

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **113 (1977)**

Heft 5

PDF erstellt am: **18.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

5

1172

Montreux, le 4 février 1977

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif



Photo FLZ

Sommaire

ÉDITORIAL

Un outil moderne et durable 90

DOCUMENTS

En guise de présentation de la méthodologie pour l'enseignement du français aux quatre premières années 91

Vers une grammaire plus correcte et qui débordé sur l'expression : l'exemple des pronoms 93

CLASSES A NIVEAUX

Vaud 96

Neuchâtel 96

LECTURE DU MOIS 98

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

A propos des origines de la Confédération 101

FORMATION CONTINUE

86^e cours normal suisse - Liestal 105

Société suisse des maîtres de gymnastique 108

VAUD

Cotisations 111

RADIO SCOLAIRE 111

éducateur

Rédacteurs responsables :

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

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

Comité de rédaction (numéros impairs) :

Lisette Badoux, ch. des Cèdres 9, 1004 Lausanne.

René Blind, 1411 Cronay.

Henri Porchet, 1166 Perroy.

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

Prix de l'abonnement annuel :

Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

Un outil moderne et durable

Récemment a paru le projet de méthodologie pour l'enseignement du français aux quatre premières années de la scolarité, en application du programme romand (CIRCE I), projet présenté par un comité mandaté par la Commission romande des moyens d'enseignement.

Eh bien — à titre personnel — nous le disons bien haut : ce projet nous cause une grande satisfaction. Nous sommes persuadé qu'il fera date dans l'histoire de l'Ecole romande dont il sera un puissant agent de rénovation. Désormais l'enseignement du français — dont le renouvellement sera aussi grand que celui de la mathématique voici quelques années — apportera davantage et mieux à nos élèves de 6 à 10 ans.

Il est impossible de résumer en quelques lignes la somme d'idées et de propositions contenues dans cet ouvrage. Pour aujourd'hui nous nous contenterons de dégager trois caractéristiques de cet important projet (en page 91 le lecteur trouvera d'ailleurs, reproduite in extenso, l'introduction de cette Méthodologie) :

— une inspiration marquée par l'esprit du grand Freinet, qui voici 50 ans déjà, demandait des élèves actifs, producteurs d'un langage oral et écrit trouvant sa justification dans des activités de classe puissamment motivantes : journal scolaire, correspondance inter-classes, enquêtes, par exemple. Nos auteurs ne se lassent pas de mettre l'élève en état de s'exprimer afin de créer des occasions de réfléchir avec lui sur le fonctionnement de la langue, pour mieux la connaître, mieux la maîtriser ;

— cette étude de la structure de la langue repose sur les apports récents de la linguistique. Nos conceptions grammaticales, par exemple, sont complètement restaurées et, cessant d'être un ensemble pas toujours clair de règles et d'exceptions, deviennent un édifice aux bases solides. Ces références à la linguistique actuelle font de cette méthodologie un outil moderne et certainement durable ;

— la conception pédagogique enfin repose, elle aussi, sur une base nouvelle, mais combien sûre (et expérimentée dans d'autres disciplines) : l'enseignement par objectifs. Tout est construit autour de cette question en fait très simple : quels comportements le maître souhaite-t-il que ses élèves acquièrent ? Tous les apprentissages proposés dans ces très riches et nombreuses pages veulent « rendre l'élève capable » — pour résumer en quelques mots — de mieux parler, mieux écouter, mieux écrire, mieux lire. En bref, mieux communiquer avec son semblable.

Toute médaille a son revers. Une méthodologie également ! La mise en exécution de ce projet demandera aux maîtres des compétences et une disponibilité accrues, une révision de plusieurs conceptions pédagogiques. Ce sera le prix à payer de cette profonde rénovation de l'enseignement de la langue maternelle, dont on dit qu'elle est non seulement un moyen de communication, mais aussi de création, de libération.

J.-C. Badoux.

EN GUISE DE PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX QUATRE PREMIÈRES ANNÉES

En guise de présentation de ce document très important, nous publions aujourd'hui l'Introduction qu'ont rédigée ses auteurs. La Réd.

« *Moyen d'expression et de communication, la langue s'acquiert chez l'enfant dès les premières années. A l'école, il s'agit de poursuivre un apprentissage commencé dans la famille et plus précisément de favoriser un double besoin, de développer un double pouvoir :*

- le besoin et le pouvoir de s'exprimer oralement et par écrit ;
- le besoin et le pouvoir de comprendre ce qui est dit et écrit. »

De ces lignes qui ouvrent l'introduction au programme de français dans le *Plan d'études romand*¹, se dégagent trois idées essentielles :

- la langue est le moyen de communication par excellence. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer ;
- lorsqu'il entre à l'école, l'enfant a déjà entrepris cet apprentissage. Il s'agit dès lors d'en favoriser la poursuite, en tenant compte de l'acquis ;
- cet apprentissage n'est possible que si l'enfant éprouve le besoin d'entrer en communication avec autrui, le besoin de s'exprimer, le besoin de comprendre. A la faveur de cet apprentissage, il structure peu à peu sa pensée.

Ces trois idées fondent, depuis une quinzaine d'années, tous les textes consacrés à la rénovation de l'enseignement du français. A propos de cette rénovation, il faut noter un fait qui paraît assez nouveau : elle n'est plus l'affaire des seuls pédagogues. Sociologues, psychologues et linguistes y apportent leur contribution. Des groupes de travail se sont constitués, ici et ailleurs, qui associent enseignants en activité, chercheurs attachés à un institut pédagogique et professeurs d'université.

Pourquoi cet effort de **rénovation** ?

On s'accorde à constater — en dehors de toute polémique, de tout pessimisme nostalgique — que l'enseignement du français se révèle de plus en plus difficile, de moins en moins efficace. Aussi, soucieux de donner à la pédagogie de la langue maternelle cette efficacité qui lui fait défaut, de résoudre les difficultés nombreuses qu'elle doit affronter, l'en-

visage-t-on désormais sous ses divers aspects : sociologique, psychologique, linguistique.

Aspect sociologique

Si, lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant a entrepris déjà l'apprentissage de sa langue maternelle, on ne saurait ignorer néanmoins combien la qualité de cet apprentissage est étroitement liée au milieu social auquel appartient le jeune élève. Aussi la tâche première de l'école va-t-elle être de compenser, autant que faire se peut, les inégalités qui résultent, pour les enfants, de leur appartenance à un milieu social donné², d'élargir donc l'éventail des variétés du français qu'ils maîtrisent. Cela signifie que l'accent soit mis d'abord sur la pratique de la langue par les élèves, sur l'acquisition progressive, par l'ensemble de la classe, d'un vocabulaire de base et des constructions syntaxiques fondamentales du français. Cela signifie aussi qu'on élabore des programmes nouveaux, qu'on recoure à de nouvelles méthodes.

Aspect psychologique

La psychologie génétique montre (...) qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans besoin de s'exprimer, de comprendre. Les exercices (d'expression) ne sauraient donc être des occasions de faire fonctionner le langage à vide mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent³.

Voilà qui suppose l'instauration, dans la classe, d'un véritable climat de communication où l'élève dialogue non seu-

lement avec le maître, mais aussi avec ses camarades.

Voilà qui suppose également, de la part du maître, une attitude nouvelle : celle d'un animateur qui — plutôt que de pénaliser — suscite les échanges, les alimente et les encourage en s'efforçant de montrer quelles sont les conditions les meilleures pour qu'un message s'élabore et qu'il passe.

La psychologie génétique montre, par ailleurs, que maîtrise de la langue et développement de la pensée sont liés et qu'il faut se garder de poser, à l'égard des progrès linguistiques de nos élèves, des exigences prématurées.

Aspect linguistique

La linguistique connaît, depuis quelques décennies, un renouveau qui n'est pas sans influencer celui de l'enseignement du français. S'il est vrai que la linguistique — puisqu'elle est une science et que toute démarche scientifique implique une constante remise en question — n'est pas en mesure de nous donner de la langue une description achevée, qu'aux hypothèses de telle école s'opposent celles de telle autre, il n'en reste pas moins qu'elle fournit au pédagogue des éléments dont il est possible de tirer d'ores et déjà un grand parti :

— Une langue est un système, un ensemble fini de règles à partir de quoi chacun est en mesure de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés.

— Tout locuteur a une connaissance implicite d'un certain nombre au moins des règles de sa langue. C'est en s'exprimant, en écoutant autrui qu'il prend peu à peu conscience de leur fonctionnement.

— Ces règles sont celles de la langue orale qu'il convient de distinguer de la langue écrite, tout en reconnaissant l'influence que l'une exerce sur l'autre. L'oral de la situation scolaire, par exemple, fort différent de celui de la rue ou du préau, apparaît très proche de l'écrit, sur bien des points.

Ces données permettent de poser les **fondements d'une pédagogie renouvelée de la langue maternelle** :

On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement.

¹ Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande, Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972.

² M. Rouchette, *Recherches pédagogiques*, INRDP, Paris, 1970, No 44, pp. 7-8.

³ M. Rouchette, *Recherches pédagogiques*, INRDP, Paris, 1971, No 47, p. 6.

A une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore *tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange*⁴. Cette pédagogie part des variétés du français maîtrisées par l'enfant ; elle vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé. C'est dans cette perspective que se justifie le recours aux textes.

On tiendra compte du fait que l'apprentissage de la langue écrite — plus élaborée pour des nécessités de communication — suppose une réflexion qui, selon les psycholinguistes⁵, est un *produit tardif du développement cognitif et de la culture scolaire*⁶. On ne saurait donc précipiter sans dommages l'apprentissage de l'écrit.

En conséquence, on amènera l'enfant à faire fonctionner la langue pour lui montrer comment elle fonctionne. Les activités d'expression, les manipulations lui feront découvrir progressivement, de façon tout d'abord intuitive, puis réflexive, les principes qui commandent système et fonctionnement de la langue.

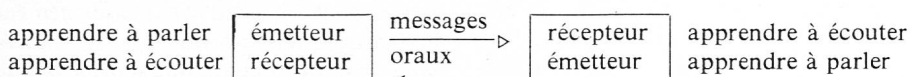
Les données de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique, nous venons de le voir, convergent sur un point : la **nécessité d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe**⁷.

Ainsi l'apprentissage de la langue maternelle se développera dans quatre domaines :

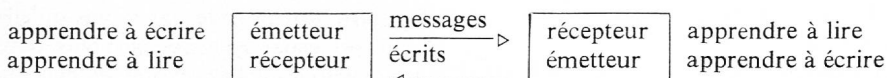
- apprendre à parler ;
- apprendre à écrire ;
- apprendre à écouter ;
- apprendre à lire ;

domaines étroitement imbriqués, comme le font apparaître ces très simples schémas :

Situation de communication immédiate, celle de la langue orale



Situation de communication différée, celle de la langue écrite



⁴ L. Legrand, *Une méthode active pour l'Ecole d'aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971, pp. 85-89.

⁵ La psycholinguistique s'attache à élucider les problèmes d'acquisition du langage (et éventuellement les problèmes de compréhension et de pro-

duction chez l'adulte) en se servant des données actuelles de la linguistique et de la psychologie.

⁶ F. Bresson, *Apprendre à lire*, Collection GRETI, Socrate, IRDP, Neuchâtel, 1973, p. 60.

⁷ Sur les rapports entre situation réelle (« dans la vie ») et situation scolaire, voir IIe partie et notamment pp. 44-48.

Ces schémas appellent deux remarques :

— Lorsqu'ils recourent à l'oral, émetteur et récepteur sont le plus souvent en présence l'un de l'autre, vivant la même situation, alors qu'ils sont séparés dans le temps et l'espace lorsqu'ils communiquent par écrit. Il s'ensuit que la langue écrite utilise d'autres procédés que la langue orale.

— L'expression orale répondant à d'autres motivations que l'expression écrite, il s'agira, pour l'enseignant, de proposer aux élèves les circuits de communication les plus variés, de leur faire observer aussi des documents oraux ou écrits pris dans la réalité, pour les entraîner à adapter leurs messages au destinataire, à la situation, au but poursuivi.

La langue est à la fois liberté et contrainte. Liberté, dans la mesure où elle permet à chaque individu de s'exprimer, de s'affirmer, d'avoir prise sur le monde. Contrainte, dans la mesure où tout code est, par définition, contraignant : pour communiquer, émetteur et récepteur acceptent de respecter un ensemble de règles, de conventions. D'où les deux pôles autour desquels s'organisera l'enseignement de la langue maternelle :

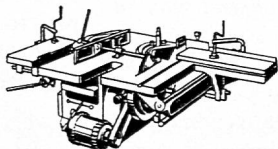
la **libération de la parole** et la **structuration de la langue**.

C'est dans ce sens que le *Plan d'études romand* propose, d'une part, des activités d'émission et de réception du message oral et du message écrit — elles tendent vers le pôle « libération » — d'autre part, des activités d'analyse et d'apprentissage — elles tendent vers le pôle « structuration ».

Les pages qui suivent ne sont pas extraites de la *Méthodologie* dont il est question aux pages 90 à 92, dues à la plume de M. Michel Corbellari, elles constituent un apport intéressant à la rénovation de l'enseignement du français.

Le plus grand choix en machines universelles

Diverses grandeurs au
prix d'action, ainsi que
des scies à ruban à
bon marché



Il vaut la peine de nous rendre visite et d'assister
à une démonstration sans engagement. Ouvert le
samedi matin

Centre de machines Strausak S.A.,
2554 Meinisberg près Bienne.
Téléphone (032) 87 22 23.

PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

FOURNITURES
DE BIBLIOTHÈQUES

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

Vers une grammaire plus correcte et qui débouche sur l'expression : l'exemple des pronoms

I. Introduction théorique

QU'EST-CE QU'UN PRONOM ?

En ce qui concerne les « pronoms » (comme d'ailleurs pour la plupart des autres « espèces »), l'enseignement traditionnel se borne généralement à un étiquetage : l'élève doit identifier les « pronoms » et en préciser la catégorie : « personnel », « possessif », « démonstratif », « relatif », etc.

Quant à définir le « pronom », on se contente généralement de dire que c'est un mot qui remplace le nom ou un mot qui peut avoir les mêmes fonctions que le nom. Or, dans la mesure où ces définitions ne résistent pas à l'observation du fonctionnement de la langue, qu'elles sont donc fausses, l'activité qui consiste à identifier les « pronoms » ne saurait être formatrice. La seule aide dont l'enfant dispose est la mémorisation de listes, ce qui, d'ailleurs, ne supprime pas toutes les difficultés, puisque certains mots peuvent appartenir à plusieurs ensembles à la fois (le, que, qui, en, etc.).

Nous allons tout d'abord montrer que le traditionnel « pronom » n'existe pas.

Pour qu'on puisse dire qu'il existe une classe¹, il faut que **tous les mots envisagés possèdent au moins une caractéristique commune, caractéristique qu'on ne retrouve pas dans d'autres mots.**

LES SUBSTITUTS

On constate tout d'abord que tous les pronoms ne sont pas des **substituts**, c'est-à-dire des mots qui remplacent un élément linguistique (mot, syntagme, phrase) totalement ou partiellement identique à un élément du contexte.

1. J'ai rencontré Bernard ce matin. IL m'a paru très fatigué. (IL = Bernard.)

2. Cette tâche s'annonce difficile et la

suivante ne LE sera pas moins. (LE = difficile.)

