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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 114 (1978)

Heft: 7

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 12.07.2025

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

7

1172

Montreux, le 17 février 1978

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

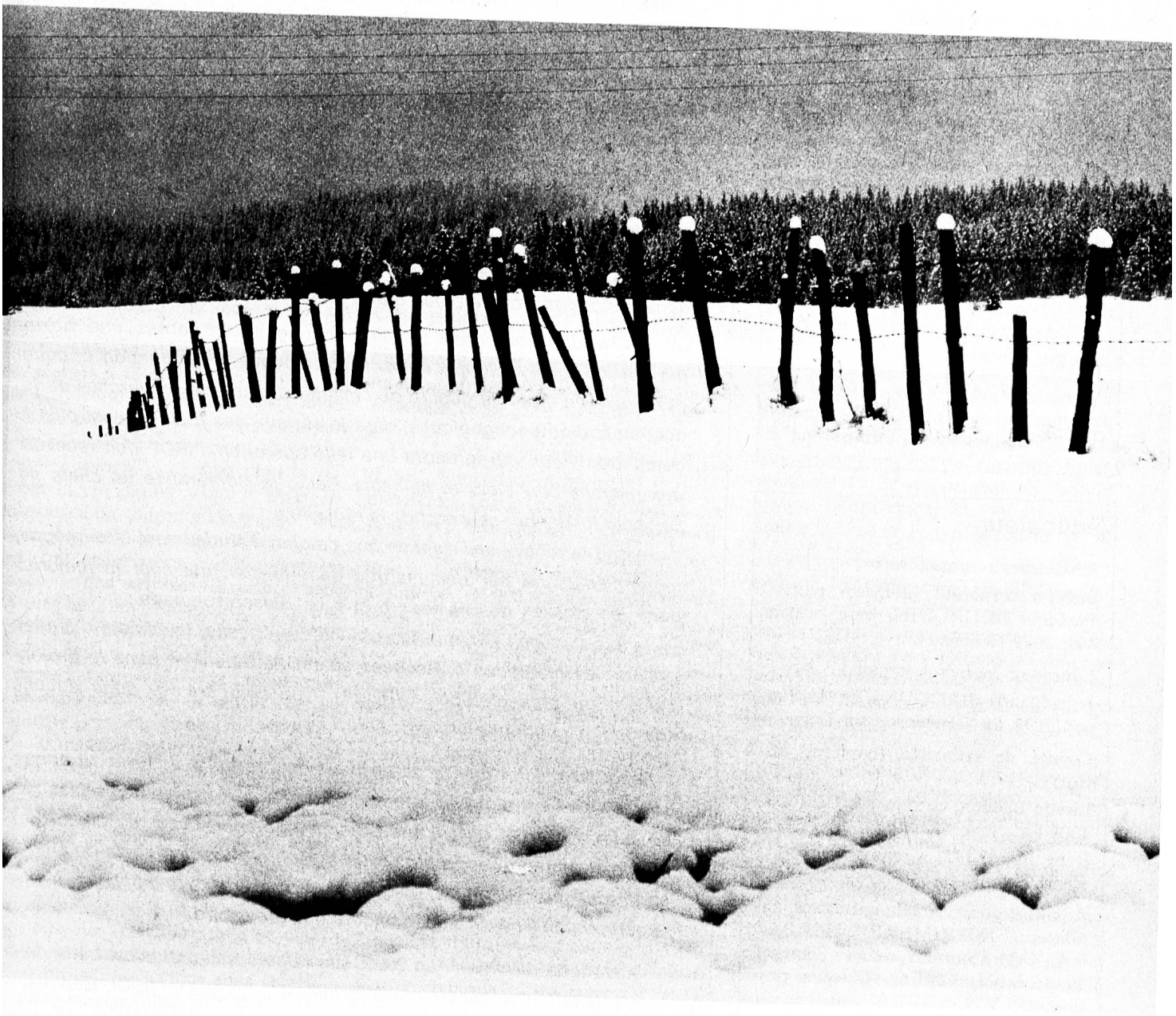


Photo H. Clot

Sommaire

ÉDITORIAL 142

DOCUMENTS

Incursion dans les écoles primaires et enfantines d'outre-Manche 143

Education et télévision 147

L'opinion des parents sur les expériences de réforme de Rolle et de Vevey 149

Pour nos grands élèves 151

Entretien avec le sergent-major David, chef de la brigade Jeunesse de la ville de Lausanne 156

Tendances et perspectives d'évolution de l'école en Suisse 157

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE 159

FORMATION CONTINUE

11e RIDEF 162

Séminaires d'études 162

MOYENS D'ENSEIGNEMENT 163

DIVERS 163

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, chemin 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.—.

Editorial

Après CIRCE I est venue CIRCE II

Où en sont les travaux de CIRCE II qui, rappelons-le, est chargée de rédiger les programmes des années 5 et 6 ? Au risque de répéter des informations que plusieurs de nos lecteurs possèdent, nous dirons que sont actuellement adoptés les projets suivants : français (sous réserve de propositions concernant la grammaire que doit présenter la délégation jurassienne), l'écriture (sous forme de recommandations méthodologiques), mathématiques, éducation musicale et éducation physique. Manquent encore les projets de connaissance de l'environnement d'activités manuelles.

Se pose maintenant le problème de l'évaluation de ce projet de plan d'études. Que vaut-il ? Est-il digne de s'imposer dans l'ensemble de nos classes romandes ? Cette question mérite d'être prise très au sérieux, puisque des milliers d'enfants seront touchés, et pendant de nombreuses années, par ce puissant courant de rénovation.

A notre avis, ce nouveau plan d'études, pour devenir opérationnel dans nos classes, devrait jouir d'une triple garantie :

— que, dans sa forme actuelle, et également après une brève période de mise en application, il soit soumis à l'évaluation critique et reçoive un label de qualité de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, dont le sérieux des travaux n'est plus à démontrer. Pour entreprendre une telle opération, l'IRDP doit recevoir des moyens financiers et humains. Seule la Conférence de chefs de DIP peut lui donner ce « nerf de la réussite » ;

— que la preuve soit donnée que ce plan d'études peut être intégralement enseigné par des maîtres généralistes, qui sont la majorité dans les classes des niveaux 5 et 6 en Suisse romande ;

— que l'on soit sûr que les objectifs proposés, les sujets d'études prévus, les méthodes envisagées soient parfaitement dans le prolongement du plan d'études CIRCE I. Que n'apparaisse donc aucune solution de continuité préjudiciable.

Rappelons enfin que la partie n'est encore point achevée. Il appartient à CIRCE II d'établir une synthèse des remarques faites jusqu'ici au sujet du projet de chaque branche, d'établir un texte définitif qui, lui, devra obtenir l'approbation de la Conférence des chefs de DIP. A partir de ce moment, ce plan d'études pourra être appliqué à titre expérimental. Il ne sera donc encore que provisoire.

Quiconque dirait, en l'an 2000, que l'Ecole romande s'est bâtie dans la précipitation, aurait été mal informé... J.-Cl. Badoux.

Documents

ncursion dans les écoles primaires t enfantines d'outre-Manche

Liliane Palandella s'est rendue à trois reprises en Grande-Bretagne pour y visiter s écoles. Notre collègue Jean Fluck lui a posé quelques questions.

1. Pourquoi se déplace-t-on jusqu'en Angleterre pour y visiter... des écoles ?

Aller jusqu'en Angleterre pour y visir des écoles, n'est-ce pas une idée un u farfelue ? Y a-t-il là-bas des situaons assez originales pour valoir le déacement ?

C'est la question que je me posais à lecture ou l'écoute de certaines descripons ; la curiosité n'étant pas (toujours) défaut, j'ai finalement effectué trois urts séjours, d'une dizaine de jours acun, chez des collègues londoniens rtout, dans les **écoles appelées « open lan »** (« aire ouverte »).

Pourquoi ce nom ? Parce que ces écos présentent, dans leur ensemble, la parcularité d'être **décloisonnées ;** c'est-à-re que les « frontières », entre groupes maîtres ou d'enfants, comme entre rogrammes annuels, ou locaux, ont en ande partie, sinon totalement, disparu.

C'est comme si, dans nos grandes bâsses élevées à la gloire de l'Empire ou la République, on abattait deux murs térieurs sur trois, les remplaçant par s cloisons mobiles, des plans de parois rmant « coins », des larges espaces faorisant la circulation. Comme si, en se romenant d'un endroit à l'autre, on rencontrait des enfants, soit en équipes, soit olés, soit en groupes plus importants, ccupés à des activités diverses : certins sont au « coin bibliothèque » (petits auteuils et moquettes pour s'installer onfortablement), d'autres chantent, assis ar terre, accompagnés à la guitare par ne enseignante, quelques autres encore ravaillent avec des fiches individuelles u « coin mathématique » (blocs logiques oisinent avec capsules de bouteilles et ailloux, poids et mesures — anglais et écimaux — avec récipients de toute orte) ; deux ou trois élèves écrivent dans n cahier, qu'ils viennent spontanément ous montrer. Dans la grande salle comune, aménagée pour servir à différents sages, tels que réfectoire, salle de cinéa, salle de réunion, une quinzaine d'élès font de la gymnastique sous la conluite d'une enseignante.

Trois enfants jouent dehors, dans une etite cour, où voisinent caisses, outils, apin et balançoire : il n'existe pas de récréation à heures fixes, pour tous en même temps ; les enfants sortent quand ils en sentent le besoin (divers systèmes de fiches ou jetons préviennent l'enseignant), de même qu'ils entrent individuellement le matin, au fur et à mesure qu'ils arrivent.

Voilà pour les premières impressions, celles qui « sautent » aux yeux. Mais les écoles visitées ne représentent pas toute l'Angleterre !

2. Est-il possible, en quelques mots, de présenter l'organisation de l'éducation en Angleterre ?

Pour nous, Européens, comprendre le système éducatif anglais est un vrai casse-tête : la **tradition de décentralisation,** de diversité, d'acceptation des singularités, de cohabitation des extrêmes, repousse toute présentation globale et trop schématique. C'est pourquoi il n'y a pas UN type d'école « open plan »... ni UN modèle à importer et imiter. Organisation, architecture, programmes, méthodes, manuels, échappent à la centralisation et l'uniformité.

Des autorités locales appelées LEA (Local Education Authority), partiellement élues, partiellement cooptées, « chapeautent » chacune des 145 circonscriptions anglaises, inégales en grandeur. Londres à elle seule : 8 millions d'habitants, 875 écoles, 11 000 maîtres et 230 000 enfants entre cinq et douze ans ! Le rôle des LEA est de fixer le cadre général de la politique scolaire avec le « headmaster », maître principal de chaque école, à mi-chemin entre nos maîtres principaux et nos inspecteurs. En général, le maître principal essaye de choisir les enseignants de son école de façon à former une équipe ayant les mêmes tendances et objectifs.

La seule homogénéité de l'enseignement primaire au niveau du pays est l'obligation scolaire de cinq à douze ans, avec une division « Infant » (5 à 8 ou 9 ans) et une division « Junior » (9 ou 10 ans à 12 ans) ; la « nursery », au-dessous de cinq ans, existe, mais reste facultative. Une seule discipline doit être obligatoirement enseignée par le maître (mais sans obligation d'y assister pour les élèves !), c'est la religion, souvent transformée en discussions ou causeries sur des événements internes à l'école.

Les écoles dites « open plan », ou « progressives », ou encore « informal », représentent 10 % à 30 % des écoles selon les régions (un peu plus de 2000 officiellement recensées) ; elles sont officielles et publiques, et cohabitent avec l'enseignement plus conventionnel dans une variété très grande de situations. Le fait que « l'Informal Education » existe depuis **près de cent ans** en Angleterre, d'abord dans les établissements privés, a sûrement permis une certaine familiarisation du public avec ce type d'éducation, et une évolution progressive assez souple.

3. Qu'est-ce que l'Informal Education ?

« L'Informal Education » est l'application pratique d'un mouvement d'idées que nous trouvons déjà chez Montaigne (la tête bien faite plutôt que bien pleine), Rousseau (commencez par connaître vos élèves), Pestalozzi (suivre la marche de la nature), Froebel (activité, observation et vie en commun). Les travaux de Piaget sont venus confirmer nombre de ces concepts, que certains comme Reddie et Neill en Angleterre, Demolins en France, Decroly en Belgique, Dottrens et Ferrière à Genève, ont tenté de concrétiser.

L'idée essentielle est de déplacer **l'accent éducatif**, en le reportant des programmes (les contenus à apprendre) **sur les enfants** (les caractéristiques de ceux qui apprennent). Trois éléments fondamentaux du développement de l'enfant, connus intuitivement de tout enseignant, sont à la base de ce type d'éducation :

— La présence de **rythmes** de développement et d'apprentissage **différenciés** : chaque enfant passe par des stades successifs de croissance intellectuelle, affective et sociale, à un rythme irrégulier et variable, rythme qui est, de plus, différent entre les enfants. Or la capacité d'apprendre est liée à ces étapes et ces rythmes.

— La nécessité d'**expérimentation personnelle** dans la construction des concepts : c'est à force d'examiner, toucher, faire et défaire, chercher et comparer, que l'enfant structure sa pensée, par incessante assimilation — accomodation ; c'est ce qui lui permet « d'avoir des idées merveilleuses », selon l'expression d'Eleonor Duckworth, c'est-à-dire de faire sienne la compréhension du monde environnant.

— La reconnaissance de l'enfant comme **être actif**, physiquement, émotivement et intellectuellement, ayant **valeur en lui-même**, et non réduction imparfaite

d'adulte. Ce qui suppose la nécessité de fournir de la nourriture à son activité, des issues à son énergie.

Dès lors, dans ces écoles où l'on désire mettre l'accent éducatif sur les élèves, le travail du maître se modifie, et doit porter beaucoup plus qu'avant sur des points tels que :

— reconnaître et suivre les différents rythmes des élèves, intervenir au bon moment, éviter les coupures entre degrés, entre activités, ou entre école et maison ;

— susciter l'intérêt des enfants pour ce qui les entoure, les stimuler à utiliser leurs capacités et compétences, proposer une gamme d'activités variées, favoriser l'expression orale, écrite, artistique, faire découvrir des méthodes de travail (comment utiliser des livres, trouver des informations, apprendre, retenir) ;

— accorder une plus grande liberté de parole et de mouvement, et encourager les interactions, de façon que l'enfant puisse faire l'expérience de la vie sociale, et apprenne le partage, la tolérance, l'écoute de l'autre, en même temps que l'expression de soi-même.

Les apprentissages de base, lire, écrire, compter, connaître l'environnement, sont insérés dans les activités, et assurés par les encouragements constants des enseignants.

Programme ambitieux et complexe : le maître est un « professionnel », on considère que c'est là l'essentiel, le centre, de sa tâche : qu'il fasse de l'école un endroit où l'enfant est **heureux** de venir, un endroit **excitant** où l'on ne laisse pas s'atrophier, mais au contraire on stimule, voire recrée, la curiosité, l'envie de toucher, explorer, agir, connaître. L'idéal n'est pas toujours atteint, l'ouvrage souvent remis sur le métier, mais les expériences ont fini par s'accumuler, permettant de mieux comprendre et analyser les situations. Voir par exemple, à ce sujet, les recommandations contenues dans le rapport de la **commission Plowden** (1967), qui vont dans le sens indiqué ci-dessus.

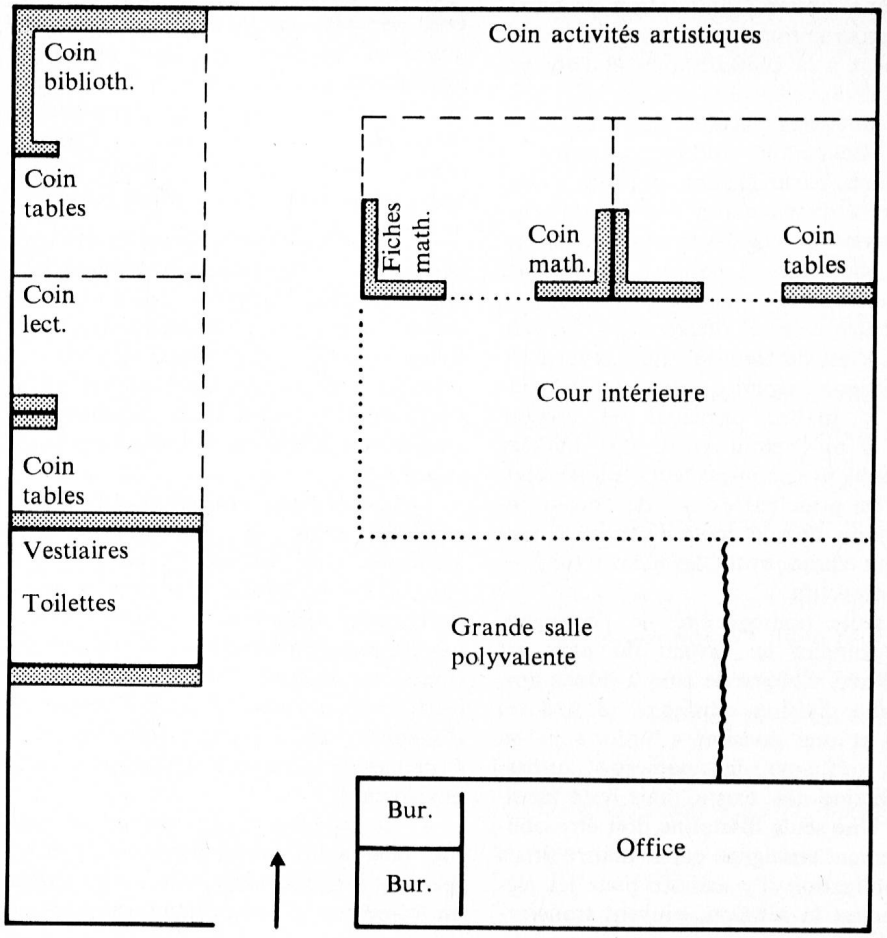
Voir aussi les recherches faites par l'ILEA de Londres (années 60) en collaboration avec des architectes, de façon à préciser les **besoins en espace** ; ce travail a abouti à la mise au point de plans qui, après quelques années d'expériences, ont été généralisés à tous les nouveaux bâtiments à construire. De nombreuses écoles plus ou moins anciennes ont aussi été aménagées dans le même esprit de décloisonnement.

4. Quelle est la relation enseignement-architecture dans le type d'écoles que vous avez visitées ?

La relation entre enseignement et organisation de l'espace est indissociable ; c'est pourquoi **l'architecture** des bâtiments scolaires revêt une grande importance, et évolue selon le type d'enseignement choisi. L'idée de décloisonnement appliquée à l'espace suppose celui-ci assez souple pour pouvoir répondre à des besoins variés en groupes et activités, et favoriser les interactions entre l'enfant et son environnement social et matériel — entre autre permettre aux participants d'aller et venir librement avec un minimum de dérangements et de bruit.

Il s'agit donc d'avoir des espaces permettant une **circulation** aisée, des pièces **communicantes** pouvant être agrandies ou diminuées grâce à des cloisons mobiles, et une aire centrale **polyvalente.** Les locaux sont répartis en fonction de trois types de besoins : « base-home », où le groupe-classe se retrouve, s'organise, fait le point, « espaces d'enseignement », où l'on trouve des groupes de tables et chaises, coins de travail arrangés selon les besoins, et « lieux spécifiques », par exemple, bibliothèque, mathématique, langue, eau et sable, etc.

Les deux schémas d'écoles les plus fonctionnels semblent être ceux qui prévoient environ 250 élèves (7 × 35) et environ 500 élèves (14 × 35). Mais chaque école présente des caractéristiques propres, plus ou moins proches du type standard, et qui, souvent, ont été discutées entre enseignants, responsables et architectes.



Voici quelques exemples de plans :

A) Ancienne école transformée

Il s'agit de l'école évoquée au début de ce texte.

Elle comprend :

110 élèves de 5 à 9 ans ;
3 maîtresses + la maîtresse principale ;
1 aide-maîtresse à la demi-journée.

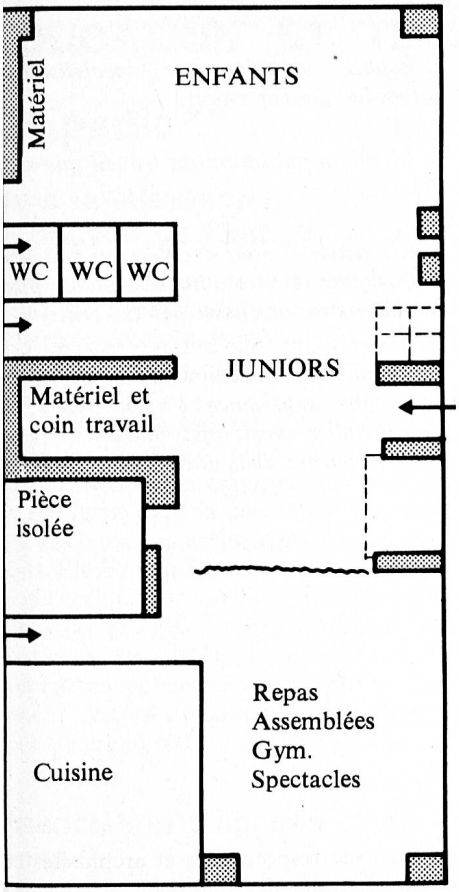
Certains anciens murs ont été démolis : - - - - - -.

Des fenêtres et baies vitrées entourent la cour intérieure : . . . . . .

Un grand rideau mobile permet d'adapter la salle commune à diverses utilisations : ~~~~~.

Rayonnages, armoires, rangements : ▒▒▒▒▒ .

B) Exemple d'une harmonisation réussie entre style d'enseignement et architecture



Ecole prévue pour être utilisée en coopération, espaces, matériel et équipement sont en commun, tout l'espace est facilement accessible (construction 1971).

Chaque maître a la responsabilité principale d'un groupe d'élèves (recouvrant deux degrés), dont il assure l'organisation et le travail.

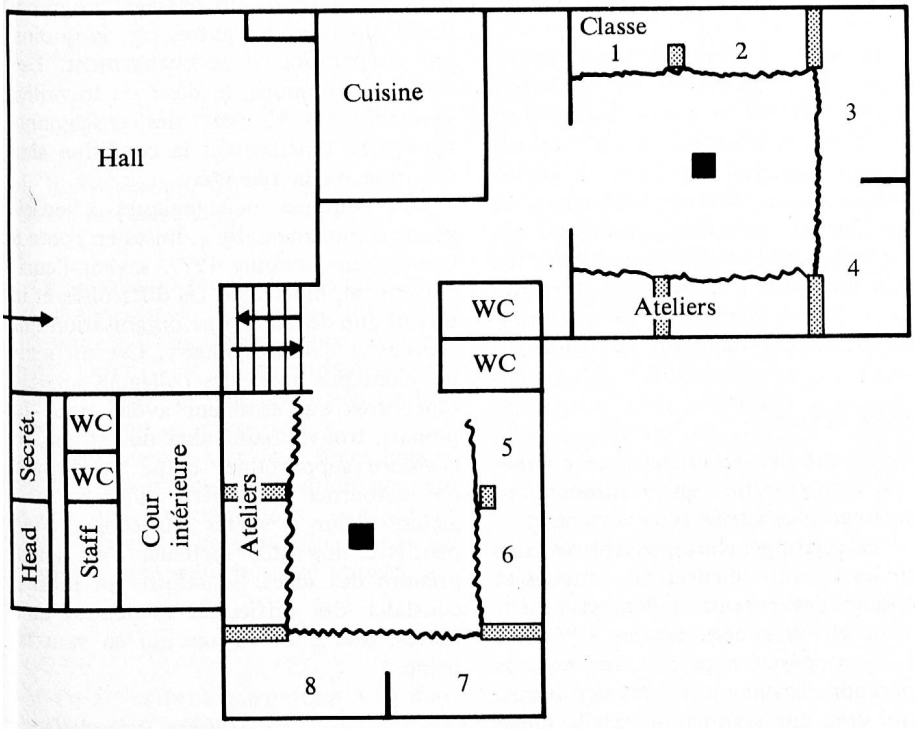
Dans la journée, les enfants sont mélangés et partagent les ressources ; enseignement individuel et par petits groupes.

« Head » et maîtres ont été impliqués dans la construction de l'école dès le départ ; ils ont eu un peu peur de s'exposer au début, mais actuellement sont très contents de travailler en équipe.

L'école comprend : 120 élèves de 5 à 11 ans, 4 maîres(ses) + « head ».

L'espace est utilisé à 100 % jour et soir (par la communauté).

C) Exemple d'une mauvaise organisation spatiale

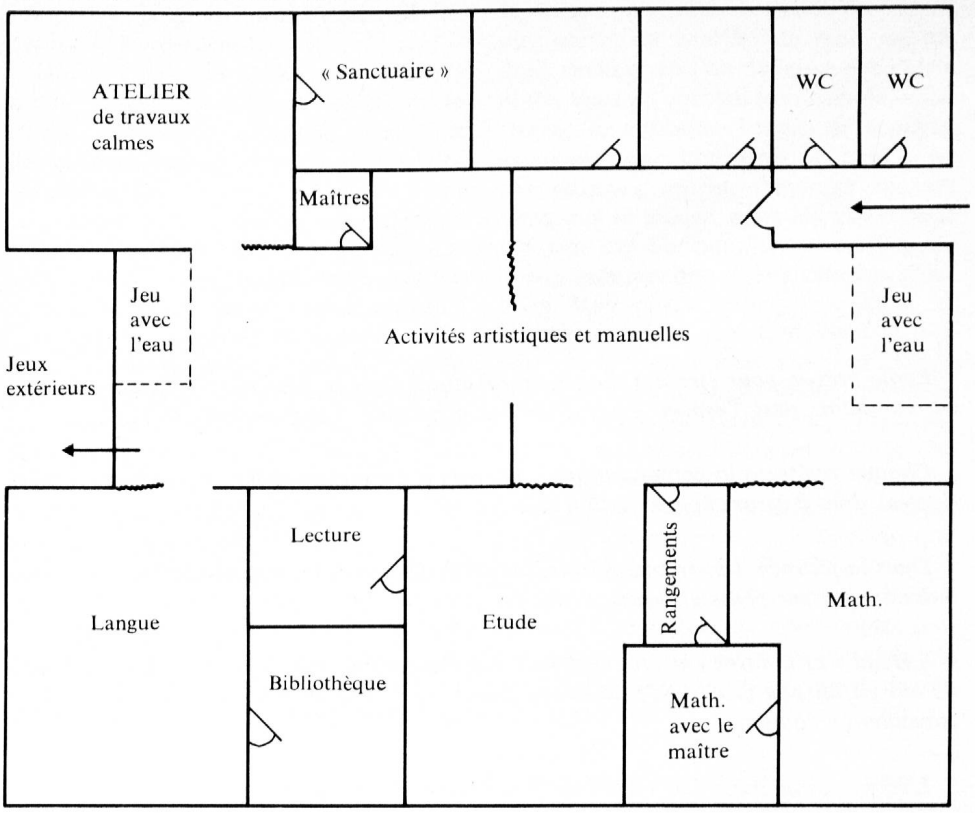


Locaux bruyants et mal éclairés : structure en cône, parois de séparation ouvertes au haut, fenêtres trop hautes, obscurcissement impossible.

Locaux peu pratiques : escaliers coupant l'espace, corridors inadéquats, trop larges pour simple passage, trop étroits pour travailler, rangements éparpillés.

Cour intérieure mal placée.

D) Exemple de locaux très spécifiés



Espace organisé par spécialisation, a-typique par cet aspect.

Même organisation du travail que sous B).

Les activités sont décidées en fonction d'un thème (centre d'intérêt valable pour un trimestre, et choisi par les enfants.

Aucun des maîtres n'avait prévu de faire une expérience « open plan », ni de travailler ainsi, mais aucun ne voudrait retourner dans une classe fermée.

Remarque : Toutes les « opérations » réussies sont celles où les enseignants ont pu discuter avec responsables et architectes de telle sorte que l'organisation spatiale du bâtiment correspond finalement à l'organisation pédagogique des maîtres.

5. Quelle est la situation des maîtres dans ce type d'école ?

La **situation des maîtres** dans ce type d'école présente évidemment des caractéristiques particulières. Les plans ci-dessus montrent déjà que, dans une plus ou moins grande mesure, le « décloisonnement » amène à **la disparition de l'équation « ma classe = unité de droit divin » !** L'organisation nouvelle, qu'il s'agisse de l'espace, des activités, du matériel, du temps ou de la répartition des élèves, suppose une grande collaboration entre les maîtres ; ceux-ci travaillent en « team-teaching », équipes d'enseignants où l'on met en commun toutes les ressources, y compris les compétences, de façon à les organiser et les répartir en vue du meilleur emploi possible.

Voici les avantages de cette situation, exposés par les enseignants de la Prior Weston School (200 élèves de 5 à 10 ans):

Pour les maîtres :

— chaque enseignant se sent engagé dans un processus où il peut intervenir, ce qui diminue le sentiment de n'être que l'exécutant de règlements venus d'ailleurs ;

— la réflexion constante en termes pratiques sur les situations d'apprentissage permet de ne pas se scléroser, et d'améliorer constamment l'enseignement ;

— les maîtres moins expérimentés, les nouveaux brevetés, ceux qui ont des problèmes de discipline, ne sont plus seuls ;

— la gamme de matériel est plus riche si l'on met toutes les ressources en commun ;

— les horaires individuels des membres de l'équipe peuvent s'assouplir, on peut dissocier le « temps de présence des élèves » du « temps de présence des enseignants » ;

— le rapport quantitatif maîtres-élèves, qui est en moyenne en Angleterre de 1 pour 35 à 40 (ce qui est particulièrement lourd), s'améliore, parce qu'il est beaucoup plus aisé d'intégrer dans une équipe des aides diverses : enseignants à temps partiel, stagiaires, étudiants, parents, spécialistes, peuvent prendre en charge des petits groupes dans les différents « coins », sans créer les perturbations inévitables dans un enseignement collectif.

Pour les élèves :

— les enfants bénéficient de compétences, enthousiasmes, et situations d'apprentissage plus variés et plus riches ;

— les regroupements peuvent se faire selon les besoins intellectuels, émotifs et physiques des enfants, indépendamment de l'âge et des années passées à l'école ;

— la coopération permet aux enfants d'apprendre beaucoup les uns des autres, ce qui crée une stimulation intellectuelle en même temps qu'une sécurité affective favorable aux progrès.

Tout ou partie de ces avantages, relevés par les enseignants de la Prior Weston School, sont souvent avancés aussi par d'autres enseignants d'écoles « à aire ouverte ». Mais il est clair que la nouvelle position du maître comme membre d'une équipe suppose un apprentissage, pas toujours facile, et un passage progressif d'une situation à l'autre, ou du moins, une préparation à ce changement. Des objectifs communs, le désir de travailler ensemble, de la part des enseignants concernés, représentent **la condition sine qua non de la réussite.**

Les « équipes pédagogiques à enseignant complémentaire », mises en route à Genève en automne 1977, savent l'enrichissement, mais aussi les difficultés et le travail que demande une organisation qui cherche à « décloisonner ». Ces difficultés n'ont pas arrêté les collègues anglais rencontrés qui semblent avoir, pour la plupart, trouvé maintenant un rythme de croisière supportable, et ne voudraient pas détourner en arrière : aller en Angleterre pour y visiter des écoles, c'est peut-être une idée farfelue, c'est aussi prendre des idées, se refaire un moral, constater des difficultés analogues aux nôtres, bref... un voyage qui en vaut la peine.

Liliane Palandella.

ÉDUCATION ET TÉLÉVISION

IIe partie*

Vu à la télévision : le pouvoir de l'image

« Il existe, je l'ai vu à la télévision. » Telle est l'apostrophe que nous lança un jeune enfant lorsque nous mettions en doute l'existence de... l'homme invisible.

C'est vrai, je l'ai vu à la télévision. Cette petite phrase, même si elle n'est pas ouvertement prononcée, sert souvent de référence dans la perception des choses, des êtres, des évènements. Ce pouvoir de la télévision qui assure un témoignage visuel, et qui donc semble irrécupérable, demande cependant à être examiné de plus près. En disant je l'ai **vu**, les téléspectateurs oublient souvent que la télévision n'est pas muette et que le son y joue un grand rôle.

Association d'images et de sons

Soit un court moment d'un reportage fictif. Le commentaire nous dit : « M. X traverse la place au milieu de la foule par laquelle il est acclamé. » Nous entendons les clameurs de la foule et sur le petit écran paraissent les visages des spectateurs et celui de M. X. Ils ne sont cependant pas forcément dans la même image, et au visage de M. X succède un plan de foule. L'analyse de cette séquence est la suivante :

Plan de M. X + Plan de foule
+
Bruit d'une foule qui acclame
=

M. X est acclamé lors de son passage à travers la foule.

La succession sur l'écran de deux images, unies par la bande-son qui donne son unité à la séquence, devient simultanéité. Deux faits qui se succèdent sont associés chez le télespectateur comme deux faits qui se provoquent.

Cette séquence avec les mêmes images pourrait avoir une signification opposée si, au lieu d'acclamations nous entendions des cris d'hostilité et si l'on nous avait annoncé cette hostilité auparavant.

Les mouvements visibles d'une foule ne permettent en effet pas toujours de savoir quel en est le climat. Cet exemple simplifié à l'extrême met en évidence l'importance du son et celui du montage.

Le montage organise les choix

Le montage n'est certes pas utilisé par les réalisateurs dans le but de tromper le public. Il permet d'organiser l'émission, aussi bien dans les reportages, les variétés ou les dramatiques. Un autre genre d'émission est souvent opposé : le direct. C'est en direct et il n'existe aucune possibilité de « truquer » ce que l'on présente, de modifier la réalité du document.

Direct et **montage** ne s'opposent pas dans la mesure où il est techniquement possible de mixer immédiatement les images fournies par plusieurs caméras.

Enfin, et cela est primordial, un caméraman ne filme pas tout, mais bien ce qu'il choisit ou ce qu'on lui ordonne et de la manière dont on le lui demande. P. DESGRAUPE raconte l'anecdote suivante : pendant qu'il interrogeait une dame parlant de la misère des populations de son pays, la caméra s'attardait volontairement à détailler les perles de son collier. Le contraste entre ce qu'elle disait et ce que l'on voyait créait un choc pour le téléspectateur.

A travers ces différents exemples, on voit que le récit télévisé a des aspects multiples : il peut faire appel au montage, au direct, il utilise les rapports entre les images, entre les images et les sons.

L'image de télévision est ressemblante

Les images de télévision, qu'elles nous viennent de l'autre côté du globe ou de chez nous, sont d'emblée susceptibles d'être reconnues par chacun. Il n'en est pas de même des paroles et commentaires de langue étrangère.

Ainsi l'image ressemble à ce qu'elle représente, il semble qu'elle lui soit identique.

Cette reconnaissance presque immédiate, cette coïncidence de l'objet avec sa représentation sont deux facteurs qui interviennent pour nous assurer de la vérité de l'image.

Cependant l'image n'est pas une copie exacte de la réalité. Tout photographe amateur sait que, sans même avoir recours au trucage, on peut simplement selon l'éclairage, selon l'angle choisi « faire parler » un objet en le photographiant. La réalité photographiée est déjà réalité vue à travers les intentions du photographe. Cette interprétation doit son effet à l'angle de prise de vue, à la distance de l'objet, à ce qui dans la photographie l'environne.

L'événement télévisé, filtré une première fois à la prise de vue est déplacé de son contexte et replacé dans un contexte différent. Choisi entre d'autres, car on ne peut tout filmer, il a été fixé, empêché de tomber dans l'oubli, il a été diffusé sur les antennes, acquérant ainsi une dimension collective importante.

L'image télévisée s'approprie et transforme l'événement réel, nous l'offrant pour une autre transformation à travers nos « filtres personnels ».

Le rôle des paroles et de la musique

A l'image et ses pouvoirs vient s'ajouter le son dans lequel on peut distinguer les paroles et la musique.

Les utilisations de la musique sont en général arbitraires. Si l'on met de côté les retransmissions de concerts, la musique a, à la télévision, un rôle particulier. Prenons l'exemple de la dramatisation d'une séquence. La musique est là pour préparer le téléspectateur à un événement dramatique imminent, événement qui sera acompagné du point culminant musical, suivi du retour au silence par brusque interruption. Ce conditionnement musical surajoute une ambiance dramatique à la séquence présentée. Deux expériences peuvent être faites à ce propos : n'écouter que le son, sans voir les images ; ne regarder que les images sans le son.

Le rythme organisateur

Ces éléments, images et sons, sont assemblés et mêlés selon un certain ordre. Dans cet assemblage une notion domine : celle du rythme. Celui-ci est particulièrement visible dans les feuilletons d'origine américaine. Le feuilleton peut être caractérisé par ses variations de tension dramatique reposant sur l'évolution du rythme de l'action ou du récit. C'est ce qui fait sa force auprès des téléspectateurs car tout dans le feuilleton est subordonné à l'action.

---

* *La 1re et la 2e partie ont paru dans l'« Educateur » No 5.*

IVe partie

La télévision est planétaire

Un des pouvoirs de la télévision est d'abolir l'espace et le temps. Il est en effet aujourd'hui possible d'assister aux événements se déroulant sur pratiquement toute la surface de la terre, et même au-delà comme l'a montré la transmission en direct du premier atterrissage sur la lune.

Ainsi sommes-nous par l'intermédiaire de « l'œil et de l'oreille » de la télévision, introduits presque partout sans peine, sans avoir à surmonter aucun des tracas du voyage, mais aussi sans profiter de ses plaisirs. Cela n'est sans doute pas totalement nouveau, sauf un point : cela peut se passer en direct, direct qui est selon P. CHERNIA le propre de la télévision à laquelle peut s'appliquer la phrase du poète : « Aimer ce que jamais on ne verra deux fois. »

Saisir le fugace, le fixer et le transmettre, cet aspect possède une force qu'on a pu découvrir lorsqu'était saisi sur le vif un événement extraordinaire. Pénétrant « au cœur de l'action », les caméras nous mettent dans la position la plus favorable pour assister à cet événement et nous le faire vivre.

La télévision nous fait participer aux événements

Car plus qu'une assistance, c'est une participation à l'événement que nous propose la télévision. Cela se passe ailleurs, mais en ce moment même, cela se passe ailleurs et cependant sous nos yeux qui l'authentifient.

Projetés instantanément dans un autre pays, assistant-participant à un événement qui nous est à la fois proche et lointain, notre temps d'adaptation est pratiquement inexistant. L'ailleurs est sous nos yeux, le choix du non-quotidien est quotidien, le dépaysement est notre lot de tous les jours. L'ubiquité n'est plus un don mais la pratique quotidienne de tout téléspectateur.

Un certain choc des cultures

Cette mise en présence des différentes parties du monde et de leurs habitants peut être pour le téléspectateur l'occasion d'une décentration de sa propre culture. Confronté aux mœurs, aux traditions, aux modes de vie de personnes fort éloignées de lui, le téléspectateur est invité, au-delà de l'étonnement premier, à relativiser ce qu'il vit et a tendance à ériger en modèle universel.

Il existe d'autres modes de pensée que le sien, d'autres manières de vivre qu'il peut voir, même de manière fragmentaire, et auxquelles il peut plus ou moins « participer ».

Un espace spécifique à la télévision

Quittant cette dimension géographique de la télévision, il faut mettre l'accent sur un phénomène plus restreint, mais également important : la façon dont la télévision peut nous rendre reconnaissable les lieux ou l'espace dans lequel se déroule un événement, mais aussi son pouvoir de créer un « espace spécifique ».

A titre d'expérience, essayez lors d'un feuilleton quelconque de faire d'après ce qui a été vu, les plans de lieux de l'action. Lorsqu'on pratique cet exercice à plusieurs, il est rare que les résultats concordent exactement. Ces différences dans cette reconstitution tiennent à ce que nous ne sommes pas toujours sensibles à tous les éléments présentés, et à ce que, dans cette présentation, la télévision utilise plusieurs ressources. Parmi celles-ci, quatre peuvent être retenues.

Quatre variables

La première est l'utilisation de différents objectifs qui déforment ou conservent la perspective et les proportions. Si l'objectif « normal » restitue la perspective telle que nous la percevons, on obtient des déformations maximales par l'utilisation d'un téléobjectif ou d'un objectif grand angle.

La deuxième est l'utilisation de l'échelle des plans, c'est-à-dire la plus ou moins grande importance d'un personnage par rapport au décor.

La troisième variable est l'utilisation des mouvements de caméra ou des personnages. Un mouvement de caméra permet en effet d'explorer l'environnement. Les changements d'angle, c'est-à-dire les changements de point de vue d'une scène permettent de situer les personnages ou la scène.

La quatrième est l'utilisation du décor qui peut agrandir le plateau par un trompe-l'œil et nous restituer une vaste perspective, mais aussi couper la perspective et nous donner une image aplatie à laquelle manque la troisième dimension.

Ces quatre variables isolées peuvent bien entendu se combiner entre elles.

La télévision abolit également le temps et cela selon deux acceptations.

Accélérer ou ralentir le temps

La première signifie les moyens que possède la télévision de ralentir ou d'accélérer le déroulement d'un événement, comme par exemple lors d'une retransmission sportive.

Elle signifie également la possibilité de présenter un événement dans un temps subjectif, celui du narrateur, ou dans un temps objectif, celui de l'événement. Cette possibilité concerne également la manière de la télévision de nous placer, par l'intermédiaire des émissions dans le présent, le passé ou le futur.

Faire l'actualité

La seconde acceptation de l'abolition du temps concerne le pouvoir de la télévision d'actualiser ce qu'elle présente. Par actualiser, nous entendons ici inscrire dans l'actualité. Aussi peut-on dire que la télévision, comme d'autres moyens d'information, fait l'actualité dans tous les sens du verbe.

Une des conséquences en est de faire disparaître dans l'oubli un événement qui avait surgi sur le devant de la scène quotidienne. La présentation d'un événement d'actualité par la télévision le banalise après l'avoir exalté, et l'émerveillement premier ne tarde pas à faire place à l'indifférence ou à la lassitude.

C'est ainsi que le second atterrissage sur la Lune a eu un retentissement plus restreint que le premier alors que la prouesse réalisée était identique, tant en ce qui concerne l'atterrissage que les moyens mis en œuvre pour sa retransmission.

Cette double articulation de l'espace et du temps, dans les dimensions que nous avons vues, entraîne différentes conséquences.

Conséquence : l'espace imaginaire de la télévision

La première est la difficulté de situer les événements dans leur cadre respectif pour qui n'a pas atteint la perception globale des répartitions géographiques des différents pays et de leurs situations réciproques. On assiste en effet plus qu'à une confrontation entre différents lieux, au téléscopage des différences. Ainsi pourrait-on dire que, par la télévision, tous les événements se déroulent dans un espace unique et imaginaire résultant de la superposition des différents lieux représentés. Cette notion d'espace imaginaire se retrouve d'une autre manière si l'on n'envisage plus le problème du côté de la télévision, mais de celui du téléspectateur en action. Quel est celui ou celle qui, au vu de tel ou tel reportage ou

de telle émission n'a pas voyagé dans son fauteuil ? Ainsi captivé par ce qu'il voit et entend, on serait tenté de dire parfois « capturé », le téléspectateur n'aime pas être dérangé, non parce que cela lui ferait perdre le fil de l'histoire, mais parce que cela interrompt son voyage, pour le ramener à la réalité de la pièce où il est installé. Les dimensions spatio-temporelles du téléspectateur s'estompent et sont remplacées par celles de la télévoisin. L'heure n'a plus de cours, pas plus que le rappel des tâches et obligations quotidiennes.

Claude Thollon-Pommerol.
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

(A suivre.)

L'opinion des parents sur les expériences de réforme de Rolle et de Vevey

Dernièrement viennent de paraître les résultats d'une enquête conduite dans les zones d'expérience de Rolle et Vevey. Ses conclusions sont d'une partie générale. Pour cette raison nous en publions quelques extraits pensant qu'ils intéresseront maints collègues de Suisse romande.

INTRODUCTION

En 1973 à Rolle, puis en 1974 à Vevey, le Département de l'instruction publique et des cultes a fait procéder à une première enquête d'opinion auprès des parents des élèves des zones d'expérience. Il s'agissait alors de connaître les réactions de la population face aux nouveautés récemment introduites dans l'école.

Depuis lors, des changements plus importants sont intervenus aussi bien dans l'organisation de l'enseignement que dans les méthodes et les programmes appliqués dans les classes. C'est pourquoi, il a paru nécessaire de recourir à une nouvelle investigation. La procédure utilisée pour la mise au point du questionnaire a permis de faire appel à la collaboration des parents eux-mêmes. En effet, les responsables « ont eu tout d'abord, dans chaque zone, des entretiens avec une trentaine de pères et mères désignés par le sort parmi ceux qui avaient répondu affirmativement à l'offre de collaboration adressée à tous les parents. Après avoir défini avec eux les principaux thèmes à traiter, ils sont revenus auprès de groupes plus restreints pour mettre au point la rédaction définitive des questions.

Une fois établi, le questionnaire a été soumis au jugement de diverses instances : directeurs et maîtres de chaque zone, commission d'évaluation, Conseil exécutif de la réforme, chef du département ; enfin, il a été testé tant auprès des groupes initiaux de parents qu'auprès de quelques-uns de ceux qui ne s'étaient pas annoncés et qui ont été interviewés à leur domicile.

Ainsi parvenu à sa forme définitive dans ses quatre versions française, allemande, italienne et espagnole, le questionnaire a été distribué le 2 mai. Les parents ont été assuré que leur anonymat serait respecté et priés de le retourner pour le 17 mai, même incomplètement ou pas du tout rempli. »

(Extrait du rapport au Grand Conseil N° 261, automne 1977.)

Sur les 2793 questionnaires distribués, 2682 sont rentrés, soit le 96 %.

Les niveaux

La question 3.3. s'adressait à l'ensemble des parents permettant de ce fait de connaître non seulement l'opinion des parents qui ont des enfants en 6e, 7e ou 8e année, c'est-à-dire qui ont fait l'expérience des niveaux, mais également celle des parents dont les enfants n'ont pas encore eu l'occasion de pratiquer les niveaux.

La question 3.2. tente de tester l'opinion des parents dont les enfants ont expérimenté les niveaux.

Question 3.3. Estimez-vous, d'une manière générale, que les niveaux

	Rolle %	Vevey %	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
A. **permettent à l'enfant de donner le meilleur de lui-même dans chaque branche**				
— oui	76 %	65 %	1783	66 %
— non	9 %	17 %	424	16 %
— NRP *(n'ont pas répondu)*	15 %	18 %	475	18 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %

Question 3.3. Cette question s'adressait à l'ensemble des parents d'élèves. Il est clair que les réponses à cette question ne sont pas seulement intéressantes pour déterminer l'opinion que les parents se font des niveaux, mais également pour déterminer les différences d'opinions qu'il pourrait exister entre les parents dont les enfants ont expérimenté les niveaux et ceux dont les enfants ne l'ont pas encore fait.

Ce tableau fait apparaître que l'avantage majeur que présentent les niveaux aux yeux des parents est indiscutablement la possibilité de suivre l'enseignement selon le rythme personnel et les capacités de l'élève. 75 % des parents sont sensibles à cet avantage qu'ils accordent aux niveaux.

Vient ensuite l'idée que, grâce aux niveaux, l'enfant peut donner le meilleur de lui-même dans chaque branche ; ⅔ des parents reconnaissent le côté encourageant des niveaux. Il faut tout de même rappeler que les niveaux ont été introduits dans les zones pilotes afin de pouvoir tenir compte de la diversité des

	Rolle %	Vevey %	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
B. offrent à l'enfant la possibilité de suivre l'enseignement selon son rythme personnel et ses capacités				
— oui	84 %	73 %	2009	75 %
— non	4 %	11 %	266	10 %
— NRP	12 %	16 %	407	15 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %
C. encouragent l'enfant à faire mieux				
— oui	68 %	58 %	1608	60 %
— non	15 %	23 %	572	21 %
— NRP	17 %	19 %	502	19 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %
D. sont, au contraire, un oreiller de paresse				
— oui	7 %	14 %	336	12 %
— non	74 %	64 %	1762	66 %
— NRP	19 %	22 %	584	22 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %
E. exigent de l'enfant des efforts excessifs pour accéder à un niveau supérieur				
— oui	30 %	23 %	639	24 %
— non	52 %	56 %	1484	55 %
— NRP	18 %	21 %	559	21 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %

dons et des aptitudes des élèves. A l'expérience, il s'avère que les ¾ des parents estiment que cet objectif fondamental des niveaux est atteint.

On peut dire d'une manière générale que les niveaux sont très bien reçus et que les parents semblent apprécier ce mode pédagogique.

Les éventuels aspects négatifs de l'introduction des niveaux sont en revanche peu constatés. Les ⅔ des parents n'estiment pas que ces niveaux sont un oreiller de paresse. Quant à l'autre aspect négatif, la demande d'effort excessifs, il se trouve tout de même près du ¼ (24 %) des parents pour penser que ce défaut n'est pas illusoire.

En comparant les résultats obtenus dans les deux zones pilotes, on s'aperçoit que certaines différences sont marquées. Globalement, on peut relever simplement que le crédit accordé par les parents au niveaux semble un peu moins marqué dans la zone de Vevey que dans celle de Rolle. Ceci est bien démontré par les pourcentages relatifs des réponses aux 4 premières propositions. Alors que pour la question des efforts excessifs, les parents de Rolle semblent plus partagés, puisque près du tiers d'entre eux reconnaissent ce désavantage.

Cependant la proportion relativement forte de non réponses à cette question 3.3. (oscillant entre 12 % et 22 % entre Rolle et Vevey), laisserait entendre que ou les parents connaissent mal la situation de leur enfant dans les niveaux, ou que certains d'entre eux n'ont pas voulu ou pu répondre, dans la mesure où leurs enfants n'ont pas encore expérimenté les niveaux.

Par ailleurs, il serait intéressant de savoir si parmi les parents qui n'ont pas pu répondre à cette question se trouvent des parents qui se déclarent insuffisamment informés sur les niveaux.

Question 3.2. Si votre enfant est en 6e, 7e ou 8e année, les niveaux ont-ils entraîné chez lui

	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
A. le désir de faire mieux pour pouvoir rejoindre un niveau supérieur		
— oui	803	64 %
— non	349	27 %
— NRP	110	9 %
TOTAL	1262	100 %
B. une meilleure prise de conscience de ses points forts et faibles		
— oui	897	71 %
— non	253	20 %
— NRP	112	9 %
TOTAL	1262	100 %

Question 3.2. En revanche, la question 3.2. s'adresse uniquement aux parents dont les enfants sont en 6e, 7e ou 8e année. Leurs réponses découlent des constatations qu'ils ont pu faire sur leur propre enfant.

Il apparaît dans le tableau 3.2. que les constats positifs et négatifs ne sont pas exclusifs, et que les parents ont pu être sensibles aux effets positifs des niveaux sans pour cela perdre de vue certaines difficultés que leurs enfants ont pu rencontrer. Nous en voulons pour preuve le fait que 56 % des parents pensent avoir remarqué chez leurs enfants une certaine crainte de devoir passer à un niveau inférieur.

(Suite p. 155.)

POUR NOS GRANDS ÉLÈVES

LES CONSTITUTIONS DE QUELQUES ÉTATS EUROPÉENS

Cet article ne saurait être considéré comme un document de droit constitutionnel. Il donne un aperçu synthétique et simplifié des différents régimes politiques européens. Pour dépasser la simple description des organes et de leurs fonctions, il veut faire ressortir, par l'analyse succinte du rôle des partis, une idée générale de la vie politique des Etats. Ce document peut être utilisé avec les fiches sur « Les partis politiques en Europe » (19/1 et 21/1), parues précédemment.

L'Europe occidentale présente la particularité d'une juxtaposition de régimes politiques très divers sur un territoire relativement peu étendu. En effet, l'histoire, les conditions du développement socio-économique et les forces politiques ont orienté l'évolution des structures politiques dans des directions divergentes. On trouve ainsi, à la fois, des Etats fédéraux (Autriche, RFA, Suisse) et des Etats unitaires ; des régimes présidentiels et des régimes parlementaires — ce dernier terme recouvre, d'ailleurs, des réalités politiques parfois très différentes.

La distinction entre les monarchies parlementaires et les républiques ne présente plus guère d'intérêt. En revanche, la vie politique et, plus précisément, le système des partis a marqué l'évolution des régimes parlementaires d'une façon beaucoup plus profonde. Le bipartisme a ainsi façonné les institutions de la Grande-Bretagne et de la République fédérale d'Allemagne pour donner naissance au régime parlementaire majoritaire, alors que la multiplicité des partis politiques a produit une réalité institutionnelle très différente en Italie ou au Benelux, par exemple.

I. Les régimes parlementaires

A) LES RÉGIMES PARLEMENTAIRES MAJORITAIRES

C'est dans deux pays dont l'histoire politique est diamétralement opposée, que l'on trouve ce type de système politique. En Grande-Bretagne, où le régime parlementaire a vu le jour, c'est le dernier stade — mais non l'ultime — d'une longue évolution. Il est la conséquence du déclin des pouvoirs du souverain, transférés au Cabinet et surtout au **Premier Ministre** et, d'autre part, de la **disparition progressive des petits partis** en tant que force politique déterminante.

En République fédérale d'Allemagne, la tradition démocratique est beaucoup plus récente. La dernière guerre, qui a forgé un nouvel équilibre de la vie politique et, surtout, les constituants instruits par l'échec de la République de Weimar, ont permis l'apparition d'un régime parlementaire majoritaire.

La présence sur la scène politique de deux partis principaux ou coalitions permet à des majorités fortes, cohérentes et disciplinées de se dégager. Ainsi la stabilité du gouvernement est assurée, le chef du gouvernement étant traditionnellement le leader du parti majoritaire. Les électeurs savent en votant pour tel ou tel parti, quel sera également le Premier Ministre ou le Chancelier. Sa désignation ne résulte pas d'arrangements ou de compromis faits après les élections.

Les auteurs de la « loi fondamentale » de 1949 ont voulu donner au régime politique de la République fédérale d'Allemagne un atout supplémentaire en rationalisant le parlementarisme. Ainsi la procédure du « **vote de défiance constructive** » permet d'avoir la certitude que le Chancelier aura toujours les moyens de sa politique, c'est-à-dire, qu'il sera toujours soutenu par une majorité. La dissolution est un moyen de consulter l'électeur sur un problème important, apparu en cours de législature. Elle prend ainsi l'aspect d'une dissolution « référendaire » ; ou bien encore, c'est une possibilité pour le gouvernement, en choisissant le moment opportun, d'accroître l'assise de la majorité.

L'Autriche et l'Irlande répondent également à cette définition du régime parlementaire majoritaire, avec cependant des caractéristiques propres.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE 62 101 000 hab.

Exécutif

Le *président de la République fédérale* est élu pour 5 ans par l'Assemblée fédérale composée des membres du Bundestag et d'un nombre égal de représentants des Länder. Il a les pouvoirs principalement représentatifs d'un chef d'Etat parlementaire.

Le Gouvernement est composé du *chancelier,* élu à la majorité absolue par le Bundestag et nommé par le président de la République, et de ministres nommés et révoqués par le président sur propositon du chancelier.

Le chancelier est le véritable chef de l'exécutif.

Législatif

Le *Bundestag* formé de 496 députés élus pour 4 ans au suffrage universel (selon un mode de scrutin majoritaire tempéré de représentation proportionnelle) représente la Fédération.

Le *Bundesrat* est composé de 45 délégués des gouvernements des Länder qu'il représente. Ses pouvoirs sont moins importants que ceux du Bundestag. En effet, seules les lois fédératives nécessitent son accord.

Le Parlement exerce les pouvoirs législatif et constituant.

Juridictionnel

Le *Tribunal constitutionnel fédéral,* formé de juges élus par le Parlement, interprète la Constitution, exerce le contrôle de constitutionnalié et statue sur les conflits entre le droit des Etats et le droit fédéral.

GRANDE-BRETAGNE 55 930 000 hab.

Exécutif

Le *Souverain* n'est pas responsable politiquement et est absolument neutre. Il est assisté du *Conseil privé de la Couronne,* également Tribunal d'appel pour certains territoires d'outre-mer.

Le *premier ministre,* leader du parti victorieux aux élections, forme le Cabinet, responsable devant les Communes. Il dispose du droit de dissolution et de l'initiative exclusive en matière financière. Chef d'une majorité cohérente, son influence est grande sur le pouvoir législatif.

Législatif

La *Chambre des Communes* est composée de 630 députés élus pour 5 ans au suffrage universel et selon le scrutin majoritaire

à un tour. Le travail législatif est effectué pour sa plus grande part par les commissions.

La *Chambre des Lords* est composée de 1062 lords, dont 230 siègent effectivement. Ses pouvoirs ont été sérieusement amputés. Elle ne peut mettre en jeu la responsabilité du Gouvernement. Elle dispose d'un veto suspensif d'un an, ramené à un mois pour les lois de finances.

Juridictionnel

La Constitution coutumière du Royaume-Uni n'a pas créé, à l'encontre des autres régimes européens, d'organisme juridictionnel. Cependant la *Chambre des Lords* peut s'ériger en Cour judiciaire suprême.

B) LE PARLEMENTARISME D'ÉQUILIBRE

Le bipartisme entraîne un déséquilibre des pouvoirs au profit de l'exécutif. Par contre, un système pluri-partisan permet au législatif et à l'exécutif de conserver une indépendance relative et des moyens d'actions l'un sur l'autre. Le Parlement peut mettre en jeu la responsabilité du Gouvernement ; réciproquement l'exécutif peut exercer son droit de dissolution. Ces deux armes de dissuasion se font face et s'équilibrent. C'est ce type de régime que l'on trouve le plus fréquemment en Europe. Mais l'état des forces politiques peut donner à ce système un contenu très variable.

Ainsi, pendant une période plus ou moins longue, la vie politique peut être marquée par l'existence d'un **parti dominant.** Ce fut le cas au Danemark, en Norvège et en Suède, où la social-démocratie eut pendant de longues années une large majorité. C'est en formant des coalitions plus ou moins solides et cohérentes, que les autres partis peuvent accéder au pouvoir et concurrencer le parti dominant.

En Italie ou en Belgique, la présence d'un **parti dominant** (la démocratie chrétienne) dirigeant la totalité ou la quasi totalité des gouvernements depuis 1945, n'a pas empêché une assez grande instabilité gouvernementale.

La **multiplicité de petits partis ou de partis moyens** nécessite la création de **majorités de coalitions,** souvent peu cohérentes. Représentants d'une fraction étroite de l'électorat, les petits partis ont souvent des revendications sectorielles, peu compatibles avec un programme d'ensemble de gouvernement. L'électeur n'arrête donc pas lui-même les grandes décisions nationales et ne choisit pas le chef de gouvernement. Il s'en remet aux députés qui décideront à sa place en fonction des compromis rendus nécessaires.

Malgré le **multipartisme intégral** que connaissent les Pays-Bas, la stabilité gouvernementale y est relativement grande.

BELGIQUE [1] — 9 756 590 hab.

Exécutif

Le *roi*, chef de l'exécutif, « règne, mais ne gouverne pas ». Il n'est pas responsable politiquement et ses actes doivent obligatoirement être contre-signés par un ministre. Il édicte les règlements nécessaires à l'exécution des lois, sanctionne et promulgue celles-ci et dispose du droit de dissolution et d'un droit de veto théorique. Il nomme et révoque les ministres.

Le *premier ministre*, chargé par le roi de former le Cabinet, dirige l'action du Gouvernement. Il dispose, comme les ministres, de l'initiative législative. La réalité du pouvoir exécutif appartient au Gouvernement.

Législatif

Depuis la révision de 1920-1921, le Parlement est composé de deux Chambres aux pouvoirs sensiblement égaux, sous réserve de certaines compétences juridictionnelles dévolues au Sénat.

La *Chambre des représentants* est formée de 212 députés élus pour 4 ans au suffrage universel direct, à la représentation proportionnelle.

Le *Sénat* est formé de 181 membres dont 106 élus au suffrage universel proportionnellement à la population de chaque province, 50 choisis par les Conseils provinciaux, et 25 cooptés par le Sénat.

Juridictionnel

Le *Conseil d'Etat*, créé en 1946, juge de l'excès de pouvoir des actes administratifs. Il est également juge de cassation des décisions rendues par les juridictions administratives (avec compétence d'attribution seulement).

[1] Le 25 mai 1977, les quatre partis qui forment le Gouvernement belge issu des élections législatives du 17 avril 1977, ont décidé d'entamer une réforme de l'Etat belge dans un sens fédéral original (trois entités au point de vue socio-économique et deux entités au point de vue culturel).

DANEMARK — 5 008 000 hab.

Exécutif

Le *Souverain* ratifie les lois et peut dissoudre le Folketing sur proposition du Gouvernement.

Le *Cabinet* n'est pas tenu d'obtenir l'investiture parlementaire, ce qui permet l'existence de gouvernements de minorité.

Législatif

Le Parlement ne comporte qu'*une Chambre*, le Folketing, le Sénat ayant été supprimé en 1953. Le Folketing comprend 179 députés élus pour 4 ans à la représentation proportionnelle. Une loi votée peut être soumise à référendum si un tiers des députés le demande.

Juridictionnel

L'*Ombudsman*, délégué chargé de contrôler la légalité des actes ministériels et administratifs (sauf ceux des magistrats), est désigné par le Folketing.

Tout citoyen peut saisir l'Ombudsman.

GRÈCE — 9 030 000 hab.

Exécutif

Le *président de la République* est élu par le Parlement pour 5 ans. Il nomme le premier ministre et, sur proposition de celui-ci, les ministres. Il convoque le Parlement et peut le dissoudre, après consultation du Conseil de la République. Il peut refuser de sanctionner une loi, adoptée par le Parlement, aussi longtemps que celle-ci n'a pas été approuvée une seconde fois à la majorité absolue. Pour des questions urgentes d'intérêts national, il peut organiser un référendum populaire.

Le *Gouvernement* partage le pouvoir exécutif avec le président de la République. Il est présidé par le *premier ministre* qui est, en principe, le leader du parti qui dispose du plus grand nombre de sièges au Parlement. Il est collectivement responsable devant le Parlement, dont il doit obtenir l'investiture.

Législatif

Le *Parlement* est composé de 296 députés élus pour 4 ans au suffrage universel (selon un mode de scrutin majoritaire tempéré de représentation proportionnelle). Il partage le pouvoir législatif avec le président de la République, et le droit d'initiative avec le Gouvernement. Il peut censurer le Gouvernement par un vote de défiance.

Juridictionnel

La *Cour suprême* se prononce sur la comptabilité des lois avec la Constitution et sur la validité d'un référendum.

Le *Conseil d'Etat* protège le citoyen d'éventuels abus de pouvoir de la part de l'administration.

La *Cour des comptes* contrôle les dépenses de l'Etat et des administrations locales.

ITALIE — 55 371 000 hab.

Exécutif

Le *président de la République* est élu pour 7 ans par le Parlement et les représentants des régions. Il désigne le président du Conseil, nomme les ministres et dispose d'un veto suspensif et des attributions classiques d'un chef d'Etat parlementaire.

Le *président du Conseil,* désigné par le président de la République, choisit ses ministres. Le Gouvernement, responsable devant les deux Chambres doit obtenir leur investiture. Certains pouvoirs du président de la République, telles la dissolution de la Chambre des députés et la nomination des ministres, reviennent en fait au président du Conseil.

Législatif

La *Chambre des députés* est élue à la représentation proportionnelle pour 5 ans, à raison d'un député pour 80 000 habitants. Elle se compose de 630 députés.

Le *Sénat* est élu selon le même mode de scrutin, mais sur une base régionale.

Le bicamérisme est égalitaire. Le pouvoir législatif qui s'exerce dans toutes les matières, peut être délégué au Gouvernement ou aux commissions. L'initiative appartient au Parlement, au Gouvernement et au Conseil de l'économie et du travail, mais aussi au peuple.

Juridictionnel

La *Cour constitutionnelle* est composée de 15 membres nommés pour 12 ans par le président de la République et le Parlement. Elle contrôle la constitutionnalité des lois et règle les conflits de compétence entre le pouvoir central et les régions.

Elle est compétente pour juger les membres de l'exécutif après leur mise en accusation devant le Parlement.

PAYS-BAS — 13 600 000 hab.

Exécutif

Le *Souverain,* chef de l'exécutif, règne, mais ne gouverne pas. Il n'est pas responsable politiquement et ses actes doivent être contresignés par un ministre. Il édicte les règlements généraux d'administration nécessaires à l'exécution des lois qu'il sanctionne et promulgue. Il dispose du droit de dissolution et d'un droit de veto, tombé maintenant en désuétude. Il nomme et révoque les ministres. Il dispose, en matière de relations extérieures, d'une certaine initiative.

Le *président du Conseil,* chargé par le roi de former le Cabinet, dirige l'action du Gouvernement. Il dispose, comme les ministres, de l'initiative législative. La réalité du pouvoir exécutif appartient au Gouvernement.

Législatif

Les Etats généraux sont composés de deux Chambres :

la *Première Chambre* (Eerste Kamer) est composée de 75 sénateurs élus pour 6 ans au suffrage indirect par les Etats provinciaux ; elle est renouvelable par moitié ;

la *Deuxième Chambre* (Tweede Kamer) est composée de 150 députés élus au suffrage universel direct pour 4 ans à la représentation proportionnelle. Ses pouvoirs sont plus étendus que ceux de la Première Chambre, à laquelle elle transmet les projets qu'elle approuve. Elle dispose d'un droit d'amendement sur les projets de loi.

Juridictionnel

Le *Conseil d'Etat,* formé de 20 membres nommés par le Souverain qui le préside, est plus un Conseil de gouvernement qu'une véritable juridiction administrative. Dépourvu de pouvoirs propres, il est entendu par le roi sur tous les projets que celui-ci envisage d'adresser aux Etats généraux. Il exerce l'autorité royale en cas de décès.

Le *Souverain* examine la comptabilité des lois avec la Constitution.

PORTUGAL — 8 830 000 hab.

Exécutif

Le *président de la République* est élu au suffrage universel direct pour 5 ans. Il nomme et révoque le premier ministre après consultation du Conseil de la Révolution. Il peut dissoudre l'Assemblée de la République sur avis favorable du Conseil de la Révolution. Il ne peut s'absenter du territoire national sans l'autorisation du Conseil de la Révolution et l'accord de l'Assemblée de la République.

Le président de la République nomme le *premier ministre* et, sur proposition de celui-ci, nomme ou révoque les autres membres du Gouvernement. Le premier ministre dirige la politique générale du *Gouvernement.* Il est responsable politiquement devant le président de la République et dans le cadre de la responsabilité gouvernementale devant l'Assemblée de la République. De même, les ministres sont responsables devant le premier ministre et devant l'Assemblée de la République. Le programme du Gouvernement doit être soumis à l'Assemblée qui ne peut la rejeter qu'à la majorité absolue des députés en fonction.

Le *Conseil de la Révolution* est composé du président de la République et de 18 ou 19 militaires. Le premier ministre fait partie du Conseil de la Révolution uniquement si c'est un militaire. Il a de nombreuses compétences en sa quailté de conseil du président de la République et de garant du bon fonctionnement des institutions démocratiques, du respect de la Constitution et de la fidélité à l'esprit de la Révolution portugaise. Les lois et règlements concernant l'organisation, le fonctionnement et la discipline des Forces Armées sont exclusivement de la compétence du Conseil de Révolution. Il doit approuver les traités et les accords internationaux relatifs aux questions militaires.

Législatif

L'*Assemblée de la République* est composée de 250 députés élus pour 4 ans au suffrage universel à la représentation proportionnelle. Elle partage le pouvoir législatif avec le Gouvernement et le Conseil de la Révolution. Elle vote l'investiture du Gouvernement en approuvant son programme. Elle peut voter des motions de censure ou, à la demande du Gouvernement, accorder des votes des confiance.

Juridictionnel

Le *Conseil de la Révolution,* assisté de la *Commission constitutionnelle,* composée de membres nommés pour 4 ans par différentes instances, assure la constitutionnalité des lois et de leur application.

SUÈDE 8 140 000 hab.

Exécutif

Le *roi* est le chef de l'Etat. La Constitution de 1974 l'a privé des pouvoirs qu'il avait précédemment. Il ne participe pas au gouvernement du pays et aucune décision gouvernemental ne doit être signée par lui.

Le *Gouvernement* exerce le pouvoir exécutif. Le premier ministre, investi par le *Riksdag,* nomme lui-même les autres ministres. Le *Gouvernement* est responsable devant le *Riksdag.*

Législatif

Le *Riksdag* (Parlement) compte 349 députés élus pour 3 ans à la représentation proportionnelle. Il contrôle le Gouvernement et les activités des services publics, et exerce seul le pouvoir législatif. C'est le président du *Riksdag* qui a l'initiative de la procédure conduisant à la formation du Gouvernement. Les commissions permanentes du *Riksdag* ont un droit d'initiative propre.

Juridictionnel

Il est exercé par la *Commission* du *Riksdag,* qui contrôle la légalité des actes du Gouvernement.

Les Ombudsmans parlementaires (JO) surveillent l'appareil judiciaire et administratif. Ils sont nommés pour 4 ans par le *Riksdag.* Ils peuvent être saisis par tout citoyen.

II. Les régimes mixtes

LA FRANCE

La France a un régime parlementaire fondé sur le système représentatif ; il est cependant marqué par une évolution qui a amené certains à le considérer comme un régime **semi-présidentiel.**

Le régime politique français repose sur la Constitution du 4 octobre 1958 qui maintient le principe fondamental du système parlementaire : la responsabilité politique du Gouvernement devant le Parlement. Le référendum d'octobre 1962 a fait évoluer le régime vers un système semi-présidentiel en faisant élire le président de la République pour sept ans au suffrage universel. Mais c'est le Gouvernement qui reste seul responsable devant l'Assemblée.

A côté des pouvoirs traditionnels du chef d'Etat parlementaire, le président de la République dispose de pouvoirs exercés sans contreseing, notamment le droit de procéder à des référendums, celui de dissoudre l'Assemblée nationale et celui de recourir à l'article 16, qui lui confère pratiquement les pleins pouvoirs en cas de circonstances exceptionnelles.

Parallèlement, le pouvoir législatif se trouve délimité ; tout ce qui n'est pas expressément réservé au domaine de la loi par la Constitution, appartient au domaine réglementaire. De plus, le système des ordonnances consacre officiellement l'intervention de l'exécutif dans le domaine réservé à la loi. L'un des rôles du Conseil constitutionnel consiste à s'assurer que la répartition des compétences a bien été respectée. Le vote de la loi et la mise en œuvre de la question de confiance obéissent à des règles qui renforcent les prérogatives gouvernementales.

FRANCE 52 130 000 hab.

Exécutif

Le *président de la République,* élu pour 7 ans au suffrage universel, dispose de pouvoirs beaucoup plus étendus que ceux qui reviennent généralement à un chef d'Etat parlementaire. Il assure par son arbitrage le fonctionnement régulier des pouvoirs publics. Il veille au respect de la Constitution, nomme le premier ministre, peut dissoudre l'assemblée et disposer de pouvoirs spéciaux conférés par l'art. 16 de la Constitution. L'importance de ces pouvoirs exercés sans contreseing s'explique par l'élection du président au suffrage universel et le recours possible au référendum.

Le *Gouvernement* est composé d'un premier ministre et de ministre nommés par le président de la République. Le Gouvernement détermine et conduit la politique de la nation. Il dispose du pouvoir réglementaire. Le premier ministre responsable devant le Parlement, n'est pas obligé de solliciter son investiture.

Législatif

Le Parlement est formé de deux Chambres :

l'*Assemblée nationale,* composée de 490 députés élus pour 5 ans au suffrage universel, au scrutin majoritaire à deux tours ;

le *Sénat,* composé de 283 sénateurs élus pour 9 ans par un collège électoral restreint.

Les pouvoirs sont communs aux deux Chambres, qui contrôlent l'action du Gouvernement et disposent de l'initiative (sauf en matière de finances).

Le pouvoir constituant peut être exercé directement par le peuple par voie référendaire.

Juridictionnel

Le *Conseil constitutionnel,* composé de 9 membres nommés pour 9 ans, est chargé de contrôler la constitutionnalité des lois et traités, de juger le contentieux des référendums et des élections parlementaires et présidentielles. Sa saisine réservée à 4 personnes seulement (président de la République, premier ministre, présidents des deux Chambres) limite l'importance de son rôle.

Le *Conseil d'Etat,* tribunal administratif, est aussi juge de la conformité des actes administratifs à la loi.

Le texte de cette fiche est basé sur l'article de MM. J.-F. CHAUVEAU et P. DUTAC, « Les constitutions en Europe occidentale », paru dans le No 8 de DOCUMENTS POUR L'ENSEIGNEMENT (décembre 1973).
Des suppléments et des modifications indispensables y ont été apportés par Mlle N. NICOLAS avec l'aide des services d'information des Ambassades de Grèce, du Portugal et de Suède à Bruxelles.

	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
C. **la satisfaction de pouvoir avancer à son rythme propre**		
— oui	860	68 %
— non	279	22 %
— NRP	123	10 %
TOTAL	1262	100 %
D. **le désir de changer de niveau pour pouvoir changer de maître**		
— oui	244	19 %
— non	895	71 %
— NRP	123	10 %
TOTAL	1262	100 %
E. **la crainte de ne pas arriver au niveau exigé pour son futur choix professionnel**		
— oui	467	37 %
— non	665	53 %
— NRP	130	10 %
TOTAL	1262	100 %
F. **la crainte de devoir passer à un niveau inférieur**		
— oui	703	56 %
— non	438	35 %
— NRP	121	9 %
TOTAL	1262	100 %
G. **la crainte de devoir changer de maître**		
— oui	181	14 %
— non	943	75 %
— NRP	138	11 %
TOTAL	1262	100 %
H. **aucun effet particulier**		
— oui	238	19 %
— non	562	45 %
— NRP	462	36 %
TOTAL	1262	100 %

Ce tableau met en évidence trois conséquences nettement positives de l'introduction des niveaux (propositions A, B, C) et qui correspondent aux objectifs assignés, au départ, à ce mode d'organisation : une meilleure prise de conscience de ses points forts et faibles, la satisfaction de pouvoir avancer à son rythme propre et le désir de faire mieux pour pouvoir rejoindre un niveau supérieur. Reposant sur ces objectifs, le système des niveaux assure donc, durant la période d'orientation, une perméabilité dont les élèves ont largement profité. Il semble bien que les parents ont été particulièrement sensibles aux avantages offerts par ce système.

Contrairement à ce qu'on pouvait penser au début de cette recherche, certaines hypothèses de travail comme les caractéristiques du maître ne semblent pas jouer un grand rôle dans le mécanisme des niveaux. On voit en effet que près des ¾ des parents n'ont pu constater chez leur enfant ni le désir de changer de niveau pour changer de maître, ni la crainte de devoir en changer.

Le système des niveaux ne semble pas être, du moins dans les conditions actuelles, tributaires de la personnalité du maître. Remarquons pour terminer que 19 % des parents n'ont constaté aucun effet particulier que cela soit sur le plan des avantages ou des inconvénients.

Regroupement des enfants

Question 6.1. Jusqu'en 5e année, les élèves sont tous ensemble dans la même classe. Estimez-vous que pour votre enfant cela est favorable, sans effet, défavorable...

	Rolle %	Vevey %	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
A. **pour le développement de son intelligence**				
— favorable	43 %	42 %	1127	42 %
— sans effet	36 %	33 %	900	33 %
— défavorable	10 %	14 %	367	14 %
— NRP	11 %	11 %	288	11 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %

D'emblée, on ne note pas de différence significative entre les deux zones. Nous remarquons que le regroupement des élèves dans une même classe jusqu'en 5e année n'est pas ressenti comme défavorable par la très grande majorité des parents.

	Rolle %	Vevey %	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
B. **pour la manière de se comporter avec les autres**				
— favorable	63 %	59 %	1604	60 %
— sans effet	23 %	25 %	655	25 %
— défavorable	4 %	6 %	145	5 %
— NRP	10 %	10 %	278	10 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %
C. **pour son travail scolaire**				
— favorable	45 %	41 %	1114	41 %
— sans effet	33 %	28 %	768	29 %
— défavorable	11 %	20 %	490	18 %
— NRP	11 %	11 %	310	11 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %

Question 6.2. Tous les enfants d'une même volée sont réunis dans un même bâtiment... Estimez-vous que...

	Rolle %	Vevey %	Rolle + Vevey N.	Rolle + Vevey %
— c'est une bonne chose	72 %	53 %	1513	57 %
— cela n'a aucune importance	21 %	32 %	809	30 %
— ce n'est pas une bonne chose	4 %	9 %	214	8 %
— NRP	3 %	6 %	146	5 %
TOTAL	100 %	100 %	2682	100 %

Dans les deux zones, les parents semblent s'accorder dans l'ensemble des cas pour ne constater aucun effet nuisible à la cohabitation, quoique l'on note une différence entre Vevey et Rolle puisque dans cette zone près des ¾ des parents estiment que c'est une bonne chose, alors qu'à Vevey, seule la moitié des parents sont de cet avis.

Entretien avec le sergent-major David, chef de la brigade Jeunesse de la ville de Lausanne

— Quelle est la nature du travail de la brigade que vous dirigez ? Qu'attendent de vous les autorités municipales ?

— Le travail de la brigade Jeunesse est à la fois préventif et répressif. En raison de la constante augmentation des délits commis par des jeunes et dont les enquêtes exigent beaucoup de temps, nous déplorons de ne plus pouvoir nous consacrer, comme par le passé, à un travail préventif suivi.

Les autorités municipales attendent avant tout, de notre brigade, que nous mettions tout en œuvre pour éviter que des jeunes inadaptés ne deviennent des délinquants.

— Comment exercez-vous cette activité visant à prévenir la délinquance ?

— Par des surveillances et des contrôles aussi fréquents que possible dans tous les lieux publics — cafés, bars à café, centres de loisirs, cinémas, dancings, fêtes populaires, etc. Nous nous approchons des jeunes qui nous paraissent en danger moral ou sur le point de commettre un délit. Après discussion sur place et selon les conditions d'existence de l'intéressé, nous l'invitons à passer dans nos bureaux pour un examen de sa situation et pour voir dans quelle mesure nous pouvons lui venir en aide en cas de besoin.

— Comment se pose le problème des fugues dans une ville comme Lausanne ? Quelles en sont les causes ?

— Le nombre de fugues à Lausanne est d'environ 200 par année, ce qui est tout de même un chiffre important. Les causes sont très diverses : goût de l'aventure, influence d'un copain, réprimande des parents, échec scolaire, mauvaises conditions de vie, fuite des responsabilités suite à une infraction ou un délit. Depuis l'apparition de la drogue, il y a aussi ceux qui partent pour s'adonner à leur vice loin de chez eux ou pour se ravitailler en produits stupéfiants. La durée des fugues est variable. Elle va de deux à quelques jours, voire des semaines ou des mois. Celle qui nous a le plus inquiété a duré deux ans. Au retour, les « fugueurs » sont toujours questionnés. Il nous intéresse de connaître le résultat de leur expérience. Cet entretien nous permet d'établir dans les grandes lignes l'emploi de leur temps et de déterminer les véritables raisons de la fugue.

— Quelle procédure est entamée lorsqu'un jeune est reconnu coupable de délit ?

— Selon le Code pénal suisse, le mi-
eur (comme l'adulte), qui a commis un
élit, est automatiquement déféré à l'au-
orité compétente. Pour les jeunes jus-
u'à 18 ans, c'est le président du Tribunal
es mineurs qui représente cette auto-
ité. Ce magistrat nous laisse toutefois la
ossibilité de traiter certains cas bénins
dministrativement, c'est-à-dire sans suite
énale.

— Pouvez-vous expliquer la nature, la fréquence, les causes des délits les plus fréquents contre lesquels vous avez à sévir ?

— Le délit le plus fréquent commis
ar les enfants et les adolescents est in-
ontestablement le vol à l'étalage. A Lau-
nne, sur l'ensemble des grands magasins,
es délits de ce genre ont lieu tous les
ours. Après, nous relevons les vols
'usage (cyclomoteurs en particulier), puis
vol simple et, enfin, le vol avec ou
ns infraction (cambriolage).
Pour le vol à l'étalage, les causes prin-
pales sont la tentation ainsi que la faci-
té de dérober n'importe quoi. Actuelle-
ent, aucun jeune voleur n'agit par né-
ssité (faim, misère, etc.). D'ailleurs, les
ticles les plus convoités sont les disques
les cassettes à musique. Les autres vols
ambriolages, etc.), sont provoqués par
besoin d'argent. Pour certains, tous
s moyens sont bons pour s'en procurer.

— Comment se pose le problème de la drogue ?

— A Lausanne, comme dans d'autres
rincipales villes ainsi que dans le canton,
existe des brigades spécialisées dont la
rincipale occupation est la lutte contre
drogue. Par conséquent, nous n'empié-
ons pas sur leur domaine. Toutefois,
rsqu'un cas parvient à notre connais-
nce, et que l'auteur est un mineur, nous
aitons cette affaire nous-mêmes, confor-
ément aux articles de la Loi fédérale
r les stupéfiants. Bien que nous ne
oyons pas des spécialistes en la matière,
ous restons extrêmement attentifs à ce
roblème. Il nous arrive volontiers de
ollaborer avec nos collègues, particuliè-
ement lorsqu'il s'agit d'exercer des sur-
eillances ou filatures dans des lieux pu-
lics.

— Que pouvez-vous dire de vos relations avec les enseignants, les maîtres et maîtresses de ces enfants fautifs ?

— Jusqu'à maintenant, nous nous sommes toujours efforcés d'entretenir de bons contacts avec le personnel enseignant. Nous partons de l'idée que l'instituteur ou l'institutrice d'un jeune délinquant ou prédélinquant doit être renseigné sur le comportement de son élève hors de l'école. Nous n'avons pas le sentiment de trahir le secret professionnel car, dans bien des cas, nous nous rendons compte que la situation de celui ou de celle qui nous occupe est déjà connue. Par ailleurs, nous sommes persuadés que la collaboration entre le maître et l'inspecteur de police ne peut être que bénéfique à l'enfant.

— Avez-vous remarqué une évolution, au cours de ces dernières années, en matière de délits commis par la jeunesse ?

— Il est incontestable que depuis quelques années, une évolution s'est faite en matière de délits commis par la jeunesse. Nous déplorons la fréquence de ces délits et l'importance de certains d'entre eux. Nous constatons hélas que les jeunes commencent une activité délictueuse toujours plus tôt. Par conséquent, il n'est pas rare de rencontrer des délinquants « chevronnés » déjà au début de l'adolescence.

— Que pouvez-vous dire des relations entre vous et les parents des jeunes reconnus coupables ?

— Dans chaque cas, important ou bénin, nous prenons contact avec les parents des jeunes coupables pour les renseigner sur les motifs de notre intervention. Ces entretiens nous permettent d'examiner ensemble les mesures qu'il y a lieu d'envisager. C'est aussi pour nous l'occasion de nous rendre compte des conditions d'existence de celui qui nous occupe. Les constatations que nous pouvons faire sont communiquées par la suite au président du Tribunal des mineurs, qui tient à être informé sur le prévenu et sa famille.

— Votre brigade a-t-elle affaire à beaucoup de récidivistes ?

— Pas tellement. Très souvent, après une première intervention de la police, puis au Tribunal des mineurs, le jeune fautif met fin à son activité délictueuse, quelquefois par crainte de sanctions plus sévères ou alors en raison d'une surveillance accrue des parents.

Par contre, ceux qui persistent dans la délinquance peuvent devenir dangereux. Nous constatons souvent chez ces récidivistes un raffinement dans la façon d'opérer, une audace incontrôlée comme aussi une dégradation inquiétante du sens moral. Pour cette catégorie de jeunes, tous les organes intéressés s'inquiètent de cette évolution et s'interrogent sur les remèdes à apporter.

— Les jeunes dont vous avez à vous occuper sont-ils fichés ? Leur casier judiciaire commence-t-il à se remplir chez vous ?

— A la suite de chaque intervention, nous établissons un rapport qui est classé dans nos archives si l'affaire est importante. Par contre, pour un cas sans gravité, le dossier est détruit à la majorité de l'intéressé.

En ce qui concerne le casier judiciaire, aucune inscription n'y est faite pour un enfant (jusqu'à 15 ans) quel que soit le délit commis. Pour les adolescents (18 ans), c'est la gravité de la faute qui est déterminante. Selon les circonstances, le juge peut ordonner qu'il n'y ait pas d'inscription.

JCB.

Tendances et perspectives d'évolution de l'école en Suisse

Quelques réflexions de la commission pédagogique

Coordination et réforme

1. Dans un proche avenir on ne peut guère s'attendre à ce que l'on réalise une coordination extérieure d'ordre administratif de l'école. Par contre, l'école évolue peu à peu sous l'influence d'une réforme interne, dans la mesure où les autorités scolaires, les spécialistes de la pédagogie ou de certains domaines de l'enseignement, ainsi que les enseignants de tous les degrés se rencontrent et collaborent pour résoudre leurs problèmes pédagogiques et didactiques.

Unité du système et égalité des degrés et domaines de l'éducation

2. Les différents degrés et domaines de notre système d'éducation évoluent d'une manière plus équilibrée que par le

passé ; ils changent et ils se développent tous et on attribue l'équivalence à tous les degrés. Tout en considérant le système scolaire comme un tout global il faut accorder une attention toute particulière à l'école primaire.

Préscolarité et initiation scolaire

3. Les efforts pédagogiques des années à venir viseront en priorité l'éducation préscolaire et l'initiation scolaire. Il ne s'agit pas seulement de réduire l'inégalité des chances de départ dues au milieu familial de l'enfant, mais aussi et surtout de créer un environnement préscolaire qui permette à l'enfant de s'épanouir du point de vue spirituel et social et de développer sa créativité. L'éducation doit pouvoir assurer une continuité aussi parfaite que possible lors du passage de la préscolarité à l'école.

Abandon de la sélection ponctuelle

4. Le problème de la sélection et celui de savoir à quel moment une première sélection doit intervenir sont quelque peu allégés par l'abandon de la sélection ponctuelle et l'adoption d'une sélection portant sur une plus longue période (degré d'observation ou d'orientation). Cette étape, au cours de laquelle les possibilités de formation et d'études ultérieures commencent à se dessiner, permettra de diminuer les contraintes de la sélection et de proroger le moment où il faut opter pour une carrière ou une filière.

Perméabilité des structures scolaires

5. Dans la plupart des cantons, l'abandon de la structure scolaire verticale au degré supérieur de la scolarité obligatoire ne se fait pas par un changement radical du système. Au contraire, on met l'accent sur la promotion du principe de la perméabilité entre les différentes filières, la coopération entre celles-ci et leur intégration partielle. Pour ce faire il faut expérimenter différentes formes de différenciation et d'intégration de l'enseignement.

Relations entre formation générale et formation professionnelle

6. Il faut revoir les relations qui existent entre la formation générale et la formation professionnelle dans le sens d'une meilleure imbrication des deux domaines. On peut envisager d'une part de donner aux futurs apprentis une base de formation générale suffisante pour leur permettre des études ultérieures approfondies et, d'autre part, de réformer les écoles de maturité, afin que celles-ci ne préparent plus exclusivement à l'université, mais aussi à d'autres études et formations professionnelles.

Coordination et réforme de l'enseignement de la langue II

7. Les responsables politiques, ainsi que de larges cercles de la population, partagent aujourd'hui l'opinion selon laquelle l'introduction précoce de la deuxième langue nationale, en tenant compte des différences d'aptitudes, n'est pas souhaitable seulement pour des raisons psycho-pédagogiques, mais aussi parce que la maîtrise de la deuxième langue nationale par l'ensemble de la population est une nécessité culturelle. Au cours des années à venir, tous les efforts devront viser à créer dans les écoles les conditions qui permettront de parvenir à ce but.

Coopération et coordination dans les domaines des mathématiques et de l'enseignement de la langue maternelle

8. Dans les domaines des mathématiques et de l'enseignement de la langue maternelle, il faut accroître les efforts de coordination intercantonale et suprarégionale. Etant donné que la situation varie selon les cantons et les régions, on parviendra à la coordination en élaborant des plans cadres, des idées directrices communes pour l'enseignement et en renforçant la coopération entre les spécialistes et les responsables cantonaux lors du choix des contenus et des méthodes d'enseignement.

L'école en tant qu'environnement social

9. C'est surtout par la forme que l'on donne à l'enseignement lui-même que l'on peut faire de l'école un environnement social pour les enfants. Dans ce but, on peut exercer certaines formes de coopération dans l'enseignement (travail en équipe, travaux de groupes dans le cadre de projets).

Les plans d'études déterminant les tâches pédagogiques et éducatives de l'école

10. On discute de plus en plus de la question de savoir dans quelle mesure l'école doit initier les enfants aux problèmes sociaux actuels dans le cadre de sa tâche éducative traditionnelle. Il s'agit de s'assurer que des exigences concrètes concernant par exemple un enseignement dans les domaines de l'économie, de l'environnement et des mass media, trouvent une place adéquate dans le cadre d'une éducation harmonieuse de l'enfant ; il ne faut pas les considérer comme de nouvelles disciplines, mais comme un ensemble de problèmes qu'il convient d'insérer dans l'enseignement. C'est de l'objectif d'une éducation harmonieuse que découlent les idées maîtresses qui déterminent les réformes des plans d'études entreprises en plusieurs endroits. Ces plans d'études qu'il faut créer n'auront un effet novateur que s'ils ne sont pas issus de projets isolés mais considérés dans leurs relations avec d'autres facteurs déterminants de l'école (tels que la formation des maîtres, le perfectionnement, la sélection, l'inspectorat, etc.) et s'ils offrent une aide pratique à l'enseignant pour son travail quotidien. Il faut chercher à établir une étroite coopération entre le corps enseignant et les sciences de l'éducation.

Coresponsabilité des parents

11. Pour éviter que le cloisonnement de l'école ne menace l'horizon de celle-ci, il est nécessaire de trouver des formes de coopération entre l'école et les parents, qui assurent à ces derniers non seulement une participation accrue mais aussi une plus grande coresponsabilité dans la scolarisation de leurs enfants et dans la réalisation des réformes.

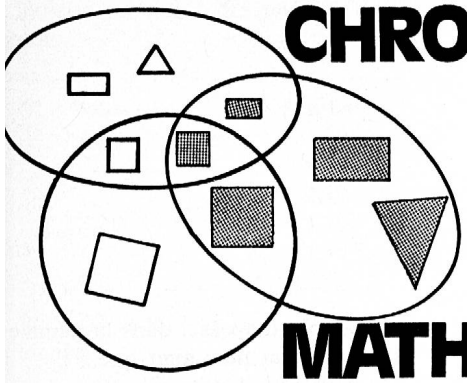
Formation des enseignants

12. On s'efforcera, grâce à des réformes de la formation des maîtres fondées en partie sur les idées maîtresses du rapport d'experts « Formation des maîtres de demain », d'améliorer les compétences didactiques de l'enseignant (« professionnalisation ») en prolongeant la formation et en élargissant le perfectionnement des maîtres. Ce sont surtout les enseignants dont la formation est encore relativement courte qui seront touchés par ces mesures. L'élément central de ces réformes consiste d'une part à rétrécir les liens entre la théorie et la pratique de l'enseignement, d'autre part, à insister davantage sur les objectifs et les modes de formation commune aux enseignants de tous les degrés.

Tâches des sciences de l'éducation

13. Les sciences de l'éducation jouent un rôle grandissant tant dans les efforts de coordination que dans la planification, la réalisation et des réformes scolaires. Les organes créés par les cantons ou les régions, ou ceux qui sont encore à l'état de projet, maintiennent le contact entre la science et la pratique scolaire, car elles réunissent des scientifiques et des enseignants pour élaborer les projets de réformes concernant la pratique de l'enseignement (plans d'études, manuels, formation des maîtres, sélection, etc.). Lorsqu'on prend des décisions en matière de politique scolaire, il faudrait tenir compte des résultats de ces projets de réformes orientés vers la pratique ainsi que de l'état de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation.

Conférence suisse
des directeurs cantonaux
de l'instruction publique.

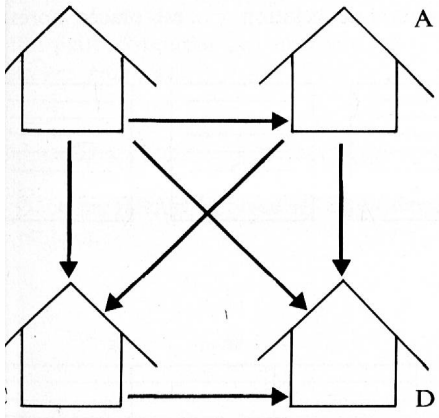


CHRONIQUE MATHEMATIQUE

QUATRE IDÉES A EXPLOITER POUR DES EXERCICES DE RELATIONS

I. Travail à effectuer collectivement ou n équipe.

Une série de chalets est dessinée au ableau noir. Les fenêtres ne sont pas narquées mais les flèches sont dessinées.



— La relation peut-elle être « ... a le nême nombre de fenêtres que... ».
Pourquoi ?

— Quelle relation peut-on utiliser pour e diagramme ?
(« ... a plus de fenêtres que... »
« ... a moins de fenêtres que... »)

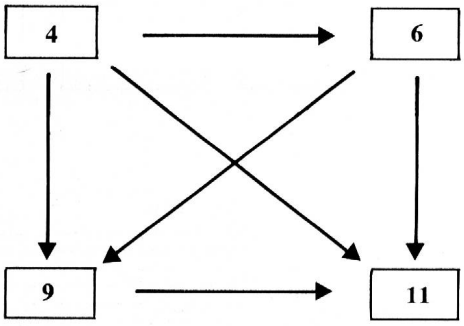
— Choisissons la première relation ; uel chalet aura le plus de fenêtres ? ourquoi ? Lequel aura le moins de fe- ıêtres ? Pourquoi ?

— Voici une série d'écriteaux portant un nombre de fenêtres. Placez-les sur les chalets.

4	6	11	9

de manière à respecter les flèches de la relation : « ... a moins de fenêtres que... »

Solution



— Voici le nombre **13**

Où peut-on le placer ?

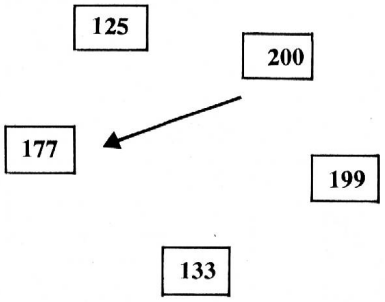
— Et ce nombre **10**

(en C ou en D)

Cet exercice, peut-être un peu simple suivant le degré de scolarité, peut se transposer sur des nombres plus grands avec des schémas à 5 ou 6 positions.

Par exemple : chaque équipe reçoit une feuille polycopiée selon le modèle ci-dessous.

La flèche signifie « ... est plus grand que... »



— Ajoutez toutes les flèches

— Pourquoi toutes les flèches partent-elles de **200** ?

— Pourquoi arrivent-elles toutes sur **125** ?

— Quel nombre pourrait-on remplacer par **188** ? par **132** ? par **198** ?, etc.

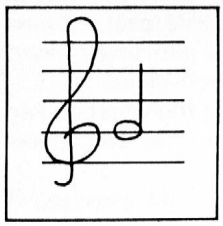
— Quel est le plus petit nombre que l'on pourrait écrire à la place de **200** ?

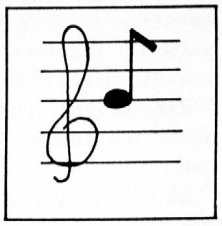
— Quel est le plus grand nombre que l'on pourrait écrire à la place de **133** ?, etc.

Dans une classe, seule l'expérience personnelle de chaque élève lui est vraiment profitable. Mais l'expérience des autres lui sert d'information. Et si l'information est riche, il peut y découvrir des pistes qui lui agréent, c'est-à-dire qui vont dans le sens de ses tâtonnements.

P. LE BOHEC.

II. Travail à effectuer individuellement ou en équipe.



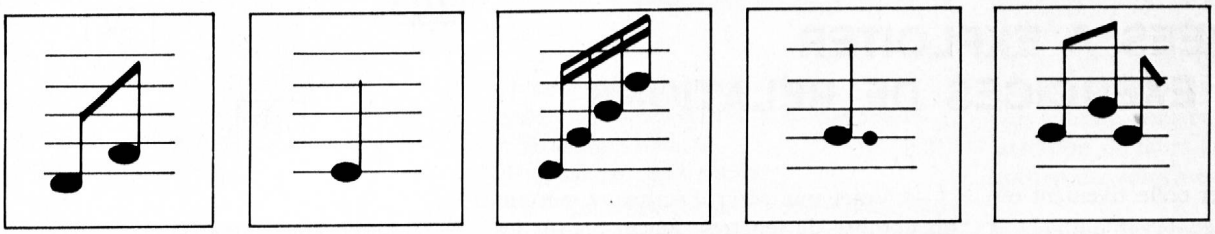


L'enseignant a préparé quelques cartes, comme celles-ci, sur lesquelles des portées sont tracées avec une note de la gamme, tantôt une blanche, tantôt une noire, ou une ronde, ou une noire pointée, etc. ?

Ces cartes, préalablement et convenablement choisies permettront des relations du type :

« ... est placé après... dans la gamme »
« ... a un son plus aigu que... »
« ... dure plus longtemps que... »

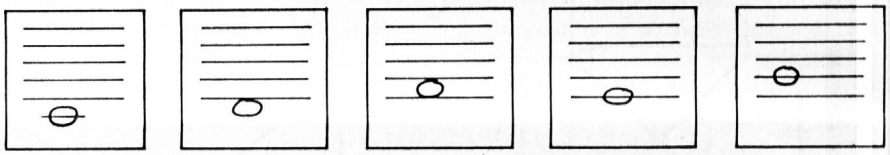
Un ensemble de cartes tel que celui-ci permettra des relations du type :



« ... dure autant que... »
« ... dure moins que... »
« ... vaut le double... »

On peut mettre les enfants en face de cinq notes et d'un tableau à double entrée représentant la relation « ... est placée après... dans la mélodie »

↙	D	R	M	F	S
D					
R	X				
M	X	X		X	
F	X	X			
S	X	X	X	X	



Solution :

III. Toujours travail à effectuer individuellement ou en équipe sur un tirage polycopié de préférence à un dessin au tableau noir.

↙	A	B	C	D	E
A			X		X
B	X		X		X
C				X	X
D			X	X	X
E					

Cinq enfants : **A**rnold, **B**ernard, **C**laude, **D**enis, **E**liane se sont mesurés.

Le tableau représente la relation : « ... est plus grand que... »

B ●

A ●

Trace les flèches du diagramme saggital.

● **D**

C ●

● **E**

Indique les noms des enfants dans ce bleau

Nom	Hauteur
....	1,30
....	1,15
....	1,32
....	1,20
....	1,35

Organise ce tableau d'une manière plus ·donnée.

IV. L'enseignant choisit une série 'hommes illustres. Pour chacun il pré- ıre une carte portant son portrait (dé- ɔupé dans un vieux dictionnaire par ‹emple), son nom, ses dates de naissan- : et de mort.

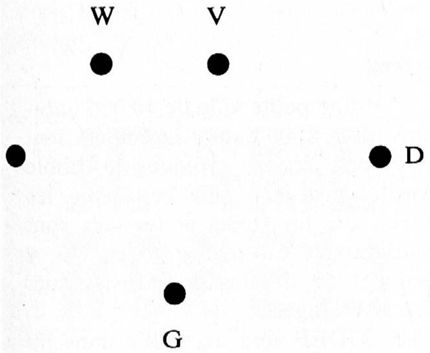
Prenons par exemple cinq peintres :

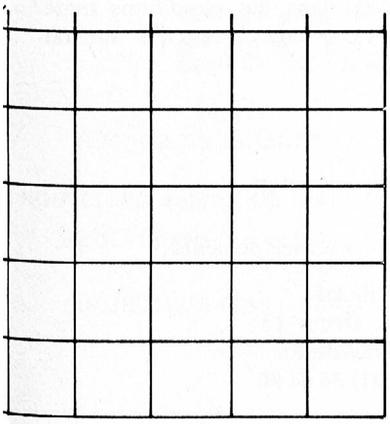
'ATTEAU	1684-1721
. DE VINCI	1452-1519
ÉZANNE	1839-1906
URER	1471-1528
OYA	1746-1828

On peut demander par exemple les re- ıerches suivantes :

:ablis la relation : « ... est né avant ... »

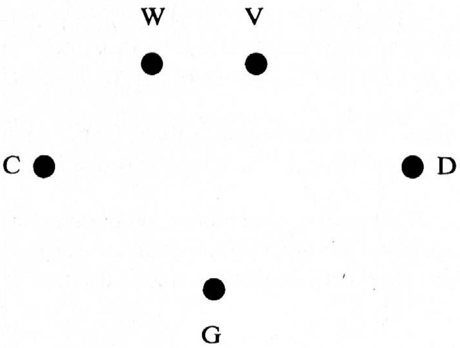
Place les flèches et place les croix dans tableau.

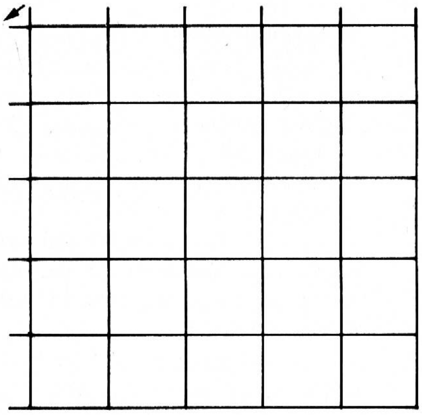




Etablis la relation : « ... est mort après... »

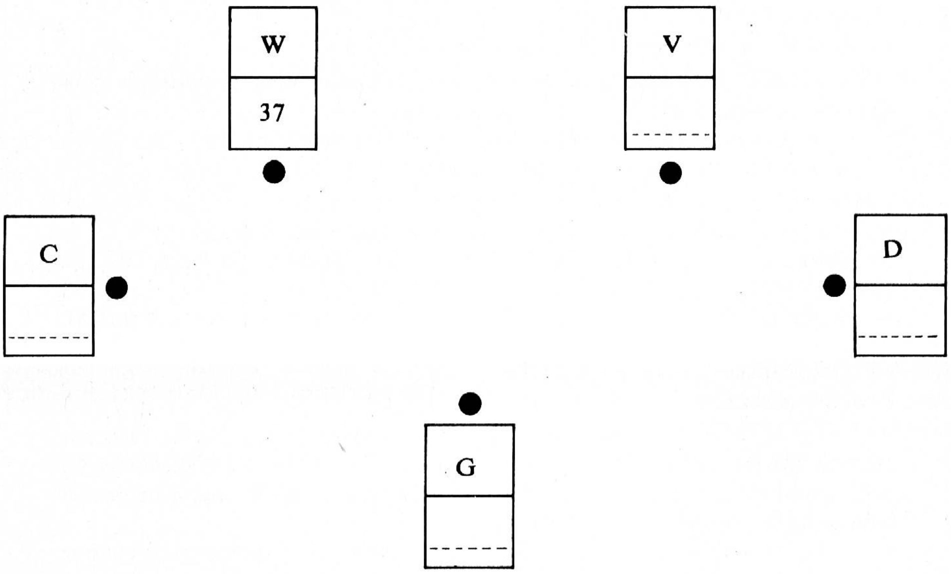
Place les flèches et place les croix.





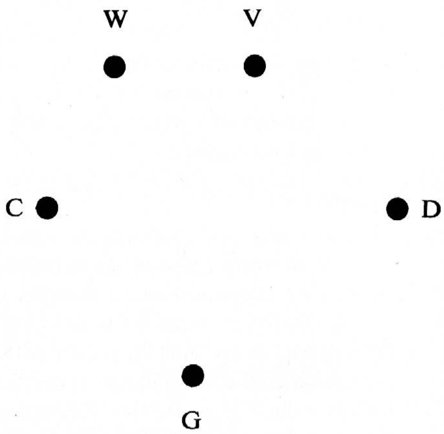
Que constates-tu ?

Pour ces cinq peintres, établis la relation : « ... a vécu plus longtemps que ... ».



Quelle est la signification de la relation indiquée par le tableau ? Transpose-la en une représentation saggitale.

↙	W	V	C	D	G
W	X				
V		X		X	
C			X		
D		X		X	
G					X



La croix, la flèche signifient : « . . . . ».

J.-J. DESSOULAVY.

11e RIDEF

Du 23 juillet au 5 août 1978 à Arjäng (Suède)

Qu'est-ce qu'une RIDEF ?

Depuis dix ans déjà, une RIDEF (Rencontre internationale des éducateurs Freinet) est organisée chaque année par la FIMEM (Fédération internationale des mouvements d'école moderne).

Ces RIDEF ont eu lieu en Belgique, Italie, Tchécoslovaquie, Liban, Danemark, Tunisie, Ecosse, Algérie, Pologne, Portugal. En 1978, elle se déroulera en Suède, à Arjäng.

Les RIDEF réunissent des enseignants et aussi des chercheurs, étudiants et sympathisants de la Pédagogie Freinet pour un approfondissement des connaissances pédagogiques et un échange d'idées et d'expériences au niveau international.

Elles veulent en particulier :
— permettre une information sur la situation de la Pédagogie Freinet et des pédagogies progressistes dans différents pays ;
— un approfondissement des connaissances pédagogiques, un échange d'idées, d'expériences ;
— expérimenter une formation continue des éducateurs par le travail en groupe au cours d'activités de recherche, de créations et de communications ;
— faciliter la découverte du pays d'accueil.

La RIDEF 78 sera organisée selon une formule aussi proche que possible de l'autogestion :
— réunion coopérative quotidienne pour le planning ;
— ateliers fonctionnant de façon autogérée.

Elle remplira les trois fonctions suivantes :
— confrontation pédagogique internationale grâce aux forums ;
— étude du milieu pouvant déboucher sur des réalisations d'outils (BT, fiches, etc.) ;
— vie de la FIMEM : les activités des groupes membres de la FIMEM, assemblée générale, etc.

Principes directeurs

1. La RIDEF, Rencontre internationale des éducateurs Freinet est, par essence même, une **rencontre de personnes**, éducateurs professionnels ou non, **ayant décidé de placer leur action éducative dans le sens d'un projet pédagogique engagé.**

2. Le caractère international de cette rencontre doit permettre à chaque participant de **confronter** ce projet avec d'autres de même esprit, grâce à l'étude d'un problème touchant aux grands principes qui sous-tendent son **action éducative.**

3. Cette étude a pour point de départ un **contact direct avec la réalité du pays** où se déroule la rencontre et qui sert de référence.

4. Pour que la RIDEF soit véritablement une confrontation, il paraît donc nécessaire qu'elle ait été **préparée** non seulement par les organisateurs, mais **par les participants**, si possible **à partir de leur pratique quotidienne** d'éducateur, en classe ou dans d'autres lieux.

Les réalisations devraient rejaillir sur le travail pédagogique des participants de tous les pays.

Langues

Pour ceux des participants qui ont déjà des notions de langue anglaise, il leur est recommandé de rafraîchir leurs connaissances : c'est le meilleur moyen de communication avec la population suédoise.

Par contre, si vous vous imaginez mal en train de débattre de pédagogie en anglais, mais que vous souhaitez avoir pendant la RIDEF des contacts personnels et enrichissants aussi bien et aussi facilement avec des Suédois qu'avec des Polonais, des Finlandais, des Hongrois, etc., il existe une solution : la langue internationale espéranto qui a déjà permis à la RIDEF 76 en Pologne un travail et des contacts humains riches, efficaces et chaleureux. Une année est suffisante, vu sa simplicité, pour l'apprendre et la maîtriser.

Arjäng

C'est une petite ville de 10 000 habitants, dont 3000 dans l'agglomération. C'est une région typique de faible densité, peut-être plus belle que les autres, car les forêts et les lacs sont nombreux. C'est pourquoi, en été, y viennent de nombreux touristes suédois et étrangers.

La RIDEF sera accueillie dans les locaux d'une école élémentaire, du collège voisin et d'une haute école populaire dans des conditions matérielles et pédagogiques très satisfaisantes.

Prix :

Fr. 500.— environ.

Pour tous renseignements :

J.-L. Ribolzi
Avenue Druey 13
1028 Lausanne.
Tél. (021) 36 64 30.

Formation continue

SÉMINAIRES D'ÉTUDES

Le CIFE (Centre international de formation européenne) organise au cours du premier semestre 1978, deux séminaires d'études européennes à l'intention des enseignants.

L'EUROPE DANS LE MONDE, du 20 au 24 mars 1978, à Hyères (France).

Langues de travail : français, allemand avec traduction.

L'EUROPE DE L'ÉDUCATION, du 26 au 30 juin 1978, à Opheylissem (Belgique).

Langue de travail : français.

Renseignements et inscriptions :

CIFE - Sce Stages - 4, bd Carabacel - F - 06000 NICE. Tél. (93) 85 85 57.

Moyens d'enseignement

L'école, instrument de paix, vous propose le matériel suivant :

1. **Principes universels d'éducation ci-que :** outil d'une prise de conscience ur promouvoir une solidarité mondiale.

2. **Cassettes EIP :** reproduction inté-ale des meilleures émissions « En ques-ns » de la Radio suisse romande, pro-ites par Jacques Bofford, qui, par leur diversité peuvent susciter de nombreux centres d'intérêt capables de faciliter et d'animer votre enseignement.

3. **Cahiers de l'amitié :** une manière pour les enfants de divers horizons et milieux d'entrer en relation par correspondance et de créer une véritable chaîne de solidarité.

Commandes à :

Ecole, instrument de paix
Rue des Eaux-Vives 27
1207 GENÈVE.

Divers

IUSIQUE ET HANDICAPÉS vous propose :

nitiation à la méthode Carl Orff

Animatrice : Daisy BRUNNER, psychomotricienne et musicothérapeute.

Dates : mercredi 1er, mercredi 8, jeudi 16 mars 1978 de 20 h. à 22 h.

ieu : Fondation Renée DELAFONTAINE, route de la Clochatte, 1052 LE MONT-UR-LAUSANNE.

Forme du travail : travail pratique aux instruments, expression corporelle, expres-on verbale.

Prix : Fr. 30.— pour les trois soirées.

Attention ! Le nombre des participants est limité à 15. Inscrivez-vous sans tarder ıprès de l'organisateur : **Pierre Joost, Vert-Vallon B, 1816 CHAILLY-MONTREUX, l. (021) 62 06 37.**

Confirmation au cours vous sera envoyée. Prière de n'effectuer aucun paiement ıparavant. Merci.

PRO JUVENTUTE ÉCHANGE INTERNATIONAL DE CORRESPONDANCE

Qui veut un correspondant ? Des filles et garçons japonais et canadiens âgés de 12 à 19 ans désirent vivement correspondre avec des jeunes Suisses. Désirez-vous établir de nouveaux contacts et améliorer vos connaissances en anglais ? Un échange de correspondance vous en offre l'occasion. Envoyez-nous pour la réponse une enveloppe affranchie comme « imprimé » et munie de votre adresse à : **Pro Juventute, échange international de correspondance, Seefeldstrasse 8, case postale, 8022 Zurich, tél. (01) 32 72 44.** Nous vous enverrons un formulaire d'inscription.

JE SKIE A ROBELLA

Buttes - Val-de-Travers

ECODIA

Matériel audio-visuel
Avenue de la Gare 11, 1022 Chavannes

NOUVELLES SÉRIES DE DIAPOSITIVES : Fr. 1.50 la pièce

SCOLÉCRAN : projection par transparence sans obscurcissement

PROJECTEUR-DIAS : Rollei P 350 A : Fr. 230.—

Catalogue sur demande

Institut de jeunes filles de la région de Vevey-Montreux cherche

MAÎTRESSE MÉNAGÈRE QUALIFIÉE

Poste à plein temps
Date d'entrée à convenir

Faire offre détaillée sous chiffre PX 21175 à Publicitas, 1002 Lausanne

imprimerie

Vos imprimés seront exécutés avec goût

corbaz sa montreux

14e pélerinage biblique organisé par l'ACTION CHRÉTIENNE POUR ISRAËL, sous la conduite du Pasteur C. Duvernoy, de Jérusalem.

Tout le pays d'Israël

y compris la traversée de la péninsule du Sinaï de Eilat à Sharm El Sheikh sur la Mer Rouge.

Du 28 mars au 8 avril 1978

Vols de ligne SWISSAIR

Prix forfaitaire : Fr. 2075.—

ITINÉRAIRE ET INSCRIPTIONS :

raptim
RAPTIM S.A.
Bd de Grancy 19
1006 **Lausanne**
Tél. (021) 27 49 27

Stages de perfectionnement pour professeurs étrangers

EUROCENTRE PARIS
Stages de perfectionnement pour professeurs étrangers enseignant le français
10 juillet - 29 juillet 1978

EUROZENTRUM KÖLN
Weiterbildungskurse für fremdsprachige Lehrer, die Deutsch unterrichten
10. Juli bis 29. Juli 1978

EUROCENTRO FIRENZE
Corsi di aggiornamento per insegnanti stranieri di lingua italiana
dal 17 luglio al 5 agosto 1978

EUROCENTRO MADRID
Curso de perfeccionamiento para profesores extranjeros de español
del 10 de julio al 29 de julio 1978

Si vous désirez mettre a jour vos connaissances de la langue que vous enseignez et vous initier aux méthodes et techniques d'enseignement les plus récentes, demandez notre dépliant spécial.

Fondation suisse
EUROCENTRES
1003 Lausanne · Passage Saint-François 12E
Tél. 021 / 22 47 45

L'IMAGINATION AU SERVICE DE L'INFORMATION SUR LE TIERS MONDE

Pour animer notre stand à l'exposition KID 78 (Lausanne, du 3 au 15 mai), nous faisons appel à la participation active des enseignants et des élèves.

A cet effet, nous avons ouvert un concours qui porte :

1. sur l'établissement du plan d'un petit théâtre. Nul besoin de connaissances techniques (le théâtre sera monté par des spécialistes) mais d'imagination dans la recherche de solutions et de matériaux originaux ;
2. sur la création d'un court spectacle (sketches, danses, mimes, etc.) consacré à une scène de la vie quotidienne dans un pays d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique latine ;
3. sur la rédaction et l'illustration d'une mini-brochure sur le thème du développement de l'enfant, en particulier dans le tiers monde.

Originellement fixée au 15 février, la date limite pour les envois est reportée au **15 mars 1978.**

Pour plus de détails, prière de consulter l'« Educateur » N° 37, 25 novembre 1977, page 905 ou d'appeler le (031) 61 34 48, 61 34 10 ou 61 34 88.

Par avance merci de votre collaboration !

Service de l'information
Direction de la
Coopération au développement
et de l'aide humanitaire
Département politique fédéral
3003 Berne

BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux