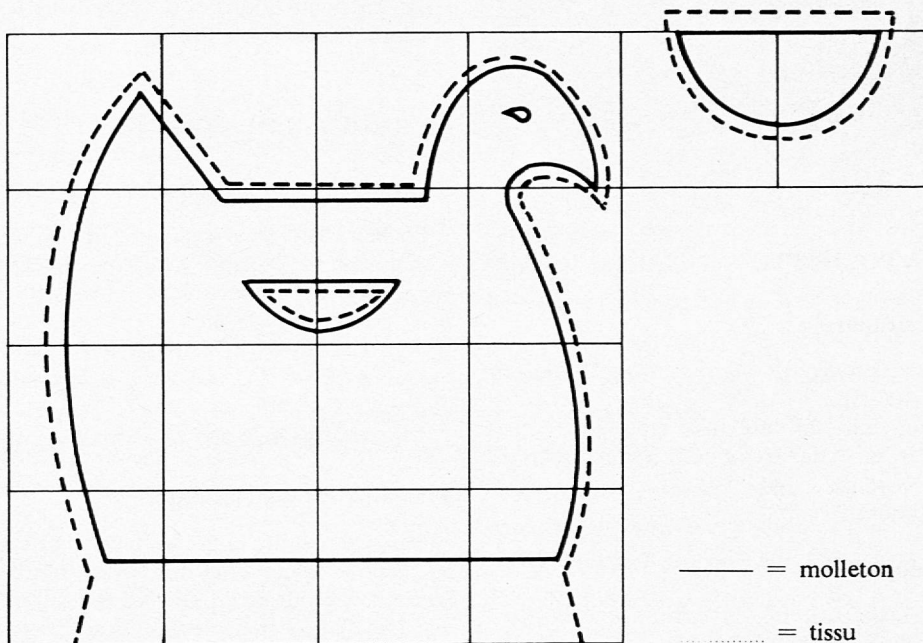
Molleton : 2 fois dont 1 avec ouverture (sous l'aile), 2 fois pour les ailes.

Tissu : 4 fois pour le corps et 4 fois pour les ailes. Ne pas couper l'ouverture à l'avance.

Exécution :

Partie avec ouverture, poser le molleton et faufiler, poser la doublure sur le beau côté, faufiler autour de l'ouverture (aile), coudre à la machine (pied de biche au bord du molleton et aiguille déplacée côté molleton), couper à 5 mm., retourner la doublure, faufiler et matelasser tout ensemble.

Schéma pour « Poule cosy »



1 carré = 10 cm.

Le gilet folklore

Une nouvelle mode folklorique vient d'être lancée. Pour nos élèves, nous avons choisi ce gilet matelé qui réchauffera les épaules frileuses pendant les loisirs.



2^e partie, matelasser tout ensemble.

Avant d'assembler le corps par une couture et un zig-zag, piquer les ailes et les appliquer.

Bas, ourlet de 2 cm., passer un élastique ; fixer une crête et des yeux.

Madeleine Baissant.

Fournitures :

1 patron du commerce
50 cm. de tissu provençal ou autre
50 cm. de doublure
50 cm. de molleton
fil à coudre de couleur assortie.

Coupe :

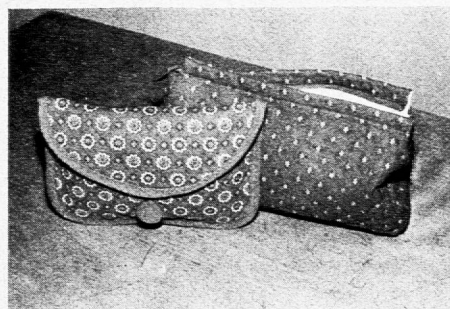
Selon patron.

Exécution :

Matelassage : voir technique sac en tissu provençal N° 3. Matelasser le dos et les 2 devants, préparer les attaches, les fixer à l'endroit de la fermeture du gilet, coudre les coutures de côté aux parties matelassées et à la doublure. Poser la doublure contre la partie matelassée beau côté contre beau côté, piquer le tour ainsi que les emmanchures à la largeur de la couture en laissant toutefois les épaules et l'encolure dos ouvertes. Retourner les 2 parties du beau côté, coudre à la machine les épaules matelassées, rabattre l'encolure dos ainsi que les coutures d'épaules de la doublure à la main.

La pochette et la trousse de toilette

Si vous partez en voyage, vos objets de toilette seront bien rangés dans la ravissante pochette ou dans la trousse bien pratique.



LA POCLETTE

Fournitures :

tissu provençal ou imprimé : 25 cm. en 100 cm.
molleton : 25 cm. en 45 cm.
130 cm. de tresse ou galon pour la bordure
1 bouton.

Coupe :

Tissu : 2 × 30 cm. sur 25 cm.
2 × 18 cm. sur 25 cm.
Molleton : 1 × 30 cm. sur 25 cm.
1 × 18 cm. sur 25 cm.

Technique de matelassage :

Placer le tissu de 30 cm. envers contre soi, poser le molleton dessus puis le deuxième tissu de 30 cm. endroit contre soi. Faufilez les trois épaisseurs ensemble. Matelasser selon son idée, soit en losanges soit en carrés. Le côté sur lequel le travail machine sera fait sera l'endroit de la pochette.

Idem avec les tissus et le molleton de 18 cm.

Exécution :

Lorsque le matelassage est terminé sur la plus petite partie, poser la bordure à

cheval sur un côté de 25 cm. de longueur. Faire un point bourdon ou un dessin sur cette bordure. Poser à plat la plus grande partie envers contre soi et la petite endroit contre soi. Laisser dépasser le rabat, faufilez et arrondir les 4 angles. Préparer la ganse : prendre 5 cm. de bordure, plier en deux, piquer à la machine. Poser la ganse pliée sur l'envers du rabat, à l'intérieur. Poser la bordure sur tout le tour de la pochette en une fois, faufilez, relever la ganse de façon à dépasser le rabat. Faire un point bourdon ou dessin sur la bordure. Placer le bouton.

LA TROUSSE DE TOILETTE

Fournitures et dimensions :

Poche : tissu provençal ou imprimé : 1 × 46 cm. sur 25 cm. ; molleton : 44 cm. sur 25 cm. ; doublure plastique : 1 × 46 cm. sur 25 cm.
Soufflets : tissu : 2 × 18 cm. sur 7 cm. ; molleton : 2 × 16 cm. sur 7 cm. ; doublure : 2 × 18 cm. sur 7 cm.
1 fermeture de 25 cm.

Technique de matelassage :

Poser le tissu de la poche envers contre soi, centrer le molleton et faufilez. Matelasser sur l'endroit en suivant les points du tissu. Idem pour les deux soufflets.

