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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 108 (1972)

Heft: 29

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: 15.07.2025

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

29

Montreux, le 6 octobre 1972

éducateur

1172

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Photo P. Stähli

Croissance

Un stylo scolaire qui a tout pour plaire… et tout pour bien écrire:

le WATERMAN Ecolier

Un stylo racé pour apprendre
à bien écrire, en matière incassable,
aux couleurs gaies:
rouge, violet, orange, noir.
Une ligne nouvelle,
un clip solide en acier.

Son attrait est également fondé par son prix:

Fr. 7.50

A partir de 250 pièces, ce prix se réduit à Fr. 5.95 seulement.

Les trois pièces interchangeables qui le composent — capuchon, corps et section complète — ne coûtent que Fr. 2.50 chacune (la plume seule, Fr. 1.80).

Et voici encore un avantage qui fait du Waterman Ecolier un stylo universel:

Toute cartouche d'encre courante s'y adapte.

Cela évite bien des histoires pendant les classes…

N'y a-t-il pas là assez de raisons pour faire la connaissance du nouveau Waterman Ecolier?

WATERMAN Ecolier

Le stylo aux couleurs gaies
qui stimule l'ardeur au travail scolaire.

Jif SA Waterman
Badenerstrasse 404
8004 Zurich
tél. 01/52 12 80

SOMMAIRE

ÉDITORIAL
Les enseignants réactionnaires 673

COMMUNIQUÉS
Course d'orientation scolaire régionale 674
XIVe Séminaire de Crêt-Bérard 674
SVTM 674
Centre d'information des instituteurs VERNIER 686
Colloque du GRETI 687

TRIBUNE LIBRE
La formation universitaire, revalorisation de l'instituteur 674

DOCUMENTS
Rogers - Non-directivité - Pédagogie institutionnelle 675

LES LIVRES
L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles 679
Pédagogie et psychologie des groupes 679
L'enfant de 6 ans et son avenir psychopathologique 680

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
Guilde de documentation de la SPR 680
Jazz 684
Page des maîtresses enfantines 686
Lecture du mois 688

RADIO SCOLAIRE
Quinzaine du 9 au 20 octobre 689

DIVERS
Un sigle nouveau : CORMEP 681

Educateur

Rédacteurs responsables :

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

Educateur (numéros impairs) :

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

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18-379.

Prix de l'abonnement annuel : **Suisse** Fr. 24.— ; **étranger** Fr. 30.—.

Editorial

Les enseignants réactionnaires

Dans tous les pays d'Europe, ou presque, on est sur la voie de réformes scolaires. Celles-ci n'ont pas partout la même ampleur. Toutes, elles ont cependant un certain nombre de traits communs qu'il serait facile d'énumérer. L'un d'entre eux est pour le moins paradoxal : ceux qui devraient être intéressés au premier chef par ces processus de rénovation — les enseignants — sont dans leur majorité très réservés quant à ces réformes. Ils les regardent venir avec méfiance souvent, appréhension parfois. Le corps enseignant est, sur ce plan-là, réactionnaire.

On s'est souvent demandé pour quelles raisons les maîtres d'école n'étaient en général pas plus favorables à des rénovations de l'institution qu'ils servent. Plusieurs explications ont été fournies.

Par exemple que les enseignants ont pour principale mission de transmettre les valeurs du passé dont ils sont, dans la société, les premiers dépositaires et gardiens. L'école, organe de transmission des valeurs, se doit donc de rester immuable ou presque et il convient de n'y apporter des retouches qu'avec la plus grande prudence.

Pour certains esprits chicaneurs, les enseignants, pareils en cela à tant d'autres, sont paresseux... Pressentant bien que les réformes scolaires à venir vont les contraindre à changer leurs habitudes, à se remettre en question et avec eux leurs méthodes, leurs moyens d'enseignement, leur système d'évaluation, ils préfèrent s'adonner à la défense passive pour retarder le plus possible le jour fâcheux où le système sera restructuré.

D'autres expliquent cette attitude que nous dénonçons aujourd'hui chez beaucoup de maîtres et maîtresses de la façon suivante. En général les enseignants furent eux-mêmes de bons élèves, souvent des « forts en thème ». Leur tempérament (souvent très docile) leur a permis de franchir victorieusement les nombreuses épreuves que l'institution scolaire leur a fait subir tout au long de leurs années d'école. Le système leur a plu, les méthodes de leurs maîtres leur ont convenu et par conséquent ils ne voient pas la nécessité de repenser un système qui leur fut bénéfique. Un peu naïvement, ils estiment que ce qui fut bon pour eux doit l'être pour tous.

Une dernière raison, enfin. (Notons en passant que ces différentes explications ne s'excluent pas, mais peuvent au contraire fort bien se compléter.) De par leur grand nombre, les enseignants ne peuvent que difficilement être associés aux travaux de réflexion qui précèdent naturellement toute réforme. Celle-ci est donc, à leurs yeux, l'affaire de quelques rares initiés privilégiés. La réforme n'est pas leur chose. Ils s'en désintéressent.

Ce manque d'intérêt, que les responsables d'associations sont les premiers à déplorer, est regrettable, oh combien. En effet, comment voulez-vous que l'école nouvelle à édifier soit une réussite si ses premiers serviteurs ne mettent pas eux-mêmes la main à la pâte et n'apportent pas le fruit de leur inestimable expérience ?

Jean-Claude Badoux.

Communiqués

COURSE D'ORIENTATION SCOLAIRE RÉGIONALE

Vevey-La Tour, région du Mont-Pélerin, mercredi après-midi **11 octobre.**

Inscriptions : Jean-Pierre Richner, Vassin 36, 114 La Tour-de-Peilz.

XIVe SÉMINAIRE DE CRÊT-BÉRARD

Quelques places sont encore disponibles dans les cours suivants.

No 5 Sérigraphe-impression de tissus (Mme M. Guex), DIP, No 1.4.5.

No 6 Dessin à partir de onze ans (M. C.-E. Hausammann), DIP, No 1.4.4.

No 7 Gymnastique dans de mauvaises conditions (M. J.-C. Maccabez), DIP, No 1.7.1.

No 8 Alimentation nutritionnelle et alimentation moderne (Mme C. Blanc), DIP, No 1.3.4.

No 11 Mathématique au degré moyen (M. R. Dyens), DIP, No 1.15.4.

No 14 Les structures de l'impulsion métrique. (M. G. Gorgerat), DIP, No 1.6.4.

No 15 Expression de la personne (M. A. Knapp), DIP, No 1.11.5.

No 16 Sciences au degré moyen (M. J. Blanc). **Ce cours sera donné à Lausanne,** DIP, No 1.17.2.

Nous insistons sur le fait que les cours précités ne seront en général pas répétés ; ceux qui le seraient ne pourront certainement pas accueillir tous les enseignants qui s'étaient annoncés auprès du Département. Afin d'éviter de perdre votre droit à l'une des périodes de perfectionnement offertes par nos autorités nous vous invitons donc à profiter des quelques places toujours disponibles et à vous inscrire de suite **(ultime délai 10 octobre)** au secrétariat de la Société pédagogique vaudoise à l'aide du bulletin ad hoc.

Attention. Pour être retenue, l'inscription à tout cours doit avoir été faite auprès des deux instances : le Département (formule officielle) et la SPV (bulletin figurant dans le No 24 de l'« Educateur »).

Secrétariat central SPV.

SOCIÉTÉ VAUDOISE DE TRAVAIL MANUEL (SVTM)

La SVTM rappelle à ses membres et à leurs proches que la SORTIE DES FAMILLES aura lieu le dimanche 15 octobre aux Cluds-sur-Bullet (colonie de Grandson). Membres, conjoints, enfants y seront attendus dès 9 h. 30. Ceux qui ne veulent pas prendre de pique-nique peuvent s'inscrire, avant le 12 octobre, auprès de Roger Dériaz, Crêt-aux-Moines 16, 1392 Grandson (tél. (024) 2 17 58), pour une raclette.

Venez nombreux.

Le comité.

Tribune libre

La formation universitaire, revalorisation de l'instituteur ?

La SPV milite actuellement en faveur d'une formation professionnelle de niveau universitaire, partant du baccalauréat. Du point de vue strictement pécuniaire, cela peut se défendre. Une étiquette plus relevée sur le flacon « Formation » permettrait de prétendre à un prix plus élevé pour le produit fini. Si c'est ce que l'on cherche, qu'on le dise. Mais qu'on ne se fasse pas trop d'illusions.

Du train dont vont les choses, le baccalauréat sera bientôt exigé pour les apprenties vendeuses, qui ne gagneront pas davantage pour autant. Et dès la prochaine récession économique, le baccalauréat et tous les autres diplômes reprendront leur fonction première, seront avant tout moyens de barrage, de tirage au sort des situations, de sélection par l'absurde.

Ils le sont déjà, car la seule chose qui importe, la réelle adaptation d'une personnalité au travail qu'elle envisage de faire, est ignorée de tout diplôme, ou peu s'en faut. Eliminer celui qui n'a pas tel ou tel papier est à peu près aussi sage que d'éliminer les candidats qui ont les yeux bleus ou les cheveux noirs.

Nous sommes en train de modeler une société étiquetée, classée, cloisonnée, conditionnée, prisonnière de ses spécialisations, où chacun sera enfermé dans les étroites limites du « pays » dont le diplôme est le passeport. Si nous n'étouffons pas encore dans ce cadre étriqué, c'est grâce au phénomène imprévu de l'expansion continue, et de la pénurie de main-d'œuvre qu'il provoque. Faute de candidats diplômés, on ouvre la porte aux autres. Ainsi chacun retrouve sa petite chance. Mais pour combien de temps ?

Jusqu'à maintenant, l'école primaire n'avait pas sciemment participé à ce culte du diplôme. Ce sont les associations professionnelles qui, en s'efforçant de s'organiser en castes aristocratiques jalouses de leurs privilèges, se ferment à ceux qui ne peuvent montrer patte blanche. (La patte blanche étant aujourd'hui le catalogue des diplômes.) Et ce sont les parents, inquiets d'assurer à leurs enfants le maximum de possibilités professionnelles, qui les lancent à la chasse aux diplômes. L'école publique ne fait que suivre. La SPV va-t-elle pousser à la roue ?

Je reconnais volontiers que, pour nous instituteurs, l'exigence d'un baccalauréat n'a pas qu'un aspect négatif. Même si ce titre ne nous apporte ni épanouissement ni trésors supplémentaires, il nous donnerait au moins la possibilité de changer d'orientation en cours d'études, et même après, alors que l'école normale nous lie au métier même si nous découvrons par la suite que nous nous sommes fourvoyés. Mais il faut regretter que, pour cet avantage, nous apportions notre caution à une manie des titres qui finira par empoisonner l'école.

D'autant plus qu'il existe une autre voie pour obtenir le même avantage : la multiplication des possibilités de recyclage, de passage d'une activité à une autre, de diversification des fonctions au sein même de l'école, de formation permanente. Et ça, c'est dans la ligne de nos espoirs, et de notre action en vue d'une société ouverte, libre et pluraliste. Pourquoi choisir justement la voie opposée, celle de la fermeture, du barrage, et renforcer ainsi un système que notre vocation même condamne ?

Sur un point au moins, nous devrions tous nous retrouver d'accord, à savoir : toute personne qui a le goût et le don de l'enseignement doit pouvoir entrer dans le corps enseignant, donc être aidée à s'y préparer. Et tout enseignant qui n'a ni ce goût ni ce don doit pouvoir en sortir, donc être aidé à se recycler.

Aussi veut-on espérer que la loi qui fixera un jour la nouvelle voie normale pour la formation des instituteurs pré-

cisera d'emblée que, à côté de la voie normale, il y en aura d'autres, et que tout sera fait pour que ceux qui ont le goût et le don de l'enseignement puissent accéder à la profession.

Ceci dit, je m'empresse de livrer à vos réflexions quelques passages d'un ouvrage de P. Drucker [1] qui étudie, avant tout dans le cadre des USA, la mutation de la société artisanale en société du savoir (et des diplômes !). Comme vous le verrez, on ne sort pas du sujet.

Iurg Barblan.

[1] *Peter F. Drucker : « La grande mutation », aux Editions d'organisation. Paris, 1970. (Traduit de l'anglais.)*

LA GRANDE MUTATION

(Extraits des pages 363 et suivantes.)

La répercussion la plus sérieuse de la prolongation de la scolarité est celle de la « barrière des diplômes » entre ceux qui en ont et ceux qui n'en ont pas. L'Amérique est menacée d'être coupée en deux pour la première fois de son histoire. (...)

Même les emplois ordinaires sont réservés de plus en plus à ceux qui ont terminé au moins leurs études secondaires. Ainsi, dans la société des connaissances, nous refusons la citoyenneté à part entière au groupe important qui a arrêté ses études avant d'obtenir un certificat secondaire. Et nous réduisons fortement les possibilités de la moitié de la population au moins, celle qui n'est pas allée à l'université. Ce n'est pas seulement une nouveauté dans l'histoire américaine, c'est singulièrement stupide. La grande force de la société américaine résidait dans sa volonté d'utiliser les ressources et de consacrer à un usage productif la capacité, l'ambition et le dévouement chaque fois qu'ils se montraient. Il est certain que nous n'avons pas toujours vécu selon ce principe, en particulier en ce qui concerne la femme. Et nous avons complètement négligé ce principe dans le cas de l'homme noir. Mais nous ne l'avons jamais aussi explicitement renié qu'à l'heure actuelle.

En refusant des possibilités à ceux qui n'ont pas une éducation supérieure, nous ne permettons pas à un grand nombre d'individus qui ont des dons, une intelligence, une capacité de réalisation certains, de les mettre au service de la communauté. Il n'y a pas beaucoup de corrélation entre la capacité de réussir à l'école et celle de réussir dans la vie. (...) Il n'y a pas de raison de croire que le diplôme garantisse grand-chose d'autre que le fait, pour l'impétrant, d'avoir passé de longues heures sur les bancs de l'école. (...)

Limiter l'accès aux carrières intéressantes à ceux-là seulement qui ont un diplôme est un grossier reniement de toutes les croyances fondamentales de l'Amérique, croyances qui, entre parenthèses, ont été validées par l'expérience. (...) La substitution du diplôme à la performance, comme clé des possibilités et de l'avancement, restreint, oppresse, et porte préjudice à la société autant qu'à l'individu.

Je ne serai pas surpris si, d'ici une dizaine d'années, on propose par décret ou référendum d'interdire, en ce qui concerne les candidatures à un emploi, toute référence à la formation scolaire, de la même façon qu'il est déjà interdit, dans certains Etats, de tenir compte de la race, de la religion, du sexe, de l'âge du candidat, ou de tout autre « accident de naissance ». La « capacité académique » est, somme toute, elle aussi un « accident de naissance » qui, en outre, n'a pas grande signification. En ce qui me concerne, je voterai, si le cas se présente, en faveur de cette proposition.

Interdire la question « formation scolaire ? » dans les formules de candidature sera, bien entendu, aussi vain que l'a été l'interdiction des considérations raciales pour les possibilités d'emplois de Noirs. Il faut ouvrir de larges brèches dans la barrière des diplômes, à travers lesquelles puissent se glisser les individus capables et ambitieux qui ne sont pas restés suffisamment longtemps à l'école pour satisfaire aux exigences des maîtres ès diplômes.

Les employeurs, et en particulier les grandes firmes, doivent rechercher dans leur main-d'œuvre les individus qui ont prouvé leurs capacités et leur volonté d'obtenir des résultats. (...) Une fois ces individus identifiés, il est assez facile de leur donner la possibilité d'acquérir des connaissances. A l'heure actuelle, il existe peu de villes aux Etats-Unis où les moyens d'éducation continue, dans presque tous les domaines, ne soient pas disponibles. (...)

Si nous n'éliminons pas la barrière des diplômes, les voies offertes par la connaissance seront transformées en cauchemar. Le diplôme deviendra le symbole de la discrimination, ce qu'il est déjà devenu pour le Noir pauvre du ghetto. Notre société et notre économie s'en trouveront appauvries et nous serons privés d'un grand réservoir d'énergies humaines.

Nos idéaux seront corrodés, nos professions deviendront un sujet de dérision. En tant que passion dominante de la société du savoir, la vanité des titres se substituera à la fierté des résultats, ce qui est sans doute pire.

** Les articles paraissant sous « Tribune libre » n'engagent, bien sûr, que leur auteur.*

Documents

Rogers - Non-directivité - Pédagogie institutionnelle

Nous présentons ci-après un « dossier documentaire » consacré à trois thèmes étroitement liés : Carl Rogers et ses idées, la non-directivité, la pédagogie institutionnelle. Il a été rédigé à partir de travaux faits par des étudiants en documentation de l'Institut universitaire de technologie de Strasbourg, sous la responsabilité de M. J. Combes, qui dirige le Service de la documentation de l'IRDP.

Cette présentation, pour mériter pleinement ce nom, se veut objective, mais peut-on atteindre à l'objectivité quand il s'agit de problèmes humains aux multiples facettes et qui ont, actuellement, autant de défenseurs que de détracteurs, les uns comme les autres, d'ailleurs, tout autant de bonne foi, et tout aussi... acharnés ?

Rogers et ses idées

LA JEUNESSE DE C. ROGERS

Né en 1902, à Chicago, Carl Rogers est le quatrième d'une famille de 6 enfants, profondément unie et d'une grande moralité. Cette ambiance familiale, où l'on ne connaît par exemple ni la danse, ni les jeux de cartes, fait de Rogers **un enfant solitaire dont l'occupation favorite est la lecture.** L'achat, par ses parents, d'une ferme où ils s'installent, ne peut que renforcer ce goût : il étudie de nombreux ouvrages scientifiques d'agriculture.

Les études supérieures qu'il entreprend sont d'abord orientées vers l'agriculture, puis vers le pastorat. Son appartenance à la Fédération des étudiants chrétiens lui permet de participer, en 1922, en Chine, à un congrès mondial et ce voyage aura de profondes répercussions sur l'évolution de sa pensée. Peu après, il épouse une amie d'enfance et entre, à New York, pour s'y préparer au pastorat, à l'« Union theological Seminar », le « College » (établissement d'enseignement supérieur amé-

ricain) le plus libéral de l'époque. Il s'y fait remarquer en contestant l'enseignement reçu et en organisant, parmi les étudiants, des groupes de travail.

En 1926, il entre au « Teachers College » de Columbia, y découvre la psychologie clinique et s'y intéresse à ce qui peut contribuer à une amélioration constructive de l'individu. Mais c'est à l'« Institute for Child Guidance », où il obtient une bourse et une place d'interne, qu'il fait ses **premiers essais de thérapeutie ;** il passe ensuite au « Child Study Department », de Rochester, où il reste douze ans à s'occuper d'enfants délinquants et déshérités.

Cela lui permet, en 1939, de publier son premier livre : « The Clinical Treatment of the Problem Child » (Le traitement clinique de l'enfant problème). L'Université de l'Etat d'Ohio le sollicite alors pour une chaire de professeur.

L'ACTIVITÉ UNIVERSITAIRE

C'est à l'Université de Minnesota (1940) qu'il expose pour la première fois publiquement ses idées : elles s'écartent fortement des idées en vigueur à l'époque et provoquent de fortes réactions dans l'auditoire. Pour propager la notion de non-directivité, il rédige « Counseling and Psychotherapy » (La relation d'aide et la psychothérapie).

Il rejoint l'Université de Chicago en 1945 et devient secrétaire général d'un centre de « counseling » (consultation psychologique) ; il y organise **des programmes de recherche auxquels sont associés des étudiants en pédagogie, en sociologie et en psychologie industrielle.**

La notoriété de Rogers s'affirmant, il est nommé, en 1946, président de l'« American Psychological Association », et dix ans plus tard président de l'« American Academy of Psychotherapists ». Au cours de cette période, il publie « The Client Centered Therapy » (La thérapie centrée sur le client) (1951) et, avec Rosalind Dymond, « Psychotherapy and Personality Change » (Psychothérapie et changement de la personnalité).

De nombreux honneurs consacrent sa gloire, et il quitte, en 1957, Chicago pour le Wisconsin où il est nommé professeur aux facultés de psychologie et de médecine ; il y dispose de moyens importants pour des **recherches thérapeutiques auprès de schizophrènes.**

« On becoming a person » (Le développement de la personne) est publié en 1961 et son auteur devient membre de l'« American Academy of Arts and Sciences ». Trois ans plus tard, il quitte l'université pour se consacrer plus librement à la recherche au sein du « Western Behavorial Science Institute » de Californie.

C'est en 1966 qu'il se rend en Europe pour y exposer ses idées et les défendre contre les critiques qui leur sont adressées.

LA PENSÉE DE CARL ROGERS

A. Le thérapeute

On peut affirmer d'emblée que **cette pensée est profondément ouverte, non dogmatique.** Elle pénètre en effet très largement dans des domaines souvent très éloignés de son point d'origine, la psychothérapie, par exemple : les techniques d'enquête, la formation des adultes, l'enseignement en général.

C'est à partir de la psychothérapie, dont Rogers est un praticien, que se développe progressivement sa **théorie de la personnalité.** Celle-là est, en effet, une rencontre entre deux hommes, le patient et le thérapeute ; le premier vient voir le second dans un but d'échange, donc sur une base de liberté et de réciprocité. Le thérapeute devra, par conséquent, se caractériser par son désir et sa capacité d'aider, et se situer dans une attitude de disponibilité et de sincérité qui lui permettra de recevoir dans sa totalité le message de son interlocuteur.

Dans une telle théorie, c'est l'individu et non le problème qui est considéré. Le but de l'opération sera d'aider cet individu à se développer de telle sorte qu'il puisse résoudre, avec le maximum de facilité, ses problèmes actuels et affronter sans crainte ceux que l'avenir lui réserve. Ici, apparaît le **concept de développement qu'on peut formuler ainsi : il y a dans chaque être une propriété potentielle de développement.**

Un autre concept fondamental de la pensée rogérienne est celui de la congruence qui se découvre dans la relation avec autrui et se développe comme une forme dynamique : **s'accepter, c'est être mobile, être présent à soi-même, à ses contradictions comme à leur dépassement.** En d'autres termes, la congruence consiste à se montrer aux autres tel que l'on est réellement et à agir en conséquence, sans honte ni hypocrisie.

Une acceptation de soi réussie s'accompagne d'**empathie, c'est-à-dire d'une participation aux sentiments d'autrui, en prenant en quelque sorte son point de vue,** mais sans toutefois se mettre à sa place ; c'est, si l'on préfère, une identification à autrui tout en restant soi-même. Cette « considération positive et inconditionnelle » est difficile à maintenir et elle doit être sans cesse contrôlée ; il faut que le thérapeute parvienne à communiquer à son client « qu'il a perçu avec attention ses sentiments et ses pensées avec la même acuité et de la même façon que lui-même les a perçus ». C'est à ce souci que correspond la technique opératoire de la « réexpression »: le thérapeute, ou toute autre personne en face de celui qui parle (songeons ici à l'interview non directive), réexprime les messages de son vis-à-vis pour expliciter leur contenu affectif et intellectuel afin de « faciliter la communication avec le client lui-même, dans le sens où il la dirige ». Le thérapeute n'est qu'un catalyseur qui provoque chez le patient une prise de conscience de son état.

Ce comportement est appelé par Rogers « compréhension » ; il ne doit pas être employé systématiquement, ce n'est pas non plus une façon détournée d'exprimer ses propres sentiments. La compréhension doit donc rester très souple.

Le but profond de Rogers est d'**aider l'homme moderne à affronter les mutations qu'il a lui-même suscitées,** et de **rendre les rapports humains plus fraternels.**

B. Le pédagogue

Ce survol rapide de la pensée de Rogers, thérapeute, nous permettra de mieux comprendre la pensée de Rogers, pédagogue. Il lui a suffi de transposer la méthode non directive qu'il avait mise au point pour ses relations médecin-malade, dans la relation maître-élève ; son but est d'établir un lien de communication par la création d'un « contact chaleureux », et la facilitation du développement des initiatives prises par tout individu.

Rogers a su voir que ce qui est le plus néfaste à la formation de l'enfant, c'est le traitement anonyme qu'il risque de recevoir à l'école ; sa pratique non directive visera donc à établir un lien de communication affective, qui soit « sécurisant » pour l'enfant.

Pour lui, par conséquent, **c'est l'aspect relationnel du groupe maître-élèves qui conditionne l'enseignement.** Depuis des siècles et des siècles, nous nous posons des questions sur la façon de transmettre le savoir et sur les techniques à utiliser en vue de cette transmission ; or, dit Rogers, il s'agit là de problèmes secondaires à notre époque. Ce qui est fondamental, c'est l'attitude du maître en face des élèves : il s'agit de faciliter l'apprentissage, et non de déverser des connaissances devant un auditoire plus ou moins passif.

Il est essentiel d'établir des relations de personne à personne, et non de se figer, chacun dans son rôle.

Pour cela, le maître devra d'abord être authentique, c'est-à-dire lui-même « une personne » en face de l'élève ; il devra accepter ses propres sentiments, les com-

muniquer parfois et exprimer ce qu'il ressent en tant que personne, et non en tant que rôle. Rogers affirme que ce sont là les attitudes qui facilitent la relation pédagogique, car elles n'impliquent plus de jugement empêchant un contact, réel, authentique avec l'élève.

Partant de la compréhension empathique on peut affirmer que, **s'il y a de nombreuses raisons pour lesquelles un élève ne s'intéresse pas à la classe, il ne faut pas en rejeter la responsabilité sur l'enfant.** Par contre, le fait de s'ouvrir à son univers, d'essayer de comprendre ses difficultés en fonction de lui, enfant, et non en fonction des normes personnelles du maître, ne peut qu'améliorer la relation pédagogique. En outre, un enfant, s'il se sent en confiance, peut libérer une énergie de création extrêmement importante, surtout si on le prend très jeune.

Pour Rogers, qui est à l'origine de la non-directivité, l'élève désire naturellement apprendre, créer en se créant, en se développant. **Le seul apprentissage véritablement significatif est celui qui rapproche l'élève de son expérience propre, et lui permet d'approfondir le vécu.** Dans cet état d'esprit, communiquer systématiquement un savoir à autrui n'a aucun sens. Apprendre, pour un élève tel que l'entend Rogers, c'est cesser d'être passif, c'est affirmer l'autonomie de sa personne et progresser selon son propre rythme.

La non-directivité

C'est une nouvelle manière de penser, de sentir, de s'exprimer. L'être humain naît avec une curiosité inhérente à la vie ; c'est avant l'âge scolaire qu'il apprend et assimile le maximum de choses et d'après Rogers c'est lorsque nous essayons de lui donner des connaissances par la méthode directive que nous tuons cette curiosité innée qui existe en lui. **Il s'agit donc, avant tout, de libérer la curiosité de l'enfant.**

La non-directivité est un terme qui s'applique surtout à une expérience vécue. C'est un nouveau style de rapports humains d'après lequel les personnes se considèrent réciproquement comme des sujets, c'est-à-dire que l'une ne cherche pas à imposer à l'autre quoi que ce soit, mais cherche bien au contraire à permettre à l'autre de s'exprimer, de vivre et de se développer sans vouloir la commander ou la diriger. C'est donc une attitude qui doit disposer chacun à être soi-même.

Mais, pourquoi une pédagogie non directive ?

1. **L'insuccès d'une pédagogie traditionnelle ;**
2. l'importance de plus en plus grande du **dialogue,** de la découverte et du don mutuel qu'il implique. Le mot « dialogue » désigne une notion fondamentale de notre époque que l'on trouve dans tous les domaines de la vie sociale d'aujourd'hui ;
3. les **mutations accélérées** de notre monde, qui touchent aussi bien la vie sociale que les techniques, auxquelles nous sommes obligés de nous habituer. C'est un perpétuel mouvement qui nous conduit à changer même nos méthodes d'enseignement ;
4. **l'expérience** qui prend, elle aussi, une place de plus en plus grande, car ce monde mouvant pousse l'homme à ne partir que des faits et à n'accepter, pour ses problèmes, que des réponses qui soient vérifiées.

Deux raisons ont, entre autres, favorisé l'instauration de la non-directivité, en particulier dans l'enseignement :

1. **les idées de Carl Rogers** basées essentiellement, rappelons-le, sur l'**empathie** et la **congruence** et le fait que le maître devient un **facilitateur** ;
2. l'étude approfondie de la **dynamique des groupes** qui a permis de mettre en relief un certain nombre de faits, tirés de multiples expériences :

— les **lois d'interaction** entre les membres des groupes ;

— la **puissance de créativité** du groupe uni ;

— le passage du sentiment de réussite dans la dépendance, à celui de **sécurité dans la liberté personnelle acquise au sein du groupe.**

Disons, très schématiquement, que, à partir de toutes ces idées, le maître doit se mettre, en quelque sorte, au service (avec le sens le plus noble que comprend ce nom de service) du groupe, écouter ses élèves pour découvrir les questions réelles posées par leurs expériences, et pouvoir ensuite, s'il est sollicité, donner une réponse vraie, vérifiée, c'est-à-dire interprétant réellement telle ou telle expérience.

Dans la genèse du groupe, nous trouvons un profond et radical déconditionnement par rapport aux structures antérieures. Auparavant, tout était centré sur le maître : organisation du travail, discipline, etc.. mais **avec l'adoption de la non-directivité, c'est la classe elle-même qui devient le centre.** Celle-ci est alors considérée comme groupe social qui vit d'une façon spontanée, fonctionne et crée. Parfois, on a l'impression qu'une classe est bloquée, il s'agit alors de trouver ensemble (maître plus élèves) ce qui ne va pas, afin de pouvoir débloquer le groupe ; c'est une espèce d'élucidation collective, une remise en question. Le maître, quoiqu'il ne soit plus ce qu'il était dans la pédagogie traditionnelle, est particulièrement important s'il écoute l'élève, s'il communique avec lui et s'il facilite les échanges à l'intérieur du groupe-classe ; n'oublions pas qu'une personnalité, celle d'un élève en l'occurrence, ne peut se développer que dans la mesure où elle rencontre les personnalités de beaucoup d'autres individus.

Le rôle de transmetteur de connaissances ne présente plus qu'un intérêt relatif ; ce qui compte, ce sont les qualités de coopération, de décision, de possibilités de recherche personnelles, c'est travailler avec les autres. Le rôle du maître est donc bien changé, **il n'y a plus seulement un maître et des élèves, il y a un groupe avec son potentiel d'activités en commun.** Par ailleurs, apprendre, pour l'élève, c'est se transformer, c'est cesser d'être passif, c'est affirmer l'autonomie de sa personne et progresser dans l'acquisition de son savoir selon un rythme personnel.

Reconnaissons cependant, si nous osons cette phrase, **la relativité de la non-directivité.** Ce terme, en réalité, ne fait qu'illustrer une méthode qui n'est pas nouvelle. Cousinet, par exemple, avait déjà préparé les principes de la non-directivité dans ceux de la méthode active. Elle peut par ailleurs, sous prétexte d'assurer la liberté des élèves, et si elle est appliquée par une personne inexpérimentée, aboutir au laisser-faire, au désordre et à l'insécurité.

Il ne faut pas oublier, non plus, qu'elle est en fait l'extrapolation d'une situation thérapeutique à une situation pédagogique ; sa jeunesse, c'est-à-dire des expériences trop peu nombreuses pour être absolument concluantes, peut être dangereuse. **Plus qu'une méthode d'enseignement, c'est une méthode d'éducation, car elle insiste sur la formation de la personne dans son ensemble,** sur la créativité, la responsabilité et le sens du dialogue. En résumé, c'est une méthode très délicate à employer et qui demande du maître beaucoup de qualités, avant tout humaines, car il doit créer dans son propre groupe une étroite coopération basée sur des rapports d'amitié.