3. Nous avons rencontré un indigène QUI nous a guidés. (QUI = « indigène dont il est question »².)

4. Il n'a pas réussi à résoudre l'énigme. CE n'était pourtant pas difficile. (CE = résoudre l'énigme.)

5. J'ai reçu de nombreuses lettres, mais je n'en ai lu que quelques-unes. (EN = des nombreuses lettres reçues.)

Si IL, ELLE, CELUI, LE SIEN, QUI, etc. sont bien des substituts, JE, TOI, NOUS, QUELQU'UN, etc. n'en sont pas : ils ne remplacent rien. D'autre part, il existe d'autres mots ou groupes de mots qui peuvent jouer le rôle de substituts :

a) (pré)déterminant

1. Va chez Xanthippe et rends-lui son rouleau à pâtisserie. (Le rouleau à pâtisserie de Xanthippe.)

2. Vous vous souvenez sans doute de la crise de 1968. Cette crise a eu de profondes répercussions sur l'économie. (La crise de 1968.)

b) nom + (pré)déterminant

3. Ton chien a de nouveau mordu le facteur. Cette bête est insupportable³.

4. — Ne me dis jamais que tu m'aimes. — Ce n'est pas mon genre de dire ces choses-là. (« Tu m'aimes » ou d'autres phrases analogues à « Tu m'aimes ».)

c) nom + (pré)déterminant + adjectif

5. L'année dernière, une centaine de milliers de personnes y sont mortes de faim. Une vingtaine de milliers de personnes risquent le même sort dans les semaines à venir. (De mourir de faim.)

d) adjectif

6. La situation actuelle est-elle due à des causes exceptionnelles ou bien devons-nous seulement incriminer le jeu d'anciens déterminismes ? Telle est la question. (« Si la situation actuelle... déterminismes ».)

e) verbe

7. — Ecoute. Tu vas nous raconter avec précision votre conversation.

² Nous mettons entre guillemets ce qui ne pourrait guère figurer à la place du substitut. Dire, à propos de notre exemple, que QUI est un substitut de cet indigène ne nous avance guère, puisque CET est lui-même un substitut. Le phénomène ne va pas sans poser des problèmes aux linguistes. (Cf. Ducrot et Todorov, « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », pp. 361-362.)

³ On remarquera que le nom substitut a nécessairement plus d'extension que celui qu'il remplace : BÊTE est plus général que CHIEN. En effet, il serait incorrect, par exemple, de dire : « Soudain, on entendit une bête ; le chien aboyait furieusement. »

Patrick s'exécuta d'une voix tremblante. (Raconta avec précision leur conversation.)

f) verbe + « pronom »

8. Le maire qui donne son avis n'est pas toujours le mieux placé pour le faire. (Donner son avis.)

g) verbe + « adverbe »

9. J'ai toujours répondu par retour du courrier. J'espère que vous ferez de même. (Répondrez par retour du courrier.)

h) « adverbe »

10. — Et ton argent ? — Ah, je te reconnais bien là. (A la question « Et ton argent ? ».)

11. — Il est sorti ? — Non. (Il n'est pas sorti.)

12. Il prit le pain et mordit dedans. (Dans le pain.)

13. Elle savait que Pandolfi était amoureux d'elle et voulait spéculer là-dessus. (Sur le fait que Pandolfi était amoureux d'elle.)

14. La peur provoque l'agressivité et inversement. (L'agressivité provoque la peur.)

i) « conjonction de subordination »

15. Si vous passez et que je sois absent, laissez un message à ma secrétaire. (Si [je suis].)

j) phrase

16. Un tel exercice suppose que les étudiants savent raisonner et ce n'est pas toujours le cas. (Les étudiants ne savent pas toujours raisonner.)

Il convient de préciser que les substituts apportent assez souvent des modifications par rapport aux termes figurant dans le contexte. En répondant « Non » à « Il est sorti ? » (exemple 11), on ajoute deux éléments : négation et assertion (par opposition à question positive). « Dedans » (ex. 12) ajoute « dans » à « le pain ». « Inversement » (ex. 14) a pour effet d'inverser le rapport entre « agressivité » et « peur ». Si à la question « Où est ton passeport ? », je réponds « Ici », cet « adverbe » correspond à (= est un substitut de) « Mon passeport est ici ».

ANAPHORE ET CATAPHORE

On distingue en général 2 phénomènes de substitution :

1. **L'anaphore** ou reprise d'un élément antérieur du contexte :

¹ Les grammairiens traditionnels parlaient d'« espèces » et les caractérisaient au moyen de critères qui variaient selon les cas. Les 3 principales étaient définies sémantiquement. Le VERBE, c'est ce qui exprime l'action ou l'état, le NOM désigne des « substances », c'est-à-dire des êtres et des choses, l'ADJECTIF exprime des qualités. Il est facile de montrer que ces définitions sont insuffisantes : de nombreux verbes n'expriment ni l'action ni l'état (abominer, s'abstenir de, advenir, affectionner, ambitionner, s'apercevoir de, s'appliquer à [cette remarque s'applique à vous], appréhender qqch., arborer, s'asphyxier, avoir, etc.). Les noms peuvent aussi exprimer l'action (la marche, la destruction) ou la qualité (la beauté). Il existe des adjectifs d'action (bavard), et fiscal, ministériel, polaire, etc. ne traduisent pas des qualités.

Les linguistes contemporains parlent plutôt de classes de mots et ils les définissent essentiellement en fonction du contexte : le NOM est un mot qui peut être précédé d'un morphème de la série LE, UN, CE, etc. Le (PRÉ)DÉTERMINANT est un mot toujours placé devant le nom et quasi obligatoire quand le nom (commun) est sujet ou objet. L'ADJECTIF est un mot facultatif qui accompagne le nom et son (pré)déterminant. Il ne peut jamais être seul constituant d'un syntagme.

— Ah ! vous comprenez ? — **Ça** vous étonne ?

(Tous les exemples ci-dessus (1 à 16) sont des anaphores.)

2. La **cataphore** ou anticipation d'un élément subséquent :

Ça m'étonne que tu comprennes. (Que tu comprennes m'étonne.) Quand **il** reverra Delphine, Médor sera fou de joie. Bien qu'ils s'**en** défendent, Ménalque et Iphis ont des préjugés. Je vais te dire **une bonne chose** : va chercher le journal et fiche-nous la paix.

— **Qui** a sonné ? — Le facteur.

Remarques

1. La cataphore est très fréquente dans le langage parlé : **C'est** pour qui, ce bouquet ?

2. Certains substituts peuvent être ou anaphoriques ou cataphoriques :

1 a. Ce sont des ouvrages indispensables. Achetez-**les**. (Anaphore.)

1 b. Ce sont des livres qui attaquent, tout en **les** complétant, les fondements théoriques du marxisme. (Cataphore.)

3. **LEQUEL** est à la fois anaphorique et cataphorique :

Voici trois cravates. **Laquelle** préfères-tu ?

4. Dans l'interrogation (**QUI**, **LEQUEL**, etc.), le phénomène cataphorique diffère des autres exemples puisque le terme sur lequel on anticipe est inconnu.

NOM ET « PRONOM »

Revenons à notre démonstration. Nous avons vu que tous les « pronoms » n'étaient pas des substituts et que d'autres mots pouvaient jouer ce rôle. Est-il possible de définir le pronom comme un mot qui peut exercer les mêmes fonctions que le nom ? Certes les « pronoms » peuvent être sujets, compléments, attributs [avec des spécialisations : JE ne peut être que sujet, ME uniquement objet, etc.], mais ils ne sont pas seuls à pouvoir remplir ces rôles grammaticaux. L'infinitif et la phrase sont dans le même cas :

1. **Parler** le fatiguait beaucoup. (Sujet.)

2. **Qu'il ait refusé** ne m'étonne pas. (Sujet.)

3. Il a suggéré **qu'on le réélise président**. (Objet.)

4. La peur **de se tromper** le paralyse. (Complément de nom.)

En outre, il faut remarquer que certains « pronoms » fonctionnent assez différemment du groupe nominal [nom + (pré)déterminant] ou du nom propre. Dans les exemples ci-dessous, ces « pronoms » apparaissent dans les phrases **agrammaticales** [munies d'un astérisque].

a, **Extraction (ou clivage : C'EST QUI/QUE)**

C'est Jean qui a répondu le premier.

C'est lui qui a répondu le premier.

* C'est il qui a répondu le premier.

b) **Possibilité d'être suivi d'une relative**

Notre chimiste, qui connaît bien la question, pourra vous renseigner.

Lui, qui connaît bien la question, pourra vous renseigner.

* Il, qui connaît bien la question, pourra vous renseigner.

c) **Possibilité d'être précédé d'une préposition**

Sophie se promène avec ses enfants.

Sophie se promène avec les siens.

* Sophie se promène avec leur.

d) **Possibilité pour le sujet d'être séparé du verbe par un mot ou un groupe de mots**

Ce pianiste, à vrai dire, manque de technique.

Celui-ci, à vrai dire, manque de technique.

* On, à vrai dire, manque de technique.

e) **Liaison interdite dans un cas, obligatoire dans l'autre**

Les enfants ont apprécié le film. (1. interdite.)

Les miens ont apprécié le film. (1. interdite.)

Elles-ont apprécié le film. (1. obligatoire.)

f) **Possibilité d'être restreint par NÉ... QUE**

On ne voit bientôt plus que Maurice Clavel à la télévision.

On ne voit bientôt plus que lui à la télévision.

* On ne voit bientôt plus que le à la télévision.

g) **Possibilité de jouer le rôle d'une phrase**

— Qui a dit cela ?

— Le président.

— Lui.

— * Il.

h) **Conjonction possible avec un groupe nominal**

Tes tableaux et mes dessins n'ont guère de succès.

Tes tableaux et les nôtres n'ont guère de succès.

* Tes tableaux et ils n'ont guère de succès.

i) **Détachement**

Le fils du gendarme, il sait nager.

Celui-là, il sait nager.

* Il, il sait nager.

Parmi les « pronoms », on voit donc se détacher nettement — par ses restrictions d'emploi — un ensemble dont le fonctionnement est très particulier. Il s'agit de JE, TU, IL, ON, SE, EN, Y, ILS, LEUR, ME, TE. Les linguistes les appellent parfois des **clitiques**⁴.

SOUS-CLASSES

On est amené ainsi à constituer un certain nombre de sous-ensembles, et cela selon diverses perspectives. On verra que ces sous-ensembles présentent de nombreuses intersections, si bien que le tableau général ne saurait être que très complexe.

A) Dans une perspective essentiellement **distributionnelle** (étude des différents contextes où peuvent figurer les mots), on isolera notamment :

1. Les **clitiques** (cf. ci-dessus).

2. Les **relatifs**. Leur rôle de subordonnants en fait une classe à part.

3. **CELUI, CELLE(S), CEUX**. Ils ne sont jamais employés seuls.

Celui-ci/là.

Celui de Brunhilde.

Celui qui a la bouche en cœur.

Celui évoqué plus haut.

4. Les **interrogatifs**.

B) Relativement au phénomène de la **substitution**, on distinguera :

1. les **substituts** IL, LE TIEN, CELUI, QUI, L'UN, etc. ;

2. les **non-substituts** JE, NOUS, TOI, QUELQU'UN, etc.

Précisons que c'est pour simplifier que nous avons rangé des mots comme IL dans les substituts. Il serait plus exact de dire que IL est souvent un substitut. En effet, certains « pronoms », comme IL, ÇA, CELUI, CHACUN, QUI, peuvent avoir plusieurs emplois différents :

— **substituts**

1. Tiens, voilà une lettre de Clitandre ; **il** s'est enfin décidé à écrire.

2. Il ne bouge plus ; **ça** m'inquiète.

3. De ces deux gravures, c'est **celle** de Fautrier que je préfère.

4. Il existe un organisme international **qui** vient en aide aux prisonniers politiques.

— **non-substituts**

1. **Il** faut hurler avec les loups.

2. **Il** est minuit.

3. Comment **ça** va ?

4. **Ceux** qui mentent sont **ceux** qui ont peur.

5. **Qui** s'y frotte s'y pique.

C) Par rapport à la **référence** (la référence est un renvoi, soit à un terme du

⁴ ELLE(S), NOUS, VOUS peuvent être clitiques (Nous irons à Plougastel) ou non clitiques (Avec elles, on ne sait jamais).

contexte, soit à la situation de communication [interlocuteurs, êtres et objets présents, etc.], on distinguera :

1. Les référents

— JE, ME, MOI, LE MIEN, etc. réfèrent à l'émetteur du message⁶.

— NOUS, LE NÔTRE, etc. réfèrent à un ensemble de personnes contenant l'émetteur⁷.

— TU, TE, etc. réfèrent au récepteur du message.

— VOUS, LE VÔTRE, etc. réfèrent tantôt au récepteur seul (forme dite de politesse), tantôt à un ensemble comprenant le récepteur.

— ON, quand il est référent⁸, peut renvoyer à un ensemble comprenant l'émetteur (On a vu Amandine ce matin), à l'émetteur seul (On en a vu d'autres !) ou au récepteur (Ah ! mais on a fait des progrès, hein ! / Alors, on a la pétoche ?).

— IL, ELLE, SE, EUX, EN, Y, etc. réfèrent au contexte⁹.

— ÇA, CELA, CECI, etc. réfèrent soit au contexte soit à la situation :

a) Tu t'excites trop. Je n'aime pas **ça**. (Contexte.)

b) Tu a vu **ça** ? C'est dégoûtant ! (Situation : l'émetteur fait allusion à quelque chose qui est présent, visible.)

— QUI, QUE, etc., relatifs, réfèrent au contexte.

2. Les non-référents

ON (On ne sait jamais !), QUELQU'UN, QUELQUE CHOSE, RIEN, TOUT (On ne peut pas tout avoir), etc.

Il ne faut pas confondre **référence** et **substitution** : si tous les substituts sont des référents, tous les référents ne sont pas des substituts : JE réfère à l'émetteur mais ne se substitue à rien.

En outre, le phénomène de la référence ne se limite pas aux « pronoms » : certains (pré)déterminants remplissent aussi ce rôle : **mon, ma, mes** réfèrent à l'émetteur, **ton, ta, tes** au récepteur, **ce** au contexte ou à la situation, etc.

PROLONGEMENTS

Nous avons déjà vu que le procédé de substitution nous entraînait bien au-delà des « pronoms ». Nous allons examiner maintenant trois autres prolongements : la notion d'économie, la **répugnance à l'égard des répétitions** et les **embrayeurs**.

A) L'économie dans la langue

La substitution d'un « pronom » à un nom, à un groupe du nom, à une phrase, aboutit souvent à une économie : la durée du message s'en trouve réduite. (Cette économie a d'ailleurs des limites puisqu'elle peut provoquer des ambiguïtés : une accumulation de IL référant à des personnes différentes peut rendre le message difficile à comprendre.) L'économie peut aussi se réaliser au moyen de l'ellipse :

1. Les spectateurs n'ont guère applaudi. **Beaucoup** étaient déçus. (Beaucoup de spectateurs.)

2. — Donnez-m'en un flacon. — **Un grand ?** (Un grand flacon.)

3. Toi, tu as eu de la chance, **ton frère pas du tout**.

4. Il a vécu pour la photographie, **jamais de la photo**.

5. [Le projet de loi] a été adopté par l'Assemblée nationale. Les socialistes ont voté **pour**.

6. La marge de manœuvre laissée au peuple espagnol **avec** ou sans Juan Carlos est assez faible.

B) La répugnance à l'égard des répétitions

On sait qu'il existe un impératif stylistique qui veut que, dans la plupart des cas, on évite les répétitions. Il s'agit là d'un principe d'ordre essentiellement esthétique. En effet, la suppression des répétitions n'augmente jamais la clarté du message. Or, outre les procédés de **substitution** et d'**ellipse**, il en existe un autre, qui consiste à recourir :

a) à des **synonymes** (ou plutôt à des **paronymes**)¹⁰.

— Je ne pourrai jamais **m'y habituer**.

— Tu t'y feras, comme tout le monde.

b) à des **noms ou groupes du nom désignant le même être ou la même chose** (co-référents).

M. Giscard d'Estaing est attendu à Belgrade lundi 6 décembre à 11 heures. Il aura, dans l'après-midi, son premier entretien avec le maréchal Tito. **Les deux chefs d'Etat** devraient examiner comment leurs pays, soucieux d'indépendance, peuvent servir de liens entre les blocs.

¹⁰ Les synonymes véritables, c'est-à-dire les termes que l'on peut substituer l'un à l'autre dans tous les contextes sont très rares.

Un loup survient à **jeun** qui cherchait aventure [...].

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit **cet animal plein de rage**.

Ici, les noms utilisés ne sont pas des (para)synonymes, mais dans le contexte donné, ils renvoient à la même réalité. On remarquera que les compléments qui les déterminent peuvent apporter des précisions qui ne réduisent pas l'extension du concept mais caractérisent l'être ou la chose : (cet animal) **plein de rage**.

C) Les embrayeurs

Il existe dans la langue toute une série de termes qui « embrayent » l'émetteur sur le discours. L'émetteur, avec son « maintenant » (moment où il parle ou écrit), son « ici » (lieu où il parle ou écrit) est au centre du discours. Dans telle situation, JE désignera Roméo et TU Juliette, mais dans une autre, JE réfèrera à Virginie et TU à Paul. Le sens complet de ces mots, ou plutôt leur référent¹¹ ne peut se définir qu'en fonction de leur emploi dans le discours.

On trouve des embrayeurs :

1. de **personne** : JE, ME, MON, TU, LE NÔTRE, etc. Papa, Maman, Bébé, Jean, Dupont, Monsieur, Madame, etc. ;

2. de **lieu** : ici, là, ce, ci-joint, venir, apporter, etc. ;

3. de **temps** : hier, aujourd'hui, demain, ce (matin), ce (jeudi), (l'automne) dernier, (la semaine) prochaine, il y a (10 jours), dans (plusieurs années), autrefois, ici (jusqu'ici), etc. ;

4. de **manière** : comme ça, ainsi.

En outre, le moment exprimé par certains temps verbaux peut varier en fonction de l'émetteur. Dans :

Je [Turelure] me rappelle que, l'autre jour, Xerxès m'a dit textuellement : « Je suis à bout de forces. »

Le présent « me rappelle » représente un moment différent de celui traduit par « suis ». Le « maintenant » de Turelure n'est pas le même que celui de Xerxès.

CONCLUSION

Le développement ci-dessus nous a permis de constater :

a) qu'il n'existe pas de classe de mots PRONOM, comme le laissait entendre la grammaire traditionnelle ;

b) que les phénomènes grammaticaux les plus intéressants — substitution, référence, embrayeurs — s'étendent à plusieurs classes de mots.

On aura donc avantage, dans l'enseignement, à traiter chacun de ces phénomènes globalement.

(A suivre.)

M. Corbellari.

⁵ On notera l'emploi curieux de JE pour désigner le récepteur ou une tierce personne : De quoi je me mêle !

⁶ Il existe d'autres mots qui peuvent référer à l'émetteur : *voire serviteur, bibi* (pop.), *mézigue* (pop. argotique).

⁷ NOUS n'est pas le pluriel de JE. Ce n'est pas JE + JE (+ JE...). Il n'y a jamais qu'un JE, qu'un émetteur.

Il arrive que la 1^{re} personne du pluriel réfère à l'émetteur uniquement : Allons, ne nous énermons pas. (Cf. aussi les pluriels « de modestie » ou de « majesté ».) Elle peut aussi référer au récepteur : — Vous êtes la troisième fortune du monde. — N'exagérons rien !

⁸ Il y a aussi un ON non référent (On me l'a dit / On ne prête qu'aux riches).

⁹ Il peut arriver, mais cela est assez rare, que IL, ELLE, etc. réfèrent à la situation :

[le père à sa fille]	— Tu passeras ton bac.
[la fille]	— Je ne veux pas.
[le père à sa femme]	— Elle ne veut pas !

CLASSES A NIVEAUX

Dans l'« Educateur » N° 3 du 21 janvier 1977 nous avons publié un article intitulé « Classes à niveaux ». Celui-ci décrivait la fonction des classes à niveaux et relatait quelques expériences en cours en Suisse : Neuchâtel, Vaud et Suisse alémanique. Nous publions aujourd'hui des commentaires critiques dus à M. F. Barbay (Conseil de la réforme et de la planification scolaires du canton de Vaud) et M. Ch. Muller (Ecole normale de Neuchâtel).

Au sujet des expériences conduites dans le canton de Vaud

Eviter les conclusions hâtives

Les expériences de cours à niveaux effectuées en Suisse romande sont encore très limitées dans le temps et dans l'espace. Dans le cas particulier du canton de Vaud, les niveaux venaient d'être formés pour la première fois lorsque le groupe s'est réuni. Il serait donc prématuré de vouloir déjà conclure.

Par ailleurs, il faut replacer chaque expérience dans son contexte et la situer par rapport à ses objectifs propres. L'expérience de Neuchâtel, puisqu'elle était effectuée à l'intérieur même de chaque section, ne pouvait pas permettre d'atteindre l'objectif premier des classes à niveaux dans les autres cantons, c'est-à-dire d'assouplir le système des sections. Il en est de même, à plus forte raison, de l'expérience de Münchenstein, effectuée en milieu déjà sélectionné au maximum. Vouloir décider de l'intérêt des niveaux

sur la base de telles expériences serait abusif.

Un progrès par rapport à la rigidité des sections

Par contre, les expériences en cours permettent déjà de constater un assouplissement dans la répartition des élèves, qui n'ont plus l'obligation de changer de section ou de redoubler du fait d'une difficulté dans une seule branche. A Rolle, 60 % des élèves sont à des niveaux différents selon les branches, et les redoublements sont exceptionnels. Le fait que des changements se fassent dans les deux sens montre que les élèves en difficulté conservent des chances de se rattraper. On retarde donc le moment de la sélection définitive.

C'est par rapport au système des sections qu'il faut juger les classes à niveaux. Certes, l'idéal serait de pouvoir conserver tous les élèves ensemble. Les niveaux sont nés, cependant, de la constatation que, à partir d'un certain moment de la scolarité, la conduite d'une classe hétéro-

gène posait de tels problèmes qu'il fallait en revenir à des groupes homogènes. Le système des niveaux se présente donc comme un compromis. Sans permettre l'individualisation totale telle que l'aurait souhaitée Dottrens, c'est au moins un pas dans cette direction.

Les difficultés viennent aussi d'ailleurs

Il est sain, jusqu'à un certain point, de juger une expérience sur ses résultats plutôt que sur ses objectifs. Encore faut-il apprécier ces résultats convenablement et ne pas mettre au compte des classes à niveaux des difficultés qui sont celles du système scolaire dans son ensemble. Ainsi l'absence de matériel adapté à chaque niveau est à regretter, mais n'invalide pas le principe des niveaux. Au contraire, la présence même des niveaux fait apparaître clairement un problème qui était négligé jusque-là. De même, si la formation pédagogique des maîtres est sans doute insuffisante, ceux qui participent aux expériences sont tout naturellement motivés à rechercher de nouvelles méthodes. Le « team teaching » se développe et des progrès deviennent possibles par rapport à la façon d'enseigner habituelle.

L'introduction de classes à niveaux semble donc une étape déterminante sur le chemin qui va de la pédagogie d'hier à celle de demain.

F. B.

Au sujet des expériences conduites à l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel

A la suite d'une première analyse des objectifs et du fonctionnement des classes à niveaux, on doit reconnaître qu'ils n'offrent pas la solution miracle assurant définitivement l'adaptation de l'école aux besoins de tous les enfants. Une série de problèmes doivent être relevés :

Instabilité de fonctionnement

Les nuances sont relativement subtiles entre les trois objectifs possibles : ajuster, compenser ou adapter. Les résultats sont pourtant totalement différents : on peut en effet, en gérant différemment les classes à niveaux, soit augmenter, soit diminuer la hiérarchisation des élèves, et par là celle des classes sociales. Il n'est pas étonnant, par conséquent, que l'application du système donne lieu à des tensions importantes.

Les cours à niveaux sont introduits généralement dans un but de démocratisation et avec l'espoir d'un gain sur le plan pédagogique.

L'optique **compensatoire** n'accepte pas en principe les différences de niveau entre élèves. Elle ne les reconnaît que pour les combattre et déboucher à nouveau, dans l'idéal, sur des classes sans niveaux.

Dans la mesure où il se révèle trop coûteux, en temps et en efforts, d'effacer les différences entre élèves, on pourrait se tourner vers des enseignements **adaptés** où une pédagogie différenciée devrait permettre à chacun de réussir au mieux de ses capacités. On obtiendrait ainsi un progrès pédagogique général, mais sans pour autant réduire la hiérarchisation des capacités. On abandonnerait donc l'objectif social initial, en conservant l'objectif pédagogique.

L'adaptation de l'enseignement n'est possible que s'il existe une interaction entre aptitudes et traitements pédagogiques. Ceci suppose une possibilité de choix entre des styles pédagogiques très différents. Il faudrait pour cela que des moyens d'enseignements adaptés à cha-

que niveau soient à disposition. Or, ces moyens n'existent pas. Actuellement, le système scolaire vise plutôt l'uniformité et la formation donnée aux enseignants ne leur offre également qu'un seul modèle. Une véritable orientation des élèves est donc irréalisable, et les classes à niveaux, traitant tous les élèves de la même façon, ne peuvent servir qu'à **ajuster** les exigences du programme à leurs possibilités. On en arrive ainsi à donner davantage à ceux qui sont déjà favorisés et à réduire la stimulation éducative des élèves en difficulté. De nuances en nuances, les cours à niveaux arrivent à fonctionner dans la direction opposée de celle qu'ils se proposaient au départ. L'objectif pédagogique lui-même est abandonné, au profit de la sélection et de la formation des élites.

Si la distinction proposée par D. Bain entre les trois objectifs possibles n'est pas clairement conservée à l'esprit, le danger est très grand de voir les classes à niveaux

basculer et fonctionner comme élément du système sélectif traditionnel. Elles deviennent un moyen d'affiner le tri et d'augmenter les différences entre élèves.

Manque d'instruments d'évaluation

Le caractère contradictoire des objectifs poursuivis par les diverses formes de cours à niveaux implique que les critères de répartition des élèves soient différents selon les cas.

Si le but est de préparer la sélection des élèves qui feront des études longues, les tests à employer doivent mesurer le niveau général d'intelligence des élèves : c'est cette dimension psychologique qui permet les prédictions à long terme.

Si le but est au contraire compensatoire, il faut éviter de mesurer le niveau général et centrer les épreuves sur des objectifs pédagogiques précis. Les élèves qui n'auront pas atteint tel objectif devront recevoir un traitement approprié, différent de celui que l'on donnera aux élèves qui auront déjà surmonté la difficulté. Les mêmes épreuves devraient ensuite pouvoir vérifier que tous les élèves sont devenus (après traitement) homogènes par rapport à l'objectif pédagogique en question.

Si le but est d'adapter l'enseignement aux capacités particulières des élèves, il faudrait mesurer les aptitudes spéciales mises en jeu dans les diverses pédagogies à disposition. Ce seraient encore d'autres sortes d'épreuves qu'il faudrait créer.

A l'heure actuelle, seules existent les épreuves de niveau scolaire général, qui sont adaptées à la sélection. Les objectifs pédagogiques n'étant pas analysés, des épreuves centrées sur ces objectifs ne peuvent pas être créées. Les méthodes pédagogiques n'étant pas différenciées, on ne peut trouver d'aptitudes spéciales justifiant telle ou telle orientation.

Manque de moyens didactiques

On peut penser que l'obstacle de base, qui bloque le fonctionnement de cours adaptatifs ou compensatoires, est justement l'absence de méthodes d'enseignement capables de stimuler les élèves moyens et inférieurs à la moyenne.

Il semble que les moyens audio-visuels, la programmation, les travaux de groupes, les projets individuels, offrent autant d'approches pédagogiques différentes qui devraient être combinées ou offertes en parallèle.

Ceci suppose cependant d'importants investissements en recherches, en travaux de développement pour créer les instruments, en achats de matériel pédagogique (médiathèques). Ceci suppose aussi une nouvelle formation du corps enseignant, qui n'est pas encore ouvert à

l'idée de passer six fois plus de temps avec certains élèves qu'avec d'autres (marge de variation des rythmes d'apprentissage selon Bloom) et qui n'a pas appris à gérer des systèmes multimedia.

Individualisation insuffisante

Les classes à niveaux constituent un progrès par rapport au système des sections par le fait qu'un même élève peut se situer à des niveaux différents selon les branches. Il n'est donc pas retardé en mathématique par suite de difficultés en allemand, par exemple. Même sélectif, ce système est donc plus individualisé que celui des sections.

Les classes à niveaux apparaissent pourtant comme un substitut à l'individualisation véritable, qui serait possible si les moyens et les méthodes d'enseignement étaient créés. Comme les classes à niveaux ne semblent pas pouvoir atteindre leurs objectifs compensatoire ou adaptatif sans l'introduction de ces moyens pédagogiques, ne sont-elles pas une étape inutile, voire une demi-mesure dangereuse, dans la direction d'une individualisation véritable ? Les avis dépendront du point de référence que l'on prend : le système des sections actuel, ou bien le système totalement individualisé ?

... ou individualisation excessive ?

La réflexion sur les classes à niveaux a permis de dégager une conclusion importante : l'individualisation de l'apprentissage, qui paraît aujourd'hui un objectif souhaitable, soulève exactement les mêmes problèmes que les classes à niveaux.

Si on envisage l'individualisation à l'américaine, comme la mise à disposition d'occasions d'apprentissage dont les enfants peuvent tirer parti à leur gré, on entre dans une ère de stratification sociale renforcée, parce que ce seront les classes déjà privilégiées qui comprendront le mieux les avantages de la formation scolaire et qui en feront bénéficier leurs enfants au maximum. Les classes défavorisées s'éloigneront d'elles-mêmes des sources de culture.

Si on comprend l'individualisation au sens adaptatif, on obtient un progrès pédagogique mieux réparti mais on est certain d'avance que l'effort de démocratisation doit échouer. Les élèves qui peuvent apprendre directement en lisant demeureront en effet favorisés par rapport à ceux qui ont besoin d'autres formes d'appui pédagogique.

L'individualisation en tant que moyen pédagogique pour un enseignement compensatoire renvoie nécessairement à une autre hiérarchie d'objectifs éducatifs. Mais le changement n'a de sens que dans la mesure où il s'inscrit lui-même dans

un cadre à créer sur des bases institutionnelles. Il est en effet indispensable que les forts acceptent de prendre en charge les plus faibles. Des objectifs de groupes favorisent la collaboration et, partant, l'apprentissage de la vie collective, laquelle devrait constituer l'un des buts primordiaux de l'éducation. Au contraire, une interprétation trop spécifique de l'individualisation ne fait qu'encourager la compétition tout en permettant moins bien que les travaux de groupes l'utilisation de procédures heuristiques pour l'acquisition des connaissances. Ceci correspond certes à des principes méthodologiques et pédagogiques différents. Mais peut-on vraiment construire la société du XXI^e siècle sur des structures éducatives qui ne résistent guère longtemps à la réflexion ?

Ch. M.

Entraide entre enseignants

Action SLV/SPR en Afrique pour les années 1977 et 1978
Aide pédagogique de l'Association suisse des enseignants et de la Société pédagogique de la Suisse romande

Chaque année environ 30 enseignants suisses sont choisis par le Comité SLV/SPR pour consacrer leur été (6 semaines) sans rémunération à l'Aide pédagogique.

De plus en 1977, une action est envisagée auprès des maîtresses de l'enseignement préscolaire.

Leur assistance est offerte sur l'invitation des enseignants au Cameroun et au Zaïre pour améliorer l'expertise en enseignement et pour rendre plus fortes les organisations professionnelles d'enseignants.

Les frais d'administration, de voyage et de séjour sont à la charge des deux associations sus-mentionnées.

Conditions d'admission :

- diplôme, brevet officiel d'enseignement ;
- affiliation à la SPR ;
- trois années au moins d'expérience dans l'enseignement ;
- excellente santé ;
- aptitude au travail en équipes ;
- facilité d'adaptation.

* Les collègues qui ont déjà participé à l'action et qui seraient prêts à repartir sont également priés de s'inscrire.

Modalité d'inscription

Pour d'autres renseignements et formule d'inscription, prière de vous adresser à :

A.-G. Leresche, rue du Signal 16,
1337 Vallorbe, tél. (021) 83 11 92,
jusqu'au 20 février 1977.

Pour l'élève

I. Un jardin

1. Relève, dans le texte, ce que l'on peut voir d'habitude dans ce jardin (5 réponses).

2. De quel genre de jardin s'agit-il probablement : un jardin public - potager - botanique - d'agrément - zoologique - japonais - à la française - arborisé ? (plusieurs réponses possibles).

3. Enumère dix autres choses que l'on voit généralement dans un jardin et dont l'auteur n'a pas parlé.

II. D'habitude...

4. Quels « visiteurs » Marie accueille-t-elle matin après matin ?

5. A quel détail voit-on que ce sont bien des personnages ?

6. Lequel d'entre eux se glisse-t-il **sans attendre** entre les fentes des persiennes ? Pourquoi ?

7. Cite quelques cas où l'on ne peut pas attendre de se montrer. Quels sentiments éprouve-t-on ? Cite deux cas où tu préférerais te faire oublier. Mime ton attitude en retrouvant papa et maman.

8. Le jardin matinal entrainait **comme une surprise**. Pourquoi est-ce juste ?

9. Qu'est-ce qui rend parfois le jardin **gris et grave** ? Quel mois, généralement ?

Mêmes questions avec : trempé et pleurant - clair, rieur et vif.

III. Ce jour-là...

10. Quand Marie a-t-elle éprouvé sa plus grande surprise ?

11. Quels sont les détails qui, au **premier** coup d'œil, rendent ce jardin extraordinaire ?

12. Regardons-y de plus près ! En lieu et place de ce que tu as répondu à la question I, quelles « constructions » voit-on maintenant s'élever ?

13. Quelle ruse la petite fille va-t-elle employer pour y pénétrer ?

14. Complète : et c'est ainsi que Marie a fait la connaissance de la qui, d'un coup de sa avait fait disparaître le

15. Comment expliques-tu que Marie ait pu voir tout ce qu'elle décrit (lignes 23 à 25) ?

Pour le maître

Bien que passent les années, vienne la première neige et l'on ne peut s'empêcher, chaque fois, de s'abandonner un instant à la même rêverie, d'éprouver le même émerveillement.

1 Dans la chambre arrivaient les Jours. Tous les matins, il en
2 venait un qui ne ressemblait jamais à celui de la veille, et, quand
3 il devait être joyeux et beau, on le savait d'avance en le voyant
4 se glisser avec son soleil entre les fentes des persiennes. Puis
5 Maman ouvrait les volets et le Jardin matinal entrainait comme une sur-
6 prise. Tantôt il était gris et grave, tantôt bleu ; tantôt tout trempé
7 et pleurant, tantôt clair, rieur et vif, nous appelant pour jouer
8 comme un camarade.
9 Mais le plus merveilleux qui vint fut un jour d'hiver. Ce
10 jour-là, comme d'habitude, Maman ouvrit la fenêtre sur le Jardin...
11 Il n'y avait plus de Jardin !
12 Quelqu'un l'avait changé pendant la nuit en extraordinaire
13 pays sans allées, lisse et beau comme une nappe blanche où personne,
14 jamais, n'avait marché. Il était plein d'oiseaux noirs et gris, les
15 corbeaux de la cathédrale et d'autres plus petits qui voletaient et
16 dont les pattes laissaient sur la blancheur des signes. Les branches
17 de l'if, du cerisier, de l'abricotier, de tous les arbustes autour
18 pendaient lourdement, chargées de neige. Entre les branches étaient
19 suspendus des ponts, des grottes, des châteaux où s'ouvraient des
20 salles éblouissantes mais si étroites que les moineaux eux-mêmes
21 étaient trop gros pour y loger. Mais, je m'inventais, moi, plus petite
22 qu'eux et j'entraîs.
23 J'entraîs, je voyais des salles, des trônes, des lustres
24 étincelants, des galeries qui s'en allaient à perte de vue dans la
25 demeure des Reines cachées et où, peut-être, si je pouvais les suivre
26 assez loin dans le secret de la neige, je rencontrerais la Fée qui
27 avait, pendant la nuit, fait disparaître le Jardin.

Marie Noël.

« Petit-Jour ». Stock.

LA MAGIE DES MOTS

1. C'est tout l'art de l'auteur d'avoir su **transformer une scène courante** — quoi de plus prosaïque qu'un jardin sous la neige ! — **en un spectacle féerique, un rêve** que l'on fait tout éveillé, entraîné par l'imagination romanesque d'une petite fille.

Il serait bon d'y rendre les élèves sensibles. Les lectures expressives du maître, avant, pendant et après l'étude, y contribueront pour une bonne part.

2. **L'étude** peut se dérouler en **trois temps** :

— questionnaire I ; discussion ; synthèse partielle ;

— questionnaire II ; discussion ; synthèse ;

— questionnaire III ; discussion ; synthèse.

3. **Note** : il n'est peut-être pas inutile de rappeler que la discussion, pour être profitable, doit faire l'objet d'une préparation fouillée du maître, le questionnaire proposé à l'élève ne constituant qu'une amorce.

4. Les **trois synthèses** pourraient être :
— un jardin très ordinaire ;

mais :

— un jardin chaque jour différent ;

qui deviendra, par la magie d'un jour d'hiver :

— le jardin féerique d'une petite fille encline à la rêverie.

5. Sur le plan du **style**, on pourrait faire découvrir aux élèves :

— les images et les comparaisons ;
— la personnification des Jours et du Jardin ;

— l'opposition du blanc et du noir ;

— l'impression de richesse et de lumière, de mystère aussi, qu'évoquent ponts de neige et grottes, châteaux et salles éblouissantes, trônes, lustres étincelants et galeries à perte de vue, la demeure des Reines cachées, la présence invisible de LA FÉE !

6. Puisque le but avoué d'une lecture fouillée est, entre autre, de rendre les élèves capables de lire un texte de façon expressive, l'on ne manquera pas de consacrer également les heures de **poésie** de la quinzaine à l'**interprétation sensible** de ce beau poème. Une interprétation où l'élève, guidé et corrigé amicalement par son maître, s'efforcera de mettre en évidence les mots clés, de varier en fonction des idées exprimées et le tempo et l'intensité de la voix, de ménager les pauses indispensables, en soignant tout particulièrement l'articulation. (Suite page 103.)

A propos des origines de la Confédération

Objectifs

Les élèves seront capables de :

— expliquer le mot « Waldstaetten » (W.) ;

— situer sur la carte de la Suisse l'endroit où vivaient les W. ;

— citer de mémoire les trois sources d'existence des W. ;

— énumérer au moins trois façons d'utiliser le bois de la forêt à cette époque ;

— souligner, sur une liste, les aliments connus des W. ;

— citer de mémoire les quatre classes sociales qu'on trouvait chez les W. ;

— expliquer en quelques mots l'importance du clergé pour les W. ;

— expliquer : la nécessité d'une landsgemeinde pour les W. ; l'importance de la landsgemeinde pour l'unité des W. ;

qui est le landammann et par qui il est choisi ;

— situer les gorges des Schöllenen sur une carte physique muette du canton d'Uri ;

— décrire, oralement et sans image sous les yeux, l'aspect des gorges des Schöllenen ;

— choisir parmi quatre tableaux représentant différents ponts, celui qui montre le Pont-du-Diable ;

— citer de mémoire les deux constructions qui ont permis de traverser les gorges des Schöllenen ;

— dessiner le Twerenbrücke ;

— exprimer leurs sentiments devant la hardiesse de ces deux constructions ;

— dessiner sur une carte la route la plus directe qui reliait dès le XIII^e siècle l'Allemagne à l'Italie, à l'aide du récit de A. de Stade ;

— calculer, à l'aide du récit de A. de

Stade, la durée du trajet Côme-Bâle, sachant qu'il parcourait 4 à 5 milles allemands ou 10 milles italiens par jour ;

— énumérer au moins deux changements qu'apporta aux W. l'ouverture du St-Gothard ;

— citer au moins deux types de voyageurs qui empruntaient le St-Gothard à cette époque et indiquer leurs différents motifs ;

— situer sur une ligne du temps l'époque des W.

— représenter, puis commenter brièvement les rapports de sujétion : entre l'Empire et les W. au début du XIII^e siècle, puis sous le règne de Rodolphe I^{er} ; d'Uri et Schwytz avec l'Empire après l'obtention de leur charte d'immédiateté ;

— expliquer la relation entre l'ouverture du St-Gothard et le rachat par Uri de sa charte d'immédiateté.

Ouvrages à consulter avec profit

Dirauer J., « Histoire de la Confédération suisse », Payot, Lausanne et Paris, 1911-1918 (volume I).

Fischer E., « Histoire de la Suisse », Payot, Paris, 1946.

Gilliard C., « Histoire de la Suisse », Que sais-je, Paris, 1964.

Grandjean H. et Jeanrenaud H., « Histoire de la Suisse », Payot, Lausanne, 1969.

Martin W., « Histoire de la Suisse », Payot, Lausanne, 1966.

Nordmann R. et Keller P., « La Suisse notre Aventure », Payot, Lausanne, 1972.

Oeschli W., « Les Origines de la Confédération helvétique », Michel & Büchler, Berne, 1891.

Pflug G., « Histoire de la Suisse », DIP de Fribourg et du Valais, 1960.

Reymond M., « Histoire de la Suisse », Payot, Lausanne, 1925 (volume I).

Reynold de G., « Gonzague de Reynold raconte la Suisse et son Histoire », Payot, Lausanne, 1965.

Suter L. et Castella G., « Histoire de la Suisse », Benziger & Cie, Einsiedeln, 1941.

Dictionnaire historique de la Suisse, Attinger, Neuchâtel, 1921-1934, 7 vol. et un supplément.

Histoire militaire suisse, Commissariat central des guerres, Berne, 1915-1935, 1^{er} cahier.

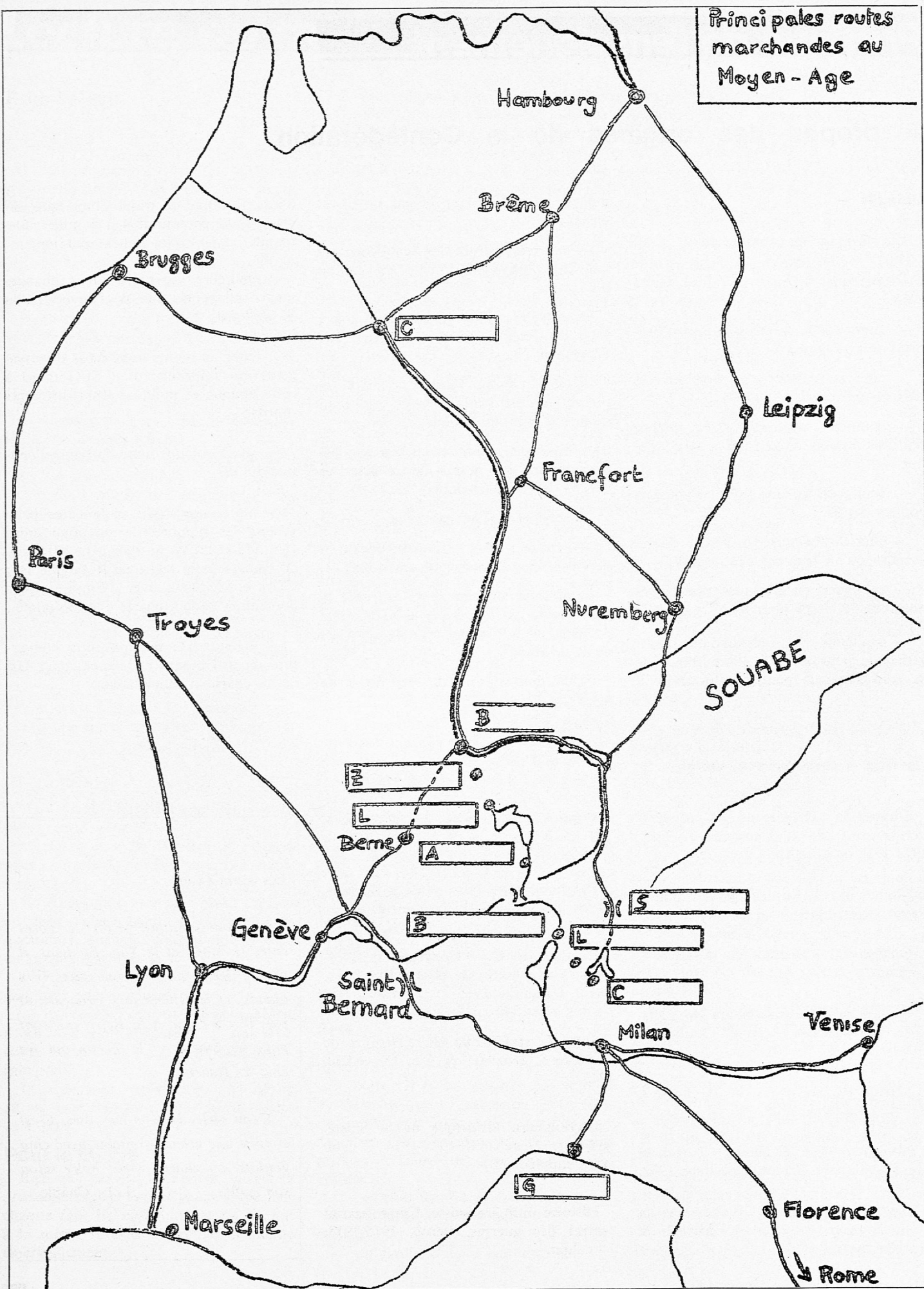
Les cours d'eau

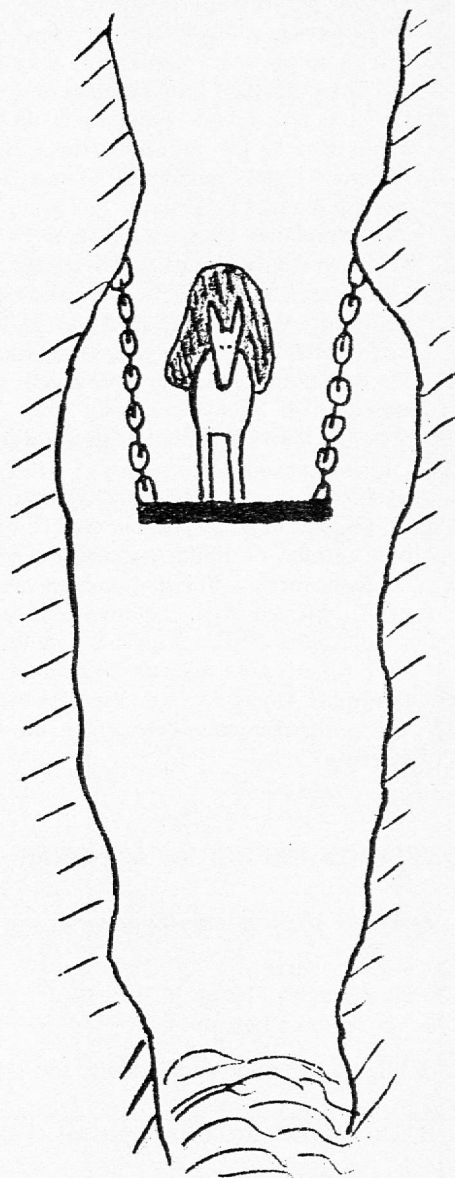
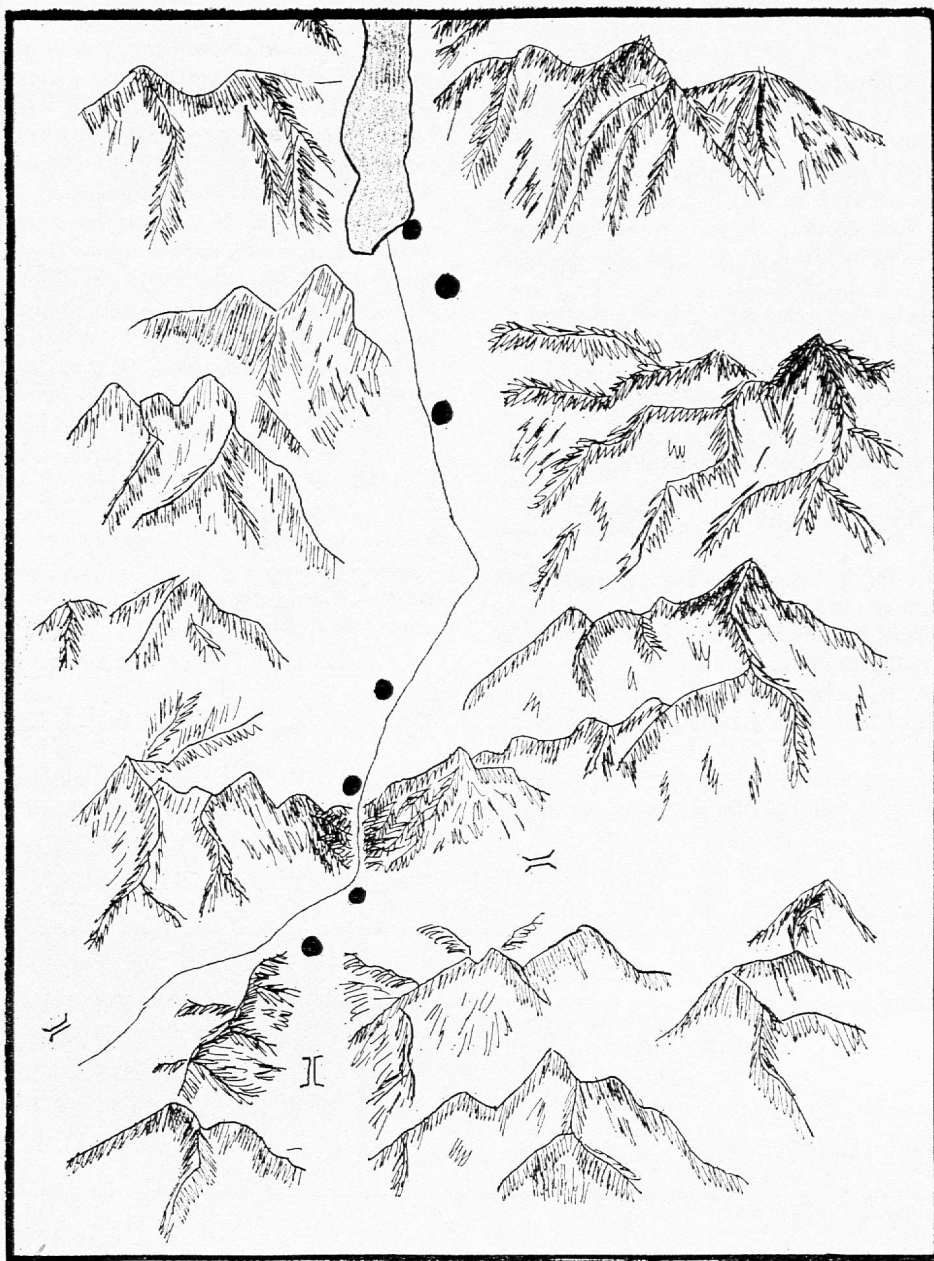
Le Saint-Gothard, c'est la paroi entre le Nord et le Sud. En haut, il y a le Rhin qu'on envoie aux Allemands, et le Rhône aux Français, et puis il y a l'Aar et la Reuss qui sont pour les Suisses et le Tessin qui ira chez les Italiens.

L'eau gicle de tous les côtés. C'est comme une grande fontaine avec cinq goulots, où chacun vient boire selon son goût.

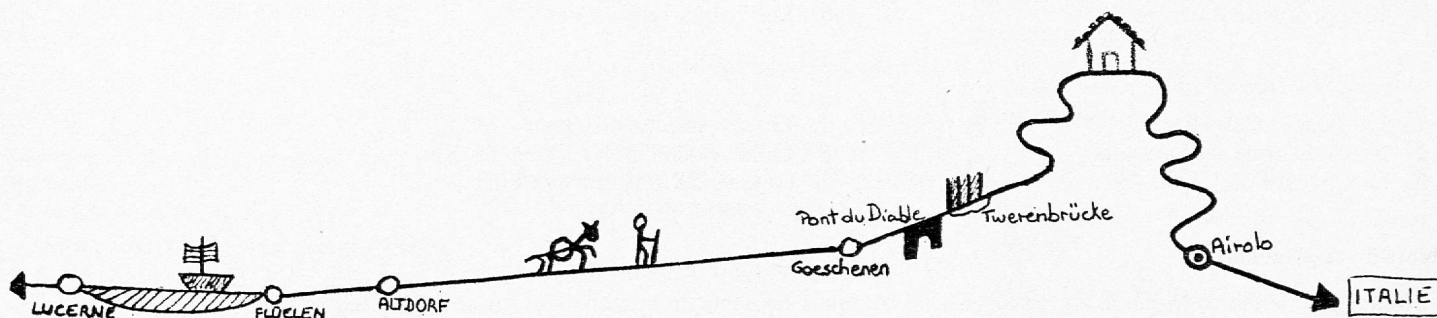
J. E. Châble.

Principales routes
marchandes au
Moyen - Age





La route du Gothard (XII^e-XVII^e)



QUESTIONNAIRE

Consigne : chaque fois que tu rencontres un nom propre souligné, cherche-le sur ta carte et complète-le.

1. Dessine au crayon gris, sur ta carte, le chemin décrit par Albert de Stade.
2. Quels pays la route du Gothard relie-t-elle ?
3. Quel nom porte le col qui conduit en Souabe ?
4. A l'ouest du Gothard, un autre col relie le Valais à l'Italie ; quel est son nom ?
5. Lis cette lettre d'un commerçant de Gênes : « Moi, Ruffin Falconus, je confesse avoir reçu de toi, Otton Ferrario, huit pièces de drap de soie dorée estimées à 72 livres. Cette commande, je dois la porter à la Foire de Brugges pour la négociant » (Gênes, 1234).
Par lequel des trois cols Ruffin Falconus transportera-t-il la soie ? Pourquoi ?
6. Cite 3 sortes de voyageurs qui traversaient ces cols ?
7. Quelle est l'altitude de Lugano ? Et celle de Bellinzzone 33 km. plus loin ? Alors pourquoi A. de Stade dit-il que la montagne commence à Lugano ? (Utilise la carte p. 109 de ton livre de géographie.)
8. De Bellinzzone à Flüelen le voyageur traversa deux vallées, comment se nomment-elles ?
9. Sur quel fleuve A. de Stade descend-il de Bâle à Cologne ?
10. Un peu de calcul :
 - a) Combien de milles (italiens) séparent Côme de Lugano ? Cette même distance mesure 30 km. Combien vaut le mille italien (en km.) ?
 - b) Combien de milles (allemands) séparent Zofingue de Bâle ? Cette même distance mesure 40 km. Combien vaut le mille allemand (en km.) ?
 - c) Au Moyen Age, les voyageurs pouvaient parcourir en un jour une dizaine de milles (italiens) ou 4 à 5 milles (allemands). Combien de jours A. de Stade a-t-il mis pour aller de Côme à Bâle ?
11. Pourquoi Albert de Stade écrit-il « ménage tes jambes » ?
12. Quels changements l'ouverture du Gothard a-t-elle entraînés pour les Waldstaetten ?

Récit

Si tu juges de revenir par la montagne Elvelinus (Gothard), va de Rome jusqu'à Côme. Ceux qui sont de Souabe ou de ces contrées font la traversée du lac de Côme et rentrent dans leur pays par le Septimer.

Mais toi, laisse le lac à ta droite et dirige-toi à gauche sur Lowens (Lugano) à 10 milles italiens du lac. C'est là que commence la montagne qui va jusqu'à Zonrage (Amsteg).

De Lowens à Belente (Bellinzzone) il y a une journée, et de là, trois journées jusqu'à Lucerne, avec la traversée du lac. Si tu vas 5 milles allemands plus loin, tu arriveras à Tovingue (Zofingue) mais ce sont de forts milles. Puis quatre milles jusqu'à Bâle.

Une fois arrivé à Bâle, ménage tes jambes, monte sur un bateau et descends ainsi jusqu'à Cologne.

1236, Abbé Albert de Stade.

(Sources : W. Oeschli, « Les origines de la Confédération suisse », p. 29*, Reg. 85.)

QUELQUES EXERCICES ANNEXES

A. Lequel des trois cols (Septimer, Saint-Bernard ou Saint-Gothard), un marchand aurait-il emprunté au XIII^e siècle pour relier :

- | | |
|------------------------|----------------------|
| 1. Rome - Paris | 4. Brugges - Venise |
| 2. Hambourg - Gênes | 5. Brême - Lyon |
| 3. Marseille - Lucerne | 6. Milan - Francfort |

(Utilise la carte polycopiée des routes marchandes au Moyen Age.)

B. Un Waldstaetten cultivé pouvait-il avoir entendu parler de :

- | | | |
|----------------------|---------------------------|-----------------------|
| 1. Léonard de Vinci | 7. Jules César | 13. Le général Guisan |
| 2. Jésus-Christ | 8. Napoléon | 14. Charlie Chaplin |
| 3. Charles de Gaulle | 9. C. F. Ramuz | 15. Mahomet |
| 4. Molière | 10. Charlemagne | 16. Jeanne d'Arc |
| 5. Marco Polo | 11. Christophe Colomb | 17. Gengis Khan |
| 6. Frédéric Chopin | 12. Jean-Jacques Rousseau | 18. Socrate |

C. Ce même Waldstaetten aurait-il pu lire :

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. Le Roman de Renart | 4. Robinson Crusoe de D. Defoe |
| 2. La Chanson de Roland | 5. Les Lettres de mon Moulin d'A. Daudet |
| 3. La Tribune de Lausanne | 6. Les Fables de La Fontaine |

D. Aurait-il pu admirer :

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. La Tour Eiffel à Paris | 4. Les pyramides d'Egypte |
| 2. La Cathédrale de Lausanne | 5. Le palais de l'ONU à Genève |
| 3. Le Château de Versailles | 6. La Grande Muraille de Chine |

Pierre-Aymon Favre.

Note de la rédaction

Merci à ce jeune collègue de nous avoir fourni quelques éléments de sa recherche sur ce sujet d'histoire.

Du rêve éveillé de Marie Noël aux insomnies d'un directeur des Travaux publics !

Mercredi 12 janvier 1977

24 heures

Blanche ou noire, la neige exige hommes et argent pour disparaître

Mardi, il a neigé toute la journée sur les hauts de Lausanne et dès 5 h. 40 neuf chasse-neige furent engagés à partir de La Sallaz. La température resta cependant clémentine et, par voie de conséquence, les chaussées restèrent praticables.

Il n'en fut toutefois pas de même à la fin de l'année dernière et les fortes chutes de neige du 28 décembre ont occasionné de nombreux déboires et désagréments aux Lausannois, tant motorisés que piétons.

Ce n'est pourtant pas faute de moyens engagés. Selon les chiffres communiqués par la Direction des travaux, le service des routes et voirie a engagé le personnel et le matériel suivants :

28 décembre : sept surveillants et deux cent huit hommes, de 9 h. à 22 h. 30, avec vingt-cinq camions. Dix jeeps, quinze sableuses et saleuses, vingt-cinq engins pour trottoirs. Quarante-huit tonnes de sel, cent soixante et un mètres cubes de gravillon et neuf tonnes de calcium ont été répandus.

29 décembre : onze surveillants, deux cent quarante hommes et quarante-deux chômeurs sont intervenus dès 3 h. du matin et jusqu'à 21 h. Ils ont opéré avec l'aide de huitante-quatre engins motorisés divers. Quarante-neuf tonnes de sel, cent huitante mètres cubes de gravillon et onze tonnes de calcium ont été répandus.

30 décembre : deux cent soixante-deux hommes ont été en action de 6 à 17 h. avec quarante-huit machines. Il a été répandu vingt-quatre tonnes de sel, cinquante-quatre mètres cubes de gravillon et une tonne de calcium.

Le coût total de l'opération fut de 291 550 francs. — air

Lis cette coupure de presse, puis complète le graphique ci-dessous.

	28 décembre	29 décembre	30 décembre
SURVEILLANTS HOMMES HEURES / HOMME Total des heures			
CAMIONS JEEPS SABLEUSES et SALEUSES ENGINS DE TROTTOIRS			
SEL GRAVILLON CALCIUM			
Coût total			

DE LA MAGIE DES MOTS A LA MAGIE DES CHIFFRES

ou « Du rêve éveillé de Marie Noël aux insomnies d'un directeur des Travaux ! »

La feuille de l'élève propose deux documents :

— une coupure de presse de « 24 Heures », du 12 janvier 1977 ;

— un graphique à compléter.

Voici les consignes qui les accompagnent :

1. Lis la coupure de presse et complète le graphique.

2. Enumère quelques-uns des déboires et des désagréments qu'ont probablement subis, du fait de la neige :

— les piétons de Lausanne ;

— les Lausannois motorisés.

3. Vaut-il la peine de dépenser Fr. 291 550.— pour s'épargner ces désagréments ? pourquoi ?

4. La neige exige hommes et argent pour disparaître.

Vrai ou faux ? pourquoi ?

Que penses-tu de cette façon d'intituler l'article ?

Propose, à ton tour, un ou deux titres destinés à cet article.

DE LA MAGIE DES CHIFFRES A LA MAGIE DES SONS

La leçon de poésie — et pourquoi pas celle de lecture ? — pourrait débiter par l'audition, devant des élèves recueillis, de « Jardin féérique », tiré de « Ma Mère l'Oye » de Ravel, œuvre composée en 1908 et orchestrée par l'auteur en 1912.

Ce court extrait (3 min. 25 sec.), bien à la portée des enfants, pourrait être exploité de la manière suivante :

1. En guise de préambule à l'étude du texte, sans AUCUN commentaire : première audition du « Jardin féérique ». Les élèves notent ce que leur suggère ce morceau : personnages éventuels, éléments du décor, sentiments éprouvés, etc.

Après quelques minutes, le maître ramasse les travaux et passe sans autre au questionnaire (I. Un jardin).

2. Une fois achevée l'étude du texte et exprimée l'idée directrice, l'on fait réentendre le morceau ; collectivement, l'on recherche quelle partie du texte il illustre plus particulièrement.

A la faveur de nouvelles auditions, nous exprimons tout ce que nous a suggéré la musique de Ravel (TN).

Ce pourrait être :

— nous entrons dans un palais mystérieux, marchons avec lenteur et prudence, dans une première galerie tout d'abord : longue, sombre, meublée d'objets étranges, inconnus ; des échos inquiétants nous effrayent ;

— nous descendons alors quatre marches, sur un tapis moelleux, et débouchons dans une cour intérieure, étincelante de lumière, brillante comme le cristal, pleine de verdure et de chants d'oiseaux, où murmure un jet d'eau ;

— nous reprenons notre marche dans une nouvelle galerie, semblable à la première ; soudain, une cloche tinte au loin, dont le son se rapproche. Quelqu'un vient : il faut fuir ! Victimes d'un sortilège, incapables de bouger et pourtant entraînés dans un mouvement irrésistible, nous sommes emportés dans la salle des Mille Clochettes où, plus heureux que Marie Noël, mais tout tremblants, nous allons voir enfin la Fée, la Reine cachée...

3. Lecture des travaux effectués sous 1) : quelle variété d'interprétations, quel langage universel que la Musique !

Lorsque les enfants sauront lire — ou, mieux, interpréter — avec expression le poème de Marie Noël, on pourrait procéder au concours du meilleur diseur et enregistrer un montage avec, en fond sonore, le « Jardin féérique ».

VOCABULAIRE

1. Famille de JOUR

Complète : soyons polis ! Il me fit de la tête. Hélas ! notre ici va prendre fin. Votre voyage en Suisse centrale a été Depuis le 21 décembre, les grandissent. Le clocher du temple est Voilà vingt ans que maman rédige, chaque soir, son On fête la Saint-Valentin. Comme le président sortait de la salle de conférence, les se précipitèrent au-devant de lui. Fais signer ton carnet !

Dans une classe du degré moyen, on pourrait donner aux élèves les mots manquants, dans le désordre : bonjour - aujourd'hui - journal - ajouré - ajourné - journaliste - toujours - séjour - jours - journalier.

2. JOUR, en latin, se dit **DIES**, que l'on retrouve en français sous la forme **DI**. Cherche les mots de cette autre famille :

J'entends sonner La buse est un rapace Donne-nous aujourd'hui notre pain Le médecin a mis ce malade à la ; un jour de jeûne ne lui fera pas de mal. Accablé par la chaleur, je faisais la Connaissez-vous l'origine des jours de la semaine ?

..... est le jour de la Lune, celui de Jupiter, celui de Mercure, celui de Saturne (en anglais **Saturday**), celui de Vénus, celui de Mars, celui du Seigneur.

Pour les jeunes élèves :

diète - mardi - diurne - samedi - jeudi - quotidien - dimanche - mercredi - midi - lundi - méridienne - vendredi.

3. Chaque matin, le jour et le jardin entraînent dans la chambre. Complète, à l'aide des mots suivants, l'exercice ci-dessous :

Le héros - les deux adversaires - l'acteur - la nonne - l'homme illustre - le retardataire - ces pays - le contrebandier - le vin - cette nouvelle loi - l'express - les petites cornes de Blanquette - l'eau - un mot nouveau - le voleur.

Le entre en coup de vent ; entre en tapinois ; en fraude ; en religion ; dans l'histoire ; dans la légende ; en vigueur ; en ébullition ; en fermentation ; en lice ; en gare ; en scène ; dans l'usage.

RÉDACTION

Construction de phrases

1. Comment s'exclament-ils ?

Ils ouvrent leurs volets : tout est blanc !

Que disent : le concierge - l'hôtelier - le vieillard - l'enfant - le piéton - le skieur - le frileux - maman - le municipal des Travaux - l'automobiliste - ... le carrossier ?

2. Tantôt il était gris et grave, tantôt bleu.

Imitons cette tournure en complétant les lacunes par un (ou deux) verbe(s).

Tantôt la pluie , tantôt elle

Tantôt notre équipe , tantôt elle

Même chose, au choix, avec : le chien - la fumée - papa - le train - le promeneur - - - - ...

Construction d'un paragraphe

3. Imagine la fin de l'histoire que nous a contée Marie Noël, une fin qui soit, à ton choix :

triste - drôle - rassurante - inquiétante - aventureuse - raisonnable - merveilleuse - fantastique - ...

Elocution

Forum : qui sera le plus convaincant ?

Dialogue, échange d'arguments entre, par exemple, le directeur du téléski enchanté de voir tomber la neige et le cantonnier qui déplore son apparition.

Ce forum, qui gagnerait à être enregistré, peut opposer : 2 élèves - 2 groupes d'élèves - les deux moitiés de la classe.

La feuille de l'élève porte, au recto, le texte de Marie Noël et les questionnaires I et II ; au verso, le questionnaire III, les documents tirés de « 24 Heures » et le graphique à compléter.

On peut l'obtenir, au prix de 18 ct. l'exemplaire, chez J.-L. Cornaz, Longeraie 3, 1006 Lausanne.

On peut encore s'abonner pour recevoir un nombre déterminé de feuilles au début de chaque mois (13 ct. l'ex.). Les 5 textes publiés dès septembre 1976 sont encore disponibles.

86^e cours normal suisse - Liestal

Programmes des cours

Cours 91

Le monde de l'école et ses conflits, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M. Armand Veillon, rue du Lac 6, 1815 Clarens, Fr. 180.—.

L'école, comme tous les milieux humains, est un monde où surgissent parfois des conflits de toutes sortes : autorités contre enseignants, parents contre enseignants, enseignants entre eux, élèves contre enseignants, etc...

Il n'existe pas de recette infaillible contre ces « accidents de parcours » préjudiciables à la bonne marche de l'école. Toutefois, par une étude fondée essentiellement sur la discussion de cas pratiques, le cours se propose d'aider les enseignants à résoudre ces inévitables problèmes.

Cours 92

L'évaluation du travail scolaire, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M. Jean Cardinet, IRDP, 43, fbg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel, Fr. 180.—.

Pourquoi a-t-on besoin d'évaluer ce que savent les élèves ? Pour savoir d'abord s'ils sont prêts à commencer une nouvelle étude, pour déterminer ensuite les difficultés qu'ils rencontrent, pour contrôler enfin qu'ils ont atteint l'objectif visé. Ces trois fonctions essentielles de l'évaluation scolaire demandent trois types d'instruments différents : le cours permettra de distinguer ce qui caractérise chacun.

Les travaux du groupe seront centrés particulièrement sur le deuxième type de problème : déterminer ce que l'élève maîtrise ou non, dans la série des acquisitions prévues au plan d'études. Ceci oblige à préciser ce que l'on attend de l'élève (apprendre à définir un objectif pédagogique). On peut alors construire des épreuves de connaissances interprétables directement (savoir si l'élève a atteint ou non l'objectif). Que l'enfant réussisse mieux ou moins bien que ses camarades n'entre plus en ligne de compte : la façon de mettre les notes ne sera donc pas traitée pendant le cours.

Selon le mode de travail envisagé, exposés et discussions alternent au début, mais des travaux de groupes pour-

ront être entrepris après cette introduction pour appliquer les principes dégagés en commun à la rédaction d'épreuves centrées sur des objectifs pédagogiques.

Cours 93

Découverte et observation de la nature, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M. Henri Thorens, Saint-Maurice, 1222 Vérenaz, Fr. 180.—.

Ce cours tend à promouvoir une méthode de connaissance directe de la nature, basée sur les principes de l'écologie.

Il comprendra :

1. Observation de la flore, de la faune de divers milieux naturels : prés, marais, cours d'eau, forêt, etc., en liaison avec les conditions physiques et chimiques de ces milieux (géologie - minéralogie...).

2. En laboratoire, une série d'expériences facilement réalisables au niveau de l'enseignement primaire et destinées à mettre en évidence quelques lois écologiques.

Cours 94

Dessin technique, 18.7.-23.7.

Chef de cours : M. André Aubry, Rambeaux 8, 2800 Delémont, Fr. 210.—.

Objectif : développer les bases indispensables à l'enseignement du dessin technique au degré supérieur.

Programme :

1. **Notions fondamentales :** introduction - le matériel et son utilisation - types de traits - exercices à main levée - exercices avec té et équerres - construction de figures simples : carrés, rectangles, carrelages, de motifs décoratifs simples : entrelacs, frises, etc. - écriture technique normalisée.

2. **Constructions géométriques :** révision de constructions simples : perpendiculaires, parallèles, angles, division de segments, cercle et ses éléments, polygones réguliers, tangentes, raccords, etc. - Exemples de cotation.

3. **Projections - perspectives :** projections orthogonales de corps simples : cubes, parallélépipèdes rectangles, prismes, cônes, pyramides - développements - recherche de la 3^e vue - perspectives parallèles : cavalière et isométrique - recherche de projections orthogonales en partant des perspectives, et vice versa.

Cours 95

Education corporelle et musicale, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M^{lle} Lise-Claire Inaebnit, en Pérosel, 1166 Perroy, Fr. 170.—.

La matinée comprendra 4 périodes ; elles seront consacrées au travail personnel.

1^{re} période : prise de conscience corporelle théorique et pratique ;

2^e période : rythmique, mouvement naturel, travail avec accessoires ;

3^e période : percussion ;

4^e période : travail corporel sur différentes sortes de musiques : folklore - musique classique, etc. - chorégraphies simples en rapport avec le style de la musique.

L'après-midi comprendra 3 périodes ; elles réuniront les enseignants par degré d'enseignement.

1^{re} et 2^e périodes : travaux de groupes adaptant le travail du matin aux différents degrés scolaires.

3^e période : présentation et critique des travaux de groupes.

Cours 96

Cours de marionnettes, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M^{lle} Claudia Mayer, rue Blanchoud 2, 1800 Vevey, Fr. 220.—.

1. Présentation des 3 types de marionnettes. 1. à gaine ; 2. à tiges ; 3. à fils.

Répartition des participants en 3 groupes selon choix du type de marionnettes. Réalisation des têtes et des membres. Choix des thèmes : a) histoire improvisée ; b) jeu sur thème musical ; c) histoire, conte connu. (Recherche d'une unité de style dans chaque groupe.) Incorporer la couleur, le choix des matériaux, la grandeur, l'expression.

2. Coupe et couture des habits. Découpage du corps et des membres. Peinture de la tête, etc.

3. Recherche de bruitages. Création de décors, accessoires, truquages. Etablir grossièrement le déroulement de chacun des 3 spectacles (fil conducteur).

4. Travail par groupe : a) manipulation, exploitation possible de la marionnette ; b) mise en scène et jeu (avec l'appui des monitrices). Demi-journée consacrée à chaque groupe.

5. Chaque groupe présente son spectacle. Discussion. Mise en ordre.

Cours 97

Batik, 11.7-16.7.

Chef de cours : M^{me} Jacqueline Sandoz, 2054 Chézard, Fr. 250.—

Etude pratique de diverses techniques de teinture à la réserve : plangi, tritik, pincettes, nouages, très riches de possibilité, sans emploi de cire, avec trois couleurs de base seulement — mais à variations infinies — et utilisables facilement à tous les degrés et avec peu de matériel.

Etude intensive du batik, destinée à l'enseignement moyen et supérieur. Travail au pinceau et au tjanting, sur soie et coton, ainsi que papier Japon, et emploi des différents colorants et cires adaptés aux matériaux de base.

Exécution : écharpes, carré, panneau mural, abat-jour, cartes de vœux, panoplie de démonstration.

Enrichissement certain du maître grâce à l'enthousiasme que procurent ces techniques d'expression.

Cours 98

Sérigraphie I, 18.7.-23.7.

Chef de cours : M^{me} Jacqueline Sandoz, 2054 Chézard, Fr. 270.—

Cours pour débutants. Découverte de ce procédé d'impression dont le principe est simple et les applications multiples et passionnantes. La technique est artisanale, mais exigeante en certains points. Nous ferons le montage de la gaze sur les cadres, l'étude et la mise en pratique de différents pochoirs : papiers adhésifs, craies grasses, réserve à la gomme et aux obturateurs, pour travail en classes de différents degrés. Tirages avec matériaux solubles à l'eau et aux dilutifs. Travaux individuels et par équipes.

Cours 99

Sérigraphie II

(Cours de perfectionnement), 25.7.-30.7.

Chef de cours : M^{me} Jacqueline Sandoz, 2054 Chézard, Fr. 270.—

Cours de perfectionnement

Cette semaine est destinée à ceux qui ont déjà suivi le 1^{er} cours de sérigraphie et qui désirent perfectionner les connaissances déjà acquises. Il s'agit d'un approfondissement des techniques de base et d'une utilisation de pochoirs plus complexes : films, obturateurs spéciaux, encres diverses sur papier et sur tissu. Travaux individuels, comportant un mémoire des techniques et servant à la démonstration.

Compositions polychromes évoluées. Travail sur plusieurs écrans et par équipes.

Cours 100

Peinture paysanne sur bois, 1.8.-6.8.

Chef de cours : M^{me} Françoise Stephani, av. de Champel 59, 1206 Genève, Fr. 320.—

But : retrouver et renouer avec les traditions paysannes de chez nous et des pays d'Europe centrale.

Savoir enjoliver un objet usuel sans charme afin de lui donner un petit air joyeux.

Ces travaux faciles à exécuter par des élèves des classes primaires seront une source de fantaisie et feront des objets charmants pour les fêtes.

Programme : à partir d'objets que les élèves apporteront, nous adapterons les techniques de préparation :

— préparation sur bois neuf ou usagé, décapage, masticage, ponçage ;

— exécution d'après modèles ou au gré de la fantaisie du participant ; vernissage, encaustiquage et petits « trucs » pour de plus belles finitions.

Cours 101

Macramé (cours de base), 18.7.-23.7.

Chef de cours : M^{lle} Simone Bille, Bourgogne 2, 2525 Le Landeron, Fr. 260.—

Le macramé - cours de base

C'est une technique très ancienne qui nous vient des pays arabes et qui s'applique à certains ouvrages que l'on confectionne au moyen de nœuds et par le tressage de fils.

Les matières utilisées sont fort diverses, allant des matières naturelles comme la ficelle - le chanvre - le sisal - la jute - la laine - aux matières synthétiques comme le supralon - l'acryl, etc.

Le cours de base apporte aux participants l'étude des nœuds de base — c'est donc un travail méthodique qui leur permettra par la suite de faire n'importe quel objet — soit utilitaire - sacs - ceintures - colliers - bracelets - sets de table, soit ornemental comme les panneaux muraux.

A côté de cette étude de base possibilité est offerte aux participants de mettre en valeur leurs aptitudes créatrices dans un travail personnel. Cette technique s'adresse aux filles comme aux garçons du degré supérieur.

Cours 102

Initiation à la préparation de la laine et tissage élémentaire, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M^{lle} Lisette Rossat, 1675 Rue, Fr. 230.—

Préparation de la laine et tissage élémentaire

La préparation de la laine permet une connaissance et une compréhension du matériau : à travers les différentes étapes du travail il est possible de devenir plus sensible aux divers tons, épaisseurs et qualités de la laine. Nous partons de la matière brute, lavée, brune et écru.

La préparation comprend : le défilage, le cardage, le filage au fuseau.

Tissage élémentaire

Tisser... c'est construire, créer une surface vivante au moyen de fils verticaux chaîne et de fils horizontaux qui s'entrelacent trame.

Nous travaillons sur un simple cadre, celui-ci est porteur de la chaîne. Cet outil rudimentaire permet l'apprentissage des bases du tissage, il est d'un maniement simple.

Dans un premier temps nous utilisons les laines que nous avons préparées, l'accent est mis sur la compréhension des rapports de tons.

Dans la deuxième phase, nous abordons l'apprentissage de quelques textures de base, ainsi que d'une technique de tapisserie, le kikim.

Les frais de cadre et de matériaux se montent à Fr. 30.—

Cours 103

Tissage, tapisserie différences essentielles, 18.7.-23.7.

Chef de cours : M^{me} Claire Jobin, route de la Brûlée 5, 1024 Ecublens, Fr. 300.—

Tissage : sur un métier de table, assez perfectionné pour une bonne compréhension de cette technique et de ses difficultés.

Tapisserie : sur cadre ou sur métier de table. Sur n'importe quel support. Connaissances indispensables à la mise en route d'une tapisserie. Libre choix de l'une ou de l'autre technique, ou les deux.

L'accent sera mis sur la préparation correcte d'un métier, un tissage soigné. Ceci acquis, travail libre. L'animatrice met à disposition : des échantillons de techniques et points divers, des matériaux variés, explique à mesure des besoins et répond à toute question.

Dans la salle de cours : présentation de métiers à tisser de diverses époques à l'aide de documents, de métiers construits à partir de ces documents. (L'un ou l'autre de ces métiers pourra être construit dans le cours.)

Cours 104

Activités manuelles au degré inférieur, 11.7.-23.7.

Chef de cours : M^{lle} Verena Stauffer, Vieux-Patriotes 46, 2300 La Chaux-de-Fonds, Fr. 340.—

Pour réussir des travaux manuels même simples, il faut respecter un certain nombre de règles : c'est cette connaissance technique de base que le cours cherchera à perfectionner ou à faire acquérir.

D'autre part, la créativité aura aussi sa place : par le travail en commun, les échanges d'idées et le matériel mis à disposition, son développement sera favorisé.

Les matériaux utilisés seront simples et peu coûteux (papiers et cartons divers, textiles, objets de récupération).

Des suggestions précises permettront à ceux qui cherchent des idées, de confectionner des objets nombreux, variés et adaptés aux intérêts des petits élèves. Ceux par contre qui préféreront interpréter les sujets proposés, auront toute liberté de le faire.

Cours 105

Technique et créativité, 11.-7.-23.7.

Chef de cours : M. Marcel Rutti, Les Pralaz 30, 2034 Peseux, Fr. 400.—.

Buts :

a) par la pratique de diverses activités adaptables aux degrés moyen et supérieur, concilier l'apprentissage technique rigoureux avec la stimulation de la créativité ;

b) par la réflexion et l'observation, prendre conscience de l'attitude pédagogique permettant d'éviter tant l'appauvrissement et l'uniformité des réalisations trop dirigées que l'à peu près, la fragilité, le farfrelu du bricolage improvisé ;

c) par des limites matérielles, favoriser l'émulation, la recherche de solutions divergentes, l'originalité et la modestie du prix de revient.

Contenu :

Quelques réalisations en papier, carte, carton et toile ; pratique et perfectionnement du croquis d'objets et d'animaux ; utilisation de ces croquis lors d'expérimentation de travaux personnels, décoratifs, collectifs et semi-collectifs, basés sur la pratique du modelage, du batik, du théâtre d'ombres ; usage de matériel récupéré et des produits de la nature ; analyse de leçons d'activité créatrice ; entraînement aux divers types de créativité.

Cours 106

Émaux sur cuivre, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M. Jean-Paul Paccaud, Rives-de-la-Morges 6, 1100 Morges, Fr. 270.—.

Ce cours a plusieurs buts : l'enseignement des différentes techniques d'émail-

lage sur cuivre : connaissance des matières et de l'outillage employés, la préparation, le saupoudrage, la méthode humide, la cuisson, le contre-émailage, l'émailage d'objets à bords relevés, l'émailage polychrome, l'émailage au pochoir, le cloisonnage, les marbrures, l'émail champlévé, pseudo-champlévé, l'émail-marqueterie, la peinture émail, etc., etc.

L'étude des imperfections, des défauts, de leurs causes.

L'acquisition de techniques simples pour fabriquer des formes et objets de cuivre, à émailler.

La formation nécessaire à l'enseignement des émaux, à l'organisation d'un atelier scolaire d'émailage et la confection de bijoux ou objets illustrant les techniques apprises.

Cours 107

Éléments de bijouterie rustique ou bijouterie I, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M. Pierre-Alain Pingoud, Vernand-Dessous, 1033 Cheseaux, Fr. 270.—.

Initiation à la bijouterie rustique. Connaissance des matières premières (cuivre et alliages en fil ou en plaque). Utilisation de l'outillage spécifique. Confection de bagues, pendentifs, bracelets et chaînes divers. Sur la base des techniques apprises, une grande liberté de création est offerte aux participants. Le cours est spécialement destiné aux personnes n'ayant pas ou peu de connaissances des travaux sur métaux ou disposant d'un outillage restreint.

Cours 108

Bijouterie II (pour maîtres ayant des connaissances de travaux sur métaux), 25.7.-30.7.

Chef de cours : M. Armand Frascarolo, Grand-Donzel 19, 1234 Vessy GE, Fr. 270.—.

Compositions de bijoux (créations, desins).

Exécution en cuivre, laiton, maillechort. Techniques de décoration, poinçons, martelage, repoussage, gravure à l'acide, patines.

Sertissage simple de pierres (cristaux, galets, pièces de monnaie).

Fabrication de divers modèles de chaînes.

Le but de ce cours sera : la recherche esthétique d'un bijou rustique qui reflètera de la personnalité de son créateur.

Cours 109

Vannerie, travail du rotin, 11.7.-23.7.

Chef de cours : M. Willy Cevey, 1049 Sugnens, Fr. 370.—.

Le travail du rotin est une activité qui permet, par une technique de base accessible à tous, la création de nombreux objets utiles et plaisants.

Il développe la dextérité manuelle, exige une certaine concentration. Du fait qu'il n'exige qu'un outillage restreint et simple, il peut être pratiqué partout.

Le but du cours est l'acquisition des connaissances nécessaires tant à l'enseignement qu'à un perfectionnement personnel.

Cours 110

Modelage (cours de base), 25.7.-6.8.

Chef de cours : M. Marc Mousson, rue Roger-de-Guimps 32, 1400 Yverdon, Fr. 360.—.

A l'aide d'un outillage restreint, nous donnerons une formation de base aux enseignants qui désirent travailler la terre à modeler avec des élèves du degré moyen et supérieur. Quelques indications seront cependant données au sujet du modelage avec les petits. Les participants se familiariseront avec deux ou trois sortes de terre et auront l'occasion d'utiliser un peu de plâtre en préparant des moulages. Tout en acquérant la connaissance de nombreuses techniques, ils s'efforceront de créer de belles formes. Ils devront mettre en œuvre toute leur imagination et leur créativité, aussi bien dans le domaine de la sculpture et du relief décoratif que dans celui de la poterie.

Ils expérimenteront différentes finitions sur terre cuite ou crue (engobe, lait, gouache, cire, peinture à céramique, émail, etc.).

Les différents sujets seront le prétexte à des échanges de vue d'ordre technique, méthodologique et esthétique.

Cours 111

Première approche du bois ou premiers travaux en bois, 11.7.-16.7.

Chef de cours : M. Gustave Brocard, Languedoc 9, 1007 Lausanne, Fr. 230.—.

But du cours : donner aux participants l'occasion d'aborder le vaste domaine des travaux sur bois par des exercices simples de difficultés progressives avec un outillage et une installation modestes.

Programme : scier, limer, percer, poncer, clouer, coller... Utilisation de lattes, planchettes minces, bois rond, contre-plaqué, bois de placage. Marqueterie, découpages divers, puzzle, bas-relief, boîtes rondes, coupe-papier, toupies...

Cours 112

Cartonnage (cours de base), 11.7.-30.7.

Chef de cours : M. Jean-Marc Meylan, chemin Burnat 20, 1814 La Tour-de-Peilz, Fr. 450.—

But : faire acquérir aux participants les techniques et les connaissances nécessaires à l'enseignement du cartonnage.

Ce cours doit permettre aux participants de connaître les différentes matières : papier, carte, carton, toile, etc., ainsi que de nouveaux matériaux qui se travaillent de la même manière. Le maître basera son enseignement principalement sur la partie théorique du manuel de la SSTMRS.

Programme : confection d'objets divers en rapport avec les buts fixés. Les participants auront l'occasion de développer leur imagination et leur sens créatif par l'élaboration de travaux personnels.

Cours 113

Travaux sur bois (cours de base), 11.7.-5.8.

Chef de cours : M. Gaston Cornioley, Jonchère 13A, 2208 Les Hauts-Geneveys, Fr. 800.—

But : enseigner les travaux manuels sur bois aux élèves du degré supérieur.

Acquérir l'habileté manuelle, le sens du travail bien réalisé, le goût de la matière, la formation théorique et surtout pratique du maître.

Programme : la confection d'objets divers, selon la marche à suivre normale, soit : le débitage, le corroyage, l'assemblage, le collage, le surfaçage, les finitions. Le travail manuel à l'établi et la démonstration d'utilisation de machines (voir machines disponibles). Connaissance des différentes espèces de bois indigènes et bois manufacturés.

Cours 114

Travaux sur bois (cours de base), 11.7.-5.8.

Chef de cours : M. Jean Cugno, Chevrier, 1249 Choulex, Fr. 800.—

But : enseigner les travaux manuels sur bois aux élèves du degré supérieur.

Acquérir l'habileté manuelle, le sens du travail bien réalisé, le goût de la matière, la formation théorique et surtout pratique du maître.

Programme : la confection d'objets divers, selon la marche à suivre normale, soit : le débitage, le corroyage, l'assemblage, le collage, le surfaçage, les finitions.

Le travail manuel à l'établi et la démonstration d'utilisation de machines (voir machines disponibles). Connaissance des différentes espèces de bois indigènes et bois manufacturés.

Cours 115

Travaux sur métaux (cours de base), 11.7.-5.8.

Chef de cours : M. Edouard Vitali, rue des Vergers 14, 3965 Chippis, Fr. 800.—

But : donner aux participants les moyens d'enseigner les travaux sur métaux par la formation théorique et pratique élémentaire et la connaissance des matières et outils employés.

Programme : utilisation et entretien de l'outillage. Connaissance et utilisation des métaux ferreux et non-ferreux. Etude des techniques de travail à chaud et à froid telles que souder, braser, découper au ciseau, ajuster, river, limer, marteler, forger. Teintures et patine.

Renseignements et inscriptions :

Secrétariat SSTMRS, Erzenbergstrasse 54, 4410 Liestal.

Société suisse des maîtres de gymnastique

Cours de printemps 1977

N° 31. Formation de moniteurs de ski scolaire 2 (J+S 2). 11-17 avril, langue : français et allemand. Andermatt. Prière d'indiquer la note de qualification obtenue au cours 1.

N° 33. Excursions et plein-air (formation de moniteurs 1 et 2).

N° 33a. 11-16 avril, langue : allemand (français) FM 1. Tenero.

N° 33b. 10-16 avril, langue : allemand (français) FM 2. Tenero.

N° 34. Natation en bassin scolaire ; introduction du nouveau manuel ; CP-J+S 1, 2, 3. 4-7 avril, langue : français. Neuchâtel.

But du cours : méthodologie en bassin scolaire, introduction du nouveau manuel de natation, perfectionnement personnel. Ce cours est reconnu comme cours de perfectionnement J+S ainsi que ISN.

N° 35. Natation, formation de moniteurs J+S 3 (examen les 10 et 11 septembre). 26 mars-2 avril, langues : allemand et français. Macolin.

Plusieurs places sont réservées à la

SSMG dans ce cours organisé par l'EFGS. Les maîtres intéressés sont priés de s'annoncer à la SSMG jusqu'au 20 février en utilisant le formulaire officiel de Macolin et en indiquant la note de qualification attribuée lors du cours J+S N° 2.

N° 36. Gymnastique rythmique et danse : CI-J+S pour maîtres d'EP diplômés I et II. 15-16 avril, langue : allemand (français). Bâle.

Introduction pratique et théorique de cette nouvelle branche J+S ; éducation du mouvement et de la tenue, création. L'intégration dans les différents niveaux J+S se fera selon les directives et les aptitudes personnelles. Le cours est réservé aux porteurs des diplômes de maître d'éducation physique I ou II. Les autres maîtres intéressés sont priés de s'inscrire au cours d'été N° 55 ou à l'un des cours de l'EFGS. Prière d'utiliser le formulaire officiel J+S.

N° 37. Athlétisme et gymnastique, 5^e à 9^e classe. 12-16 avril, langue : allemand. Baar.

Introduction du nouveau manuel d'athlétisme (N° 6). Education du mou-

vement et de la tenue avec et sans engins à mains, avec musique. Activités complémentaires : danses folkloriques et jeux.

N° 38. Cours de ski, pour débutants et maîtres plus âgés. 38a : 9-13.4. ; 38b : 13-17.4. ; 38c : 17-22.4. ; langue : allemand. St-Moritz.

Sont considérés comme débutants : des maîtres dont la pratique du ski est inférieure à deux saisons ou qui recommencent à skier après un arrêt prolongé.

Sont considérés comme maîtres moins jeunes : ceux qui dépassent 45 ans.

Ces cours sont organisés conjointement avec les semaines de ski de printemps de l'Association saint-galloise.

Nos 39-40. Ski alpin ou ski acrobatique ou excursions à ski et volleyball. 39 : 3-8 avril ; 40 : 11-16 avril ; langue : allemand (français). Davos.

Thème : Perfectionnement personnel en volleyball et en ski.

Prière d'indiquer dans l'inscription le groupe de ski choisi.

N° 41. Direction de camps et d'excursions à ski. 28 mars-2 avril, langue : français. Grand-Saint-Bernard.

Il est indispensable de se présenter à ce cours en bonne condition physique et

au bénéfice d'une connaissance moyenne de la technique de ski.

N° 42. **Natation** : sauvetage, introduction et perfectionnement. **4-6 avril, langue : allemand. Saint-Gall.**

Il n'est pas nécessaire d'être porteur d'un brevet de sauvetage pour suivre le cours. Thème principal : mesures de sauvetage en cas de noyade ou d'accident dans les piscines. Le cours permettra également un perfectionnement personnel dans le domaine de la natation. Possibilité de faire reconnaître le cours comme CP-

J+S, natation A, ou CR-ISN. Prière d'indiquer dans l'inscription les éventuelles qualifications J+S ou ISN.

Délai : pour les cours N°s 35, 38a, b, c : 20 février 1977. Pour tous les autres cours : 5 mars 1977.

Renseignements et inscriptions :

Auprès des présidents cantonaux.

JU Jacques Simonin, Plein-Soleil 6, 2740 Moutier.

FR Roman Grossrieder, Burgerastr., 3186 Guin.

GE Paul Gilliéron, rue des Charmilles 38, 1203 Genève.

NE Gilbert Hirschy, Collège, 2058 La Joux-du-Plâne.

VS Jean-P. Michellod, ch. des Vendanges 6, 3960 Sierre.

VD André Bachmann, Mouettes 8, 1007 Lausanne.

EXTRAITS DE PRESSE

NOS ENFANTS CES VOLATILES QU'ON GAVE

En éducation comme ailleurs, toute œuvre de vie et d'amour est fonction d'une réalité concrète qu'il s'agit de déchiffrer puis d'affronter d'une manière appropriée. Aujourd'hui, pour servir la vie, lutter contre la mort dans le cadre de nos écoles romandes, vaudoises, traditionnelles et réformées, il faut, je crois, s'attaquer résolument au monstre glouton de la surcharge scolaire, un adversaire particulièrement coriace qui empoisonne l'existence de nos enfants et des enseignants. Il est intolérable que la scolarité obligatoire puisse signifier une condamnation aux travaux forcés par la combinaison d'un horaire excessif avec des devoirs à domicile démesurés.

Dodo, boulot, dodo, telle est la tyrannique loi dont aucun syndicat ne s'inquiète, contre laquelle aucune initiative n'a été déposée. Et pourtant qui ne voit qu'à cet âge plus encore qu'à tout autre, elle saccage la vie ? Faites le compte : est-il bon qu'au moment où la vie bouillonne, où le corps se développe, réclame de l'exercice, de l'air, du repos, où l'esprit se déploie, s'ouvre au monde et exige d'un même élan affection, compréhension, attention, nous viissions nos enfants à un banc d'école et les enfermons dans un univers obstinément scolaire ?

Soit, me direz-vous, mais pour vivre il faut apprendre. Tel est bien l'autre visage de la surcharge scolaire qui prend appui et s'édifie sur la multiplication constante des connaissances à acquérir. Quand donc cesserons-nous de traiter nos enfants comme des volatiles qu'on engraisse, d'assimiler l'éducation et l'instruction à l'aviculture intensive, de confondre qualité avec quantité, la valeur d'une scolarité avec le temps qu'on y passe et la taille des menus qu'on y sert ? Quel qu'il soit, l'encyclopédisme est un mal aussi funeste à la vie qu'à l'étude, au

savoir et à la culture. Traquons-le partout où il se terre. Déclarons la guerre aux programmes indigestes par la diversité, la richesse, le rythme, la structure. Cernons l'essentiel, décidons de nous y tenir, adaptons-en le contenu, le mode d'acquisition à l'esprit, au développement, à l'intérêt des destinataires dans un souci de service véritable et efficace. Décapons nos écoles, rendons-les habitables, permettons une bonne fois à l'imagination, la joie, la beauté, l'amitié, la détente d'y trouver un abri.

Certes, la lutte contre la surcharge scolaire n'est qu'un pas vers la vie parmi beaucoup d'autres ; je lui donne pourtant une priorité. Impossible en effet, de s'y tromper, la surcharge scolaire implique et exprime toute une conception de l'éducation à l'image, peut-être, d'une société d'opulence et de gaspillage qui harcèle la vie, l'exploite, la force. Lutter contre la surcharge engage un changement d'attitude qui respecte la vie, sympathise avec elle, édifie l'éducation d'entente avec la vie plutôt que contre et en dépit d'elle. Mais il y a plus : la surcharge scolaire

engendre aujourd'hui ou renforce tous les symptômes caractéristiques d'intoxication de l'être : l'ennui, le dégoût, l'abrutissement, l'indifférence, la passivité, la résignation peureuse face au monde.

Réduits en esclavage au sortir de la petite enfance, nos enfants seront prêts, demain, à sacrifier les exigences d'une existence plus humaine pour se plier à des règles, exécuter des tâches dont le sens leur échappe ; ils accepteront d'être des outils aveugles et soumis à l'ordre des choses et se trouveront aussi démunis que nous si, d'aventure, Dieu leur donne le goût, le souci d'œuvrer pour un monde plus fraternel.

C'est donc bien d'un combat important et difficile qu'il s'agit. Aux responsables de l'instruction publique de le mener au niveau des structures et des programmes ; aux enseignants de le poursuivre à l'intérieur de la classe, au fil de la relation pédagogique ; aux parents de faire preuve d'un discernement qui encourage et soutienne activement ceux qui se mettent à l'œuvre pour harceler ceux qui s'en moquent. Souvenons-nous

1977 aux

ETATS - UNIS

En été : comme **MONITEUR** aux camps de vacances.

Du printemps en automne

HOSPITALITY TOURS

En été des tours spéciaux pour éducateurs.

Pour filles, toute l'année, pendant 2-4 mois des places
AU PAIR auprès des familles américaines.

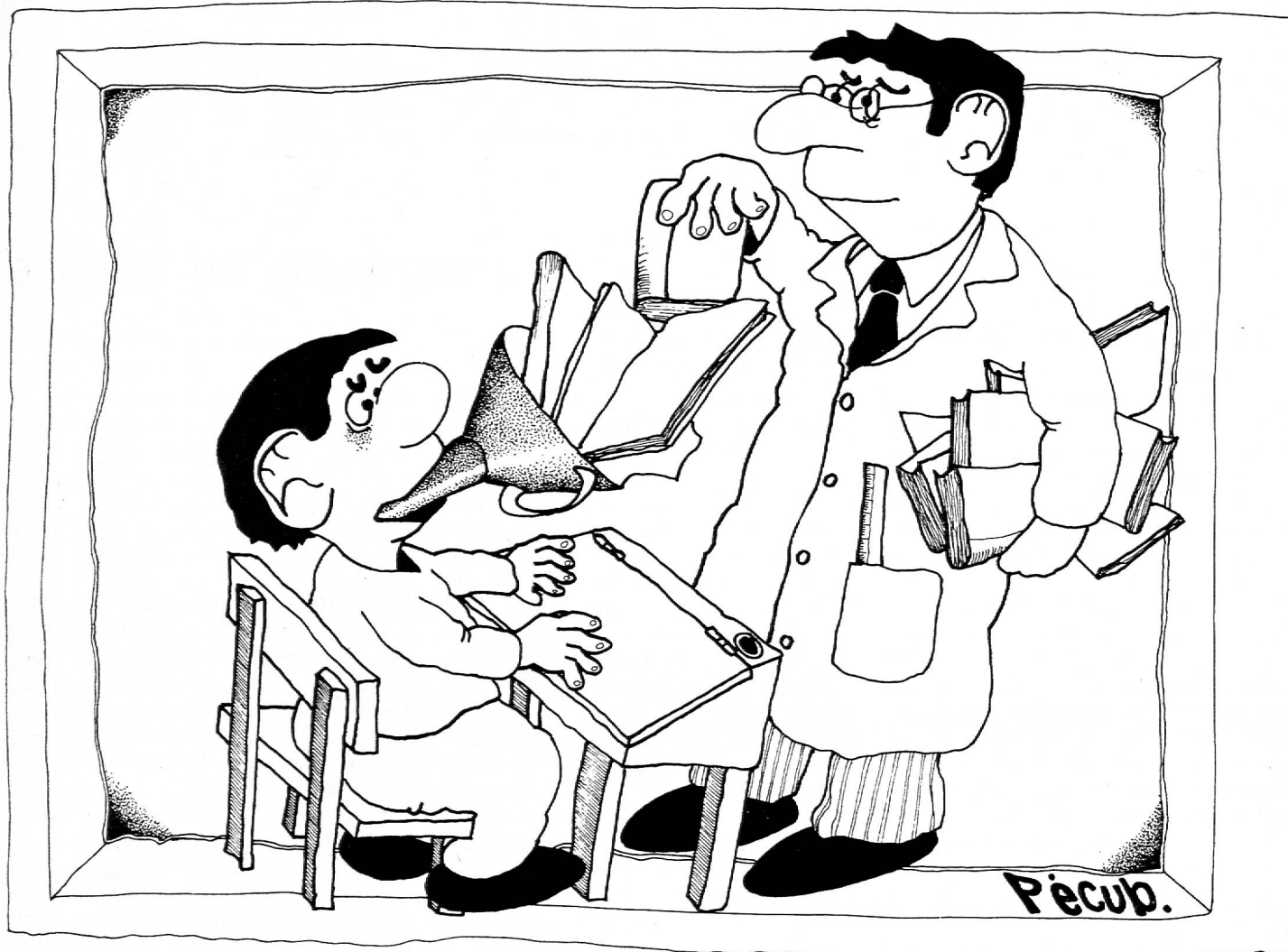
Information : International Summer Camp, case 406,
5401 BADEN - Tél. (056) 22 32 60.

que nos écoles ne sont finalement que le fruit de cette société à laquelle nous appartenons et participons. C'est donc à nous tous de travailler pour que nos

écoles soient mises plus concrètement au service de la vie et, qui sait, de l'amour.

Claude Pantillon.

« Vie protestante », 7.1.1977.



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

COTISATIONS SPV 1977

Suivant décision du Congrès 1976, elles s'élèvent à :

Membres actifs

y compris cotisation de la section :

Fr. 124.—

Les membres actifs de la section de Sainte-Croix qui encaisse elle-même ses cotisations locales, ne paient cependant que :

Fr. 119.—

Membres associés

y compris cotisation de la section :

Fr. 26.—

Les membres associés de la section de Sainte-Croix, qui perçoit elle-même ses cotisations locales, ne paient toutefois que :

Fr. 21.—

Nous vous remercions de vous acquitter sans tarder de votre contribution 1977 au CCP 10 - 2226.

Le bulletin de versement encarté dans le précédent numéro de l'« Educateur » vous y aidera ; il constituera ensuite votre carte de membre : gardez-le donc soigneusement.

S'il s'est égaré, c'est volontiers que le secrétariat général vous en enverra un autre pour vous faciliter le paiement.

Attention :

LORS DU CONGRÈS DU 21 MAI 1977, EN CAS DE VOTATION OU D'ÉLECTION AU BULLETIN SECRET, SEULE LA CARTE DE MEMBRE 1977 SERA VALABLE.

Secrétariat général SPV.

cèdent tout au long de son travail ; enfin, le soir, il rentre, fatigué, à la maison...

Diffusion : mardi 15 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF)

Pour les moyens

Encyclopédie sonore (V)

Deux précédentes émissions de cette série ont été consacrées, l'une aux langues latines, l'autre aux patois. Celle de ce trimestre, qui a pour thème « les langues germaniques », est composée sensiblement de la même manière : en ordonnant de nombreux reportages, afin que chaque langue soit située géographiquement. Quelques questions posées aux interlocuteurs étrangers sur leur pays, un dialogue, des phrases traduites, et aussi des comparaisons, des illustrations musicales, composeront ce qui veut être avant tout un document sonore ayant sa place dans les archives.

Mais quelles sont les intentions plus lointaines d'une telle émission, destinée aux élèves de 10 à 12 ans ? L'auteur, Robert Rudin, s'en explique en ces termes : « Entendre parler une langue étrangère, c'est un peu regarder un paysage insolite. L'oreille se plaît à découvrir des sons originaux ; et savoir qu'un Danois parle de telle manière est aussi intéressant que de connaître sa physionomie ou son style de vie... »

Diffusion : mercredi 9 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Belles histoires (IV)

On accuse volontiers notre culture, et par conséquent notre enseignement, de privilégier l'intellect, la raison, au détriment de la sensibilité, de l'imagination. Ce n'est pas entièrement faux. Mais on ne saurait reprocher aux responsables de la radio scolaire de ne rien faire pour corriger cet état de choses. Les émissions ne sont pas rares, en effet, qui se proposent de satisfaire avant tout le goût de la fantaisie : contes et légendes pour les petits, « Belles histoires » a l'intention des moyens.

Ce trimestre-ci, en fait de belle histoire, le choix s'est porté sur un récit merveilleux composé par Paul Eluard — dont on sait qu'il fut l'un des poètes de ce temps parmi les mieux doués d'imagination et de générosité de cœur. Ce conte, il l'a intitulé « Grain-d'Aile ». Pourquoi ?

Il était une fois une petite fille très gentille et si légère, si légère que, lorsqu'elle naquit, sa maman s'étonna de ne pas la sentir passer dans ses bras. Aussi l'appela-t-elle d'un nom léger : « Grain-d'Aile »... Avec une grâce elle aussi légère, et en même temps avec une profonde justesse de touche, Paul Eluard

Radio scolaire

Du 8 au 18 février

Pour les petits

Rythmique

Notre civilisation du confort n'a pas que d'heureuses conséquences. Une étude statistique récente n'a-t-elle pas attiré l'attention sur les douleurs dorsales et les déformations de la colonne vertébrale que notre mode de vie semble favoriser de plus en plus chez les jeunes ? La pratique du sport n'est pas toujours un remède suffisant : encore faut-il se soucier de la manière dont le sport est envisagé. En fait, l'essentiel, dans tout exercice corporel, est de viser à un épanouissement harmonieux du corps. Dans une telle perspective, la rythmique a un rôle important à jouer, très tôt déjà, dans la vie des enfants.

Dès leur plus jeune âge, en effet, on peut leur faire connaître les éléments fondamentaux de la rythmique — et ce n'est pas la première fois que la radio scolaire s'y emploie pour les élèves de 6 à 9 ans. Certes, elle ne peut pas tout faire à ce propos, limitée qu'elle est au domaine de l'audition. Du moins est-

elle susceptible, par exemple, d'amener les jeunes auditeurs, préalablement à toute transposition de sentiments ou d'images en gestes, à distinguer les particularités des rythmes et des sonorités.

C'est ce que tente la présente série d'émissions, réalisée par A. Fischer et M. Egger, et qui vise — en usant d'une affabulation très simple, inspirée des données de la vie quotidienne — à faire découvrir aux enfants les contrastes (fort/doux, court/long, haut/bas, etc.) qu'offrent les bruits et les sons qui nous entourent.

Cette affabulation est en rapport avec le bois, son origine, son utilisation, ses transformations. D'où le fait que la première émission invite les élèves à partir « dans la forêt », à l'aube, et à essayer de s'identifier à cette forêt.

Diffusion : mardi 8 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

La semaine suivante, l'idée se prolongera en passant « une journée en compagnie du bûcheron » : dès le matin, ses pas résonnent dans la forêt ; puis les bruits de sa hache ou de sa scie se suc-

imagine, en poète, l'aventure grâce à laquelle, pour un jour, « Grain-d'Aile » se mêlera au monde des oiseaux.

Diffusion : mercredi 16 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Documents d'archives

Carnet de route

Les récits de voyages ont toujours suscité l'intérêt. Ce n'est certainement pas par simple curiosité superficielle. Cela tient plutôt pas par simple curiosité superficielle. Cela tient plutôt à ce qu'on est, à chaque fois, comme convié à une découverte : découverte de paysages nouveaux, mais aussi découverte d'autres aspects de la vie humaine, d'autres expériences, d'autres civilisations — tout cela n'étant pas sans conduire à de fécondes comparaisons ou réflexions.

Le Brésil est un de ces pays où tant de choses se passent, avec des contrastes parfois brutaux. Les élèves de 12 à 15 ans seront sans doute curieux de savoir ce qui, là-bas, a su retenir plus particulièrement l'attention du journaliste Jacques Bofford.

Diffusion : jeudi 10 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

La Mule du Pape

Les « Lettres de mon Moulin » sont un des ouvrages les plus célèbres d'Alphonse Daudet. Et, dans cette suite de textes dont l'éloge n'est plus à faire, l'un des plus appréciés — parce que, sans doute, l'un des plus colorés et des plus évocateurs —

est sans conteste « La Mule du Pape », celle qui, en Avignon, garda pendant sept ans le coup de pied vengeur qu'elle devait à son tourmenteur de Tistet Védène...

Si l'on ajoute que ce conte est lu, avec la juste dose d'accent méridional qui lui convient, par Fernandel, on ne saurait douter que l'écoute de cette émission s'avère un régal pour les élèves tant des classes de moyens que des classes de grands.

Diffusion : jeudi 17 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Pour les grands

Construire son avenir

Celui qui veut partir pour un pays lointain doit tout d'abord s'enquérir sérieusement des conditions qu'il y trouvera : que se passera-t-il si le climat ne lui convient pas ou si les possibilités de travail ne sont pas favorables ?

C'est un voyage de ce genre que l'adolescent entreprend en quittant l'école pour entrer dans la vie active. Le départ a une grande importance, car la profession est une des sources principales de bonheur ou de malheur, de satisfaction ou de mécontentement. C'est ici le lieu de rappeler la phrase de Gilles : « Quel privilège pour un homme que de posséder un vrai métier, où la main, le cœur, l'esprit et l'intelligence, tous ensemble sollicités, sont les maîtres de l'ouvrage ! »

Il est donc nécessaire que les jeunes se fassent une idée plus précise, non seulement des multiples professions qui existent, du genre d'activités qu'elles repré-

sentent et des exigences qu'elles requièrent, mais aussi des risques qu'il y a de prendre une décision erronée en jugeant mal de leurs propres goûts et aptitudes. Ce n'est qu'en fonction de tout cela qu'ils ont quelque chance d'emprunter à bon escient « les chemins de la formation » les plus profitables.

Pour aider dans ce choix les élèves de 12 à 15 ans, Jean Martel a préparé une série d'émissions qui se suivent de semaine en semaine au cours de février. La première étudie les « nécessités et raisons d'acquiescer une bonne formation ». Celles-ci sont nombreuses et diverses, si l'on veut réussir sa vie, se réaliser pleinement. Alors quelles sont les différentes étapes qui mènent de l'école à l'acquisition et à l'exercice d'un métier — qu'on passe de la scolarité obligatoire à un apprentissage, à une école professionnelle ou à l'université ?

Diffusion : vendredi 11 février à 10 h. 15 sur Radio suisse romande II (MF).

Dans sa deuxième émission, Jean Martel entraîne ses jeunes auditeurs à « la recherche de la profession idéale ». Il y a, sur ce point, bien des questions à se poser. Car, pour bien choisir son métier, il faut se connaître soi-même, dans ses goûts, ses aptitudes et ses ambitions. Simultanément, il faut songer à s'informer valablement sur les diverses professions.

Diffusion : vendredi 18 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Francis Bourquin.

POUR VOTRE CAMP DE SKI SCOLAIRE !

La **SVRSM** met à votre disposition son **HOME LA RUCHE à CHESIÈRES** disponible du **12.1.1977** au **22.1.1977** et du **23.2.1977** au **31.3.1977**.

Conditions : Fr. 14.— par jour et par enfant (adolescent) comprenant le petit-déjeuner complet et le souper.

Pour la couche : chambres à 2-3-4 lits, 30 places. Draps et linges de toilette ne sont pas compris (sacs de couchage).

S'adresser à : **Société vaudoise et romande de secours mutuels, M. Fazan, tél. (021) 27 75 41.**

VEYSONNAZ-Valais 1200-2000 m. A louer

maisons de vacances pour groupes.
50 - 70 et 120 lits. Equipement tout confort. Possibilité de faire l'école à la montagne. Vastes champs de ski. Remontées mécaniques.

Renseignements : Aloys Lathion, 1961 Veysonnaz.
Tél. (027) 22 57 67.

Institut de jeunes filles de la région Vevey-Montreux cherche

maîtresse ménagère qualifiée ou cuisinière

capable de donner des cours de cuisine fine.

Poste à plein temps.

Date d'entrée à convenir.

Faire offre détaillée sous chiffre **PW 40635** à **Publicitas, 1002 Lausanne.**