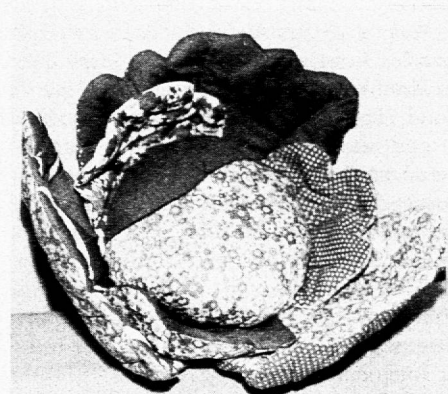
Exécution :

Doublure : faufilez (avec du fil) le plastique sur l'envers de chaque partie matelassée (poche, 2 soufflets).

Poche : faire un ourlet sur les 2 côtés de 25 cm., prendre la fermeture dans ces ourlets. Faire un rempli sur le haut de chaque soufflet, poser la poche sur les 3 côtés libres du soufflet, envers contre envers, placer l'endroit du biais sur l'endroit de la poche et piquer à la machine. Retourner le biais, faire un rempli et rabattre dans les points machine. Idem de l'autre côté de la poche. Faire quelques points pour maintenir ensemble le haut de chaque soufflet avec la doublure. Finir les bouts de la fermeture avec du même tissu que la poche.

Le chou

A votre tour d'imaginer la création d'un chou !, d'animaux divers, de sacs de toutes les grandeurs, etc.



Fournitures :

tissu uni : environ 50 cm. en 90 cm.
tissu imprimé : environ 50 cm. en 90 cm.
tissu à pois : environ 50 cm. en 90 cm.
ouate acrilique.

Coupe :

Inspirez-vous du modèle de la photo pour couper 6 petites feuilles de 25 cm. de large et 30 cm. de long, 6 grandes feuilles de 37 cm. de large et 40 cm. de long. Assembler 2 tissus pour former un rond de 50 cm. de diamètre pour la pomme du chou.

Exécution :

La pomme : une fois les tissus assemblés, passer un fil solide autour du rond, bourrer un peu, serrer, finir de serrer et tenir avec quelques points.

Les feuilles : placer 2 tissus envers contre envers, piquer le tour donnant la forme, écraser les coutures et retourner. Glisser un fil de fer le long des coutures afin de maintenir cette forme. Bourrer légèrement, matelasser le centre des feuilles pour que la ouate reste en place. Faire un rempli à toutes les feuilles et coudre d'abord les 3 petites puis les 3 grandes feuilles.

M. Etter.

Fils pour tissage à la main

tapisserie, macramés (laine, lin, soie, coton)
Cadres et métiers à tisser

Demandez les cartes d'échantillons!

Rüegg-Handwebgarne, case postale 158
8039 Zurich, tél. (01) 36 32 50 (dès le 7.6. 77 - 201 32 50)

Restes de peau et de cuir

Restes de peau (couleurs mélangées)	Fr. 12.— le kg
dès 5 kg	Fr. 11.— le kg
Grands restes de cuir	Fr. 9.— le kg
dès 5 kg	Fr. 7.50 le kg
Petits restes de cuir	Fr. 4.— le kg

Expédition dès 15 kg franco domicile

Mme U. Binder, Klosterfeld 31, 5630 Muri AG,
tél. (057) 8 23 57

(Ancienne adresse : Mme Wicki, 5630 Muri)

Julien Dubois, apprenti pâtissier

1 Lorsque le four fut allumé et les foyers du fourneau
2 et de la plonge vidés, ils se mirent à monter le coke. Mau-
3 rice avait pris un sac à sucre vide qu'il mit sur la tête
4 à la manière d'un capuchon, et ils descendirent dans la
5 cour aux bûchers par l'escalier étroit où il faisait presque
6 nuit.
7 — Il n'y a pas de lampe dans la cour ni dans l'escalier ?
8 — Non, mais l'escalier, une fois qu'on le connaît, ça va
9 tout seul.
10 Il posa près du tas de coke deux grands cageots en bois.
11 — Tu vas charger, dit-il. J'en monte un pendant que tu
12 remplis l'autre. Je ferai dix voyages et toi dix, ça suffit.
13 Maurice eut vite fait les dix premiers voyages. Julien
14 lui donna la pelle, mit le sac vide sur sa tête et empoi-
15 gna le premier cageot. Il parvint assez facilement à le
16 charger sur son épaule et s'engagea dans l'escalier. Il
17 allait la tête baissée, le corps un peu penché en avant et
18 les bras levés. La lampe du laboratoire éclairait à peine
19 le haut de l'escalier, mais tout le reste demeurait dans
20 l'ombre et Julien tâtonnait du pied la pierre irrégulière
21 des marches usées. Plusieurs fois, il heurta les murs avec
22 ses coudes et faillit être entraîné en arrière par le
23 poids du cageot. En haut, il fallait se baisser pour passer
24 sous l'encadrement de la porte puis, parvenu au charbonnier,
25 se hisser sur la pointe des pieds et pousser des bras pour
26 vider le cageot par-dessus les planches. Le feu ronflait,
27 il faisait dans ce recoin une chaleur étouffante.
28 Après le quatrième voyage, Julien se laissa tomber sur
29 une caisse, à la porte du bûcher.
30 — Qu'est-ce que tu as, demanda Maurice, tu en as marre ?
31 Julien secoua la tête comme un cheval qui vient de
32 boire.
33 — Laisse-moi me reprendre une minute, dit-il.
34 — Charge, va, je porterai. Tu manques d'entraînement.
35 Maurice ébaucha un sourire et empoigna le cageot qu'il
36 chargea sur son épaule d'un mouvement rapide des bras et
37 du buste. Et il disparut dans la bouche noire de l'escalier.

Une ouvrière d'usine

1 Me voici sur une machine. Compter cinquante pièces, les
2 placer une à une sur la machine, d'un côté, pas de l'autre...
3 manier à chaque fois un levier... ôter une pièce... en mettre
4 une autre.... encore une autre... compter encore... Je ne vais
5 pas assez vite. La fatigue se fait déjà sentir.
6 Il faut forcer, empêcher qu'un instant d'arrêt sépare un
7 mouvement du mouvement suivant. Plus vite, encore plus
8 vite ! Allons bon ! Voilà une pièce que j'ai mise du mauvais
9 côté. Qui sait si c'est la première ? Il faut faire attention.
10 Cette pièce est bien placée. Celle-là aussi. Combien est-ce que
11 j'en ai fait dans les dix dernières minutes ? Je ne vais pas
12 assez vite. Je force encore. Peu à peu la monotonie de la
13 tâche m'entraîne à rêver. Pendant quelques instants, je pense
14 à bien des choses. Réveil brusque. Combien est-ce que j'en
15 fais ? Ça ne doit pas être assez. Ne pas rêver. Forcer encore.
16 Si seulement je savais combien il faut en faire ! Je regarde
17 autour de moi. Personne ne lève la tête, jamais. Personne ne
18 sourit. Personne ne dit mot. Comme on est seul ! Je fais 400
19 pièces à l'heure. Savoir si c'est assez ? Pourvu que je tienne à
20 cette cadence, au moins...
21 La sonnerie de midi, enfin. Tout le monde se précipite
22 à la pendule de pointage, au vestiaire, hors de l'usine. Il
23 faut aller manger. J'ai encore un peu d'argent, heureusement.
24 Mais il faut faire attention. Qui sait si on va me garder
25 ici ? Si je ne chômerai pas encore des jours et des jours ?
26 Il faut aller dans un de ces restaurants sordides qui entou-
27 rent les usines. Ils sont chers, d'ailleurs. Certains plats
28 semblent tentants, mais ce sont d'autres qu'il faut choisir,
29 les meilleur marché. Manger coûte un effort encore. Ce repas
30 n'est pas une détente. Quelle heure est-il ? Il reste quelques
31 moments pour flâner. Mais sans s'écarter trop : pointer une
32 minute en retard, c'est travailler une heure sans salaire.
33 L'heure avance. Il faut rentrer.
34 Voici ma machine. Voici mes pièces. Il faut recommencer.
35 Aller vite... Je me sens défaillir de fatigue et d'écœure-
36 ment. Quelle heure est-il ? Encore deux heures avant la sor-
37 tie. Comment est-ce que je vais pouvoir tenir ?

Questionnaire

1. Pour chacun des deux textes, relève tous les mots qui te permettraient de **dessiner le décor**.

2. Quel travail accomplissent :

Julien et Maurice ?

Ils

L'ouvrière ?

Elle

3. Observe **leurs gestes**. Dresse la liste des plus importants.

4. **Quelles qualités** faut-il pour accomplir un tel travail ?

5. Cherche tous les éléments qui rendent leur travail plus difficile :

Julien

.....

Maurice

.....

L'ouvrière

.....

6. Très vite, ces difficultés provoquent une **grande fatigue**. Elle apparaît pour Maurice, à la ligne ; pour l'ouvrière, à la ligne ; pour Julien, à la ligne

7. Quelle(s) partie(s) du corps est plus particulièrement touchée par cette fatigue ?

Pour le maître

La peine des hommes

L'étude comparée de deux textes permet de mettre en relief avec plus d'aisance l'idée directrice, qui pourrait être ici :

« Si la technique a considérablement allégé l'effort physique de l'homme dans l'exercice de son métier, elle ne lui a pas, néanmoins, apporté le bonheur. »

En effet :

— Julien, épuisé de fatigue, vit cependant une aventure humaine où la camaraderie est un soutien, où il est permis de vivre à son rythme.

— L'ouvrière, elle, est devenue un des organes de sa machine. Inexorablement seule, elle est prisonnière des cadences et du spectre du chômage.

Pour être profitable, l'analyse des deux textes devrait être conduite parallèlement. Avec de jeunes élèves, le maître aura avantage à entreprendre l'étude de chaque texte séparément, voire à se limiter à l'une d'elles seulement.

Pour Maurice et Julien ?

Pour l'ouvrière ?

8. Tiendront-ils jusqu'au bout ? Qu'est-ce qui soutient le personnage dans son travail, l'empêchent de céder au découragement ?

Maurice :

Julien :

L'ouvrière :

9. Que font les compagnons de travail de Julien ?
de l'ouvrière ?

10. **Quelle qualité de caractère** montrent, chacun à leur manière, Julien et l'ouvrière ?

11. Si tu devais entrer en apprentissage dans l'une de ces deux places, laquelle choisirais-tu, et pourquoi ?

12. Trouve **un titre** qui puisse convenir à l'un comme à l'autre texte.

13. **L'homme ou la machine ?** Lequel est le maître de l'autre ?

Voici une liste de travailleurs. Ecris, dans une première colonne, la liste de ceux qui, en général, sont **maîtres** de leurs machines ; dans une deuxième, la liste de ceux qui en sont plus ou moins les **esclaves**.

DÉROULEMENT DU TRAVAIL

Tâche préalable à domicile : les élèves sont invités à répondre à la question 1, après une lecture attentive des deux scènes.

Exploitation en classe : l'espace dans lequel travaillent les personnages est bien différent : rustique, ancien, mais permettant le mouvement - un mètre carré, devant la machine.

Le fait qu'aucune autre mention ne soit faite du décor témoigne de la concentration de l'ouvrière sur un espace limité.

Question 2. Travail peu intéressant pour les uns et les autres. Seul Maurice semble s'en accommoder (il accomplit sa tâche comme un sportif court un 800 m. !).

Questions 3 et 4. La liste élaborée par les élèves permettra de **caractériser** ces gestes.

Le mécanicien de ton quartier - le paysan - les ouvriers de la voirie qui goudronnent un tronçon de route - une dactylo - un mécanicien de l'usine Renault - un bûcheron - un menuisier de fabrique de meubles - un éboueur - un conducteur de trolleybus - un maçon - un camionneur de transports internationaux - un ébéniste restaurateur de vieux meubles.

VOCABULAIRE

Complète les phrases suivantes

Un paysan la terre avec sa charrue. L'automne est la saison des et pâturage sont les deux mamelles de la France. Connais-tu la fable de La Fontaine : « Le et ses Enfants » ?

Au Moyen Age, **laborare** a pris le sens de « travailler, peiner ».

Tu as de la peine à compléter ces phrases ; quel effort Tu dois, pour y parvenir, te livrer à un patient Avant de rédiger ton texte, commence par un plan. Le rédacteur en chef réunit tous les matins ses Ensemble, ils le journal qui sortira à minuit.

— Variés, ils demandent : de la force physique - de l'entraînement - de l'attention - de l'habileté. Différences entre Maurice et Julien ?

— Réduits à leur plus simple expression, **limités dans leur amplitude**, ils demandent peu d'effort physique, aucune habileté, mais **beaucoup d'attention, de concentration**.

Répétés, ils engendrent la **monotonie**.

Questions 5. Absence de confort, de commodités.

Julien : maladresse, manque d'entraînement physique.

Maurice : pas de difficultés Il est bien adapté aux conditions de travail.

L'ouvrière : l'obsession de la **cadence**, de la rapidité d'exécution. La monotonie de la répétition.

On remarquera que ces difficultés sont de deux ordres opposés :

Pour Maurice et Julien, des obstacles concrets : des murs, des marches, l'obscurité, la chaleur, des difficultés inhérentes à un milieu peu ou mal aménagé, à l'absence de technique.

Pour l'ouvrière, des difficultés d'ordre moral, créées par l'homme à la poursuite du rendement, de la productivité.

La technique paraît assurer l'essentiel du travail.

Questions 6 et 7. On remarquera que :

chez Maurice et Julien, la fatigue touche surtout les muscles ; chez l'ouvrière, le système nerveux est particulièrement sollicité.

— La machine allège le travail de l'homme, en ce qui concerne l'effort physique (illustrer par de nombreux exemples).

— Par contre, elle engendre une fatigue nerveuse bien plus pernicieuse. Notre ouvrière n'est-elle pas pratiquement l'esclave de sa machine, dont elle dépend totalement (évoquer les efforts déployés depuis peu par l'industrie pour supprimer, quand cela est possible, les chaînes de montage, et confier à un ouvrier le montage complet d'un appareil).

Question 8.

Maurice, bien adapté à la situation, la domine.

Julien abandonne, mais son copain prend la relève. Julien puise dans ce geste un nouveau courage.

L'ouvrière va défaillir de fatigue et d'écœurement. Elle est prête à abandonner. Elle est soutenue par la peur du chômage (pas d'assurance-chômage à cette période-là).

Question 9. L'entretien devrait conduire à dégager :

— l'esprit de camaraderie qui anime Maurice ;

— la chaleur humaine qui se dégage de ce personnage ;

— l'anonymat du travail, qui provoque ce sentiment difficilement supportable : la solitude.

Transposition dans d'autres domaines :
— la chaleur d'un spectacle, d'un match, opposée à la solitude du téléspéctateur, par exemple.

Questions 10 à 13. La discussion des réponses apportées à ces questions permettra de vérifier dans quelle mesure les élèves ont pénétré le message de ces deux auteurs.

STYLE

Comparons :

Relis les lignes 1 à 5 de chacun de ces textes.

1. a) Combien de verbes dans le premier texte ? dans le 2^e ? b) Quelle impression ressent-on à la lecture du 1^{er} ? du 2^e ? c) Cette impression est renforcée par la forme que chaque auteur a donnée à ces verbes.

Dans le 1^{er} texte, ils sont (conjugués à un temps passé).

Dans le 2^e, (la plupart sont à l'infinitif).

2. Examine plus spécialement la 1^{re} phrase de chaque texte. Elle joue le rôle d'une (introduction). Que constates-tu ? (la longueur de la phrase, son rythme, créent d'emblée un climat différent : la préoccupation de la cadence, confirmée ensuite, est déjà en germe dans le début du 2^e texte.

Résumons :

1. Chacun des auteurs utilise un procédé de style qui accentue l'impression qu'il souhaite susciter en nous : Bernard Clavel, une impression de (calme, détermination, optimisme) ; Simone Weil, une impression de (précipitation, anxiété...).

2. Pour y parvenir, Bernard Clavel utilise :

..... Propos. longues
..... liées
..... rythmées
..... de nombreux compléments.

Simone Weil utilise :

..... Propos. courtes
..... sèches, incisives
..... à l'infinitif
..... peu de compléments.

RÉDACTION

Choisis, dans chacune des colonnes-réponses à la question 13, un travailleur. Raconte un moment de sa journée, en adoptant le style qui convient.

VOCABULAIRE

ORA ET LABORA

Prie et travaille.

Latin : laborare = travailler.

La devise des moines de Cîteaux, comme aussi celle de la Confrérie des vignerons de Vevey.

1. Cherche, à l'aide de ton dictionnaire, tous les mots de cette famille. Dresses-en la liste.

2. Complète les phrases suivantes : (voir page de l'élève).

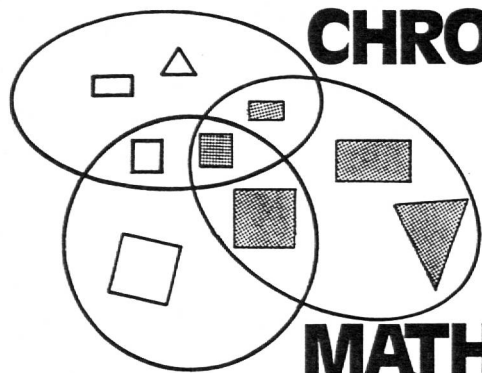
La feuille de l'élève porte les deux textes, le questionnaire et l'exercice de vocabulaire 2. On peut l'obtenir au prix de 20 ct. l'ex. chez M. J.-L. Cornaz, Longeraie 3, 1006 Lausanne.

On peut aussi s'abonner pour recevoir, chaque mois, un nombre déterminé de feuilles à 13 ct. l'ex. (plus frais d'envoi).

5^e Congrès culturel de la SPV

LA FACE CACHÉE DE LA TÉLÉVISION

MONTREUX (AULA DU COLLÈGE SECONDAIRE)
SAMEDI 5 NOVEMBRE 1977 A 14 H. 15



CHRONIQUE

MATHEMATIQUE

POURQUOI PAS EN BASE DOUZE ?

Le dialogue suivant est à l'origine de la leçon que nous décrivons ici.

Victor (le petit « Einstein » de la classe) :

— M'sieur, on compte en base deux, en base quatre, en base sept, en base dix, pourquoi ne compte-t-on pas en base onze, ou douze, ou vingt ?

Louis (le spécialiste de la réponse irréfutable) :

— Tu es bête Victor, il n'y a pas assez de chiffres pour compter dans la base douze !

Le maître (à toute la classe) :

— Que pensez-vous des idées de Victor et de Louis ?

... Perplexité !... Discussion informelle !... Intérêt éveillé !

* * *

Et voici le compte rendu, aussi fidèle que possible, de la leçon (M = le maître ; E = les élèves).

M. De combien de chiffres dispose-t-on pour compter en base quatre ?

E. De quatre chiffres : 0, 1, 2, 3.

M. De combien de chiffres dispose-t-on pour compter en base sept ?

E. De sept chiffres : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6.

M. De combien de chiffres dispose-t-on pour compter en base dix ?

E. De dix chiffres : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.

M. En conséquence, combien de chiffres doit-on avoir si l'on veut compter en base onze ?

E. Il faudrait onze chiffres, mais on n'en a que dix !

M. Et si l'on veut compter en base douze ?

E. Il faudrait douze chiffres, mais nous n'en connaissons que dix !

M. Que faut-il donc faire ?

... Discussions !... Hésitations !... Propositions maladroites !...

Et pour finir :

E. Il faut inventer deux nouveaux chiffres.

M. Faites-moi des propositions.

La discussion aboutit à la nécessité d'avoir un symbole (dessin) et un nom pour chacun des deux chiffres.

On retient finalement la proposition de Victor :

Δ = « tri », chiffre représentant le nombre dix.

$\square$ = « car », chiffre représentant le nombre onze *.

M. Donnez-moi donc la série des douze chiffres que nous allons utiliser pour compter en base douze.

Les élèves « dessinent » et annoncent : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, Δ , $\square$ (zéro, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, tri, car).

M. Alors, faisons maintenant quelques comptages en base douze, au moyen de ces douze chiffres :

— Que représente le code 10 en base douze ?

E. Un groupement de douze unités.

M. Et le code 30 ?

E. Trois groupements de douze unités, donc trente-six unités.

M. Que représente le code 25 ?

E. Deux groupements de douze unités et cinq unités, donc vingt-neuf unités.

M. Vous êtes donc capables de remplir la deuxième colonne de ce tableau :

* * *

N'est-ce pas l'occasion rêvée de passer en revue les notions acquises en numération et de préciser certains points ? En effet, dans les premiers degrés de la scolarité on compte beaucoup dans différentes bases. Les enfants comprennent ainsi ce qu'est une numération de position : l'avantage réside dans le fait qu'avec un nombre restreint d'objets on peut concrètement représenter un nombre codé au moyen de plusieurs chiffres. Peu à peu, dans les degrés suivants, on abandonne ces comptages et ces calculs dans de petites bases pour mettre l'accent sur notre base dix et sur l'écriture avec exposants. A ce stade, les enfants doivent avoir bien compris le système recurrentiel de position de notre numération. Malheureusement, trop nombreux sont ceux qui croient qu'après la base dix, il n'y a pas d'autres bases.

Code en base douze	Code en base dix	Solution
10		12
11		13
14		16
20		24
27		31
30		36
3 Δ		46
4 Δ		58
4 $\square$		59
50		60
Δ 0		120
Δ Δ		130
$\square$ 0		132

M. Et dans le sens contraire, vous pouvez aussi remplir ce nouveau tableau :

Code en base dix	Code en base douze	Solution
12		10
18		16
24		20
48		40
50		42
66		56
100		84
131		1 $\triangle$
140		$\square$ 8
144		100
288		200
295		207
300		210
330		2 $\square \triangle$

L'utilité d'une pareille expérience ?

Nous l'avons dit au début : mieux faire comprendre l'organisation générale d'un système de numération, mais aussi exploiter une situation intéressante pour faire travailler un peu le calcul mental.

J.-J. Dessoulavy.

* Dans une autre classe où artificiellement cette situation avait été créée, les enfants avaient adopté les symboles suivants :

$\circ$ pour dix et $\angle$ pour onze

symboles encore plus représentatifs auxquels ils ont lié directement les noms de dix et onze.

Au jardin de la chanson

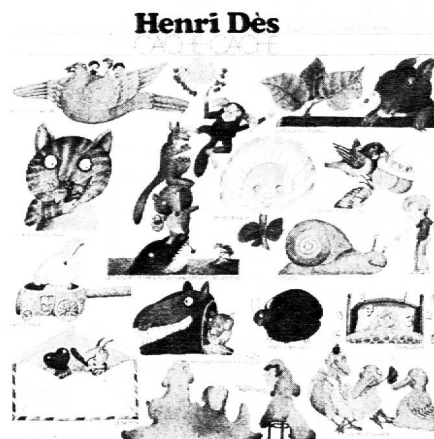
par Bertrand Jayet

Album de 14 chansons avec livret contenant les lignes mélodiques, les accords de guitare et les textes, Illustrations d'Etienne Delessert.

Cache-Cache

Paroles et musique : Henri Dès.

Copyright.



1. *Cache cache va t'cacher*
Au fond d'la cuisine
Quand tu me diras marmite
J'compterai jusqu'à huit bis

Refrain : *Et ne bouge surtout pas*
Du haut jusqu'en bas
Faut rien laisser dépasser
Si tu veux gagner
Et ne bouge plus du tout
Au fond de ton trou
Si je te vois gigoter
C'est moi qui t'aurai (compter jusqu'à huit)

2. *Cache cache va t'cacher*
Derrière l'étendage
Quand tu me diras pincette
J'compterai jusqu'à sept bis

Refrain : *Et ne bouge surtout pas...*
(compter jusqu'à sept)

3. *Cache cache va t'cacher*
Sous le lavabo
Quand tu m'diras dentifrice
J'compterai jusqu'à dix bis

Refrain : *Et ne bouge surtout pas...*
(compter jusqu'à dix)

4. *Cache cache va t'cacher*
Dans ton lit douillet
J'compterai jusqu'à trois
Et tu dormiras bis

Refrain : *Et ne bouge surtout pas*
Du haut jusqu'en bas
Faut rien laisser dépasser
Si tu veux gagner
Et ne bouge plus du tout
Au fond de ton trou
Si je te vois gigoter
T'auras la fessée

(Publié avec l'aimable autorisation des Editions Mary-Josée Music - Lausanne.)

Trois Petits Garçons

Paroles : Anne Van der Essen.

Musique : Henri Dès.

Copyright.



1. *Dans une maison*
Trois petits garçons
Jouaient au ballon
Et riaient eh eh 2 fois

3. *L'voisin les surprie*
Dans son pré fleuri
Et le vieux radis
Se fâchait eh eh 2 fois

5. *V'là nos polissons*
En pleine circulation
L'agent furibond
Enrageait eh eh 2 fois

2. *La maman leur dit*
Ça c'est interdit
Filez vite d'ici
Elle criait eh eh 2 fois

4. *Hors de mon gazon*
Où j'prends vot' ballon
Trois petits garçons
S'enfuyaient eh eh 2 fois

6. *Un gros canari*
Sur son dos les prit
Trois petits amis
S'envolaient eh eh 2 fois

7. *Un gros canari*
Sur son dos les prit
Trois petits amis
S'envolaient volaient
Trois petits amis
S'envolaient

(Publié avec l'aimable autorisation des Editions Mary-Josée Music - Lausanne.)

PROPOSITION DE LA SECTION NEUCHÂTELOISE DU SAE-SPN

L'assemblée de district du 17 janvier 1977, à l'unanimité, a décidé de soutenir à l'assemblée générale du 11 juin la proposition suivante :

L'assemblée générale mandate le comité central de soutenir et de défendre, face au DIP, les positions pédagogiques suivantes : « Désireux de maintenir la qualité de notre enseignement, d'éviter que nos élèves soient des « cobayes » victimes d'erreurs consécutives à une réforme radicale et trop rapide, souhaitant, d'autre part que des changements profonds se réalisent dans les meilleures conditions, nous posons ici quelques principes fondamentaux que nous estimons impératifs. »

1. **Le libre-choix des méthodes :** quelle que soit la discipline, l'instituteur(trice) ne peut être contraint d'enseigner **telle notion, à tel moment, et de telle manière**. Pour chaque branche, **des objectifs minima clairs et précis** devront être indiqués, chacun étant libre quant aux moyens d'atteindre ces derniers.
2. **L'enseignement doit être profitable à tous :** il ne doit pas favoriser une élite au détriment des autres élèves. Toute méthode élitiste doit être rejetée.
3. **L'enseignement doit être efficace :** on ne doit pas maintenir l'enfant dans l'ignorance d'une notion utile s'il est capable de la comprendre et de l'assimiler, pas plus qu'on ne doit encombrer son esprit de notions inutiles et de termes prétentieux.
4. **L'orthographe doit être enseignée** selon des procédés variés choisis par l'enseignant.
5. **Les notions de grammaticales doivent être utiles :** applicables dans un texte du niveau de l'enfant et à l'étude d'une langue étrangère.
6. **Vocabulaire :** il devrait consolider l'apprentissage des mots usuels, enrichir le langage sans introduction de termes trop abstraits, pédants ou dépassant la faculté de compréhension de l'enfant.
7. **Une réforme à la fois :** l'enseignant qui se recycle dans une branche et doit modifier son enseignement doit pouvoir y consacrer le maximum de temps. Il ne faut pas que, dans d'autres disciplines, il ait à s'adapter à des nouveautés.
8. a) **Contrôle des manuels :** tout nouvel outil de travail doit être soumis, pour examen, à une commission formée d'enseignants du degré concerné. Cette commission doit avoir le droit de veto pour tout manuel jugé inutilisable.
b) Il est souhaitable que, pour l'enseignement du français, on ait recours à des **manuels étrangers ou d'autres can- tons**, souvent bien traité et moins coûteux.

REMARQUES DE LA CP CONCERNANT LA PROPOSITION DE LA SECTION DE NEUCHÂTEL

1. Les programmes romands tendant à harmoniser l'enseignement, comment avoir des méthodes totalement divergentes et disparates ? Une méthode de toute façon n'est pas rigide puisqu'elle est utilisée par des enseignants ayant des tempéraments différents. La CP ne peut cautionner ce point 1, car elle estime qu'il faut avant tout veiller à l'intérêt de l'élève.
2. Quel est le critère permettant de juger une méthode élitiste ? Toute méthode peut être élitiste selon la manière dont elle est utilisée. Cela ne dépend-il pas aussi des objectifs à atteindre ? Ne pas confondre méthode et moyen d'enseignement ?
3. Comment définir l'utilité ou l'inutilité d'une notion, chacun leur donnant un sens différent ?
Utile en fonction de quoi ?
On ne doit pas craindre d'ouvrir au maximum l'horizon de l'enfant.
5. Que signifie « applicables dans un texte du niveau de l'enfant » ? La grammaire française a-t-elle une si grande importance pour l'étude d'une langue étrangère à l'école secondaire ?
6. Quels sont les critères de choix des termes pédants ?
Les mots sont variables d'une région à l'autre, d'un milieu à l'autre...
Il ne faut pas oublier le contexte ou la situation dans lesquels les mots apparaissent.
Ici aussi, il est bon d'élargir au maximum le vocabulaire de l'enfant. En effet, un enfant aime jouer avec les mots et à soif d'en apprendre de nouveaux.
7. Pourquoi mettre en doute la valeur du recyclage actuel qui répond, en général, assez bien à nos besoins. Faut-il remettre en cause tout le domaine du recyclage ? N'oublions pas qu'actuellement il est impossible d'avoir deux recyclages importants en même temps (l'introduction des programmes romands étant échelonnée).
8. b) Il ne faut pas oublier qu'il y a une différence de niveau de langue entre diverses régions et les réalités quotidiennes sont différentes. Lors de l'élaboration de nou-

velles méthodes, ne se réfère-t-on pas déjà à des valeurs existantes ?

Les manuels ou fascicules imprimés par le DIP le sont à peu de frais (pas de droits d'auteurs, peu de frais d'édition), ce qui n'est pas le cas pour les manuels étrangers.

9. Pour être **utilisable**, un manuel doit répondre aux exigences suivantes :

- a) Il doit contenir **assez d'exercices** pour que l'enseignant puisse faire un choix.
- b) Les élèves doivent pouvoir faire, **sans explications préalables**, au moins la moitié des exercices.
- c) Si le fascicule est utilisé comme cahier, les espaces ou interlignes à remplir doivent être **étudiés en fonction de l'écriture de l'enfant**.
- d) **La numérotation** des pages et des exercices doit être claire et lisible.
- e) **La typographie** doit être choisie en fonction du niveau de lecture des élèves.
- f) Il doit être **solide** et aisément **transportable**.

10. Les enseignants doivent être tenus au courant **des programmes** des autres années. Comment faire un travail efficace en ignorant ce qui le précède ou le suit ?

9. a) Comment chiffrer « assez d'exercices » ?

Ne vaut-il pas mieux avoir un choix de types d'exercices qu'il est possible d'appliquer dans divers domaines plutôt que des séries d'exercices ?

b) La manière de travailler en classe influence la réaction des élèves face aux exercices proposés. Des types d'exercices connus dans certaines classes ne le sont pas forcément dans d'autres.

c) C'est logique mais attention aux erreurs d'impression qui ne sont pas imputables aux auteurs.

10. Il serait bon que chacun puisse disposer, sans difficulté, du matériel dont il a besoin.

PROJET DE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE

Suite au mandat attribué à la commission pédagogique par le comité central lors de l'assemblée générale du 11 mai à Boudry, la CP fournit son rapport concernant la proposition de la section de Neuchâtel ainsi qu'une nouvelle proposition.

- 1. Pour chaque branche, des objectifs minima clairs et précis doivent être définis et mentionnés dans les programmes romands. L'enseignant doit avant tout viser l'intérêt des enfants.
- 2. **L'enseignement doit être profitable à tous.** Il ne doit pas favoriser une élite au détriment des autres élèves et il faut qu'il soit efficace.
- 3. L'orthographe doit être enseignée selon des procédés variés choisis par l'enseignant. Les termes grammaticaux doivent être uniformisés. Le vocabulaire doit consolider l'apprentissage des mots usuels et enrichir le langage.
- 4. L'enseignant qui se recycle obligatoirement dans une branche doit pouvoir y consacrer le maximum de temps. Il ne faut donc pas que dans d'autres disciplines principales, il ait à s'adapter à des nouveautés importantes. Depuis plusieurs années, le DIP y veille et nous souhaitons continuer à bénéficier de ces dispositions.
- 5. a) Tout nouvel outil de travail doit être soumis, pour examen, à une commission formée d'une majorité d'enseignants du degré concerné. Cette commission doit avoir le droit de veto avant l'impression.
b) Il est souhaitable d'étudier les manuels d'autres cantons ou étrangers, ouvrages souvent bien faits et peut-être moins coûteux, et d'y recourir si cela est possible.
- 6. Pour être utilisable, un manuel doit répondre aux exigences suivantes :
 - a) contenir un large éventail d'exercices variés pour que l'enseignant puisse faire un choix ;
 - b) les consignes doivent être suffisamment claires et les exercices adaptés pour que les élèves puissent en faire une partie seuls ;
 - c) Si le fascicule est utilisé comme cahier, les espaces ou interlignes à remplir doivent être étudiés en fonction de l'écriture de l'enfant ;
 - d) la classification des thèmes, des pages ou des exercices doit être claire ;
 - e) la typographie doit être choisie en fonction du niveau de lecture des élèves ;
 - f) Les outils de travail doivent être suffisamment solides et aisément transportables.
- 7. Les enseignants doivent pouvoir se tenir au courant des programmes et méthodes des autres degrés. Comment faire un travail efficace en ignorant ce qui le précède ou le suit.

REMARQUES GÉNÉRALES DE LA CP CONCERNANT LA PROPOSITION DE LA SECTION DE NEUCHÂTEL

- Avant d'élaborer une telle proposition, il aurait été bon d'attendre que les programmes romands soient introduits dans leur ensemble afin d'éviter les confusions qui subsistent toujours entre les programmes neuchâtelois et les programmes romands.
- Cette proposition nous semble traiter des points arbitraires qui ne touchent pas à l'ensemble du problème de l'école. En effet, d'autres problèmes importants ne sont pas mentionnés dans cette proposition.
- La plupart des principes sont évidents et déjà appliqués par les enseignants ou par les autorités.
- On se demande qu'elle est la véritable cause qui a fait partir en guerre les auteurs d'une telle proposition. N'est-ce pas plutôt une réaction épidermique à un problème spécifique et lié à un degré seulement ? (4^e année).
Il nous semble que plusieurs points de la proposition ne touchent qu'aux problèmes propres à la ville de Neuchâtel. Ne pourraient-ils pas alors se régler dans le cadre de la ville ?

Pour vos imprimés



une adresse

**Corbaz s.a.
Montreux**

22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

Centro sportivo nazionale della gioventù Tenero

avec ses grandes installations de plein air et sa propre salle de sport, est l'endroit idéal pour organiser des camps sportifs de tout genre.

Logement :

Dans la maison ou sous tentes (tentes collectives, privées ou de montagne).

Repas :

- Dans la maison.
- Sur le terrain de camping : vous pouvez laisser la préparation des repas au soin du cuisinier du bâtiment principal ou cuisiner vous-mêmes dans la cuisine très moderne du terrain de camping.
- Dans les cuisines de camp couvertes.

Prix :

Maison : Fr. 110.— par personne pour une semaine de pension complète.
Terrain de camping : Fr. 15.— à Fr. 18.— par personne pour une semaine sans les repas.

Saison :

De mars à octobre (durée minimum des cours : 4 jours).

Renseignements et inscriptions :

Centro sportivo nazionale della gioventù,
6598 Tenero. Tél. (093) 67 19 55.

Un événement artistique à Genève et Lausanne

AMALIA RODRIGUES

RÉCITALS DE FADO ET
CHANSONS FOLKLORIQUES
PORTUGAISES

Accompagnement musical : orchestre de guitaristes

Samedi 5 novembre 1977 au Victoria-Hall de Genève. Location : Magasins COOP-CITY. Tél. (022) 20 77 11.

Dimanche 6 novembre 1977 au Théâtre de Beaulieu, à Lausanne. Location : Théâtre municipal. Tél. (021) 22 64 33 ou 22 64 34.

1 place gratuite est accordée pour 20 places commandées par élèves ou enseignants.

Association des professeurs de français

L'Association des professeurs de français/APF comprend des enseignants de tous les degrés scolaires, de l'école primaire à l'université. Elle se propose de promouvoir l'étude de la langue et des civilisations d'expression française.

Cotisation annuelle: Fr. 6.—. Adresse: APF, Neubrückstr. 122, 3012 Berne.

Notre prochaine réunion, le troisième **Séminaire français**, aura lieu le mercredi 24 mai 1978, de 9 h. 30 à 17 h., à l'Ecole normale de Thoun. L'inscription se fera jusqu'au 1^{er} mars 1978 par le versement de Fr. 22.— à notre CCP Berne 30 - 5693. Elle comprend tous les avantages de la

journée et les actes du séminaire, soit le texte intégral des exposés.

Les **communications** s'étendent à tous les aspects des civilisations d'expression française : langue, enseignement, éducation, littérature, arts et sciences, religions, politique. En général, elles présentent une expérience vécue ou une étude et se limitent à environ 2000 mots. Les participants vous sauront gré de bien vouloir annoncer des communications nombreuses et diverses en français et en allemand dès maintenant à M. H. Sommer, Neubrückstr. 122, 3012 Berne, tél. (031) 24 11 05 (le titre et un bref résumé du contenu).

Sport et école

Concilier sport et études est un problème dont le Comité national pour le sport d'élite se préoccupe depuis plusieurs années. La solution à cette épineuse question a été trouvée par la création de trois centres d'études situés à Zurich (Gymnasion Juvenatus) et Berne (Feusi Ruedi Schulen) pour la Suisse alémanique, et à Lausanne (Ecole Lémania) pour la Suisse romande.

La particularité de la formule choisie réside dans la mise en place des cours intensifs le matin, l'après-midi étant réservé aux entraînements sportifs. Cette formule extrêmement souple permettra à nos sportifs d'élite et à nos jeunes talents de poursuivre leurs études secondaires, de préparer une maturité fédérale ou commerciale ou encore un diplôme de com-

merce. Dans les cas sociaux dignes d'intérêts, les élèves pourront bénéficier d'une bourse de l'ANEP, de l'Aide sportive, des fédérations, voire des cantons.

Ces classes spéciales seront également ouvertes à d'autres personnes désireuses de concilier une activité créatrice ou autre (musique, beaux-arts, etc.) avec la poursuite d'études secondaires ou la préparation d'une entrée à l'université.

Pour la Suisse romande, le comité national a choisi de confier cette tâche importante à l'Ecole Lémania, de Lausanne, institution dont la réputation n'est plus à faire.

Une lacune est ainsi comblée. Cette initiative des instances fédérales est à saluer ; elle permettra, à n'en pas douter, de servir mieux encore le sport national.

Appel à nos lecteurs

Chers collègues,

Vous connaissez peut-être les difficultés que rencontrent les écrivains du pays pour se faire éditer. Seuls quelques auteurs connus ont la cote. Mais il en est d'autres qui ont quelque chose à dire et qui n'arrivent pas à se faire entendre. C'est pour remédier si possible à cet état de choses qu'un projet est présentement à l'étude par un groupe d'écrivains romands. Vous rendrez un grand service à cette cause en répondant nombreux au questionnaire ci-dessous. Les noms des correspondants ne seront pas communiqués. D'avance merci.

Vos réponses sont à envoyer à Alexis Chevalley, 79, av. V.-Ruffy, 1012 Lausanne.

QUESTIONNAIRE

1. Quel genre de livres préférez-vous ?
2. Quel prix moyen consacrez-vous à l'achat d'un livre ?
3. Où l'achetez-vous ?
4. Achèteriez-vous des poèmes ?
5. Achèteriez-vous des romans ?
6. Que pensez-vous des auteurs suisses ?
7. Quels sont vos trois auteurs préférés ?
8. Feriez-vous confiance à une coopérative d'édition suisse pour des auteurs peu connus ?
9. Qu'est-ce qui détermine vos achats de livres :
 - a) la lecture d'une critique littéraire ?
 - b) une émission TV ou radio ?
 - c) un bulletin de souscription reçu à domicile ? inséré dans un journal ?
 - d) votre préférence personnelle pour un auteur ?
10. Opinion librement exprimée sur les questions énoncées ci-dessus.

Œuvre suisse des lectures pour la jeunesse

GARDER LE CAP PAR LA FORTE HOULE

Que fait un bon capitaine lorsqu'une forte houle, des vents violents ou la tempête menacent son bateau ? Il veille à la sécurité. En donnant l'ordre de ralentir peut-être. En concentrant encore plus son attention sur la bonne marche du navire. Des vents contraires le préoccupent beaucoup. D'une part, il fallait s'y attendre, la basse conjoncture économique en général. D'autre part, depuis environ 2 ans, les effets de la dénatalité qui se font sentir dans les écoles, donc dans la génération qui arrive à l'âge de la lecture. Diminution des fonds mis à disposition, diminution du nombre des lecteurs. Cela exige de l'OSL une attention plus soutenue et de la prudence. Ce nouvel effort de l'OSL pour bien garder le cap malgré une forte houle ressort clairement des chiffres fournis dans le **45^e rapport annuel de l'Œuvre suisse des lectures pour la jeunesse (1976)**.

Quels sont ces chiffres ?

Nouveautés et réimpressions en 1976 : au total 46 titres (1975 : 64), tirage total des nouveautés et réimpressions en 1976 : 677 565 exemplaires (1975 : 795 924). Donc une retenue réfléchie et prudente dans la production. Mais le rapport annuel ne contient pas que des chiffres maussades, il y a aussi des perspectives réjouissantes. Citons l'une d'elles : le mouvement de recul dans la vente a pu être freiné. En 1976, 990 704 brochures OSL, y compris les volumes reliés de 4 brochures chacun, ont été vendues (en 1975 : 916 646 brochures).

« Malgré la forte houle, l'OSL a pu garder le cap car, il faut le souligner, de nombreux donateurs (Confédération, cantons, 60 communes, la Fédération des coopératives Migros, Pro Helvetia et d'autres institutions culturelles ou entreprises commerciales) ont su reconnaître que les efforts suivis de l'OSL pour mettre à la disposition des jeunes de bonnes lectures à un prix modique constituent

une prestation culturelle dont bénéficie toute la population et qui mérite, même dans les difficultés financières actuelles, un solide appui. A la mission directe des brochures OSL, qui se veulent propagatrices de connaissances et instruments culturels, il faut ajouter l'influence profonde et prolongée qui contribuera à la formation du futur ami des livres. C'est un effet à long terme dont il convient aussi de reconnaître la valeur. Depuis 1932, l'OSL a publié plus de 1400 titres et vendu 35,8 millions de brochures. Des chiffres éloquentes ! Il est de notre intérêt à tous que cette mission puisse être poursuivie. Car même à l'époque des mass media, la phrase de Hermann Hesse garde toute sa valeur : « Celui qui lit comme on écoute un ami, pénétrera le cœur du livre et se l'appropriera. Ce qu'il lit ne s'envolera pas et ne sera pas perdu, mais prendra possession de sa mémoire, le réjouira et le consolera, comme seuls le font les amis. »

W. K.

Service école - tiers monde

Dès l'enfance les Suisses sont, aujourd'hui plus que jamais auparavant, mis en relation avec le monde entier. Chaque jour la télévision présente des informations provenant de tous les continents. Les facilités de voyage élargissent toujours plus les frontières. Les produits consommés en Suisse viennent de presque tous les pays du monde et ceux que nous fabriquons sont exportés à travers le globe.

Corollaire de cette situation : le citoyen suisse est appelé toujours plus fréquemment à se prononcer sur des problèmes qui dépassent le cadre purement helvétique ; tel le vote sur le prêt en faveur de l'Association internationale de développement (IDA), 13 juin 1976.

Pour comprendre les problèmes posés par les relations de notre société avec le reste du monde et plus particulièrement avec le tiers monde, l'école peut jouer un rôle primordial et souvent décisif.

Le Service école - tiers monde, rattaché financièrement au Service de la coopération technique du Département politique fédéral et, dans son organisation à la communauté de travail Swissaid, Pain pour le Prochain, Action de Carême et

Helvetas, voudrait être un auxiliaire à disposition tant des maîtres que des élèves pour, d'une part, éveiller et accroître leur intérêt pour les questions du tiers monde, et d'autre part, leur fournir l'information et la documentation appropriées.

Pour ce faire, il répertorie le matériel existant, le collectionne et assure un service de prêt selon les demandes qui lui sont faites.

A long terme, le but de notre proposition est d'élaborer une conception de l'enseignement qui tienne compte des réalités sociales, culturelles, économiques et politiques contemporaines et qui mette en relief le réseau complexe des relations internationales et la pluralité des cultures en faisant ressortir la notion de solidarité.

Il ne s'agit évidemment pas de se placer en dehors d'un programme cantonal, mais au contraire de transmettre des connaissances complémentaires à l'intérieur des plans existants. Il ne s'agit pas non plus de proposer des heures supplémentaires, mais pour chaque discipline et pour chaque degré d'indiquer les moyens et les matériaux nécessaires.

Pour atteindre ce but, différents moyens peuvent être développés :

1. cours de formation des maîtres ;
2. examen du matériel pédagogique déjà à disposition ;
3. élaboration de matériel nouveau (sans exclure les programmes radio et TV).

Certes, ceci ne peut se faire en un jour : il s'agit là d'une entreprise de plusieurs années qui ne peut être introduite que d'une façon organique.

Toute demande de documentation ou tout renseignement complémentaire peuvent être adressés à SERVICE ÉCOLE - TIERS MONDE, Neufeldstrasse 9, case postale 137, 3000 Berne 9, tél. (031) 23 78 79.

J.-M. Vermot.

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE DES RETRAITES POPULAIRES

Subventionnée, contrôlée et garantie par
l'Etat

Assure des rentes à tout âge
et aux meilleures conditions.

Renseignez-vous sur les nombreuses
possibilités qui vous sont offertes en vue de
créer ou de parfaire votre future pension de
retraite.



LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE D'ASSURANCE EN CAS DE MALADIE ET D'ACCIDENTS

Contrôlée et garantie par
l'Etat

Assure aux meilleures conditions.

Assurances de base

Cat. A/H : couverture des frais médicaux, phar-
maceutiques et hospitaliers, ces derniers
jusqu'à concurrence du forfait de la division
commune.

Cotisation mensuelle :
hommes, dès Fr. 40.—
femmes, dès Fr. 42.—

Cat. B/C : indemnité journalière pour perte de
gain dès le 1^{er} jour ou à des échéances
différées.

Assurances complémentaires

Cat. HG : indemnité en capital, pour frais
de traitement **en cas d'hospitalisation en
privé** ;

Cat. HP : indemnité journalière **en cas d'hos-
pitalisation en privé**, pour frais de chambre,
de pension, etc.

Cat. ID : indemnités en capital en cas de
décès et d'invalidité par suite d'accident.

Agences dans chaque commune.

**Direction : rue Caroline 11,
1003 Lausanne
Tél. 20 13 51**

Banque Vaudoise de Crédit

Toutes opérations bancaires

SIÈGE :
LAUSANNE

SUCCURSALE :
YVERDON

20 agences dans le canton

PRÉCIS DE GRAMMAIRE ALLEMANDE

MÉTHODE COMPARÉE — HUBER — 1974

Il s'agit
*d'une étude systématique et complète de la
grammaire allemande*

Toutes les difficultés d'ordre grammatical
et de syntaxe

sont expliquées de façon claire et précise

52 EXERCICES DE TRADUCTION AVEC CORRIGÉS

Bulletin de commande à adresser à :

CHARLES HUBER, maître secondaire, Fraubrunnenstrasse,
3349 Zauggenried

----- A DÉCOUPER -----

NOM _____

PRÉNOM _____

ADRESSE _____

Veuillez m'envoyer :

..... ex. avec corrigés des traductions

..... ex. sans corrigés

..... ex. à l'examen

Prix de vente : Fr. 10.— avec corrigés — Fr. 8.— sans
corrigés — 10% de rabais à partir de 10 exemplaires.