D'un autre côté, **le maître a toujours** une **influence** car, dès qu'il est présent, il est ressenti comme « expert ».

Enfin, le groupe enseigné ne peut pas faire n'importe quoi car il se situe dans une réalité qui l'englobe ; il est obligé de participer à la culture et à la tradition de la société dont il est issu. La véritable autonomie consiste dans la connaissance

authentique de la réalité dont il dispose, et la reconnaissance de la vie et de ses exigences.

Il semble que le terme de non-directivité lui-même doive être revu car il est équivoque ; Carl Rogers, qui en est l'inspirateur, l'a délaissé pour lui préférer : **« enseignement centré sur l'élève »,** plus proche de l'autogestion qui est un système consistant à abolir tout pouvoir au sein de la classe, ou d'une manière générale au sein de la cellule sociale considérée.

La pédagogie institutionnelle

La reconnaissance de la vie et de ses exigences par le groupe-classe est l'objectif principal de la pédagogie institutionnelle, qui ira donc encore plus loin que la non-directivité. **L'idée maîtresse est que l'homme est modelé par son environnement, muré dans son hérédité et sa subjectivité, tandis qu'il devrait être ouvert sur le monde.**

Par exemple, lorsque des élèves demandent des cours magistraux, il faut d'abord rechercher avec eux si leur demande ne cache pas une fuite devant les responsabilités.

Cette réflexion en groupe implique que les membres cherchent vraiment, ainsi le maître d'une classe participe-t-il à la recherche en ne réfléchissant pas à la place de ses élèves : il attend les questions et y répond. Peut-être a-t-on l'impression, dans ces conditions, que le maître ne s'intéresse pas à la classe ; loin de là, il s'y intéresse, mais au niveau le plus profond, celui de la formation des élèves à l'autonomie, à la créativité et à l'intégration sociale, quitte à étudier un peu moins de « matière scolaire » durant un certain temps. **Le maître a alors le rôle du « facilitateur » de Rogers,** aidant la classe-groupe à prendre conscience des problèmes qui se posent à elle, lui renvoyant les questions posées, la laissant trouver toute seule les solutions, et, pour aider au déconditionnement des élèves, se retirant sur un des côtés en laissant sa place inoccupée, compte tenu de l'âge des élèves et de la situation du groupe.

A. CE QU'IL Y A DE NOUVEAU DANS LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

La classe forme un groupe social qui vit d'une façon spontanée, fonctionne et crée ; ce groupe travaille notamment à chercher ses objectifs et son mode de fonctionnement.

La pédagogie dite institutionnelle **accorde une importance considérable aux institutions, en plus de la non-directivité.** Elle tente de déterminer le type d'environnement qu'il est nécessaire de créer, ainsi que les influences qu'il s'agit d'exercer pour aider les enfants à se fixer un certain idéal à atteindre, **leur sublimation** en quelque sorte.

Pour rendre plus aisée cette sublimation, il faut réunir quatre conditions, liées à une autogestion efficace : la sollicitation, la communication, la coordination et la coopération dans le travail.

— **La sollicitation :** une offre correcte suscite un désir, sans convaincre d'accepter ; pour que le système éducatif soit positif, il faut que cette offre (faite par le maître) soit importante. Dans le système traditionnel, cette offre était remplacée par l'obligation ; or le principe de l'offre et de la demande est fondamental et se fait par

— **la communication,** base de tout système social. Communiquer, pour un groupe, est le moyen de se constituer. Le rôle du maître est de faciliter les rapports entre les membres du groupe qui apprennent par la même occasion les structures du langage ;

— **la coordination :** les décisions doivent être prises à l'intérieur du groupe et l'éducateur ne doit pas décider à sa place, sauf si l'intégrité du groupe est menacée. Il doit coordonner les efforts et les activités des élèves, mais, pour cela, il faut établir

— **la coopération** entre les membres du groupe et le maître qui livre sa propre expérience tout en se mettant au service du groupe.

En conclusion, une institution éducative est une institution qui permet aux élèves de travailler dans la direction qui leur convient le mieux, et d'apprendre à apprendre.

B. LES CONSÉQUENCES SOCIALES ET POLITIQUES DE LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ET DE L'AUTOGESTION

Durkheim disait que « la pédagogie n'est que le résultat quasi mathématique de l'état d'une société à une époque » ; selon la doctrine de la pédagogie institutionnelle la société de demain se fera par l'école, ou ne se fera pas. Son but est d'introduire l'autogestion pédagogique afin **d'éduquer l'ensemble de la population et de faire des individus autonomes.**

Cela revient à promouvoir une nouvelle conception de la culture, opposée à la conception traditionnelle, que la méthode non directive ne remettait pas en question de façon ouverte. Le problème à résoudre est le suivant : faire en sorte que « les rencontres non dirigées avec les personnes et les choses ne soient pas livrées au hasard des milieux familiaux, sociaux, des événements, mais puissent être systématiquement suscitées » (Lobrot). **Il faut donc que les enfants disposent de potentialités égales à la naissance et que l'influence du milieu social cesse d'être un obstacle, ou un avantage, pour l'éducation.** Les répercussions d'une telle doctrine peuvent être très importantes sur le plan social.

Bibliographie

ROGERS (C.), EN FRANÇAIS :

Autobiographie. Paris, Ed. de l'Epi, 1971.

La communication, blocage et facilitation. In : « Honneurs et techniques », N° 169, Paris 1959.

Enseigner et apprendre. In : « L'éducation nationale », N° 22, Paris, 1960.

Psychothérapie et relations humaines. Paris, Nauwelaert, 1965.

Le développement de la personne. Paris, Dunod, 1966.

La relation d'aide et la psychothérapie. Paris, Editions sociales françaises, 1970.

* **Liberté pour apprendre ?** Paris, Dunod, 1972.

SUR ROGERS

Carl Rogers, le directivisme et les relations humaines. In : « Bulletin de psychologie », N° 16, Paris 1963.

FERRY (G.). **Rogers en question.** In : « L'éducation nationale », N° 793, Paris, 1966.

* MARQUET (P. B.). **Rogers.** Paris, Ed. universitaires, 1971.

PAGES (M.). **Psychothérapie non directive de Carl Rogers.** In : « Encyclopédie médico-chirurgicale », vol. Psychiatrie, 7, III, Paris, 1956.

NON-DIRECTIVITÉ

* ANZIEU (D.), MARTIN (J.-Y.). **La dynamique des groupes restreints.** Paris, PUF, 1968.

CURRAN (C.). **L'entretien non directif.** Paris, PUF, 1967.

DECHAME (A.), CAPDUPUY (R.). **Technologie de l'éducation, Dynamique de groupe, non-directivité.** Bordeaux, CRDP, 1969.

FILLOUX (J.). **Réflexions sur l'attitude non directive en pédagogie.** In : « Bulletin de psychologie », N° 16, Paris, 1963.

HAMELING (D.), DARDELIN (M. S.). **La liberté d'apprendre. Justification pour un enseignement non directif.** Paris, Les Ed. ouvrières, 1967.

La non-directivité. In : « Les Amis de Sèvres », N° 1, 1970.

L'HOTELLIER (A.). **La pédagogie non directive.** In : « Le psychologue dans la cité », Paris, Ed. de l'Epi, 1967.

MAISONNEUVE (S.), **La dynamique des groupes.** Paris, PUF, 1968.

PAGES (M.). **L'orientation non directive en pédagogie.** Paris, Dunod, 1965.

* PERETTI (A. de). **Liberté et relations humaines, ou l'inspiration non directive.** Paris, Ed. de l'Epi, 1965.

PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

ARDOINO (J.). **Propos actuels sur l'éducation.** 4e éd. Paris, Gauthier-Villars, 1969.

FERRY (G.). **La pratique du travail en groupe.** Paris, Dunod, 1970.

HARTUNG (H.). **Pédagogie institutionnelle. Expliquer. Coopérer. Changer.** Lausanne, Payot, 1972 (Coll. Greti Information).

LAPASSADE (G.). **L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles.** Paris, Gauthier-Villars, 1971.

* LOBROT. **La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion.** Paris, Gauthier-Villars, 1970.

LOURAU (R.). **L'illusion pédagogique.** Paris, Ed. de l'Epi, 1969.

VASQUEZ (A.), OURY (F.). **Vers une pédagogie institutionnelle.** Paris, Ed. Maspéro, 1971.

* VASQUEZ (A.), OURY (F.). **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.** Paris, Ed. Maspéro, 1971.

* *Les documents signalés par un astérisque peuvent être une bonne introduction à chaque point concerné.*

Les livres

L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles

Lapassade G. et autres. Edition Gauthier-Villars, Paris, 1971. Collection : Hommes et organisations. 205 pages.

L'autogestion pédagogique par G. Lapassade, paru en 1971, est un ouvrage collectif qui s'inscrit dans une réflexion pratique que poursuit un groupe de pionniers dans le domaine de la pédagogie institutionnelle depuis une dizaine d'années. L'autogestion pédagogique se définit comme un système d'échanges dans lequel le maître renonce à transmettre des messages et où les élèves décident des méthodes et des programmes de leur apprentissage. La classe en autogestion est comme une coopération dans laquelle on « gère » collectivement l'ensemble des activités de la classe (ses outils : les livres, les thèmes, etc.). Par un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives, elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Les buts poursuivis par l'autogestion pédagogique sont :

a) faire un travail non ennuyeux avec les élèves ;
b) apporter une formation plus riche puisqu'elle se situe aussi sur le plan de la personnalité et de la vie sociale au lieu de rester sur le plan intellectuel comme c'est trop souvent le cas dans le système traditionnel ;
c) préparer les élèves à analyser le système social dans lequel ils vivent au moment où se déroule l'expérience dont la signification profonde est perçue par eux.

Pour les auteurs de cette recherche, accepter l'autogestion pédagogique consiste à accepter et à manifester la volonté d'être pleinement adulte, au sens d'éducateur ; étant donné que l'on s'aperçoit de mieux en mieux que chaque individu est responsable de sa formation, il semble logique de former le sens de la responsabilité chez les élèves en leur accordant toute responsabilité.

Reçues comme des provocations, les premières expériences d'autogestion, vers l'année 1963, sont maintenant au programme des écoles normales et des départements des sciences de l'éducation dans les universités.

L'ouvrage est enrichi de minutieux comptes rendus de classe en autogestion notamment des débats lors des assemblées générales ou de décisions prises lors de réunions entre professeurs et élèves de centre de formation pour instituteurs spécialisés.

Un ouvrage fera suite à cette présentation, il sera consacré à la théorie des analyseurs qui représentent en quelque sorte les expériences d'autogestion éducative par rapport aux institutions pédagogiques.

Rémy Hildbrand.
Document IRDP.

Pédagogie et psychologie des groupes

Brudigon J.-P. et autres. Editions de l'Epi, Paris, 1966-1972. 352 pages.

Cet ouvrage, fruit du travail de 14 spécialistes des questions pédagogiques, s'efforce de repenser le contenu de la pédagogie à la lumière des nouveaux courants de la psychologie sociale.

Cette information relative à la dynamique des groupes et à l'orientation « non directive » de la pédagogie rodgérienne, constitue une recherche sur les rapports qu'entretient l'enseignement traditionnel avec les méthodes actives de l'éducation nouvelle. C'est également le rappel des tâches prioritaires privilégiées dans la formation du pédagogue à travers la sensibilisation à la relation éducative, au perfectionnement des relations de groupe et à l'attitude prospective comme appel à la créativité.

Articulé en trois partie cette ouvrage reprend les thèmes d'un important colloque organisé à Paris en mai 1962.

La première partie se rapporte à la réalité socio-pédagogique, qui aborde : la mutation de la fonction enseignante, — l'évolution des tendances pédagogiques, — l'importance de la notion d'attitude en pédagogie, — les relations entre les techniques audio-visuelles à disposition de l'enseignant et la pédagogie de groupe.

La deuxième partie évoque l'attitude du maître et l'intérêt de la notion de non-directivité avec des comptes rendus d'expériences vécues par des groupes. La troisième partie traite la problématique de la formation et du changement complétée de réflexions sur les expériences d'enseignants formés à la dynamique des groupes, quelques lignes au sujet d'un essai d'introduction des sciences humaines dans une faculté de médecine et des textes relatifs à l'éducation permanente en milieux industriel et agricole.

Cet ouvrage apportera une contribution précieuse à toutes les personnes concernées par la promotion d'une pédagogie contemporaine des changements qu'elle propose.

Rémy Hildbrand.
Document IRDP.

L'enfant de 6 ans et son avenir
Etude psychopathologique

Chiland. Editions PUF, Paris, 1971. Collection : La psychologie de l'enfant, 416 pages.

66 enfants de 6 ans non sélectionnés ont été étudiés et suivis pendant leurs années d'école primaire par une équipe psychiatrique, avec la collaboration des parents et des maîtres.

Cette recherche répond à un double besoin des psychiatres d'enfants : faire la part des problèmes quotidiens de tout enfant pour mieux discerner les problèmes qui risquent d'être une entrave au développement ; découvrir qui doit, et comment il doit aider l'enfant en difficulté.

Des documents cliniques illustrent cet ouvrage.

La condition humaine, le niveau socio-culturel des familles, le quotient intellectuel des enfants, son évolution, les névroses infantiles, la dyslexie sont autant de problèmes rencontrés dans cette étude qui présente en conclusion le rôle du psychiatre et celui de l'école.

Recherche très intéressante et qui a le mérite de n'accabler personne en particulier . « ... selon qu'on considérera l'enfant dans la famille, l'enfant à l'école, l'enfant dans ses rapports avec le psychiatre, ce ne seront pas les mêmes enfants qui inquiéteront... ».

La vraie conclusion est d'Alain.

« La condition humaine est telle que si on ne se donne pas comme règle des règles un optimisme invincible, aussitôt, le plus noir pessimisme est le vrai. »

M. Coulet.
Document IRDP.

Pratique de l'enseignement

Guilde de documentation de la SPR

Catalogue 1972

LOUIS MORIER-GENOUD, 1843 VEYTAUX-MONTREUX, TÉL. (021) 61 26 31

1. *La Guilde de documentation est à la disposition de tous les enseignants, abonnés ou non.*
2. *Les abonnés reçoivent toutes les nouvelles publications, groupées en deux envois par année, en général.*
3. *Un versement unique de 5 francs — pas obligatoire — donne droit à une réduction de 10 % sur ces envois semestriels, mais non sur les commandes individuelles.*
4. *Pour la Suisse, prière de ne pas envoyer d'argent d'avance, mais utiliser le bulletin de versement joint à chaque envoi.*
5. *On s'abonne par simple carte postale. Les personnes nous avisant de leurs changements d'adresse facilitent notre tâche.*

HISTOIRE

4. Donndur, enfant des cavernes (degré inférieur 1re année), 1 fr. 50.
19. Images du passé. Textes pour l'initiation à l'histoire, Denise Jeanguenin, 1 fr. 50.
21. Des cavernes aux cathédrales, brochure avec 16 fiches de dessins (degré moyen), J. Ziegenhagen, 2 fr. 50.
27. Au temps des cavernes, brochure avec 16 fiches de dessins (degré moyen), 2 fr. 50.
35. La vie au Moyen Age (degré moyen), H. Hagin, 1 fr. 50.
36. Au temps des lacustres, brochure illustrée, G. Falconnier, 1 fr. 50.
42. De la pirogue au paquebot (histoire de la navigation, degré moyen), G. Falconnier, 1 fr. 50.
54. Les Helvètes, brochure avec 10 fiches de dessins (degré moyen), G. Falconnier, 2 fr. 50.
108. L'Eglise, des premiers pas au Moyen Age, 40 fiches (degré moyen), Beney-Cornaz-Savary, 3 fr.
82. Service étranger, 24 fiches (degré supérieur), Beney-Cornaz-Duperrex-Savary, 2 fr.
148. Croquis d'histoire suisse, 40 fiches résumant par le dessin les principaux événements de notre histoire, G. Falconnier, 2 fr.
144. Quinze mots croisés d'histoire suisse et cinq d'histoire générale, S. Jeanprêtre, 1 fr. 50.

Chronique GAVES

UNE ÉDITION NOUVELLE : TRANSPARENTS WSD

Matériel audio-visuel complémentaire à la méthode Uhlig-Chatelanat-Lang : « Wir sprechen deutsch », publié avec l'autorisation de l'éditeur, les éditions Payot à Lausanne.

La GAVES éditera, cet automne encore, une série de 21 transparents (respectivement 9 transparents pour le WSD II des sections gymnasiales des collèges secondaires vaudois) concernant le « Wir Sprechen Deutsch » (WSD) G II utilisé, dans le canton de Vaud, par les classes supérieures et les classes générales des établissements secondaires. Ces transparents, présentés en assemblée de l'Association vaudoise des maîtres de classes supérieures, ont été réalisés à partir de dessins (format 24 × 36 mm) dus à Mlle Brigitt Hartmann, de Bottinghofen.

Chaque transparent présente une série de dessins servant de support aux textes du WSD, et peut être placé tel quel sur un rétroprojecteur : il permet aux élèves de dire le texte correspondant, sans avoir besoin de le mémoriser.

D'autre part, le format des dessins permet de découper chaque image et de la monter sous verre pour en faire une diapositive à projeter isolément.

Le prix de la série complète (21 transparents **imprimés**, série non détaillable) sera vraisemblablement de Fr. 50.— (plus ou moins Fr. 5.— selon l'importance des commandes qui nous parviendront !), frais de port en remboursement en sus.

Le prix de la série gymnasiale (9 transparents **imprimés**, série non détaillable) sera vraisemblablement de Fr. 23.— (plus ou moins Fr. 3.— selon l'importance des commandes qui nous parviendront !), frais de port en remboursement en sus.

Les commandes sont à adresser à :
GAVES, M. Deppierraz
Collège du Grand-Pré
chemin des Grand-Vignes 3
1008 Prilly
au moyen du bulletin de commande ci-dessous ou d'une carte postale (sur laquelle on n'oubliera pas de mentionner si l'on désire la série WSD II (9 transparents) ou la série WSD/G II (21 transparents).

Le délai de commande pour la première édition (qui sera peut-être la seule !) : samedi 21 octobre 1972.

La livraison se fera dès que possible, contre remboursement.

GAVES.

BULLETIN DE COMMANDE

à retourner à GAVES, M. Deppierraz, Collège du Grand-Pré, chemin des Grand-Vignes 3, 1008 Prilly, pour le 21 octobre 1972.

Nom : _____

Prénom : _____

Rue : _____

Localité : _____

(avec N° postal)

série(s) complète(s) de 21 transparents pour le WSD/G II

série(s) complète(s) de 9 transparents pour le WSD II

qui seront expédiées contre remboursement.

Date : _____

Signature :

Divers

Un sigle nouveau : CORMEP

Commission romande des moyens d'enseignement primaire

Cette commission romande, qui a siégé pour la première fois le 18 avril 1972, a été créée par la « Conférence des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin », à une époque où les associations professionnelles d'enseignants n'avaient pas encore participé aux travaux de CIRCE. Elle est la « sœur jumelle » de CORMES (Commission romande des moyens d'enseignement secondaire).

Dans le but de coordonner les efforts des cantons romands et de tirer le maximum des ressources disponibles en hommes, en temps et en argent, au moment où l'école revise ses objectifs et perfectionne ses méthodes, il parut donc utile à nos dirigeants d'intégrer dans cette commission des représentants des associations professionnelles. Ils sont présentement au nombre de quatre : 3 primaires et 1 secondaire, ce nombre étant fixé par les « Prescriptions générales de juin 1971 ». Mais avant de pénétrer dans le détail de la composition actuelle de CORMEP, il paraît plus intéressant de préciser quelle est sa mission.

Elle est tout d'abord de décider, en consultant des experts de la profession,

169. Les Droits de l'Homme, E. Buxcel, 25 fiches, 2 fr.
170. XIXe siècle, Révolution industrielle, E. Buxcel, 30 fiches, 2 fr. 50.
71. Châteaux vaudois, Beney-Cornaz-Duperrex-Savary, 3 fr. 50.

GÉOGRAPHIE

39. Canton Bâle, Flück, 2 fr. 50.
81. Lectures géographiques, 24 fiches-questions en rapport avec les textes du manuel-atlas. La Suisse, de H. Rebeaud, 2 fr.
41. L'Afrique, O. Hess, traduction de M. Monnard, 1 fr.
70. Géographie universelle. Réponses aux questionnaires du manuel H. Rebeaud, 3 fr. 50.
43. Pyramides - déserts et oasis, 1 fr.
79. Moyens de transports terrestres, J.-L. Cornaz, 1 fr. 50.
115. La Suisse en mots croisés, 25 grilles, R. Bouquet, 2 fr.
116. Nouveaux mots croisés scolaires, 25 grilles, S. Jeanprêtre, 2 fr.
137. La clé des champs (plan, lecture de la carte, boussole, 114 clichés, 131 exercices), B. Beauvert, 4 fr.
145. Mots croisés : capitales européennes et géographie mondiale, R. Bouquet, 2 fr. 50.

Fiches de l'UIG

72. Maisons suisses, 2 fr.
109. Suisse, généralités (11), 1 fr. 50.
110. Jura (17), 2 fr.
111. Plateau (22), 2 fr.
112. Alpes (21), 2 fr.
114. Navigation (22), 2 fr.
146. Silhouettes caractéristiques de villes suisses (21), 2 fr.
156. Suisse : croquis panoramiques (16), 2 fr.
167. La France (22), 2 fr.

Calcul mental rapide de J.-J. Dessoulavy.

Carnets auto-correctifs à feuillets détachables, dès 9 ans.

190. N° 1, Carnet de calcul mental rapide, 3 fr.
191. N° 2, idem, 3 fr.
192. N° 3, idem, 3 fr.
193. N° 4, idem, 3 fr. 60.
194. N° 5, idem, 3 fr. 30.
195. Idem, notice d'emploi, 1 fr.

CALCUL

Ecole enfantine et le degré supérieur :

143. 80 fiches pour enseigner la première dizaine, 3 fr.
89. Cahier de calcul, les deux premières dizaines de L. Pauli, 2 fr.
154. 56 fiches de calcul, 2e année, 3 fr.
159. Fiches de problèmes, 2e année, 1 fr. 50.
52. La technique du calcul en 2e année, par M. Aubert, inspecteur, 1 fr.
99. Léo Biollaz : Calculs, 1re année, 29 fiches, 1 fr. 50 ; Problèmes, 1re année, 30 fiches, 1 fr. 50 ; Calculs, 2e année, 33 fiches, 1 fr. 50.
203. F. Balahan et A. Chabloz, le calcul mental réfléchi, 1re année, 2 fr.
204. F. Balahan et A. Chabloz, le calcul mental réfléchi, 2e année, 2 fr.
205. F. Balahan et A. Chabloz, le calcul mental réfléchi, 3e année, 2 fr.
206E (Espace) L. Mantilleri, Pratique joyeuse de la mathématique nouvelle, 4 fr. 96 fiches pour écoles enfantines, dès 5 ans.
206M (Mathématiques), idem, 4 fr.
240. Pratique du calcul Raets, carnet 0, 1 fr. 65, 25 exemplaires 1 fr. 45 pièce, enseignement préscolaire.
241. Idem, carnet 1, 2 fr. 30, 25 exemplaires 2 fr. 10 pièce, 1re année.
242. Idem, carnet 2, 2 fr. 40, 25 exemplaires 2 fr. 10, pièce, 2e année.
243. Idem, carnet 3, 2 fr. 90, 25 exemplaires 2 fr. 65 pièce, 3e année.
244. Idem, carnet 4, 3 fr. 70, 25 exemplaires 3 fr. 35 pièce, 4e année.
245. Idem, carnet 5, 4 fr., 25 exemplaires 3 fr. 60 pièce, 5e année.
246. Idem, carnet 6, 4 fr., 25 exemplaires 3 fr. 60 pièce, 6e année.

Degré moyen

117. Problèmes graphiques, 56 fiches, G. Falconnier, 2 fr. 50.
118. Pas à pas, problèmes, 30 fiches graduées, G. Falconnier 2 fr.
142. 8 feuilles de problèmes pour élèves avancés de 10 à 12 ans, V. Lyon, 1 fr.
91. Les 4 opérations : 139 fiches graduées par Léo Biollaz, 6 fr.
94. Réponses aux fiches de Léo Biollaz, 2 fr.
153. Attention réfléchir, 32 fiches de calcul, par G. Falconnier, 2 fr. 50.

Degré supérieur

31. Choix de problèmes pour grands élèves, tiré de Roorda, 1 fr. 50.
58. Procédés de calculs et problèmes amusants, M. Nicoulin, 1 fr. 50.
88. Cahier de calcul mental de Perret et Oberli, 1 fr.
101. 127 fiches pour l'étude des fractions ordinaires, Béguin, 5 fr.
181. Vitraux des surfaces, Denis Guenot-Maurice Nicoulin, 4 fr. 80 (fiches seules 2 fr. 80).

FRANÇAIS

Pour l'école enfantine et le degré inférieur :

160. Petites histoires illustrées, 12 fiches, format 40 × 17 cm. (dessins de J. Perrenoud), 3 fr. 50.
55. Pour mieux connaître les animaux - avec 10 dessins de Keller, texte de V. Sutter, 4 fr.
138. Jeux de lecture (1re partie de Mon premier livre), écriture vaudoise, 3 fr.
139. Jeux de lecture (2e partie de Mon premier livre), caractères d'imprimerie, 7 fr.
140. 38 feuillets : grammaire 2e à 4e année UJG-dames, 2 fr. 50.
68. Dictées pour les petits, 1 fr. 50.
182. L'accord de l'adjectif qualificatif, 2e à 4e années, A. Maeder, 4 fr. 20.
183. Le boulanger, centre d'intérêt, 2e, 3e année, 3 fr.
184. Brins d'Herbe, 76 poèmes pour les petits, M.-L. Maggi, 5 fr.
221. Les Poéchantines, 75 poèmes, 7-12 ans, Vio Martin, 6 fr.

Degrés moyen et supérieur

60. Exercices de grammaire, G. Gallay, 2 fr. 50.
78. Petit fichier du participe passé avec avoir, M. Nicoulin, 3 fr.
102. 184 fiches d'orthographe pour les degrés moyen et supérieur, 7 fr. 50.
104. 24 feuillets d'exercices orthographiques, 3e à 7e année, 1 fr. 50.
150. Vocabulaire : Animaux, 43 fiches-questions, commission d'enseignants genevois, 2 fr.
151. Vocabulaire : Animaux et 43 fiches-réponses, commission d'enseignants genevois, 2 fr.
92. Livret de vocabulaire, M. Nicoulin. Répartition des mots du Pirenne en 52 centres d'étude, 2 fr. 50.
74. 32 fiches de lecture (degré moyen), livre vaudois, Falconnier-Meylan-Reymond, 1 fr. 50.
161. 200 dictées, 11-12 ans, Reichenbach et Nicoulin, 3 fr. 50.
162. 200 dictées de 12 à 13 ans, D. Reichenbach-Nicoulin, 3 fr. 50.
168. Joie de lire, M. Nicoulin, 8 fr.
171. Histoires sous la main, G. Falconnier, fiches de lecture degré moyen, 2 fr.
141. 12 dictées préparées (à partir de 11 ans), A. Chardonnens et M. Nicoulin, 2 fr.
256. 120 fiches de vocabulaire 4e année, 4 fr.
257. Solutionnaire des fiches de vocabulaire, 3 fr.
Matériel Redacta pour l'enseignement de la composition. (Editions MATEX S.A., Lausanne), 1 page de dessins à 30 ex. + fiche didactique.
247. Le petit dénicheur
248. La fusée
249. La poupée
250. Arrivée tardive en classe
251. Pierrot et le chien
252. Feu vert
253. Fido, Mouchette et les oiseaux
254. Pique-nique

Degré supérieur

48. Mémento grammatical et carnet d'orthographe, Commission des maîtres supérieurs vaudois, 2 fr. 50.
50. Analyse de textes, 1 fr. 50.

s'il convient d'acquérir, de créer ou d'adapter des moyens d'enseignement afin de répondre aux besoins spécifiques des cantons romands et aux exigences des programmes.

Elle est ensuite de choisir les méthodes et le matériel adéquats, les groupes qui rédigeront les ouvrages ou qui élaboreront les moyens audio-visuels, les fiches ou les jeux éducatifs nécessaires.

CORMEP doit de plus choisir les éditeurs chargés de la diffusion des ouvrages, passer les conventions d'édition, conférer les mandats aux auteurs ou aux commissions de rédaction.

Ces tâches importantes et nombreuses demandant un travail de longue haleine, la Conférence des chefs des départements a mandaté les membres de CORMEP pour une durée de trois ans.

Ses membres sont les suivants :

3 chefs de service de l'enseignement primaire :

MM. Ernest Cavin (VD), Roger Hügli (NE), Armand Maillard (FR).

3 délégués de l'Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire :

MM. Jean Bitschnau (VS), Ferdinand Cusin (GE), Kurt Dreier (BE).

3 délégués des associations professionnelles de l'enseignement primaire :

Mlle Josiane Charbonnier (GE) et MM. Pierre Fellay (VS), André-Georges Leresche (VD).

1 délégué de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques :

M. Adrien Perrot (NE).

1 délégué à la coordination romande :

M. Jean Cavadini (NE).

1 délégué du CIRCE :

M. André Neuenschwander (GE).

1 délégué des associations professionnelles de l'enseignement secondaire.

M. Claude Jaquet (NE).

1 délégué du DIP du Tessin :

M. Silvio Lafranchi (TI).

Remarquons en passant que les représentants des associations professionnelles ont été désignés par la « Conférence des présidents des Associations d'enseignants primaires, secondaires et professionnelles de Suisse romande », et qu'ils sont responsables de leurs activités devant l'organe susmentionné.

Lors des séances précédant les vacances d'été, entre autres choses, le bureau de la commission a été constitué (prési-

dent A. Perrot, vice-président A.-G. Leresche), les objectifs immédiats et à long terme ont été différenciés, les « Prescriptions générales du 16 juin 1971 » concernant les éditions scolaires ont été examinées, un plan pour l'élaboration des ouvrages de méthodologie et des moyens d'enseignement pour l'application des programmes de CIRCE I a été mis en place, les moyens actuels d'enseignement en histoire et en géographie ont été l'occasion d'études approfondies et de nombreux débats.

Comme vous pouvez vous en rendre compte par ce qui précède, CORMEP a travaillé d'arrache-pied dès la première séance ; et cela, grâce au dynamisme de son président Adrien Perrot, grâce à l'esprit actif et constructif des membres, et il faut bien le dire, grâce aussi aux échéances qui ont été fixées. Jugez-en plutôt. Pour le début de l'année scolaire 1973-1974, CORMEP devrait assurer l'édition des ouvrages suivants ainsi que fournir le matériel adéquat qui les accompagnerait :

— Mathématique	1re année
— Ecriture	1re année
— Education artistique	1re-4e année
— Chant	1re-4e année
— Education physique	1re-4e année
— Travaux à l'aiguille	1re-4e année

Il faudrait de plus envisager la réédition ou le remplacement des manuels nécessaires pendant la période transitoire qui conduit de l'école cantonale à l'école romande.

Devant l'ampleur de la tâche, les représentants des associations professionnelles au sein de CORMEP ne se sentent nullement découragés. Ils s'efforcent de travailler de leur mieux pour créer et fournir un matériel et des ouvrages pratiques dans l'esprit de CIRCE I. Mais il ne faut pas oublier que pour arriver à leurs fins, spécialement pour trouver et former les équipes rédactionnelles des moyens d'enseignement, ils doivent pouvoir compter sur la collaboration effective de tous les enseignants romands, et plus particulièrement sur la Société pédagogique romande et les membres de ses sections. Gageons que leur attente ne sera pas déçue !

A.-G. Leresche.

75. 200 dictées, 8e et 9e années, M. Nicoulin, 3 fr. 50.
85. 30 dictées préparées, A. Chabloz, 2 fr.
87. Livret d'orthographe et de grammaire, 12 à 15 ans, de M. Nicoulin, 3 fr.
103. 18 fiches de conjugaison, 1 fr.
77. 10 études de textes, degré supérieur, J.-P. Rochat, 1 fr. 50.
163. Même, quelque, tout, M. Nicoulin, 4 fr.
165. Exercices de vocabulaire, degré supérieur, de D. Massarenti, 6 fr. 50.
175. Un peu de stylistique, 25 fiches, André Chabloz, 3 fr.

POUR LES FÊTES

172. L'heure adorable, 10 noëls 2/3 voix, H. Devain, 6 fr. 50.
10. Les trois coups, Comédies de Jacques Bron, 2 fr. 50.
38. Choix de textes pour la fête des mères, M. Nicoulin, 2 fr. 50.
62. Pour Noël, 12 saynètes, G. Annen, 2 fr.
84. 3 p'tits tours, saynètes pour enfants de 5 à 11 ans, J. Bron, 3 fr.
158. Sous le toit du poète, 300 poèmes choisis par H. Devain et M. Nicoulin, 20 fr.
93. Décorations de Noël, M. Nicoulin, 3 fr.
95. Textes à dire et à jouer, M. Nicoulin, 2 fr. 50.
96. Chants de Noël, Landry et Nicoulin, 3 fr. 50.
97. Mystères de Noël, M. Nicoulin, 1 fr. 50.
98. Décorations pour la fête des mères, M. Nicoulin, 1 fr. 50.
80. Poésies de Noël, choisies par M. Nicoulin, 5 fr.
213. Cœur en fête, 6 chansons, Alain Burnand, 3 fr. 50.
214. Idem, enregistrement sur bande, 12 fr.
215. Idem, cassette, 9 fr.
216. Maurice Carème, Poète de la joie, Maurice Nicoulin, 150 poèmes, 15 fr.
174. A la Belle Etoile, saynètes et contes pour Noël, A. Chevalley, 1 fr. 50.
210. Noël, 9 chansons, Equipe Croix de Camargue/Alain Burnand, 3 fr. 50.
211. Idem, enregistrement en bande (9,5 cm/s.), 15 fr.
212. Idem, cassette, 15 fr. (Ces deux enregistrements comportent en plus l'accompagnement seul.)

POUR PRÉPARER DES EXAMENS

49. Arithmétique, admission à l'Ecole normale de Lausanne, A. Chabloz, 1 fr. 50.
76a. Epreuves d'admission à l'Ecole normale, 1954-1960, A. Chabloz, 1 fr. 50.
76b. Epreuves d'admission à l'EN de Lausanne 1965-1969, A. Maeder, 3 fr.
86. Admissions en classes supérieures, épreuves d'examen, A. Maeder, 4 fr.

DIVERS

149. A. La Bible enseignée, I. brochure et 23 fiches, A. Girardet, 3 fr.
B. La Bible enseignée, II, brochure et 30 fiches, A. Girardet, 5 fr.
C. La Bible enseignée, III, brochure, A. Girardet, 5 fr.
152. Allemand, 36 fiches, thèmes et versions, 2 fr.
25. Le cordonnier, centre d'intérêt, M. Barbey, 2 fr.
83. Le cheval, centre d'intérêt, M. Nicoulin, 2 fr.
90. La pluie, centre d'intérêt, J.-L. Cornaz, 2 fr.
73. Mémento d'instruction civique, A. Chabloz, 1 fr. 50.
59. Pour classer la documentation, brochure, Genton-Guidoux, 2 fr.
100. Histoire de la pédagogie, de V. Giddey, 5 fr.
164. Mains d'enfants, mains créatrices, Tritten, traduit par C.-E. Hausammann, broché 20 fr.
185. Education par la forme et par la couleur, Tritten, traduit par C.-E. Hausammann, relié 400 p., 21 × 30 cm., 90 fr.
186. Chante Musette, 23 chansons pour enfants (petits). Texte Louise Bron. Musique Jacqueline Gauthey, 3 fr. 50.
166. Mathématique actuelle de L. Addor, T. Bernet, M. Fluckiger et J.-P. Isler, 3 fr. 50.
200. La Chartreuse de la Valsainte, par J.-P. Duperrex ; 1 brochure explicative, 19 fiches d'observation, 18 clichés noir/blanc, 3 dioramas, 16 fr. ; bande magnétique 9,5 cm/sec., 9 fr. ; prix pour dioramas supplémentaires, 10 ct. l'ex.
66. 10 000 fois sans microscope, G. Falconnier, 1 fr.
180. La montagne, centre d'intérêt, 9-11 ans, R. Barmaverain, 3 fr.
230. La chasse aux mots croisés, R. Bouquet, 4 fr. 50.

Renseignements et commandes : Louis Morier-Genoud, 1843 Veytaux-Montreux, tél. (021) 61 26 31.

JAZZ

Exemples musicaux et commentaires choisis par Bertrand Jayet

Exemple N° 3

Bessie Smith :

« St Louis Blues », janvier 1925.

Anthologie CBS - plage 4.

« C'est à Chicago que le jazz s'acoquina de la manière la plus voyante avec le blues qui lui préexistait. Ils avaient déjà flirté ensemble à La Nouvelle-Orléans, mais ils étaient restés nettement distincts l'un de l'autre. Près des Grands Lacs, ils commencèrent de s'interpénétrer. Les grandes chanteuses de blues, en particulier leur « Impératrice », Bessie Smith, se firent accompagner par des jazzmen et ceux-ci accueillirent de multiples blues dans leur répertoire. En outre, ils ne dédaignèrent pas de produire sur leurs instruments nombre d'effets empruntés à l'art vocal des blues-women. Aussi les années vingt connurent-elles l'apogée du blues dit « classique », que le mélomane pouvait entendre dans n'importe quelle boîte du quartier noir de Chicago. »

Jean-Louis Ginibre
Extraits de « Jazz classique »
(Ed. Casterman)

Exemple N° 4

Bix Beiderbecke :

« Singin' the blues », février 1927.

Anthologie CBS - plage 7

« Louis Armstrong avait un admirateur passionné : un étudiant blanc du nom de Leon « Bix » Beiderbecke, qui jouait lui aussi du cornet. Bix avait l'habitude de venir pendant l'été avec ses amis entendre Oliver et Armstrong à Chicago. Lorsque Armstrong se lançait corps et âme dans un de ses éblouissants solos, il se levait et disait à ses compagnons : « Pourquoi, oui, pourquoi le monde entier n'est-il pas là pour écouter ça. » En 1924, Bix enregistra pour la première fois en compagnie d'un orchestre d'adolescents, les « Wolverines ». Ensuite, il devint chef de file du style dit « Chicago ». Ces jeunes gens jouaient un jazz plus feutré, plus nostalgique que leurs idoles noires. En outre, ils abandonnaient presque totalement l'improvisation et les transitions collectives au profit d'une pure et simple succession de solos. De la sorte, ils contribuèrent pour une part importante à doter le jazz de sa forme classique. Ils ont en outre beaucoup fait pour répandre parmi les jazzmen l'usage du saxophone (par lequel ils remplacèrent souvent le trombone du trio mélodique louisianais). Beaucoup n'étaient que des petits maîtres, mais tous regorgeaient d'enthousiasme : cette qualité leur vaut d'être aujourd'hui, malgré de nombreuses incertitudes sur le plan rythmique. »

Jean-Louis Ginibre
Extraits de « Jazz classique »
(Ed. Casterman)

Exemple N° 5

Louis Armstrong and his Savoy Ballroom Five :

« West end blues », Chicago, juin 1928.

Anthologie CBS - plage 10.

« Au mois de novembre 1925, Louis forme son premier « Hot Five » avec Johnny Dodds (cl), Kid Ory (tb), Lil Hardin (p), John St-Cyr (bj). L'attention de l'auditeur, sollicitée chez Oliver par les ensembles, s'en détourne au profit des broderies individuelles, les cadres de l'improvisation collective craquent. Les solos deviennent plus nombreux. Incapable de résister à la verve armstrongienne, la clarinette de Dodds — à l'inverse de celle de Bechet naguère — renonce à lutter. Elle s'efface. Le style « Nouvelle-Orléans » évolue, irrésistiblement, sous la pression du grand trompettiste, vers la mélodie accompagnée.

La victoire définitive du soliste va s'accomplir en 1928, dans un second « Hot Five » où Fred Robinson (tb), Jimmy Strong (cl), Earl Hines (p), Tutty Singleton (dm), meilleurs techniciens, laisseront s'épanouir le langage néo-orléanais en exil. Certains passages homophones, pour simples qu'ils soient, donnent aux œuvres plus de fini et d'aménité...

A l'égard des thèmes puisés dans le domaine de la chanson, de l'opérette, du vaudeville, l'attitude de soumission dont témoignent les « ensembles » contraste avec celle, protestataire, des solistes. Dans les exposés, les musiciens restent prisonniers de la raideur sautillante, de la grâce affectée ou de la fadeur chétive des thèmes. Dans ces introductions, seuls Armstrong et Hines, survolant le donné, sauvent au prix d'un modelage ingénieux le matériau dont ils se sont emparés. L'un et l'autre accusent, surtout par les variations qui succèdent, le décalage esthétique considérable qui existe entre les exordes et les développements. Le second « Hot Five » met sous une vive lumière le secret même du jazz : cette beauté qui s'affirme dans les solos par l'oubli volontaire d'une musique où ils ont trouvé leur prétexte. »

Lucien Malson
Extraits de « Histoire du Jazz »
(Ed. Rencontre)

Exemple N° 6

Louis Armstrong and Earl Hines :

« Weather bird », Chicago 1928.

Anthologie CBS - plage 11.

« Durant toute l'année 1928, Louis jouait au Savoy Ballroom de Chicago, dans l'orchestre de Caroll Dickerson. Mis à part quelques musiciens et rares amateurs, le public était essentiellement de couleur. Le public blanc, tant en Europe qu'en Amérique, faisait grande consommation de disques de Red Nichols et de Paul Whiteman. Ceux d'Armstrong étaient encore publiés dans les « race

series », éditions réservées à la vente dans les quartiers noirs.

Il peut paraître étonnant dans ces circonstances que Louis Armstrong ait « osé » enregistrer une œuvre telle que « Weather bird », une brillante interprétation pour de vrais connaisseurs. Musique de jazz par la forme, musique de chambre par l'esprit, cet enregistrement montre bien l'envergure des conceptions musicales d'Armstrong et le niveau élevé de son public. »

Kurt Mohr.

Exemple N° 7

James P. Johnson :
(piano solo)

« Carolina shout », 1921.

Anthologie CBS - plage 2.

« Je réussis, raconte Duke Ellington, à me procurer la bande de piano mécanique sur laquelle était gravé *Carolina shout* de James P. Johnson et, grâce à une astuce, je parvins à ralentir le mécanisme, ce qui me permit, en l'écoutant ainsi au ralenti, de reproduire note pour note le solo de James P. » En fait, *Carolina shout* servit de modèle à la quasi-totalité des pianistes de jazz classiques. Bien que très proche du ragtime authentique, il est évident qu'il contient en germe les caractéristiques essentielles du style « moderne » de piano.

James P. a réussi à intégrer au « ragtime » originel aussi bien le blues que la musique néo-orléanaise. Son jeu de main gauche, par exemple, abandonne la démarche à la fois heurtée et monotone — par son absence de nuances — qui est un des traits du ragtime (et qui en fait, par ailleurs, un des charmes). Cette démarche se fait plus souple, plus riche. Les accentuations sont moins systématiques, si bien que la ligne de basse, tout en ne perdant rien de sa puissance, devient à la fois plus ample et plus mobile. Les pianistes de blues fréquentés par James P. ne sont pas étrangers à cette métamorphose qui donne à la partie de main gauche une plénitude chaleureuse inconnue jusqu'alors. Quant aux riffs qui, ponctuant la mélodie, s'enchaînent, s'emboîtent avec une parfaite logique, ils ont, de toute évidence, été inspirés par l'architecture orchestrale des premiers groupes jazzistes.

Aussi étonnant que cela paraisse, il aura fallu attendre James P. Johnson pour que le piano atteigne un degré d'expressivité semblable à celui auquel les autres instrumentistes étaient parvenus depuis les premiers jours du jazz. Cette vertu essentielle fera de lui non seulement un soliste remarquable, mais encore un des premiers accompagnateurs dignes de ce nom. Les faces qu'il enregistra avec Bessie Smith le montrent constamment attentif, tissant derrière le vocal un délicat background qui en fait ressortir toutes les intentions.

Exemple N° 8

Thomas « Fats » Waller :
(piano solo)

« I'm crazy bout my baby », mars 1931.

Anthologie CBS - plage 15.

Rompu à la technique de l'orgue, « Fats » aborda le piano sous la férule de James P. Johnson. Il allait poursuivre l'œuvre de son maître et enrichir le style primitif. Alors que James P., à l'exemple de ses prédécesseurs, joue la plupart du temps à la main gauche une note de basse simple sur les temps forts, « Fats » quant à lui procédera par octaves et dixièmes. Par ce moyen, il fournira à sa phrase de main droite une assise plus généreuse, plus ronde, comme le ferait une véritable section rythmique. Faut-il ajouter que la célèbre main gauche de l'histoire du jazz se propulse avec un swing et une puissance sans pareils. Puissance qui apparaissait étonnante à la vue de « Fats ». Ses deux mains, en effet, ne quittaient pas le plan horizontal, parcouraient le clavier sans effort apparent tandis que les doigts percutaient les touches comme si eux seuls possédaient la force de leur percussion. On verra là une des causes de sa sonorité si particulière. Sonorité veloutée malgré la vigueur, riche surtout de chaleureuses résonances, comme si les doigts de « Fats » tenaient toujours en réserve quelques jeux d'orgue.

Sur les solides formations fournies par sa main gauche, il pouvait construire son discours dans un total abandon. Cet abandon, cette aisance sont les facteurs spécifiques de la démarche wallerienne. Jamais à court d'idées, tant le propos se poursuit avec une apparente facilité, « Fats » n'a garde d'oublier ces brusques et vivifiantes syncopes, ces notes inattendues, qui viennent soudain glisser la fantaisie dans la phrase la plus cohérente. Comme tous les grands musiciens de sa génération, « Fats » fut un champion de la paraphrase, mais, mieux que quiconque, il sut pimenter le fade et relever le plus insipide.

Michel Laverdure
Extraits de « Jazz classique »
(Ed. Casterman)

Exemple N° 9

Duke Ellington and his orchestra :

« Black and tan fantaisy »,
New York 1927.

Anthologie CBS - plage 9.

Quand Duke Ellington est venu au jazz, le style des arrangements se confondait avec celui de la musique de danse la plus simpliste. Il lui a fallu élaborer un langage. Parmi d'autres arrangeurs — Alex Hill, Don Redman, Benny Carter — qui s'efforçaient de faire passer dans leurs partitions l'essentiel du style « hot » des solistes improvisateurs, il fut celui qui découvrit les solutions les plus efficaces.

Quelques-unes lui furent suggérées, vers 1926, par l'usage extraordinaire que faisaient ses deux meilleurs solistes d'alors, le trompettiste Bubber Miley et le tromboniste Tricky Sam Nanton, des sonorités grinçantes obtenues à l'aide de la sourdine « plunger ». Il entreprit de marier celles-ci au timbre plus suave du saxophone ; c'est ainsi que naquirent les étranges couleurs sonores de « jungle style ».

Pendant deux décennies, Duke Ellington resta le plus personnel des arrangeurs ; il fut aussi le plus inventif. Lorsqu'il s'emparait d'un thème, qu'il en fût ou non l'auteur, il en explorait les prolongements en une suite de variations, s'ingéniant à renouveler, de l'une à l'autre, les dispositions orchestrales. Ainsi le son de l'orchestre Ellington était-il d'autant plus difficile à imiter qu'il ne résultait pas de l'application d'un procédé immuable.

Bien entendu, comme tous les arrangeurs de jazz, Duke Ellington se trouva confronté au problème majeur que suscite ce type d'œuvre qui, par principe, accorde une place à l'improvisation en solo. Quel que soit le soin qu'il apporte à calibrer selon les normes du chorus improvisé l'écriture orchestrale, l'arrangeur ne peut identifier absolument celle-ci à celui-là. L'irruption du soliste ne manque jamais de former un hiatus ; il faut donc en tirer parti.

Duke Ellington fut de ceux qui surent exploiter avec le plus d'habileté le contraste qui naît de l'entrée en scène du soliste. Il savait aussi, dans de nombreux cas, mettre le soliste en situation, c'est-à-dire préparer son entrée de telle sorte que celui-ci, projeté dans le devenir musical, se sentît intégré à l'œuvre et tenu de la prolonger.

André Hodeir
Extraits de « Jazz classique »
(Ed. Casterman)

Page des maîtresses enfantines

1, 2, 3, chantons – 1, 2, 3, écrivons

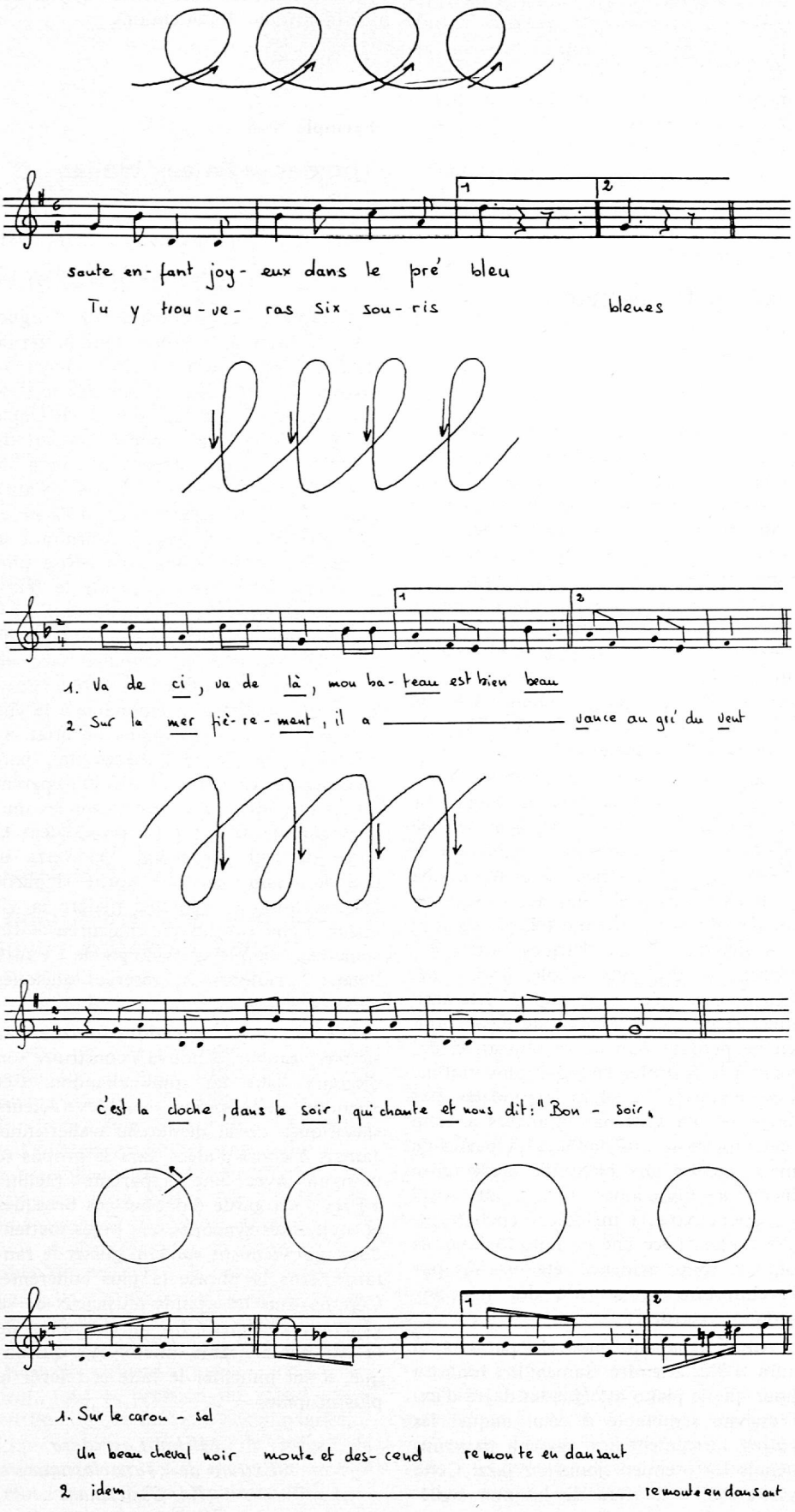
Cet article, pour certaines d'entre vous, sera un prolongement du cours de pré-écriture (fin août), pour d'autres il en sera seulement le prologue. Nous pensions qu'il vous serait utile d'avoir quelques mélodies à disposition pour entreprendre le travail des mouvements rythmés (matériel confectionné) dans l'espace et graphiquement.

Chacune d'entre vous peut, bien sûr, inventer ses propres mélodies qui deviendront familières à ses élèves. Un échange de ces airs, par le canal de l'« Educateur », serait certainement bénéfique pour beaucoup, d'autant plus que nous n'entendrions pas les mêmes « ritournelles », des années durant.

D'autre part, nous aimerions encore insister sur quelques points :

1. Créer un climat de détente.
2. Etre attentif à la posture de l'enfant (face à son travail).
3. Surveiller et éventuellement corriger la position de la main et des doigts. (Utilisation de crayons à grosses facettes.)
4. Varier les situations (espace, tableau noir, sol, caisse à sable, grandes feuilles) afin que l'enfant ne se lasse pas.
5. Insister d'abord sur un plan : détente et souplesse et ensuite demander la précision.

H. Baudraz
E. Girard
A. Christinet



Communiqués

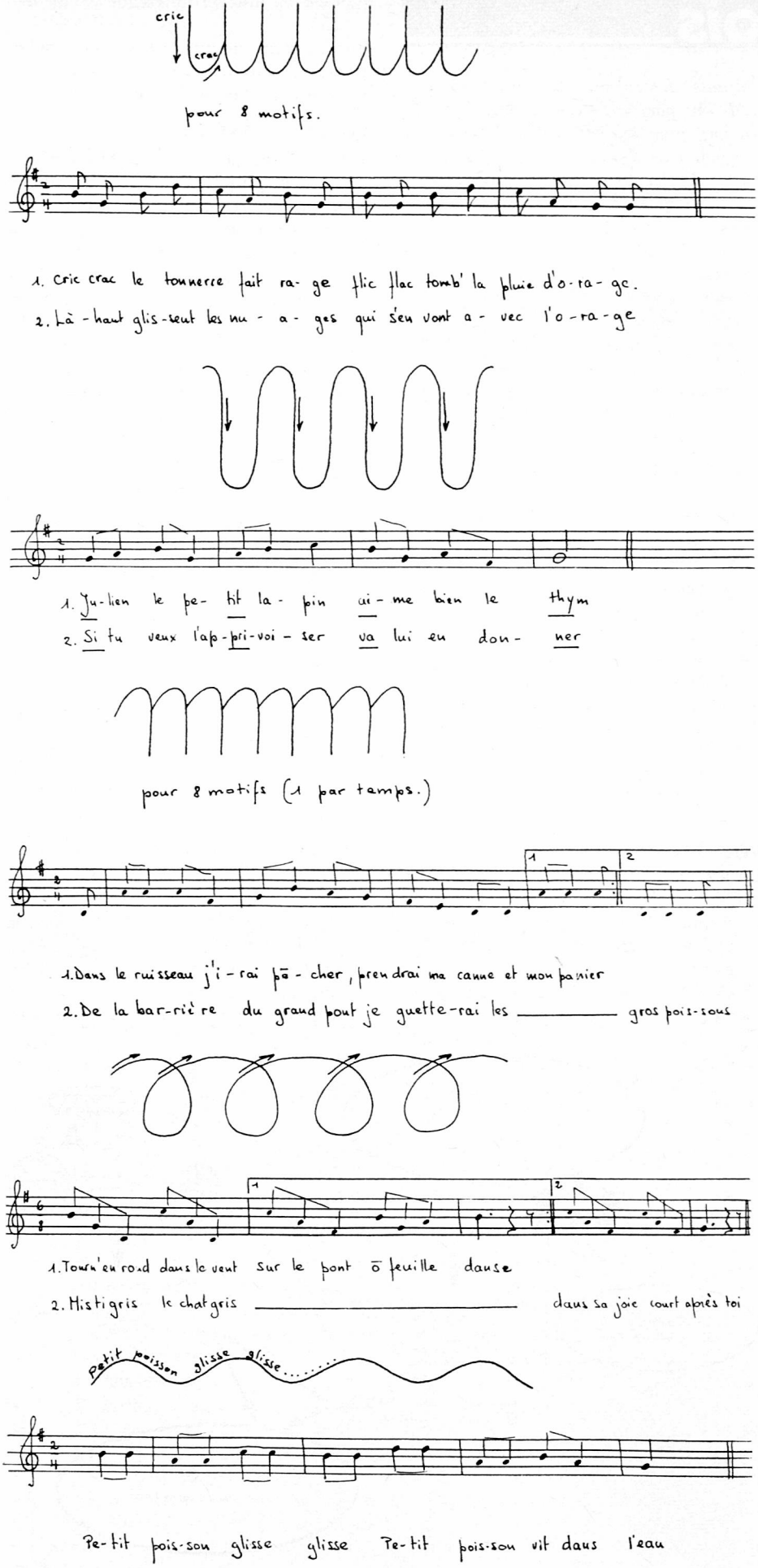
Centre d'information des instituteurs Vernier (GE)

Nouveaux travaux

Sport

« Dans le but d'apporter un complément à la matière offerte par les manuels fédéraux d'éducation physique », R. Corminbœuf, M. Gallay, M. Monnier et J.-P. Seydoux ont réuni leurs expériences de maîtres de sport « afin de les mettre à la disposition des enseignants ».

Pour les deux sujets traités : SAUT AVEC APPUI et SAUT EN LONGUEUR, des instructions méthodiques précises et quelques considérations techniques, le tout égayé de vivants croquis, rendront service à tous les collègues pour qui le sport à l'école est aussi important



que la gymnastique verbale qu'on y pratique.

Valable de la 3e à la 6e.

32 p. Prix : Fr. 6.—

Notions de sciences pour la 3e P (éventuellement la 4e). En rapport avec le programme genevois (1969), ce travail d'équipe peut servir également de complément au manuel en usage. Il comporte 15 sujets présentés comme suit : pour chacun d'eux une page A4 OBSERVATIONS ET RÉSULTATS, servant de fiche-guide pour la maîtresse, et une ou deux planches de croquis. Voici les sujets traités :

L'air qui nous entoure - L'air que nous respirons - L'orange et le citron - La pomme et la poire - Le sucre et le sel - Les dents - Le lapin et l'écureuil - Le chat et le chien - Le corps humain : os et articulations - L'œuf de poule - La germination - Les feuilles au printemps - Fleurs de chez nous - La grenouille et le crapaud - Le poisson rouge et la perche.

Soit 18 fiches-guides et 19 planches de croquis. **40 p. Prix : Fr. 6.—**

Prière de passer les commandes par CCP en précisant, s.v.p. au dos du coupon, les travaux désirés :

Centre d'information des instituteurs, Genève, No 12 - 151 55.

E. F.

LE GRETI ORGANISE A VEVEY DU 19 AU 21 OCTOBRE UN COLLOQUE SUR L'ÉTAT ACTUEL DES RÉFORMES SCOLAIRES

— dont nous vous recommandons le programme.

Jeudi 19 octobre, 20 h. 15 : Théâtre **de Vevey .**

Conférence suivie d'un débat : La réforme scolaire pour une meilleure orientation des élèves.

Vendredi 20 octobre : Présentation d'expérience, l'expérience de Dulliken (Soleure).

La rénovation pédagogique en Belgique, les lycées expérimentaux français, le cycle d'orientation genevois, réforme II. Débat et synthèse.

Samedi 21 octobre : La réforme scolaire en Europe, conférence suivie d'une table ronde sur le thème : Comment faciliter l'innovation d'un enseignement.

Prendront part à cette table ronde : M. le conseiller d'Etat François Jeanneret, Neuchâtel ; M. Pierre Belmann, directeur du CFH, Lausanne ; M. Jean Cardinet, chef de section à L'IRDP, Neuchâtel ; M. Denis Kallen, OCDE, Paris ; M. Robert Hari, directeur C.O., Genève ; un représentant du corps enseignant.

Renseignements et inscriptions :

GRETI, Allinges 2, 1006 Lausanne, tél. (021) 27 91 59.

Lecture du mois

1 *... Je ne pouvais pas prévoir... Des enfants, des enfants surtout. As-tu*
2 *regardé des enfants ? Ce regard grave qu'ils ont parfois... Je n'ai jamais pu*
3 *soutenir ce regard... Une seconde auparavant, pourtant, dans l'ombre, au coin*
4 *de la petite place, j'étais heureux. Quand les lanternes de la calèche ont commencé*
5 *à briller au loin, mon cœur s'est mis à battre de joie, je te le jure. Il battait*
6 *de plus en plus fort à mesure que le roulement de la calèche grandissait. Il faisait*
7 *tant de bruit en moi. J'avais envie de bondir. Je crois que je riais. Et je disais :*
8 *« oui, oui »... Tu comprends ?*
9 *J'ai couru vers elle. C'est à ce moment que je les ai vus, ils ne riaient*
10 *pas, eux. Ils se tenaient tout droits et regardaient dans le vide. Comme ils avaient*
11 *l'air triste ! Perdus dans leurs habits de parade, les mains sur les cuisses, le*
12 *buste raide de chaque côté de la portière ! Je n'ai pas vu la grande-duchesse. Je*
13 *n'ai vu qu'eux. S'ils m'avaient regardé, je crois que j'aurais lancé la bombe.*
14 *Pour éteindre au moins ce regard triste. Mais ils regardaient toujours devant eux.*
15 *Alors, je ne sais pas ce qui s'est passé. Mon bras est devenu faible.*
16 *Mes jambes tremblaient. Une seconde après, il était trop tard.*

Albert Camus - « Les Justes ».

LIS attentivement plusieurs fois le morceau, en faisant un effort pour te mettre **à la place du personnage principal,** pour ressentir ce qui se passe en lui.

QUESTIONNAIRE

1. Par quel mot ce personnage est-il désigné dans le récit ?
2. Quels autres personnages y as-tu encore découverts ?
3. Quel horrible projet notre homme avait-il échafaudé ?
4. L'acteur principal est l'objet de deux sentiments contradictoires :
   a) L'un des sentiments est caractérisé dans le premier alinéa, où plusieurs mots l'évoquent ; dresse la liste de ces mots.
   As-tu trouvé maintenant de quel sentiment il s'agit ?
   A partir de quel mot du texte ressent-il ce sentiment ?
   Peux-tu expliquer pourquoi il le ressent ?
   b) A partir de quelle ligne du récit ce sentiment est-il estompé par son contraire ?
   Qu'a vu notre personnage qui le fasse renoncer à son acte ?
5. A ce propos, on pourrait dire : pour exécuter un tel attentat, cet homme est mal préparé (heureusement !) ; il est trop ....., trop .....
6. a) De quelle manière l'attitude des enfants a-t-elle influencé sa détermination ?
   b) Q'aurait-il fallu pour que l'homme mette son projet à exécution ?
7. Découpe cet épisode en ses divers moments. Situe chacun sur un axe du temps.

PRÉSENT

8. Cherche un titre à ce morceau.
9. La grande-duchesse aurait-elle mérité le sort qui lui était réservé ?
10. a) La presse de ces dernières semaines a parlé de gens semblables. Comment les a-t-elle nommés ?
    b) Dans quelle ville ont-ils commis leur crime ?
    c) As-tu compris pourquoi ces hommes l'ont perpétré ?
    d) Des hommes célèbres ont été victimes des tels actes ; l'un des plus connus était président des Etats-Unis ; il se nommait ..... En connais-tu d'autres ?
11. A ton avis, pour quelles raisons a-t-on pu commettre de telles agressions ?

VOCABULAIRE

Un suffixe « meurtrier » :

CIDE = QUI TUE

a) Explique les expressions suivantes : une lutte **fratri**cide — commettre un **parri**cide — un **matri**cide — le **régi**cide Ravaillac — abuser des **pesti**cides — cet acte équivaut à un **sui**cide — une loi **liberti**cide — un **déi**cide.

b) Comment nommera-t-on un produit qui détruit les insectes ? les vers ? la mauvaise herbe ? les microbes ?

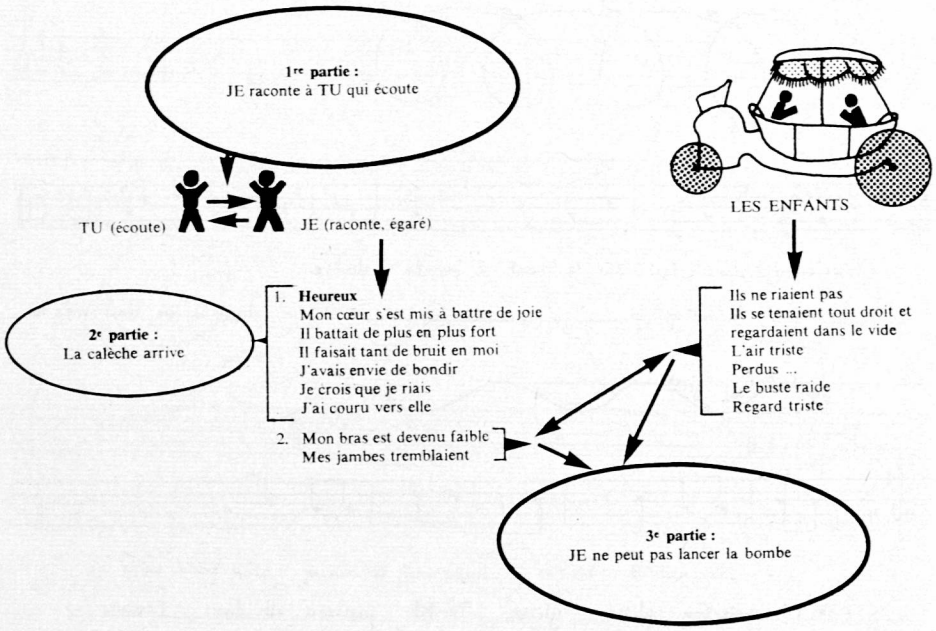
POUR LE MAITRE

Les récents attentats de Munich ont, une fois de plus, défrayé la chronique. Si brutaux que soient ces faits, ils n'en sont pas moins actuels. Abandonnant résolument la politique de l'autruche, nous vous suggérons cette lecture, en espérant qu'elle vous permettra, lors d'une discussion animée, d'expliquer ce que l'on serait tenté d'appeler « le retour d'un phénomène social » : la violence anarchiste.

Auparavant, la lecture attentive du morceau offrira une intéressante analyse du comportement de ce terroriste trop sentimental, trop humain pour mener à bien une si lâche entreprise.

Quelques suggestions d'exploitation :

1. Après quelques mots d'introduction, lecture du texte par le maître, compte rendu oral par les enfants. Lecture silencieuse et réponse individuelle aux questions 1 à 6.
2. Le dépouillement des réponses donnera à maître et élèves l'occasion d'élaborer en commun le tableau synoptique ci-dessous.
3. Les enfants répondent individuellement aux questions 7 et 8.
4. On s'attachera à comprendre le comportement de cet homme.
   Pourquoi est-il heureux à la ligne 4 ? En quoi l'arrivée de la calèche augmente-t-elle son bonheur ? Essayons d'expliquer ce « oui, oui », puis le « j'ai couru vers elle »... De même, on tentera de reconstituer les pensées qui traversent son esprit quand il aperçoit ces enfants « tristes » et leur



regard obsédant. En a-t-il pitié ? pourquoi ?

5. La question 9 est volontairement très ouverte. Laissez les enfants émettre des suppositions, échafauder des explications à ce geste qui défie la raison. Notre terroriste avait-il des mobiles ? Quels pouvaient-ils être ?
Peut-on, de manière délibérée, décider froidement la mort de son prochain ?...

VOCABULAIRE

1. **Un suffixe « meurtrier » :**
CIDE = QUI TUE
   a) Explique les expressions suivantes : une lutte **fratri**cide — commettre un **parri**cide, **un matri**cide — le **régi**cide Ravaillac — abuser des **pesti**cides — cet acte équivaut à un **sui**cide — une loi **liberti**cide — un **déi**cide.
   b) Comment nommera-t-on un produit qui détruit les insectes ? les vers ? la mauvaise herbe ? les microbes ?
   c) Comment désigne-t-on le meurtre d'un homme ? d'un enfant ? d'un tyran ?

2. **Associations**
Le lecteur aura certainement été frappé par l'insistance avec laquelle Camus revient sur **le regard** des deux enfants. Profitons donc des exemples qu'il nous donne pour faire un quart d'heure d'associations, ce feu d'artifice verbal auquel chaque élève prend part dans la joie de la découverte, le maître se bornant par quelques suggestions à relancer la recherche lorsque l'inspiration faiblit.
   a) **Un regard grave, triste, vide,** fixe, éteint, allumé (par quoi ?), vif, brillant, étincelant, flamboyant, pénétrant, inquisiteur, perspicace, curieux, louche, hypocrite, sournois, faux, franc, droit, direct, farouche, mauvais, menaçant, furieux, irrité, noir, froid, glacial, dédaigneux, méprisant, hautain, altier, indifférent, intéressé, étonné, expressif, doux, amical, tendre, ironique, amusé, soumis, implorant, impertinent, désinvolte, énigmatique, impénétrable, fascinant.
   b) **Soutenir un regard, éteindre un regard,** éviter, fuir, jeter, darder, lancer, plonger, attirer, braquer, arrêter son regard sur...
   c) **Regarder** en face, devant soi, derrière soi, entre deux yeux, en coulisse, en l'air, en dessous, à la dérobée, avec insistance.
   La recherche pourrait encore déboucher, si l'on se pique au jeu, sur les exercices suivants :
   d) **Autres façons de regarder :** ouvrir de grands yeux — et fermer les yeux sur... — suivre, dévorer, couver des yeux — rouler des yeux...
   e) Considérer, contempler, admirer. Examiner, inspecter, guetter, épier, espionner, surveiller. Observer, remarquer. Toiser, dévisager. Fasciner, lorgner, reluquer, guigner.
   Remarque : l'exercice e), noté en désordre au TN, pourrait donner lieu à un exercice de classement utile.

Le texte, le questionnaire et le 1er exercice de vocabulaire font l'objet d'un tirage à part (15 ct. l'exemplaire), à disposition chez J.-P. Duperrex, Tour-Grise 25, 1007 Lausanne.

On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé de feuilles, au début de chaque mois (10 ct. l'exemplaire).

Moyens audio-visuels

RADIO SCOLAIRE

Quinzaine du 9 au 20 octobre

POUR LES PETITS :

La forêt

On trouvera, ci-après, deux textes où me semblent figurer un certain nombre d'éléments intéressants pour l'exploitation de l'émission qui, dans le cadre du centre d'intérêt sur « la forêt », aborde des notions de sciences naturelles. Ainsi cette émission aura-t-elle plus de chances de susciter déjà, chez les petits, un début de prise de conscience de ce que représente la forêt pour l'équilibre des hommes et du monde.

(Lundi 9 et vendredi 13 octobre, à 10 h. 15, second programme.)

Il serait difficile, voire impossible, de dénombrer les récits de tout genre qui, partout dans le monde, prennent la forêt pour cadre. Une chose est certaine : la forêt n'a jamais cessé de solliciter l'imagination des hommes, de leur inspirer attirance ou effroi, admiration ou crainte. Pour ce qui est des contes destinés aux petits — tel celui qui fournit le sujet de la présente émission — la forêt est plus volontiers source d'enchantement : elle abrite tant d'animaux et de plantes, à qui il peut arriver de si curieuses et émouvantes aventures...

(Lundi 16 et vendredi 20 octobre, à 10 h. 15, second programme.)

POUR LES MOYENS :

Les débuts de la Confédération

Lorsqu'on enseigne l'histoire de la Suisse, peut-être a-t-on un peu trop tendance à isoler notre pays du reste de l'Europe. A tout le moins, pour beaucoup de nos compatriotes, la neutralité suisse semble-t-elle signifier que nous devons prudemment nous tenir à l'écart de ce qu'il advient aux Etats voisins...

Or, au moment où l'Europe se donne de nouvelles structures économiques ou politiques — dont le développement aura, qu'on le veuille ou non, des conséquences pour nous — il est bon de se persuader que, dès ses origines, l'histoire de la Confédération n'a cessé d'avoir des rapports déterminants avec celle des pays européens.

Aussi, au cours de trois émissions présentées sous forme d'entretiens, J.-R. Bory s'efforcera-t-il de montrer que la naissance même de la Confédération a été conditionnée par des circonstances politiques européennes. Il faut, pour cela, remonter loin dans le passé des régions qui, à la fin du XIIIe siècle, s'unirent pour former ce qu'ailleurs on appela la « Ligue de la Haute-Allemagne ». Il est nécessaire de rappeler l'histoire des Helvètes, de la conquête romaine, des invasions barbares, de l'empire carolingien et de son partage, de la naissance et du développement des grandes dynasties « suisses », des luttes d'influence entre papes et empereurs, etc. — afin de dégager les étapes d'un long cheminement qui aboutit à la signature du Pacte de 1291.

Dira-t-on : « A quoi bon tout cela ? » Si l'Histoire n'est pas, comme on l'a parfois prétendu, qu'un éternel recommencement, on peut néanmoins tirer, des événements qu'elle relate et des conséquences de leur enchaînement, quelques leçons profitables à qui veut mieux comprendre l'époque où nous vivons.

(Mardi 10/jeudi 12 et mardi 17/jeudi 19 octobre, à 10 h. 15, second programme.)

POUR LES GRANDS .

Figures suisses

Il y a bien des personnalités suisses qui, dans des domaines fort divers, ont fait de leur vie une « aventure » (au sens le plus noble du mot) et qui ont ainsi accédé à une réputation internationale : par exemple, Henri Pestalozzi, Johann-August Suter, Blaise Cendrars, etc.

La radioscolaire a choisi de présenter trois de ces personnalités qui ont laissé dans l'Histoire des traces de leur passage

— et que leur célébrité même n'a pas toujours empêchées d'être assez mal connues sur le plan personnel : Grock, Dunant, Suchard.

Voici, tout d'abord, le portrait du clown Grock, — cet Adrien Wettach qui, né dans le Jura, a su faire rire le monde entier grâce à un métier en apparence facile mais qui exige en réalité beaucoup de patience, de courage et de volonté. L'émission est tirée d'interviews de Grock lui-même, où le célèbre clown évoque ses souvenirs.

(Mercredi 11 octobre, à 10 h. 15, second programme ; vendredi 13 octobre, à 14 h. 15, premier programme.)

Cette galerie de portraits se continue par l'évocation d'Henry Dunant. Beaucoup de « littérature » a déformé le vrai visage du fondateur de la Croix-Rouge. Se fondant sur des publications récentes — et, en particulier, des écrits de Dunant lui-même, ses **Mémoires** et **L'Avenir sanglant**, restés longtemps peu connus — P. Boissier s'attachera, non seulement à rappeler les étapes de la vie d'Henry Dunant, mais aussi à rendre à sa riche personnalité ses justes dimensions.

(Mercredi 18 octobre, à 10 h. 15, second programme ; vendredi 20 octobre, à 14 h. 15, premier programme.)

Francis Bourquin.

Nos forêts

La plupart d'entre nous apprécient les forêts. Elles offrent tant de beauté et de pittoresque, avec leurs jeux délicats d'ombre et de lumière, leurs clairières et leurs fourrés mystérieux ! Havre de paix pour le citadin, elles le sont aussi pour une foule de créatures minuscules, pour quantité d'oiseaux et aussi pour quelques grands mammifères : cerfs et sangliers dans nos régions ; tigres, gorilles et tant d'autres sujets remarquables sous les tropiques.

La forêt, c'est tout cela, mais bien plus encore. Selon un très récent rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), « elle représente le plus grand système écologique qui soit, le plus complexe et le plus assuré de pérennité ».

Environ un tiers des terres du globe sont couvertes de bois, ce qui correspond approximativement à 4 milliards d'hectares, mais seulement 3,7 milliards d'hectares portent une végétation vraiment sylvicole.

Quelle importance cela peut-il avoir pour l'humanité ? D'abord la forêt produit l'oxygène dont nous avons besoin pour respirer. Appartenant au monde des végétaux verts, elle a la propriété unique de capter l'énergie solaire et de la transformer en énergie chimique. Au cours de ce processus, les plantes chlorophylliennes absorbent du gaz carbonique et dégagent de l'oxygène.

Le milieu boisé est donc vital pour les êtres vivants. De plus, il régularise l'approvisionnement en eau de notre planète et évite les phénomènes d'érosion dus notamment au ruissellement. Enfin, il protège le sol de la dessiccation.

Quelle est donc notre attitude à l'égard d'un bien si précieux ? Il est affligeant d'être obligé de le dire : nous le détruisons, et cette dévastation, qui n'épargne aucun pays au monde, dure depuis des siècles [1]. Pourquoi ? Parce que l'homme pense fermement que les terres défrichées peuvent se transformer en riches zones agricoles. Croyance bien mal fondée ! Car, s'il peut y avoir d'excellentes récoltes les premières années, la productivité décroît rapidement. Le sol se couvre de broussailles, l'eau chargée de boue ruisselle vers les rivières et les envase, réduisant du même coup leur contenu et leur valeur fondamentale. Et rapidement la faune disparaît.

Le bois d'œuvre, bien sûr, est d'une valeur inestimable, mais il a fallu des années, parfois des siècles, pour qu'un fût se développe, et l'on n'a pas prévu son remplacement. Or, si les repeuplements sont mal assurés, les générations futures ne sauront pas ce qu'est une forêt, avec toutes les conséquences que cela entraîne.

Selon la FAO, entre 5 et 10 millions d'hectares de bois sont détruits chaque année au profit des cultures. En Extrême-Orient, on estime à près de vingt-quatre millions et demi le nombre des cultivateurs nomades qui, annuellement, abattent jusqu'à 8,5 millions d'hectares de forêts. Les surfaces soumises à ce genre d'exploitation itinérant et extrêmement destructeur sont estimées à 103 millions d'hectares.

Faut-il le redire ? Les plantes chlorophylliennes sont indispensables à la vie. Il est essentiel qu'elles soient préservées, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille ne pas en profiter. En outre, ce patrimoine précieux appartient à tout le monde ; il représente un capital international ; il devrait exister entre les peuples un souci de coopération pour l'utilisation et la préservation des ressources forestières.

Le Fonds mondial pour la nature se penche sur ce problème, étant donné qu'il fait partie intégrante du rôle de sauvegarde qu'il s'est assigné. Il soutient, conseille et use de son influence pour encourager la sylviculture rationnelle. Mais, comme pour toute forme de préservation, c'est aussi au simple particulier de veiller. Les édiles se montrent toujours sensibles au sentiment du public, lorsque celui-ci l'exprime avec force et persévérance.

Peter Jackson.

Partout dans le monde, le déboisement suit son cours inexorable. Qui songe, en abattant un arbre, que le grand poumon vert du globe perd un de ses alvéoles ? La terre est vaste, dit-on, et myriades sont les arbres. Un de plus, un de moins... (...) le manteau végétal s'en va bel et bien en lambeaux ; il est urgent, très urgent de le rapiécer, de le refaire, en donnant à la sauvegarde du monde priorité sur le profit — car il y a reboisement et sylviculture — en pensant plus à l'avenir qu'au présent.

Une politique mondiale de reboisement serait le préliminaire indispensable d'une conservation de l'atmosphère. Elle paraît relever de l'utopie quand on songe, non seulement à la désunion des peuples sur le plan politique, mais surtout au besoin sans cesse accru de biens naturels qui caractérise nos sociétés prises au jeu mortel de la croissance économique illimitée. « Pour chaque enfant qui naît, les parents devraient planter quelques arbres pour l'oxygène qu'il consommera pendant sa vie. Pour chaque moteur qui sort des usines, il faudrait rembourser l'atmosphère par un tribut en arbres proportionnel à la puissance du moteur », écrit Mario Pavan [2]. Mais comment enseigner aux peuples la relation-clé : vie = arbres ? Tant de problèmes immédiats paraissent plus importants, plus dignes de réflexion. L'heure du choix, cependant, est imminente : selon les prévisions des experts internationaux, la production mondiale de bois ne couvrira plus, en 1985, que la moitié de la demande, si une certaine sagesse maintient cette demande dans les limites au-delà desquelles il y aurait destruction pure et simple du capital ligneux. Ira-t-on, avec les bénédictions des financiers et des économistes, jusqu'à l'épuisement, jusqu'au dernier hectare de forêt [3] en gardant confiance, comme il est d'usage, dans les « ressources inépuisables de la technique », dans les « extraordinaires facultés d'adaptation de l'homme », ou fera-t-on, pendant qu'il est encore temps, le difficile examen de conscience planétaire qui remettra en question les fondements mêmes de notre civilisation, qui décidera de cette « dématérialisation » sans laquelle il ne saurait y avoir de salut ?

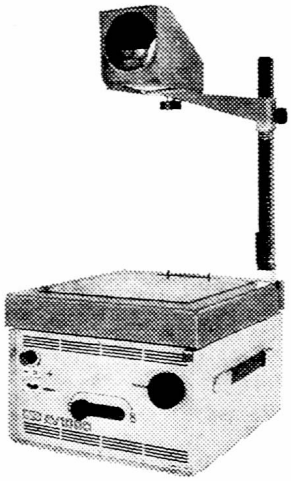
Pierre Lieutaghi.

[1] Voir, à ce propos, le tout récent ouvrage de Pierre Lieutaghi, **L'environnement végétal — Flore, végétation et civilisation,** et tout spécialement les pages d'introduction. (F. B.)

[2] **Que voulons-nous faire à notre planète ? Appel aux jeunes gens.** Ministero dell'agricoltura e delle foreste, Rome, 1969. En réalité, il faut commencer par abandonner les technologies anti-vie. (P. L.)

[3] Rappelons un chiffre souvent cité, les 77 ha de forêts dont la production annuelle est nécessaire à la fabrication du papier d'un seul journal dominical de New York. (P. L.)

Avant d'acheter un rétro-projecteur quelconque, regardez si vous en recevrez autant pour votre argent:



Si vous achetez l'Eumig AV 1000, vous recevez un réglage économique électronique à variation continue. Vous pouvez donner à toutes les images le même degré de clarté et l'intensité lumineuse désirée. Vos spectateurs n'ont donc pas besoin de s'adapter optiquement à chaque changement d'image. En outre, la connexion économique prolonge la durée de vie des lampes de 5 à 10 fois.

Et vous recevez un changeur de lampe rapide. Si une lampe cesse un jour de fonctionner, vous n'avez pas à interrompre votre conférence. Car la lampe de rechange incorporée est mise automatiquement en position de projection.

Et une mise au point centrale avec déplacement automatique de la lampe. Vous pouvez régler commodément la netteté en tournant un bouton sur le boîtier. Vous n'avez donc jamais à vous déplacer vers la tête de projection.

Et une construction compacte, solide, peu encombrante. L'Eumig AV 1000 a un boîtier entièrement métallique, à la hauteur de sollicitations extrêmes. Vous n'avez pas à le ménager en voyage et vous pouvez l'emporter partout, car il est maniable et facile à transporter.

Et un ventilateur tangentiel quasi silencieux. C'est vous que nous entendons — et non l'appareil. De plus, le ventilateur refroidit la surface de travail en verre de sécurité. Vous pouvez écrire commodément pendant des heures.

Et un guidage du flux d'air antipoussière. Ainsi, le système optique du projecteur ne peut pratiquement pas s'empoussiérer.

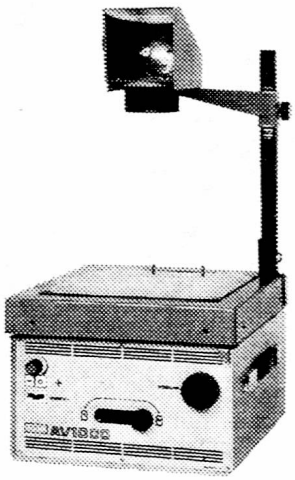
Et un contrôle de température thermostatique. Le projecteur se déclenche automatiquement si la température de service normale est dépassée.

Et une tête de projection fermée hermétiquement. Vous n'avez donc jamais besoin de toucher le délicat miroir de renvoi avec sa couche d'argent vaporisée.

Vous recevez tout cela à un prix tel que vous ne devez pas du tout regarder autre part si vous en recevriez autant pour votre argent:

L'Eumig AV 1000 coûte 696 francs.

Avant d'acheter un rétro-projecteur offrant les dernières nouveautés techniques, regardez si vous en recevrez autant pour si peu:



L'Eumig AV 1000 S (spécial) est une variante d'équipement optique de l'Eumig AV 1000. Si vous avez de particulières exigences, vous recevrez avec l'AV 1000 S, en plus de ceux qu'a déjà l'AV 1000, les avantages suivants:

Premièrement la tête de projection à haut rendement. Elle possède un plus grand pouvoir résolvant. Cela signifie que vous pouvez projeter des images absolument nettes et précises jusque dans les bords. L'AV 1000 S est donc un projecteur avec lequel vous pouvez parfaitement montrer vos transparents même en conditions difficiles (un local ensoleillé ne le gêne pas non plus). Que vous appeliez l'Eumig AV 1000 S projecteur de travail ou projecteur à feuilles transparentes ou projecteur overhead ou rétro-projecteur, il remplira aussi ses tâches sans peine dans les cas problématiques.

Et vous aurez des lampes plus fortes. Cela signifie que avec une source lumineuse plus forte, vous pouvez aussi projeter vos transparents à grands formats. Vous pouvez donc projeter dans un grand local avec de nombreux spectateurs qui peuvent voir une image plus grande, plus claire et peuvent ainsi reconnaître aussi les détails et finesses difficiles.

Et bien entendu, avec l'AV 1000 comme avec l'AV 1000 S, vous recevez un appareil contrôlé par l'ASE. Eumig assume un an de garantie. Et un service clientèle digne de confiance.

Avant d'acheter un rétro-projecteur à haut rendement, vous devriez donc regarder exactement l'Eumig AV 1000 S.

Car il s'obtient à un prix pour lequel on ne peut autre part pas avoir autant:

L'Eumig AV 1000 S coûte 980 francs.

eumig®

pour communication audio-visuelle.

COUPON 9.2.72

Avant de dépenser de l'argent pour un rétro-projecteur, j'aimerais voir sans engagement ce que je pourrais en obtenir chez Eumig.

☐ Veuillez m'envoyer l'appareil ☐ Eumig AV 1000 ou ☐ Eumig AV 1000 S pour un essai de trois jours sans engagement ni influence. Et faites-moi savoir quand je pourrai avoir un appareil. Je l'éprouverai à fond.

☐ J'aimerais m'entretenir avec un conseiller technique d'Eumig. Veuillez prendre contact pour que nous puissions fixer une date.

☐ J'aimerais d'abord avoir sans engagement une documentation détaillée.

Nom: _____

Prénom: _____

Téléphone: _____

Entreprise/école: _____

Rue: _____

NPA/localité: _____

Important! En cas d'achat d'un Eumig AV 1000/AV 1000 S sur la base de l'envoi à l'essai, vous recevrez un bon pour matériel de travail d'une valeur de Fr. 50.— (c'est ce que nous coûterait une démonstration).

A découper et à envoyer à la Société de vente Eumig, Département Audiovisual, Case postale, 8027 Zurich.

GGK

TOUJOURS LES PREMIERS AU BUT AVEC TALENS !

Votre but est la qualité — donc gouaches Talens

Gouaches Talens pour chaque usage et chaque budget

GOUACHES TALENS TUBE VII 23 CC FR. 2.50
Fort pouvoir couvrant, séchage mat et réguiler, 59 teintes lumineuses.

GOUACHES TALENS/PAILLARD TUBE VII 25 CC FR. 1.90
30 teintes, destinées spécialement à l'usage scolaire.

TALENS FINGERPAINT EN PETITS POTS PLASTIQUE 250 CC FR. 4.70
Une nouvelle couleur digitale pour peindre sur papier, bois, verre, feuilles métalliques, pavatex, carton, etc.

BOÎTE MÉTALLIQUE 358 N 12/1, 12 grands godets gouaches + 1 tube blanc, **FR. 12.30.**

BOÎTE PLASTIQUE 360 P 12, 12 grandes tablettes gouaches, **FR. 6.80**
couleurs pures, solubles très facilement, grand pouvoir couvrant.

GOUACHES EN POUDRE BOÎTES PLASTIQUE 100 G FR. 2.20
Se délayent facilement, très économiques.

ECOLA FLACON 30, 250 CC, FR. 6.70
Gouache liquide prête à l'emploi, très économique, développée tout spécialement pour jardins d'enfants et écoles.

LIVRAISON PAR LE COMMERCE SPÉCIALISÉ

TALENS & FILS S.A., DULLIKEN

Talens

TALENS FAIT PLUS POUR VOUS !

Les crayons-couleurs de cire Pelikan sont maintenant lavables.

Pelikan a donc supprimé l'une des terreurs des enseignants, des concierges d'école et des parents. Les traces involontaires sur les meubles, les portes, les vêtements, etc. ne sont en effet pas chose rare. Et les restes de couleur écrasée par terre ou sur les tapis, jusqu'ici, ne s'éliminaient plus guère. Ce problème, Pelikan l'a résolu: Les traits faits aux nouveaux crayons-couleurs de cire Pelikan s'enlèvent facilement, à l'aide d'un simple chiffon humide. Ils partent aussi sans problème, à la lessive, de tous les textiles courants. En plus, les nouveaux crayons-couleurs de cire Pelikan peuvent servir comme des aquarelles, ce qui multiplie et rend intéressantes les techniques de dessin utilisables. Autre avantage: Les crayons-couleurs de cire Pelikan se cassent désormais plus difficilement encore. Leur douille en matière plastique, déjà connue, avec son mécanisme pratique d'avancement, constitue une protection supplémentaire et permet de les employer jusqu'au bout. Les nouveaux crayons-couleurs de cire Pelikan, solubles à l'eau, sont disponibles en boîtes métalliques de 6 ou de 10 couleurs lumineuses. Les écoles bénéficient d'intéressants rabais de quantité.

Faites donc un essai,

en renvoyant, dès aujourd'hui, le bon ci-après à Günther Wagner AG, Pelikan-Werk, 8060 Zurich

Bon

pour 1 boîte 555/10
de crayons-couleurs de cire Pelikan
au prix de faveur de fr. 4.50
(au lieu de fr. 5.90)

Nom _____
Ecole _____
Adresse _____
NPA, localité _____

mm

Où organiser vos camps de ski ?

AUX CROSETS !

sur-Val-d'Illiez - altitude 1700 m. 15 installations mécaniques.

Deux chalets confortablement équipés :
— Rey-Bellet, 70 places,
— Cailleux, 80 places,
encore libres quelques semaines en hiver 1972-1973.

Prix spécial : mars-avril.

Petits groupes pris en considération.

Renseignements : **REY-BELLET, Adrien**
Les Crosets
6549 1873 **Val-d'Illiez** (VS)

SALLE DE SPECTACLES D'ÉPALINGES

Les élèves des écoles d'Epalinges présentent

LE JEU DU FEUILLU

d'E.-J. Dalcroze

Dates : vendredi 3 novembre, 20 h.
samedi 4 novembre, 20 h.
dimanche 5 novembre, 14 h. 30

Location : greffe municipal. Tél. (021) 32 43 73

Etre à l'avant-garde du progrès c'est confier ses affaires à la

Banque Cantonale Vaudoise

qui vous offre un service personnel, attentif et discret.

Offre avantageuse pour stencils à polycopier

200 stencils Banda avec scala, violet ou noir	Fr. 48.—
100 stencils Banda carrés 5 mm, violet	Fr. 28.—
100 stencils Pelikan THERMO-Spirit-Carbon, violet ou noir	Fr. 35.—

NOUVEAUTÉ ! Stencils imprimant — la réglure paraît en vert clair (comme la réglure des cahiers) et votre écriture en noir.

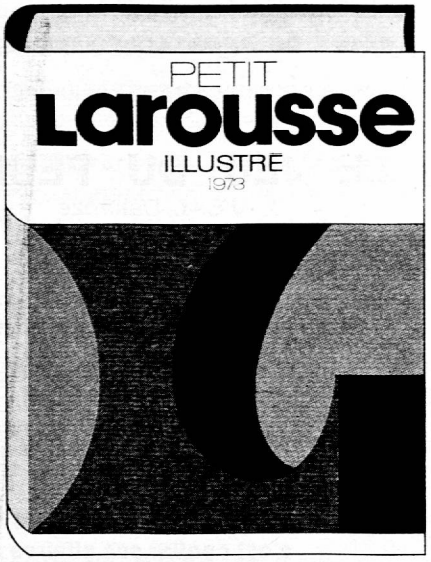
Ces stencils représentent une grande aide pour préparer des devoirs et des modèles pour le degré inférieur.

Prix par pièce	Fr. —.75
Prix depuis 100	Fr. 70.—

Nous avons ces stencils dans les réglures suivantes : 5 mm et 7 mm carrés et 5 mm lignés.

Demandez des échantillons chez :

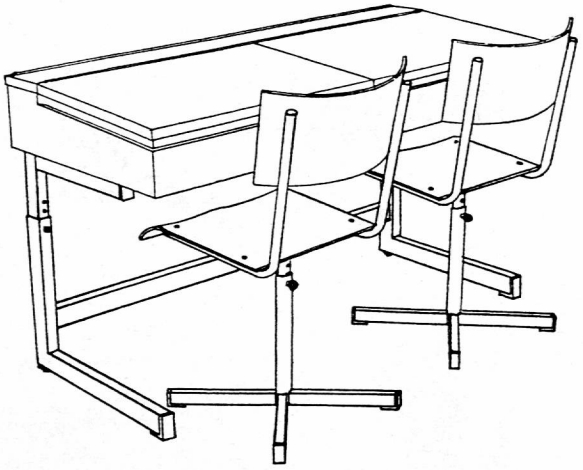
BERNHARD ZEUGIN, matériel scolaire, 4242 DITTINGEN, tél. 061 89 68 85



on trouve toujours tout
dans le
PETIT LAROUSSE

mise à jour comme chaque année,
l'édition 1973 vient de paraître.

LAROUSSE (SUISSE) S.A., 23, RUE DES VOLLANDES
1211 GENÈVE 6



Le spécialiste du mobilier scolaire, de salle et pour la protection civile.

« Depuis 45 ans nous fabriquons du mobilier combiné acier et bois, pratique et moderne ».

ZESAR SA

Case postale 25 — **BIENNE** — Tél. (032) 2 25 94

Bibliothèque
Nationale Suisse
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux