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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 109 (1973)

Heft: 9

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 12.07.2025

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

9

Montreux, le 9 mars 1973

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

1172

Au-dessus de Fionnay

Photo D. Gétaz

Communiqués

Voyages d'études aux USA pour enseignants

L'« Experiment in International Living » prend, aux USA, une part active à la formation des enseignants ; chaque été, il organise un programme spécialement conçu pour eux. Comme pour tous les autres voyages de l'« Experiment », le séjour en milieu familial est l'essentiel du programme. En effet les participants, pour être fidèles à l'idée fondamentale de l'« Experiment », ne sont pas de simples touristes visitant un pays étranger, mais les hôtes de familles d'accueil, au sein desquelles ils font leurs premières expériences et rassemblent leurs premières impressions.

Les participants voyagent en groupes de 6 à 10 personnes, suivant le nombre des inscrits et leur âge ; ils ont l'occasion de faire connaissance lors d'une rencontre de préparation.

Des visites d'institutions et d'écoles ainsi que des discussions avec des enseignants locaux complètent un séjour de trois semaines dans des familles de l'Est ou du Middle-West américain. Les hôtes d'un groupe organisent volontiers des excursions pour faire découvrir à leurs nouveaux amis les alentours de « leur » ville.

La quatrième semaine prévoit un stage dans une école normale et donne également de nombreuses occasions de contact. Les participants pourront discuter de leurs problèmes avec des collègues étrangers, réunir des idées, mais avant tout se rendre compte de la vie et de l'organisation d'une école normale américaine.

Pour clore le programme, l'« Experiment » organise une semaine de séjour à Washington et New York.

Ce voyage se déroulera du 10 juillet au 14 août 1973. Cependant il est possible de le prolonger pour tous ceux qui désirent poursuivre individuellement leur séjour.

Prix : Fr. 2680.—.

Ce programme est conçu pour des enseignants et des enseignantes de 20 à 40 ans ayant de bonnes connaissances de la langue anglaise. Pour plus de détails, adressez-vous à notre secrétariat ; nous vous donnerons volontiers tous les renseignements désirés.

« The Experiment », bureau romand, chemin de Bochardon 1, 1012 Lausanne. Tél. (021) 32 80 27 ou (021) 87 08 77.

Société suisse des maîtres de dessin

L'assemblée générale biennale de la Société suisse des maîtres de dessin aura lieu à **Neuchâtel, Collège du Mail,** les 24 et 25 mars 1973. La section neuchâteloise organisatrice invite tous les enseignants à la conférence

ARNO STERN,

samedi 24 à 14 heures.

Thème : Une nouvelle compréhension de l'art enfantin.

A cette occasion aura lieu le vernissage de l'exposition

LE CIEL.

Travaux d'élèves du jardin d'enfant à l'Ecole normale.

Arno Stern, éducateur de grande renommée, est l'auteur d'une série de livres traitant des techniques de l'éducation artistique parus aux Editions Delachaux et Niestlé.

Rappelons pour mémoire : « Aspects et Technique de la Peinture d'Enfants » ; « Compréhension de l'Art enfantin » ; « Le Langage plastique » ; « Une Grammaire de l'Art enfantin » ; « Entre Educateurs ».

En collaboration avec P. Duquet : « Du Dessin spontané aux Techniques graphiques » ; « A la Conquête de la Troisième Dimension ».

Association Sablier suisse

Aux enseignants primaires de tous les degrés

Un atelier de travail aura lieu le **jeudi 29 mars 1973,** à Sion, à l'Ecole normale des instituteurs, route du Rawyl 47, dans le bâtiment des classes d'application, **à 17 h. 30.** Tous les collègues intéressés par l'enseignement du français selon l'esprit Sablier y sont cordialement invités.

Le comité.

N. B. : Chacun est prié d'apporter tout document intéressant (journaux, textes libres, roman collectif, etc.) pour permettre un échange d'expériences plus profitable.

Licence en pédagogie

Avis important

aux enseignants romands désireux d'entreprendre des études universitaires.

On nous communique que l'Université de Genève entend exiger la maturité pour l'inscription à la licence en pédagogie.

Le dernier délai pour s'inscrire au semestre d'été à l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation (EPSE) de Genève est **le 15 mars**. Passé cette date, il semble à peu près certain que les enseignants primaires sans maturité ne pourront plus s'immatriculer à l'Université de Genève.

Bureau SPR

Le grand relief de l'Ouest suisse

Enfin le voilà !

Echelle : 1 : 200 000.

Dimensions : 55 × 55 cm.

Surhaussement : 2.

Hauteur des montagnes : 3 cm.

Limites : Saint-Blaise - Saanen - Martigny - Taninges (Haute-Savoie) - Chancy - Crêt-de-la-Neige - Champagnole.

En souscription jusqu'au **31 mars 1973,** au prix ferme de **Fr. 28.50.**

Un merveilleux outil de travail sur lequel :

— on peint à la dispersion,
— on écrit,
— on colle,
— on pique de petites étiquettes,
— on mesure,
— on lave à l'eau ou à l'alcool

... et qu'on observe de tous côtés, l'œil au ras du relief.

Que de découvertes !

Bulletin de souscription à retourner à :

Pierre DELACRETAZ
instituteur
1032 **ROMANEL**

Nom et prénom : _____

Adresse : _____

N° postal et localité : _____

Ecole : _____

Le soussigné souscrit à . . . . . exemplaire(s) du relief de l'Ouest suisse au prix de Fr. 28.50 pièce.

Date et signature :

SOMMAIRE

COMMUNIQUÉS
Voyages d'études aux USA 202
Société suisse des maîtres de dessin 202
Association Sablier suisse 202
Licence en pédagogie 202
Le grand relief de l'Ouest suisse 202
EDITORIAL
La primauté des connaissances 203
DOCUMENTS
Les méthodes actives en éducation 204
La note de lecture 206
PAGE DES MAÎTRESSES ENFANTINES
Comment collaborer ? 207
Méthode Willems 208
CHRONIQUE MATHÉMATIQUE
Une information qui peut avoir de l'importance 209
A partir de la météo... 209
PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
Esquisse d'une leçon de lecture 210
FORMATION CONTINUE
Cours normaux suisses - Soleure - été 1973 214
OPINIONS
Quelques réflexions sur la nécessité de l'étude du grec et du latin 215
DIVERS
Communiqués de la Conférence des chefs DIP 215
RADIO SCOLAIRE
Quinzaine du 12 au 23 mars 1973 216
LES LIVRES
Dessins et bulles. La bande dessinée 217
Face à face, l'adolescent et la société 218
Les méfaits de l'Instruction publique 1929 218
Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques 218
L'école de l'impossible. Expériences de pédagogie non autoritaire 219
Les examens. Approche docimologique 219

Éducateur

Rédacteurs responsables :
Bulletin corporatif (numéros pairs) : François BOURQUIN, case postale 446, 2001 Neuchâtel.

Éducateur (numéros impairs) : Jean-Claude BADOUX, En Collonges, 1003 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. 26.— ; **étranger** Fr. 35.—

Editorial

La primauté des connaissances

Consultez un plan d'études, ancien ou récent ! Vous constaterez que les buts généralement assignés à l'école sont de deux ordres : doter les élèves d'un certain nombre de connaissances, mais aussi les entraîner à manifester un certain nombre de comportements :

— être capables de travailler en groupes ;

— faire preuve d'initiative ;

— avoir le désir d'en savoir davantage, par exemple.

Et souvent, entre les lignes de nos plans d'études, on lit que « à notre époque où le volume des connaissances humaines augmente si rapidement et où le savoir vieillit si vite », la poursuite de ces objectifs dits comportementaux est plus importante que l'accumulation des connaissances. Assurer l'instruction des enfants bien sûr, mais les éduquer d'abord !

Or il est, dans la réalité de nos classes, un paradoxe : quand bien même l'école affirme — implicitement souvent d'ailleurs — la primauté des savoir-faire, des « savoir-être » sur les savoirs, elle se construit un système d'évaluation qui ne touche, la plupart du temps, que les savoirs.

Voyez nos examens annuels ! Quelles réjouissances offrent-ils à nos potaches ? Un exercice de dictée, quelques problèmes visant souvent à contrôler l'acquisition d'une technique de calcul, un exercice d'analyse grammaticale parfois et, pour couronner le tout, une composition française, seule possibilité donnée à l'élève de créer. A aucun moment nos candidats ne sont sollicités de montrer s'ils savent collaborer, dresser un plan de travail, écouter l'avis de leur voisin, s'adapter à une situation vraiment nouvelle...

Nos examens de fin d'études secondaires ne sont pas, dans leur esprit, différents. Et les épreuves qui nous mènent, nous les maîtres d'école, à l'obtention d'un brevet d'enseignement font la part belle, elles aussi, à l'attestation de la présence d'un poids minimum de connaissances.

Pourquoi ce divorce évident entre les buts de l'école et les moyens qu'elle se donne pour contrôler si ces buts sont atteints ?

La raison nous paraît bien simple. Il est éminemment difficile de mesurer, dans un temps limité, avec des moyens simples et peu coûteux, des aptitudes telles que savoir observer, savoir se donner une méthode de travail, utiliser avec intelligence une documentation. Combien est-il plus aisé, en effet, de vérifier l'acquisition de l'accord du participe passé des verbes pronominaux !

Alors l'école en reste là. Et c'est dommage. Car de par cette unilatéralité des contrôles qu'elle impose, l'école continue à accorder la première place à l'acquisition des connaissances. L'entraînement aux savoir-faire, malgré le désir du législateur scolaire, reste marginal, laissé au bon vouloir de chaque enseignant.

Il y a là une lacune béante au comblement de laquelle il faudra bien qu'on s'attache une fois, en y mettant les moyens.

Dans ce domaine, les travaux des chercheurs qui, actuellement, approfondissent la notion de curriculum scolaire, sont des plus prometteurs. Nous y reviendrons prochainement.

Jean-Claude Badoux.

Les méthodes actives en éducation

Depuis quelques années, on parle beaucoup de méthodes actives en éducation. Essayons de chercher, après les avoir brièvement définies, les raisons qui les ont rendues si actuelles. Nous étudierons ensuite leurs principales applications à l'école et les bienfaits et les risques qu'elles présentent pour l'enfant.

Nous essayerons également de voir les profits que nous pouvons en retirer pour l'enseignement et l'éducation.

Il va sans dire que, si les parents entraient dans le jeu, le profit en serait plus grand encore, car les méthodes actives ont aussi leur place au foyer et leur emploi serait également profitable au sein de la famille, surtout dans notre monde moderne.

Que sont les méthodes actives ? Que désignent ces deux termes : « Méthodes actives » ? Sont-elles des procédés, des recettes révolutionnaires brusquement découvertes et appliquées d'une manière anarchique, faisant table rase des expériences antérieures, reniant brutalement notre enseignement traditionnel ?

En aucun façon ! Il s'agit, fondée sur des principes simples, logiques, essentiels et naturels, d'une série d'attitudes du maître et de l'enfant dans leurs rapports mutuels et à l'égard même de l'enseignement, de le rendre à la fois plus attrayant et plus enrichissant pour l'enfant. Il s'agit surtout, de transformer l'enseignement **reçu** en un enseignement **vécu**, de faire en sorte que le savoir devienne culture, de compléter l'éveil intellectuel de l'enfant au cours de sa vie scolaire normale, en un développement de tout son être. C'est par là que l'enseignant, devenu éducateur, rejoindra les parents dans leur belle mission commune : **réaliser l'épanouissement** de l'enfant dont ils ont la charge.

Mais pourquoi « Méthodes actives » ? Parce qu'il s'agit avant tout de combattre la passivité de l'enfant, de secouer une indifférence néfaste, de le rendre actif au sens plein du mot, c'est-à-dire, prêt à penser, à agir, à créer. Rien n'est plus inutile, plus pernicieux pour l'enfant que cette suite d'heures et de jours, où il reste étranger à sa tâche, détaché en quelque sorte, pendant qu'il a l'air d'écouter. Lui si passionné pour le jeu, les aventures, le cinéma, les techniques modernes, il semble n'apporter en classe qu'une attention distraite : il se débarrasse de sa tâche scolaire comme d'une chose gênante et ennuyeuse.

Il s'agit, par un changement d'attitude du maître, d'amener un changement d'attitude chez l'enfant. Le maître ne sera plus celui qui se contente d'exposer les connaissances à acquérir, il sera celui qui donnera à l'enfant la possibilité et le désir de les acquérir, celui qui ouvre les voies mais qui permet à l'élève de s'y engager librement, joyeusement. L'essentiel du travail du maître est dans la préparation. C'est là qu'il doit mettre en jeu toute son habileté, toutes ses connaissances. Il s'agit de créer une motivation, une curiosité, d'apporter, de rassembler les matériaux nécessaires à une recherche, de rendre les instruments de travail utilisables, de stimuler l'ardeur des élèves, mais aussi de savoir s'effacer au bon moment. Il importe que l'enfant, en classe, soit un acteur beaucoup plus qu'un spectateur ou un auditeur.

Les méthodes actives emploient pour la formation même de l'enfant l'activité débordante qui le porte en avant, au lieu de contenir cette activité, voire de la refouler. On aidera à trouver comment s'exercer dans le sens de sa plus grande perfection.

Une nouvelle attitude du maître : une grande spontanéité est laissée à l'enfant, mais le maître reste attentif et c'est lui qui maintient cette atmosphère de curiosité allègre sans laquelle la tâche deviendrait lourde. Tout comme le jardinier avec sa plante, il lui apporte l'eau nécessaire à sa nourriture, il lui évite tout ce qui serait inutile ou nuisible, il contrôle et soutient sa croissance, mais ne prétend pas se substituer à sa sève. Respectant la nature, il aide la tulipe à devenir tulipe, et la rose à devenir rose.

Nous voici arrivé avec cette comparaison, à un principe essentiel des méthodes actives. Dans la mesure où celles-ci font appel à l'élan créateur de l'élève, elles ne peuvent s'appliquer dans l'anonymat d'un groupe. Lorsque le maître s'adresse à l'ensemble de la classe, il donne souvent un enseignement didactique qui atteint la collectivité sans obtenir de chacun une réaction personnelle et un effort maximum.

Cet enfant assez somnolent qui ne lève jamais la main, répond d'une voix étouffée, remet ses devoirs faits sans conviction, quelles ressources cache-t-il ?

Comment réveiller son esprit, répondre à ses besoins personnels, voir naître sa curiosité ? Comment retrouver les forces jaillissantes de l'enfant sous les masques variés, figés ou grimaçants des élèves ?

Telles sont les questions que doit se poser le maître devant sa classe. Il a, devant lui, non des êtres interchangeables à faire travailler en bloc, mais des personnalités distinctes à stimuler individuellement pour la meilleure réalisation d'une tâche commune.

Sa classe devrait être comme un beau massif de fleurs variées où chacun donnerait son velouté, sa grâce ou son parfum personnel, s'épanouirait à côté de ses compagnes mais différemment d'elles parce qu'elle aurait assimilé à sa manière les soins attentifs du jardinier.

Ce sera une lente implantation : il est clair qu'on n'y arrivera pas du premier coup. Il faut y aller progressivement pour l'intégrer dans notre système scolaire.

Le travail d'équipe des enfants = préparation au travail d'adulte : le travail dirigé, soutien solide des méthodes actives, prépare l'éclosion du travail libre. Les partisans de l'éducation nouvelle insistent sur la nécessité de laisser chaque élève suivre son propre chemin tout en s'intégrant dans un ensemble. Le travail qui n'apparaît pas comme une contrainte, retient l'attention, sollicite les efforts et de tous les côtés jaillissent des essais, maladroits parfois, mais satisfaisants pour la bonne volonté dont ils sont le témoignage. Ces travaux sont soit le résultat heureux d'un travail en équipe, soit le fruit de recherches personnelles.

Les méthodes actives qui insistent sur la réaction individuelle, mettent aussi l'accent sur l'apprentissage nécessaire du travail d'équipe dans la vie moderne. L'équipe se forme en vue d'un certain travail à fournir et les compétences diverses doivent coopérer et se compléter pour l'élaboration d'un travail commun. Le fort aidera le faible et gagnera à lui expliquer un contrôle plus sûr et la confirmation de son propre acquit. L'apprentissage de la vie sociale, la nécessité du **coude à coude**, l'assouplissement des caractères, le développement du sens des responsabilités seront ainsi facilités.

Par l'étude du milieu : l'univers scolaire s'intègre au monde qui l'entoure : pour provoquer au maximum l'intérêt de l'enfant et l'amener avec élan et enthousiasme à ce plein effort personnel qu'on attend de lui, il faut à tout prix mesurer et stimuler davantage cette curiosité, ce goût de l'enquête propre à son âge. Il ne faut pas laisser sans réponse cet appel qu'il lance d'instinct vers les ressources du monde moderne.

L'en tenir éloigné, c'est laisser stériles les plus spontanés de ses élans. La plus grave erreur de l'enseignement sclérosé

consiste à créer, volontairement ou non, une barrière entre l'école et la vie, d'un côté l'abstrait, le formel, l'inutile des mots, des dates, des formules et des chiffres sans correspondance avec l'expérience concrète de l'enfant. De l'autre côté, le monde réel avec ses avions, ses fusées, ses gares, ses végétaux, ses eaux, où il évolue sans préparation au sortir de ses livres.

Trop d'excellents élèves se sont noyés dans les plus simples problèmes de la vie courante, trop d'enfants saturés de savoir se montraient paralysés dès qu'ils avaient franchi, vers la rue, les portes de l'école, comme si le milieu scolaire était le seul milieu où ils aient appris à vivre. Aussi les méthodes actives, s'exercent elles avec le plus de liberté et de profit au cours des heures « d'étude du milieu » où le maître, pour relier son enseignement à la vie et faire prendre conscience aux élèves du monde dans lequel ils vivent, sort avec sa classe pour faire une enquête préparée soigneusement commentée et résumée au retour. Cette classe promenade n'est pas un aimable vagabondage de détente. C'est le moment privilégié où toutes les facultés d'observation de l'enfant, où ses réactions fraîches et spontanées devant la révélation des mystères de la vie courante se manifeste le mieux.

Mais quel milieu étudier ? N'importe ! Une rue, un jardin, une forêt, une ferme, une source... Autant de thèmes proposés par le maître en relation avec un objet quelconque de leurs études actuelles ou demandés par les enfants eux-mêmes : telle classe étudiera la ville, le village, la montagne et ses particularités, ses curiosités, visitera imprimeries, librairies, bibliothèques, gorges ou forêts...

Carnet et crayon en main, nos reporters occasionnels interrogent les ouvriers, prennent des croquis, des notes, etc. Que d'exemples de ce genre... Beaucoup d'enfants bien conduite dans cette étude prennent conscience de leur milieu familial et scolaire, de leur maison, de leur rue, de leur ville, du passé qui les environne, de l'évolution incessante du monde qui les entoure, mais ils s'initient surtout à la méthode de la découverte et de l'enquête qui les habitue, pour le reste de leur vie, à savoir regarder, collectionner les documents, découvrir les sources et les causes, rapprocher avec fruit certains éléments. L'entourage familier leur apparaît tout autre.

Cette place, qu'ils croyaient connaître, cette rivière qu'ils ne regardaient même plus, se révèlent à leurs yeux dans toute sa complexité, dans tout sa nouveauté.

Le maître apprend lui aussi, il ne tente souvent de n'être qu'un membre de l'équipe, avide de s'informer comme les élèves, il est avec eux partageant la même aventure, oubliant sa propre discipline pour découvrir des perspectives nouvelles. Et tous ces élèves qui l'entourent sont redevenus des enfants, par une sorte de miracle, mais plus éveillés, plus actifs dans la vie scolaire. C'est ainsi que les élèves, guidés sans contrainte dans ces sortes d'aventures culturelles, sentiront que ce que l'on apprend à l'école c'est ce qui permettra de mieux vivre, que ces paysages des livres de géographie sont aussi ceux de leurs vacances, de leurs promenades et excursions.

Sous ces rubriques diverses, des méthodes actives baptisées : travail dirigé, travail en équipe, étude du milieu se cache toujours la même intention : traiter l'enfant, non comme un numéro, mais comme une personne, mieux le connaître pour mieux l'épanouir, ne pas fractionner en deux le monde où il doit vivre et grandir.

Les risques et les bienfaits : il est évident que les meilleures choses, mal employées, sont inutiles et même nocives, un remède mal pris devient un poison ; des méthodes actives mal appliquées ont aussi leurs risques. Mais le simple bon sens permet d'éviter les erreurs, aussi contentons-nous de les signaler. Le maître qui n'aura pas compris le travail dirigé aidera trop l'enfant à surmonter les difficultés, il l'habituera à travailler avec quelqu'un derrière lui, guettant et corrigeant ses fautes. Une équipe d'élèves mal constituée deviendra vite un petit groupe où seul le fort travaille, le faible se reposant sur lui de toute sa confiance et de toute sa paresse. Une étude du milieu mal préparée deviendra une promenade anarchique où les enfants, ayant trop à voir, ne verront rien.

Mais les bienfaits de ces méthodes, bien comprises et judicieusement employées, méritent que nous nous y attachions davantage. Sur le plan humain et sur le plan scolaire, l'enfant a tout à y gagner.

Sur le plan scolaire : un goût renouvelé pour les études : qu'on se figure d'abord le réconfort, la tranquillité d'esprit de l'enfant jusqu'alors perdu dans ses problèmes et à qui sont données, quelque temps, l'aide et la compréhension de son maître, rien que pour lui.

Il peut lui dire exactement où il cesse de comprendre et pourquoi ! Il peut avec lui déceler ses erreurs de méthode, pour toutes les questions qu'il n'aurait jamais osé poser à haute voix dans la vraie classe. Les élèves les plus brillants, auxquels on aura proposé un travail à leur mesure auront la joie et la fierté de donner le meilleur d'eux-même sans être ralenti par les autres. D'autre part le goût de l'enfant pour les études se trouve stimulé par la façon nouvelle dont on les lui aura présentées. En essayant de le familiariser avec les techniques modernes telles que : cinéma, radio, télévision, disque, magnétophone... en les introduisant en leur temps à l'école on peut déclencher en lui ce réflexe d'intérêt souvent lent à venir.

Il est courant de constater chez l'enfant un goût pour la création : il aime à garder ses dessins, les objets de sa fabrication, ses albums...

Or, les méthodes actives, si elles entraînent chaque élève à traduire le résultat de ses travaux, de ses enquêtes, lui donnent la plus profitable des joies, celle de s'apercevoir qu'il lui reste quelque chose bien à lui, de son travail.

La joie de se sentir bon pour quelque chose : un autre bienfait des méthodes actives c'est l'impression qu'a chaque élève d'être bon à quelque chose. Il n'y a plus de cancre : le moins doué dans les matières dites « **nobles** » se révèle parfois un admirable potier, un ingénieur du son, précieux quand la classe enregistrera des poèmes, des enquêtes sur magnétophone, etc., et dans d'autres réalisation encore.

L'enfant queue de classe n'existe plus : rouage dans son ensemble, il ne sent plus l'inutile : il rougit de plaisir parce que le maître admire le soin avec lequel il a exécuté un travail ou découvert des documents utiles à la leçon, ou y apporte un complément d'information... Il tirera peut-être de cette gloire, un encouragement à travailler, à consacrer aux tâches scolaires qui l'effrayaient le même soin, la même patience, le même goût. Deviendra-t-il un brillant élève ? Nous ne l'affirmerons pas, mais bon ou médiocre, il fera partie de la classe et ne sera plus en tout cas malheureux. En ce qui concerne les relations mêmes avec le maître, sans qu'elles dérivent, à cause de ces contacts plus directs, vers une familiarité de mauvais aloi, on voit s'installer un courant de sympathie, de compréhension mutuelle entre la classe et lui.

Le maître n'est plus figé sur son estrade et fixant sa classe de son autorité impassible et froide. Il circulera, s'intéressera au travail de chacun : encouragera l'un, stimulera l'autre, redressera un dos voûté, apprendra à se servir du dictionnaire et du compas, en un mot mettra la main à la pâte... Il y aura des joies communes...

Sur le plan humain : l'éveil de toutes les aptitudes possibles : sur le plan humain comme sur le plan scolaire, l'enfant y gagne un enrichissement certain. D'abord parce que seront éveillées en lui des possibilités cachées de curiosité,

d'observation, d'adresse. Ensuite parce qu'il aura appris le sens et la valeur du travail en équipe, qu'il saura s'intégrer de façon active à un ensemble en lui apportant le meilleur de lui-même. D'autre part, lorsqu'il aura brutalement découvert dans la vie qu'on lui présente tel ou tel attrait, il saura s'intégrer plus à fond, il aura appris à voir ce qui l'entoure, à le connaître, à l'aimer. Il s'apercevra qu'il a la chance de vivre dans un monde riche en possibilités de toutes sortes et qui n'attendent que son enthousiasme. Il aura perdu son complexe d'infériorité s'il était peu doué. Il se sentira apprécié en fonction de ses dons quels qu'ils soient et reprendra confiance en lui et en ceux qui le jugent.

Enfin il saura que l'école est un milieu humain où il doit se faire sa place comme il devra se la faire plus tard dans la vie en ayant exploité au maximum ses ressources et en ayant choisi sa voie la meilleure dans laquelle il les dirigera.

Comment introduire les méthodes actives en famille ? Si l'éducation de l'enfant forme un tout, ce serait une grave erreur de séparer son instruction et son développement personnel en famille ; il est donc logique que les parents puissent profiter des bénéfices des méthodes actives dans leurs rapports avec les enfants pour peu qu'ils les comprennent et se montrent assez compétants et patients pour s'en inspirer. Si d'une part l'enfant qui revient de l'école est déjà transformé par ces méthodes, il appartient aux parents de continuer l'effort du maître, d'aller jusqu'au bout de cette tentative d'épanouissement de leur enfant. S'ils refusent une telle collaboration et ne comprennent pas la nécessité d'une telle attitude, ils commettent la plus grave des erreurs et c'est ainsi que l'on voit un enfant épanoui en classe et refermé dans le foyer où il ne sent ni aidé, ni encouragé. Après cela peut-on encore s'étonner que des enfants parfois bien doués perdent le goût du travail scolaire et du travail tout court.

Pour cela les parents doivent connaître et comprendre ces méthodes nouvelles de l'école : la condition fondamentale est que la famille de l'élève suive de près les efforts des éducateurs scolaires et soient en mesure d'apprécier les résultats obtenus. Il ne s'agit pas uniquement des résultats (notes et places) mais aussi la constatation d'un effort, d'un goût naissant pour une discipline ou toute autre activité contribuant à la formation générale de l'enfant. Il est donc nécessaire que ces dernières manifestations soient accueillies par les parents avec autant de joie et de satisfaction qu'une excellente note.

Que l'enfant soit heureux de rapporter chez lui son album, sa corbeille de rotin, le résultat de ses recherches personnelles et que tout cela ne soit pas taxé de futilité ou de perte de temps. Mais peut-on, ailleurs que dans le cadre scolaire, transporter ces différents procédés de travail dirigé, de travail en équipe, d'étude du milieu ?

Ce serait difficile de le faire à la lettre. En revanche, si les parents sont animés du même esprit que celui qui anime le maître en classe et s'intéressent au travail de leur enfant, ils l'encourageront. Dans ces conditions l'enfant retrouvera chez lui où il disposera de plus de temps, les possibilités de s'intéresser de près aux choses qui le séduisent : lectures conseillées, visite de musée, bricolage, etc.

Les vacances elles-mêmes deviendront enrichissantes... Et les méthodes dites « actives » auront porté d'excellents fruits pour le bien et la joie de tous.

Emile Metrailler,
Sion.

La note de lecture

On discute la suppression des appréciations chiffrées, donc des notes. Qu'en sortira-t-il ? En attendant, notre système traditionnel subsiste.

Certaines disciplines se prêtent difficilement à ces notes, il est très difficile de rester neutre et objectif ; ce sont la rédaction et la lecture. Personnellement j'ai renoncé aux notes de rédaction. Quant à la lecture, depuis que j'ai eu connaissance du système préconisé par M. Robert Dottrens dans « Eduquer et Instruire », page 118, je l'ai appliqué à mon entière satisfaction. Seule cette méthode permet de rester neutre et juste pour tout le monde.

Plusieurs fois il m'est arrivé des élèves lisant très mal avec un 4 ou 5 de lecture dans le bulletin trimestriel ! Alors qu'avec l'échelle Dottrens il aurait mérité un 2 ou un 3. Certains maîtres ne descendent pas en dessous de 4.

Sachant qu'un élève mauvais lecteur peine dans toutes les autres branches (où la lecture est nécessaire : problèmes d'arithmétique, grammaire, vocabulaire, leçon de chose, histoire et géographie), on devrait à mon avis maintenir l'examen de lecture jusqu'en 5e. Un mauvais lecteur ne peut pas suivre le rythme de la classe, et ceci en toute chose. Alors il se décourage vite et renonce... Tandis qu'en doublant il pourrait travailler à son rythme personnel et reprendre confiance.

Voici donc un extrait tiré du livre en question :

LE CONTRÔLE DE LA LECTURE

Une fois les mécanismes acquis, dès que l'enfant passe de la lecture hésitante à la lecture courante, il importe de contrôler l'acquis en prenant en considération les deux éléments qui en déterminent la valeur : la vitesse et la qualité.

1. Faire lire à tous les élèves le même texte.

   Pratiquement, la classe étant occupée à un travail écrit, chaque élève, à tour de rôle, vient se placer devant l'inspecteur, tournant le dos à ses camarades et lit à voix basse, ce qui l'oblige à mieux articuler.
2. Mesurer le temps... en général une minute suffit...
3. Noter le nombre de mots lus pendant le temps fixé.

   Pour faciliter ce comptage, le maître prépare, à l'avance, son propre manuel, en indiquant, à la fin de chaque ligne, les nombres successifs de mots dont le texte se compose.
4. Pendant que l'élève lit — et à son insu — le contrôleur note le nombre de fautes qu'il commet.

   Par exemple : arrêts entre syllabes, arrêts entre mots, confusion de mots, omissions de mots, adjonction de mots, déformations de mots, reprises, répétitions, liaisons oubliées : ne les compter que s'il y a hiatus, fausses liaisons, fautes de ponctuation, erreur de repérage : lignes sautées ou reprises.
5. L'élève ayant achevé sa lecture, on combine les deux éléments d'appréciation : on divise le nombre de mots lus par le nombre de fautes commises. On obtient un coefficient de correction d'autant plus élevé que la lecture est plus correcte.

Exemple :

Nombre de mots lus	Nombre de fautes	Coefficient
120	0	20
120	10	12
120	20	6
90	0	90
90	10	9

Ainsi, un élève peut lire plus lentement

qu'un autre et avoir un meilleur coefficient que lui parce qu'il commet moins de fautes.

Voici un tableau des coefficients de correction établi sur des centaines d'écoliers genevois, de 7 à 13 ans, avec, en regard, la qualification accordée à leur lecture...

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
âges	6–7	7–8	8–9	9–10	10–11	11–12	12–13
excellent	20	30	40	50	60	70	80
bien	10	20	25	30	35	40	45
assez bien	8	10	15	20	25	30	35
suffisant	4	5	10	10	15	20	25
insuffisant	3	4	6	8	10	15	15
mal	—	4	4	6	8	10	10

En plus, le maître peut et doit tenir compte de deux éléments :

a) la valeur de la lecture expressive, par laquelle, en écoutant l'élève, on se rend compte qu'il comprend très bien son texte et qu'il l'interprète. Cette qualité compense quelques erreurs ;

b) l'excessive lenteur du débit grâce à laquelle l'élève évite, peut-être, de commettre des fautes : il doit en être pénalisé.

Dans les deux cas, et compte tenu de la connaissance qu'il a de ses élèves, le maître juge en dernier ressort.

Que l'on comprenne bien qu'il ne s'agit pas d'appliquer servilement un barème. Celui-ci constitue une aide pour le maître, afin de rendre son appréciation plus objective et aussi d'avoir à disposition des éléments sûrs pour constater les progrès effectués par chacun au cours de l'année ; de mois en mois, chez les petits, à intervalles plus éloignés pour les grands.

Tiré de « Eduquer et Instruire » de Robert Dottrens. Editions Nathan-Unesco, 1966.

Eddy Vuillème.

N. B. : Très complet et très intéressant, cet excellent ouvrage ne devrait manquer dans aucune bibliothèque des maîtres.

Page des maîtresses enfantines

Comment collaborer ?

Cette idée est au goût du jour. Presque partout, l'on parle de collaboration sous diverses formes : séminaires, groupes, échanges. Est-ce une idée seulement, est-elle appliquée et appliquable véritablement ? Dans la pédagogie moderne on parle également de proposer aux élèves des travaux de groupes, de participer à des recherches collectives, de vivre des expériences ensemble.

En participant à divers groupes, j'ai pu constater souvent combien nous avons de peine à dialoguer.

Qu'est-ce que le dialogue ?

Voici la définition pleine et riche de Paulo Freire, tirée de « L'Education, Pratique de la Liberté ».

« C'est une relation horizontale de A à B. Il prend sa source dans la critique et engendre le jugement critique (Jaspers). Il se nourrit d'amour, d'humilité, d'espérance, de foi, de confiance. C'est pourquoi lui seul permet la communication. Et quand les deux pôles du dialogue se lient ainsi, dans l'amour, l'espérance, la foi réciproque, ils deviennent critiques dans leur recherche commune. Il s'établit une relation de sympathie entre les deux pôles. C'est alors seulement que se crée la communication. »

Je ne désire pas faire des théories trop longuement mais bien plutôt faire part d'une expérience qui me tient à cœur et qui m'a aidée à comprendre de quoi sont tissées nos relations.

En automne 1968, j'occupais le poste de maîtresse enfantine (unique à l'époque) que je remplis encore actuellement.

Peu de temps après mon arrivée la commission scolaire me fit part de son projet d'ouvrir une seconde classe enfantine, pour ainsi permettre aux enfants de cinq ans de bénéficier de l'enseignement préscolaire. Le poste fut mis au concours et c'est ainsi que Mlle Bosshard arriva dans le collège. J'avais enseigné auparavant trois ans dans un endroit où la solitude pédagogique m'avait passablement environnée. Je désirais ardemment entreprendre une collaboration avec une collègue. Ainsi rapidement, Mlle B. et moi-même sommes entrées en contact, avant même son arrivée dans la commune, afin d'établir une liste de matériel didactique pour équiper nos classes (matériel sensoriel, jeux de construction, bibliothèque, etc.).

Quelques semaines plus tard nous allions entrer dans le vif du sujet, apportant, l'une et l'autre, notre caractère, notre personnalité, nos expériences, nos découvertes, nos espoirs et nos convictions.

Ce besoin de collaboration était pour moi une réalité, mais en était-il autant pour ma collègue ?

Nous apportions aussi dans ce « tronc commun » l'individualisme chronique dont est atteint le maître, la peur du partage d'expériences, soit positives, soit négatives, certains préjugés, certaines peurs, certains enthousiasmes exagérés et un certain défaitisme périodique inquiétant.

Et ainsi, peu à peu, nous faisions connaissance. Après la classe nous échangions quelques mots qui selon les hasards se poursuivaient en discussions. Quelquefois, un visage songeur, perplexe, s'offrait à moi. Avec tact (ce ne fut pas toujours le cas), j'essayais de comprendre quel était le poids de la journée ; ou alors un personnage rayonnant, prêt au partage, me rencontrait. C'est ainsi que, peu à peu, nous apprenions l'échange. Il n'est certes pas aisé d'admettre avoir raté une leçon, se le dire à soi-même cela s'apprend, mais l'avouer à quelqu'un d'autre, étranger à sa classe, sans avoir peur de la critique ou de la remise en question, est un apprentissage encore plus lent et délicat. Il est le jeu de tant d'interprétations justifiées ou non, si bien que souvent l'on s'égare, l'on se heurte, l'on se blesse maladroitement. Il y eut aussi l'apprentissage ardu du langage. Ainsi certains mots n'avaient pas la signification exacte que lui attribuait mon interlocutrice. Nous réalisions ainsi peu à peu que nos discussions quelquefois plus vives étaient une querelle de mots, uniquement. L'écoute de l'autre, l'attention à accorder, non seulement aux expressions choisies mais aussi au regard, à l'intonation, à certaines inflexions de voix, révélatrices, soit d'incertitudes, de prises de position, de points plus sensibles ou non clairs. Il s'agissait vraiment de découvrir la personnalité psychologique des deux individus en cause. Je réalisais que les bonnes intentions ne suffisaient pas. Plus j'avançais dans cette recherche, plus elle me passionnait, m'apparaissait complexe, délicate et enrichissante.

Ce que nous désirions entreprendre n'était pas un échange hâtif de « trucs-qui-marchent-bien » devant la porte close de nos classes réciproques mais bien plutôt une recherche commune dans tous

les domaines de notre travail à facettes multiples.

Notre premier travail effectué en collaboration, fut la préparation d'une course d'école. Nous désirions vivre cette journée ensemble. Un mercredi après-midi de soleil, nous avons cherché un lieu dans un cadre naturel, puis, à deux, avons cherché à agrémenter cette journée de telle façon qu'elle soit éducative, enrichissante pour la communauté. Ainsi, jeux, chants, préparation à la marche, et l'information des parents furent proposés. Quelques semaines auparavant, les deux classes se sont rencontrées quelquefois, afin de faire connaissance, d'avoir quelques activités communes, de chanter ensemble. Ainsi chacun put participer à la préparation de cette journée et chacune s'en trouva enrichie.

Le fait que ma collègue connaisse mes élèves me fut souvent d'un grand secours. Lorsque je rencontrais des difficultés à comprendre les réactions de l'un d'eux nous pouvions en discuter ensemble, la réciproque étant naturellement possible.

Il y eut aussi les préparations à la fête de Noël. Les classes avaient jusqu'ici la coutume d'y participer et nous avons perpétué la tradition. C'est à ces occasions que nous avons réalisé combien notre « tandem » nous donnait de force. Seules nous n'aurions jamais osé entreprendre de telles réalisations : mimes, danses, improvisations. Les enfants bénéficiaient de cette ouverture eux aussi.

Nous avons parlé de l'information des parents, des contacts à créer avec le milieu familial. D'abord nous avons constaté que nous avions peur d'envisager des réunions de parents mais nous étions convaincues de leur bien-fondé. Nous avons élaboré un plan de travail, recherché les points importants où l'information était le plus nécessaire puis chacune selon sa personnalité a réalisé sa « conférence ». Cette expérience nous faisait découvrir la force que nous pouvions nous transmettre en travaillant à deux. Nous avons l'habitude maintenant, d'échanger des adresses utiles, des techniques nouvelles, des livres, du matériel didactique nouveau, des sujets de réflexion, des expériences pédagogiques vécues dans nos classes, du matériel nécessitant une longue préparation (marionnettes, costumes d'histoires mimées, par exemple), des idées de travaux manuels ou des sujets de leçons collectives.

Nous savons maintenant qu'il est vain de se garder jalousement un petit coin secret pour notre contentement personnel ; l'échange et le partage sont un moyen tellement plus sûr de progresser. Nos élèves profitent ainsi d'un apport plus riche. Ils en sont parfois conscients :

— Vous savez, mademoiselle, chez Mlle B., ils ont aussi fait ce travail manuel. C'est vous qui avez eu l'idée ?

Ou :

— Oh ! les Bosshard, ils vont promener, est-ce qu'on peut aller avec eux ? etc.

Autour d'une tasse de café, en préparant le travail de la semaine suivante, nous profitons d'échanger des mots d'enfants.

Par exemple :

En classe, nous discutons de la réalisation d'un grand dessin. Alain désire peindre une ville. Gilbert informe ses camarades :

— Vous savez, à Morges, il y a un château ! Autrefois il défendait la ville contre les pirates !...

Alors, j'explique sa fonction actuelle de musée militaire, d'arsenal. Et Martine d'ajouter :

— Au fond, c'est une EXPLOSITION !

A. Christinet.

Méthode Willems

Cette méthode a été présentée lors de l'assemblée annuelle de l'Association des maîtresses enfantines et semi-enfantines vaudoises.

Voici quelques opinions :

« Capter l'intérêt d'enfants de 4 à 7 ans, maintenir leur attention pendant une heure tout en intéressant simultanément une centaine de maîtresses enfantines, voilà l'exploit accompli par Mme Romascano lors de notre dernière assemblée. Mme Romascano présentait avec ses élèves une leçon d'éducation musicale, vivante et dynamique, selon la méthode d'Edgar Willems.

Clochettes aux timbres divers, sifflets, flûtes et xylophones sont des attraits irrésistibles pour les enfants. Le bénéfice d'un tel exercice de l'audition, du sens du rythme et de la création musicale influe aussi sur le développement général de l'enfant, la sensibilité, la mémoire, l'attention, la structure de l'espace-temps. Peut-être même que certaines dyslexies dues à des troubles auditifs pourraient être partiellement, si ce n'est totalement, évitées...

Cet enseignement, qui s'étend sur trois ans, est une base excellente à l'apprentissage d'un instrument, du piano tout particulièrement. Mais il me semble qu'un tel cours, ou une partie en tout cas, serait très profitable pour les élèves de nos classes enfantines, non pas vue de l'étude d'un instrument, mais comme base musicale générale, comme faisant partie de l'éventail de possibilités offertes pour leur permettre un plus large épanouissement. »

«La démonstration de Mme Romascano a été fort appréciée. Personnellement, j'ai beaucoup aimé son attitude toujours positive. Elle n'a jamais dit ou fait sentir à un enfant que sa mélodie n'était pas tout à fait juste. Elle s'est contentée d'encourager, de soutenir une voix moins sûre avec la « melodica ». Je pense qu'il est aussi important de se souvenir de cette façon d'être *que des exercices présentés.*

Une telle démonstration nous permet de refaire le plein d'idées. Il serait souhaitable qu'elle ne reste pas unique ou qu'un cours lui fasse suite pour nous faire mieux connaître la méthode Willems et de pouvoir l'utiliser dans nos classes car l'apprentissage de la musique (vocale et instrumentale) pris sous cet angle doit être très enthousiasmant. Ce n'est pas cette fastidieuse théorie qui ne fait appel qu'à la mémoire et qui rend l'étude du solfège si terne. Les enfants sont mis en contact avec les sons et les rythmes (ils écoutent, ils imitent, ils inventent) avant de savoir le nom des notes et de leur durée.

Enfin la théorie accompagne la pratique, alors qu'elle l'a trop souvent précédée.

Enfin, on fait appel à l'imagination, à l'invention.

L'enfant créateur viendrait-il remplacer le petit singe savant ? »

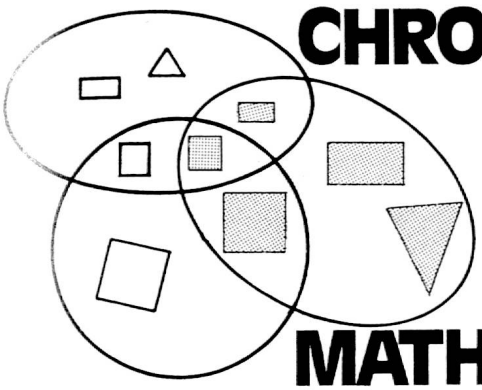
« Emballées nous l'étions, je l'étais.

J'étais enthousiaste. Impatiemment j'attendais le lendemain pour commencer les exercices avec ma classe.

Puis tout à coup, je constate que cette méthode (enfin une partie sans savoir que cela s'appelait « Willems »), que tous ces jeux, chacune les pratiquait dans sa classe. Bien sûr, le résultat ne sera jamais comparable à celui d'un conservatoire ... (heureusement d'ailleurs).

Les enfants de ce groupe ont été présentés comme n'étant pas de petits génies ! Peut-être, mais ce qu'ils ont de plus que les nôtres, c'est cette envie de jouer d'un instrument ; c'est cette chance d'avoir des parents qui les encouragent dans cette voie ; et surtout, c'est d'avoir une maîtresse qui les stimule et qui aime la musique. Et Mme Romascano dégage un tel enthousiasme qu'inévitablement tout marchera. »

F. Badoux A. Bosshard I. Arn.



CHRONIQUE MATHEMATIQUE

Soyons précis...

Une information qui peut avoir de l'importance

A la suite de notre article « Soyons précis », paru dans le N° 39 de l'« Educateur » 1972, nous avons reçu une aimable lettre de M. Dupertuis, mathématicien vaudois, nous précisant à propos de la sphère :

« ... L'auteur demande de dire : la sphère est un corps, et non la sphère est un volume. Erreur ! Une **sphère** n'est que le bord d'une **boule.** Le solide « plein » dont il voulait parler était donc la **boule.** Il faudrait donc dire : la boule est un corps ; la sphère est une surface, et parler du volume d'une boule, de l'aire d'une sphère... »

M. Dupertuis n'a certes pas tort, car si l'on ouvre le « Dictionnaire raisonné des Mathématiques » de Warusfel (Editions Le Seuil), on trouve :

« Une sphère est le lieu des points M situés à une distance R, appelée **rayon**, d'un point O, appelé centre : $OM = R$.

» L'**intérieur** de la sphère est la **boule ouverte** telle que $OM < R$. (Elle serait fermée pour $OM \leq R$.)

Il faudrait donc dire : « La boule est un solide ; elle a un volume. La sphère est une surface ; elle a une aire. »

Mais... car il y a un mais... : les mathématiciens ne sont pas d'accord sur ce point : je le tiens d'un licencié et d'un docteur en mathématique que j'ai consultés. Certains d'entre eux y voient aussi bien le corps que la surface, il suffit selon eux de préciser. Puis les dictionnaires habituels le certifient également : « Surface fermée dont tous les points sont à la même distance (rayon) d'un point intérieur appelé centre ; solide limité par la surface précédente. »

Qui faut-il croire ? Peut-on aller jusqu'à

Dire

La boule est un corps.
La boule a un volume.
La sphère est une surface.
Quelle est l'aire de cette sphère ?

Ne pas dire

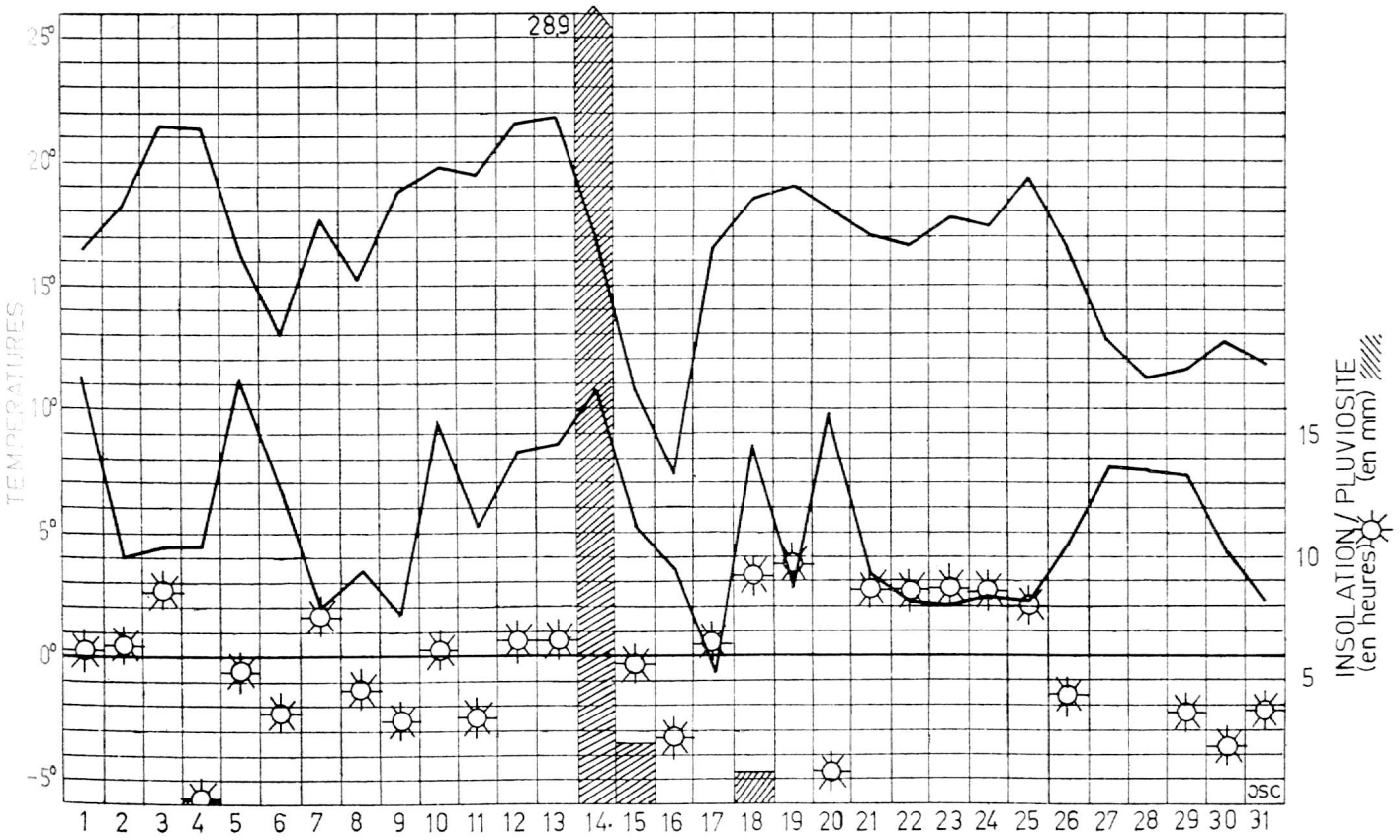
La sphère est un corps.
La boule est un volume.
La sphère a une surface.
Quelle est la surface de cette sphère ?

Nous laissons nos lecteurs faire ou ne pas faire les corrections voulues. Nous pensons qu'il y a là un exemple frappant de la différence entre le langage parlé ordinaire et le langage mathématique qui devrait être rigoureux et que chacun n'a pas encore adopté.

J.-J. Dessoulavy.

A partir de la météo...

UTILISATION D'UN GRAPHIQUE PARU DANS LES JOURNAUX



Faire trouver et préciser ce que l'on voit sur le graphique ci-dessus.

☼ Insolation en nombre d'heures (échelle de droite)

▨ Pluviosité en nombre de millimètres de pluie tombée

⩘ Températures maximales et minimales.

— A quelles dates le soleil a-t-il brillé quatre jours de suite pendant 8 à 9 heures ?

— Quels jours le soleil n'a-t-il pas brillé, mais sans qu'il y ait de pluie ?

— Quels sont les deux jours pendant lesquels il a plu et il y a eu du soleil ?

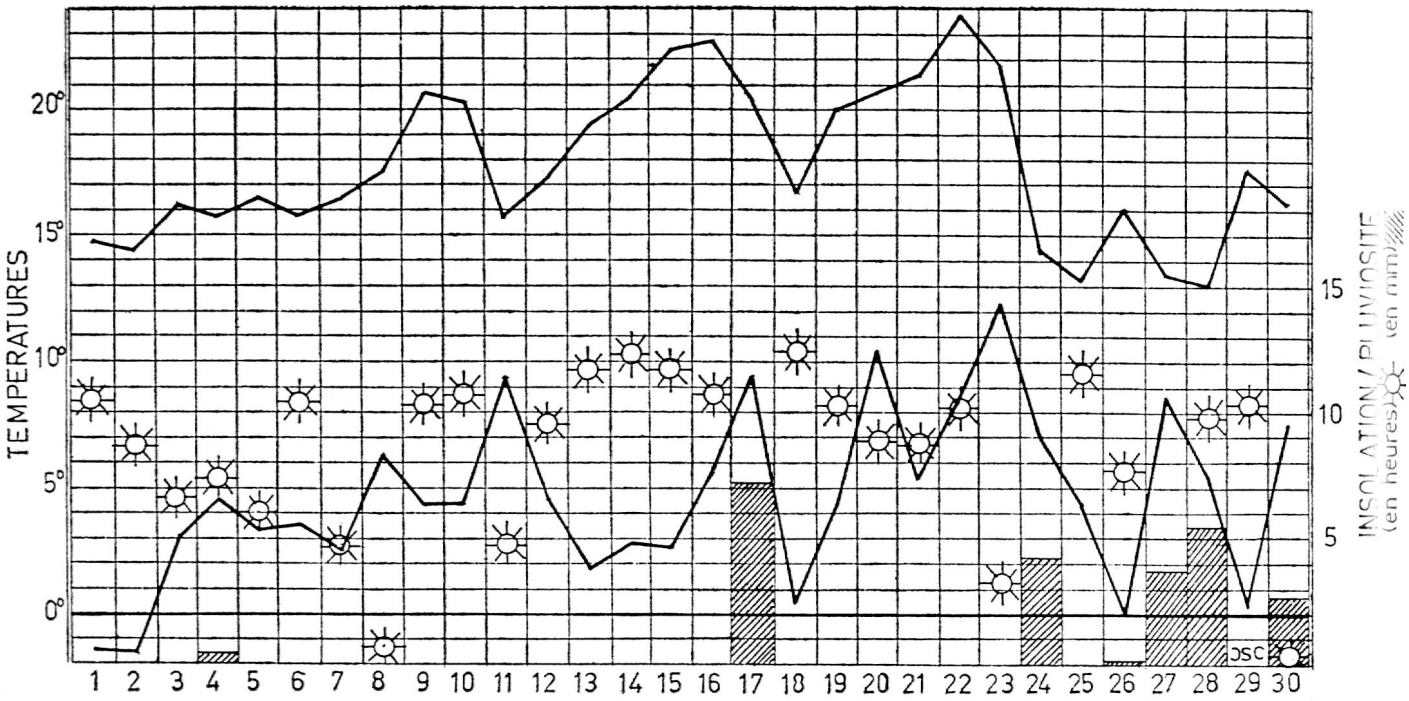
— Il y a eu beaucoup de pluie un certain jour. Lequel ?

— A quelle date a-t-il fait le plus chaud ?

— A quelle date a-t-il fait le plus froid ?

— A quelle date y a-t-il eu un très gros écart de température entre le maximum et le minimum ?

* * *



Voici le graphique paru dans la presse aux alentours du 10 mai 1971.

— Avril a-t-il été ensoleillé ou pluvieux ?

— Quels sont les deux jours où il a très peu plu ?

— Quel est le jour où il a le plus plu ?

— Le soleil a-t-il brillé chaque jour ?

— Qu'est-ce qui caractérise le 18 avril ?

— Qu'est-ce qui caractérise le 22 avril ?

— Qu'est-ce qui caractérise les 1 et 2 avril ?

— Quel jour le soleil a-t-il brillé pendant 12½ heures, alors même que la température minimale avait frisé le 0° ?

— Une journée a été très nuageuse ; il a relativement peu plu ; et le soleil n'a brillé que pendant une demi-heure. Quand était-ce ?

— Un autre jour, le soleil n'a également brillé que pendant une demi-heure, mais il n'a pas plu. Quand était-ce ? Remplissons le tableau ci-dessous :

Date	Températures maximale	minimale	Différence
1 avril	15°	— 2°	17 degrés
4 avril	16°	4°	12 degrés
11 avril			
16 avril			
20 avril			
26 avril			

— D'après ce tableau, quand la différence de température a-t-elle été la plus forte ?

En regardant bien le graphique, vérifions si c'est exact.

J.-J. Dessoulavy.

Pratique de l'enseignement

Esquisse d'une leçon de lecture

En bateau sur la Seine

Ils passèrent sous un pont de pierre qui laissa tomber sur leurs épaules une cape de fraîcheur. Et le Gosse y joua de son harmonica pour le plaisir d'entendre l'écho de l'arche en tirer des sons de grandes orgues...

Plus loin, ce fut un haut viaduc de fer sous lequel ils eurent la chance de passer tandis qu'un train le traversait ! Ils s'interpellèrent sans s'entendre dans un assourdissant tumulte de poutrelles tremblantes. Pacifique [1]*, la gueule vers le ciel, hurlait de terreur sans un son.*

Un remorqueur s'annonça de loin en faisant fonctionner plusieurs fois sa sirène sous le pont de pierre pour rien, pour s'amuser, comme les gosses...

Au cœur du fleuve, il avançait, large, noir et luisant comme un cheval de général traversant le milieu de l'avenue un jour de défilé...

« Guêpe N° 4 » remorquait un train de six péniches enfoncées dans l'eau jusqu'au niveau des apprentis nageurs. Sur chacune d'elles on déjeunait : on avait dressé la table dehors, entre la maisonnette aux rideaux blancs et rouges et l'immense gouvernail qui émergeait du fleuve, vaste comme l'oreille d'un éléphant d'Afrique.

Le Gosse et Vévu virent donc six fois défiler le même spectacle : les nuques épaisses, les manches relevées, le pain qu'on coupe contre son cœur, la serviette qu'on noue, le vin rouge qu'on débouche, le gosse qu'on gifle, la femme qui sort de la cambuse avec le plat fumant et toutes les têtes qui se tournent vers elle...

Gilbert Cesbron : « Les Innocents de Paris ».

Ainsi se nomme le chien que les deux enfants ont emmené.

1. Eveiller l'intérêt

Présenter quelques photos de canots et de remorqueurs sur la Seine, de péniches, voire quelques reproductions de tableaux impressionnistes illustrant peu ou prou le texte.

Situer le texte : il s'agit de deux enfants qui ont décidé de se réfugier quelque temps dans une île pour échapper à un « grand » qui les persécute. Ils ont emprunté une barque et sont partis avec le chien et des provisions.

2. Lire et écouter lire

La classe est invitée à lire silencieusement le texte, puis quelques bons lecteurs lisent à haute voix.

3. Caractériser le texte

L'auteur fait en quelque sorte se dérouler un film devant nos yeux. Il faut que les élèves en soient conscients. Combien voient-ils de « plans » ? Quel est, en deux mots, le sujet de chacun de ces plans ?

a) Sous le pont à l'écho formidable.

b) Sous le viaduc où passe un train. Ici, une question de réflexion : pourquoi le chien hurlait-il « sans un son » ?

c) Le remorqueur s'annonce à coups de sirène, il s'avance au milieu du fleuve.

d) Un train de péniches défile.

e) Gros plan sur l'une d'elles : le déjeuner des mariniers.

4. Dégager une idée-pivot

Pour amorcer la recherche, une question : dans le premier alinéa, pourquoi le Gosse joue-t-il ? Noter au tableau noir le mot **plaisir.**

Précisons cette idée ! Dans le deuxième alinéa, trouver un mot qui — comme **plaisir** — exprime une idée de bonheur. Au tableau, noter : **chance.**

Dans le troisième alinéa, trouver un verbe qui reste dans le même ordre d'idées : **s'amuser**.

Conclusion : le voyage en bateau s'annonce comme une partie de plaisir, tout est agréable, tout est jeu.

5. Dégager une seconde idée-pivot

Les deux derniers alinéas offrent un autre caractère. L'auteur décrit des gens qui déjeunent sur les péniches. Tentons de vivre cette scène.

Préciser la vision : le maître relit ce passage aux élèves qui se concentrent et font l'effort de **voir** ce qu'on leur lit (yeux fermés de préférence). Ensuite, questions : où est la table ? Avez-vous bien vu la cabine ? (un détail), le gouvernail ? Allure des gens ? (portraits). Un incident (lequel ?) et soudain une apparition (la préciser !).

Revenir au texte : pour les deux amis, c'est un spectacle. Voyons quels en sont les éléments, tels que le texte nous les présente : décor, personnages, gestes, péripéties, sommet de l'action.

Caractériser la scène : examinons et **jugeons** les détails : les nuques épaisses (hommes costauds, lourds), la serviette qu'on noue (peu protocolaire ! milieu simple, populaire), le pain contre le cœur, le vin qu'on débouche (gestes familiers des pique-niques) et même la gifle caractérisent bien un repas à la bonne franquette, chez des gens aux manières peu raffinées.

Imaginer ce que serait un repas chic, dans un palace (toilettes, serviettes empesées, serveurs discrets et empressés, tenue guindée des convives...).

6. Faire le point

Arrivés là, les élèves pourront récapituler les principales constatations : l'auteur s'attache d'abord à rendre le sentiment de plaisir qu'éprouve les deux navigateurs, puis il décrit une scène d'allure populaire et réaliste : le repas des mariniers.

7. Observer et réfléchir

On peut rendre sensibles les élèves à un procédé de style : la comparaison. Pour introduire la recherche : à quoi ressemble le remorqueur quand il apparaît ? (large, noir et luisant comme le cheval du général...).

Enchaîner : trouver d'autres de ces comparaisons (péniches comme des apprentis nageurs, gouvernail comme une oreille d'éléphant...).

Raison de ces images ? Souci de vérité, la comparaison amenant une certaine précision, souci de faire drôle (élément de caricature).

8. Rechercher une lecture expressive

Compte tenu de ce qui précède, comment faudra-t-il lire ? Quelle impression la lecture devra-t-elle laisser à l'auditeur ? (sentiment de plaisir, d'amusement, humour...). Donc : lire en donnant une impression d'intense satisfaction le premier alinéa, le début du deuxième, le troisième, et en faisant ressortir les comparaisons « tels des apprentis nageurs », « comme l'oreille d'un éléphant d'Afrique » et les mots « immense » et « vaste ».

Mais comment s'y prendre pratiquement ? Pour mettre en valeur « une cape de fraîcheur », « pour le plaisir d'entendre l'écho », « des sons de grandes orgues », on peut conseiller de marquer **avant** ces groupes de mots un léger temps, et de ne pas baisser la voix à la fin des deux premières phrases.

Pour la lecture des autres alinéas, le maître trouvera d'autres indications précises, et ne se contentera pas de recommander : « Du ton ! mettez du ton ! »

9. Aboutir à une lecture expressive

Ce « comportement final » permettra de contrôler l'efficacité de la leçon.

10. Prolonger la lecture

Si la classe a pris intérêt à ce texte, pourquoi ne pas en faire le point de départ de quelques activités ? En voici quelques-unes :

— Illustrer le texte.

— Etudier le vocabulaire.

— Décrire à notre tour : une promenade au bord de l'eau ou en forêt en quelques plans, ou rapporter une scène de café par exemple.

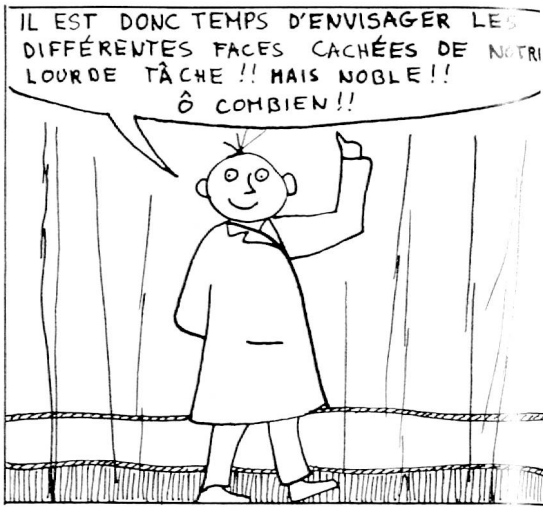
— Chercher et mettre en pratique quelques règles de savoir-vivre à table.

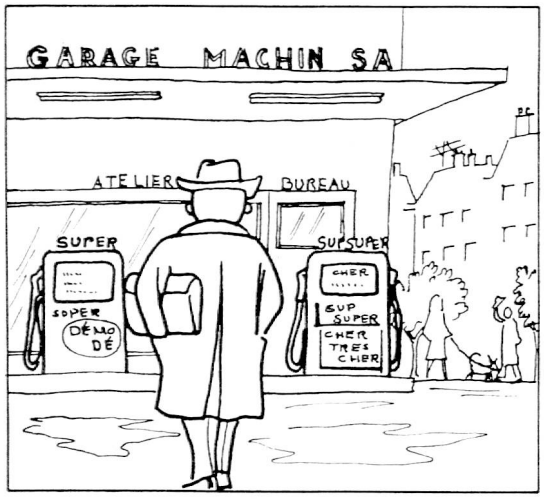
— Construire une péniche en carton ou en bois.

Jacques Bron.

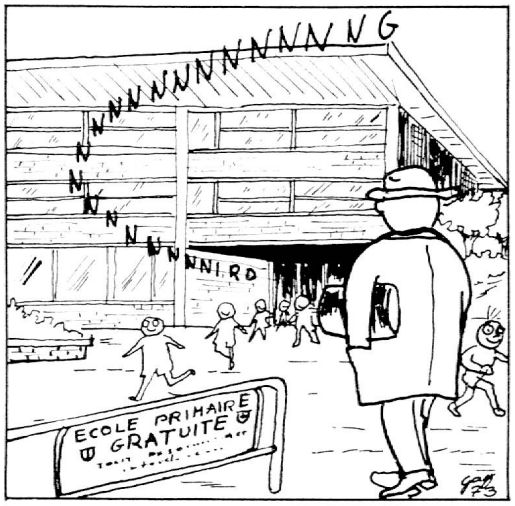
GAG

ON A TOUS UN PETIT BROUCKSMOLL DANS SA CLASSE





ON A TOUS UN PETIT BROUCKSMOLL DANS SA CLASSE 2



2A

2B

Cours normaux suisses - Soleure - été 1973

Liste des cours

N° 71. **Psychopédagogie de l'adolescence**
du 23.7 au 28.7
Mme Axelle Adhémar, Dîme 89, 2000 Neuchâtel
Fr. 120.—

N° 72. **Semaine de réflexion pédagogique**
du 9.7 au 14.7
M. Jean-Michel Zaugg, Les Murdines, 2022 Bevaix
Fr. 110.—

N° 73. **Initiation au Sablier**
du 16.7 au 21.7
Mme Gisèle Préfontaine, Brouage 860, Boucherville (Québec), Canada
Mme Yvonne Rollier, Bel-Air 14, 2000 Neuchâtel
Fr. 190.—

N° 74. **Pratique des moyens audio-visuels**
du 9.7 au 14.7
M. François Guignard, Ombreval 3, 1008 Prilly
M. Francis Rod, Chablière 33, 1000 Lausanne
Fr. 210.—

N° 75. **Géographie : du terrain à la carte**
du 9.7 au 14.7
M. Maurice Evard, Côte 5, 2052 Fontainemelon
Fr. 180.—

N° 76. **Etude du milieu (lieu du cours : Pompaples VD)**
du 16.7 au 21.7
M. André Maeder, Village 47, 1012 Lausanne
Fr. 140.—

N° 77. **Découverte et observation de la nature**
du 16.7 au 21.7
M. Henri Thorens, 1222 Saint-Maurice/Vésenaz
Fr. 130.—

N° 78. **Découverte et observation de la nature**
du 23.7 au 28.7
M. Henri Thorens, 1222 Saint-Maurice/Vésenaz
Fr. 130.—

N° 79. **Chant, direction chorale et initiation à la musique**
du 9.7 au 14.7
M. Robert Mermoud, 1399 Eclagnens
M. Jean-Jacques Rapin, Batelière 8, 1000 Lausanne
Mme Pierrette Romascano, Grand-Vennes 39, 1010 Lausanne
Fr. 170.—

N° 80. **Initiation à la rythmique Jaques-Dalcroze**
du 30.7 au 4.8
Mme Liliane Favre-Bulle, Grand-Rue 41, 1260 Nyon
Fr. 110.—

N° 81. **Dessin au tableau noir**
du 23.7 au 28.7
M. Marino Pedrioli, Via Cantonale, 6518 Gorduno
Fr. 160.—

N° 82. **Dessin technique**
du 16.7 au 21.7
M. Gérard Caillet, Plateires 12, 1009 Pully
Fr. 160.—

N° 83. **Techniques d'impression au service du dessin**
du 9.7 au 14.7
M. Gustave Brocard, Languedoc 9, 1007 Lausanne
Fr. 190.—

N° 84. **Activités artistiques au degré inférieur**
du 30.7 au 4.8
Mme Maris Guex, Fauconnières 14, 1012 Lausanne
Fr. 190.—

N° 85. **Activités manuelles et créatrices au degré moyen**
du 9.7 au 21.7
M. Jean Vigny, Pontets 29, 1212 Grand-Lancy
Fr. 280.—

N° 86 **Activités manuelles au degré inférieur**
du 9.7 au 21.7
Mme Marianne Meylan, 1049 Bournens
Fr. 260.—

N° 87. **Mosaïque**
du 16.7 au 21.7
M. Marcel Rutti, Pralaz 30, 2034 Peseux
Fr. 190.—

N° 88. **Batik**
du 23.7 au 28.7
M. Marcel Rutti, Pralaz 30, 2034 Peseux
Fr. 190.—

N° 89. **Batik**
du 30.7 au 4.8
Mme Jacqueline Sandoz, 2054 Chézard
Fr. 190.—

N° 90. **Sérigraphie**
du 23.7 au 28.7
Mme Jacqueline Sandoz, 2054 Chézard
Fr. 190.—

N° 91. **Modelage**
du 9.7 au 21.7
M. Marc Mousson, Pierre-de-Savoie 72, 1400 Yverdon
Fr. 280.—

N° 92. **Initiation aux modèles réduits volants et navigants**
du 23.7 au 4.8
M. René Graf, avenue Blanc 10, 1202 Genève
Fr. 290.—

N° 93. **Travail du rotin**
du 23.7 au 4.8
M. Paul Glassey, La Crettaz, 1967 Bramois
Fr. 310.—

N° 94. **Sculpture sur bois**
du 9.7 au 21.7
M. Jean-René Barbey, Grignolet 53, 1814 La Tour-de-Peilz
Fr. 340.—

N° 95. **Cartonnage (cours de base)**
du 9.7 au 28.7
M. Robert Meylan, 1049 Bournens
Fr. 420.—

N° 96. **Travaux sur bois (cours de base)**
du 9.7 au 4.8
M. Jean Cugno, 1249 Choulex
Fr. 700.—

N° 97. **Travaux sur métaux (cours de base)**
du 9.7 au 4.8
M. André Perrenoud, N° 168, 2311 La Corbatière
Fr. 660.—

N° 65. **Travaux sur bois : traitement des surfaces et entretien de l'outillage**
du 9.7 au 14.7
M. Hugo Weber, Weinbergstrasse 29, 4102 Binningen
Fr. 200.—

N° 67. **Travaux sur métaux : soudures**
du 9.7 au 14.7
M. Erwin Leu, Brunnenwiesenstrasse 11, 8212 Neuhausen
Fr. 200.—

N° 68. **Travaux sur métaux : soudures**
du 16.7 au 21.7
M. Hanspeter Herzog, Schützenstrasse 11, 8212 Neuhausen
Fr. 200.—

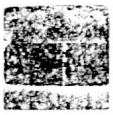
N° 69. **Travaux sur métaux : traitement des surfaces**
du 9.7 au 14.7
M. Hanspeter Herzog, Schützenstrasse 11, 8212 Neuhausen
Fr. 200.—

N° 70. **Travaux sur métaux : traitement des surfaces**
du 16.7 au 21.7
M. Erwin Leu, Brunnenwiesenstrasse 11, 8212 Neuhausen
Fr. 200.—

Des prospectus ou des formules d'inscription peuvent être obtenus aux secrétariats des départements cantonaux de l'instruction publique, au bureau de la direction et au secrétariat SSTMRS.

Opinions

Quelques réflexions sur la nécessité de l'étude du grec et du latin



I.

Ce qui a subsisté des œuvres littéraires grecques et latines anciennes n'est parvenu jusqu'à nous que par un choix continuel, de génération en génération, de la part d'intelligences toujours remarquables, à cause de leur valeur intrinsèque et universelle, tant sur le plan des idées que sur celui de la forme. Ces classiques ont été et demeurent des modèles de raison, d'intelligence, d'humanité fondamentales, et sont en conséquence comme l'ossature de l'humain autour de laquelle peuvent se constituer solidement, en chaque époque et en chaque individu, des corps et des visages variés, avec leur cachet particulier, leur beauté spéciale, leur originalité renouvelée. Mais comment y recourir pleinement et efficacement sans les fréquenter dans leurs propres langues : le grec et le latin ?

II.

La compétence pour le maniement de votre propre langue, pour son emploi adapté à une communication authentique entre nous sur tous les plans de l'activité humaine, ne s'acquiert pas sans formation poussée. Pour l'avoir négligée, de nombreuses autres compétences sont compromises. Combien de directeurs d'entreprise se plaignent d'avoir des ingénieurs de compétence technique parfaite, mais tellement incompétents dans leurs possibilités de s'exprimer, et donc de communiquer leur science, que celle-ci reste inefficace ! Or, dans la formation à cette compétence, il est évident que l'étude du grec et du latin joue un rôle irremplaçable.

Il est difficile de comprendre et d'entreprendre le maniement du français, sans connaître le latin qui est l'origine des particularités d'écriture et de construction de ses mots et de ses phrases. C'est du latin que les mots français ont reçu leur orthographe spéciale et si loin parfois de leur prononciation. C'est du grec que la phrase française a reçu son caractère analytique, précis et élégant. Le mot allemand a souvent avantage à se référer au mot grec et, en tout cas, la phrase allemande épouse le caractère synthétique de la phrase latine. De plus, rien autant que l'étude d'une autre langue que la langue maternelle n'oblige à s'exercer à mieux examiner sa propre langue maternelle, mais cet avantage tourne souvent en désavantage de ce côté-là, si cette deuxième langue n'est pas le latin ou si le latin n'est pas ajouté à une deuxième langue moderne.

III.

Il n'est pas possible à l'heure où nous vivons, qui est celle d'une universalité de communications toujours plus grande et d'une nécessité de paix toujours plus urgente, de se désintéresser de ce qui diminue les tensions entre les hommes et de ce qui favorise leur compréhension réciproque. Or, en examinant de près les obstacles à la compréhension entre les hommes, on constate que le défaut de langage n'est pas un des moindres, soit au plus profond sur le plan des idées par manque souvent d'une logique précise et de cet affinement de l'esprit qu'apporte la culture classique dont nous avons parlé, soit plus superficiellement, mais non moins catégoriquement, sur le plan des mots et de leur assemblage qui ressort d'un manque de ce maniement exact donné par la pratique des langues anciennes. En tout cas, il devient de plus en plus indispensable qu'un effort soit fait sur l'étude du maniement plus perfectionné de nos idées et de nos langues. Cette science et cette technique sont aussi importantes, sinon plus, pour l'avenir de l'humanité que la science et la technique de la chimie, de l'électronique, etc. D'ailleurs, ces sciences-ci ne pourront elles-mêmes progresser sans que soit assurée, par une langue sans équivoque et de plus en plus parfaite, leur communication entre les hommes. C'est ce que le régime communiste de l'URSS, après expérience, a compris et c'est pourquoi ses responsables ont rétabli dans leurs écoles l'étude des classiques grecs et latins qu'ils avaient d'abord pensé bon supprimer. Il serait vraiment dommage que sur un point de cette importance nous manquions de clairvoyance chez nous.

Marc Moser, Zurich.

Divers

Communiqués de la Conférence des chefs DIP

La Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin vient de tenir séance de travail à Lausanne ; elle a pris des décisions importantes pour l'avenir de la coordination scolaire en Suisse romande.

Le 15 décembre 1972, les plans d'étude communs pour les quatre premières années avaient été remis à la conférence, par la commission dite « CIRCE » ; les chefs de départements ont donc décidé des structures scolaires qui doivent servir de base à la deuxième étape des travaux : la cinquième année scolaire sera traitée de la même manière que les quatre premières ; pour la sixième, en revanche, CIRCE n'élaborera que des programmes-cadre ; les cantons resteront libres de choisir la solution pédagogique la mieux adaptée à leurs structures actuelles.

Quant aux programmes de CIRCE I, les chefs de départements romands se sont donné six ans pour que, dans tous les cantons et dans toutes les branches, l'introduction ait commencé. Certaines personnes ont cru que, dès l'automne 1973, le plan d'étude de CIRCE serait introduit intégralement dans tous les cantons de Suisse romande ; c'est une erreur, qui ne tient pas compte de la nécessité du recyclage des maîtres et de l'élaboration de nouveaux moyens d'enseignement, qui demandent du temps.

Les membres de la Conférence ont reconduit pour une nouvelle période le mandat du délégué de CIRCE, M. André Neuenschwander, puis ils ont consacré une discussion approfondie aux articles constitutionnels.

La prochaine séance est fixée au 25 mai 1973 dans l'Ajoie, où la conférence sera reçue par M. Simon Kohler et le Gouvernement bernois.

Structures-cible

Le plan d'étude élaboré par CIRCE I (Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement primaire) et remis le 15 décembre 1972 à la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, porte sur quatre années d'école élémentaire.

CIRCE II est composée différemment

de CIRCE I : trois délégués départementaux de chacun des cantons, le chef de service de l'enseignement primaire, le chef de service de l'enseignement secondaire, un troisième délégué désigné par le Département de l'instruction publique ; 12 délégués des associations d'enseignants, en fait un primaire et un secondaire par canton romand. Le mandat de CIRCE II est d'élaborer les programmes pour les deux années suivantes.

Il y avait donc lieu de savoir si ces deux années auraient, comme les quatre premières, des classes non différenciées, comme c'est le cas actuellement à Genève par exemple, dans le canton de Fribourg romand et dans le Valais ; ou 5 années non différenciées, et une sixième avec des sections, des niveaux ou des options.

Il n'était pas question d'imposer à une minorité éventuelle une décision majoritaire. La Conférence a donc, sur le préavis de la Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire, de la Conférence des chefs de service de l'enseignement secondaire, de CIRCE II et des secrétaires généraux de départements, décidé de considérer la 5e année comme analogue aux quatre premières ; pour la 6e, en revanche, des programmes-cadre seront élaborés et les cantons pourront choisir la solution pédagogique et structurale qui tient le meilleur compte des servitudes et contraintes cantonales, et notamment de l'état actuel des structures scolaires.

Cette décision permettra de faire l'expérience de l'un et de l'autre système et de prendre ultérieurement une décision qui tienne compte du résultat de cette expérience.

Mesures générales propres à favoriser l'application des programmes de CIRCE I

1. Introduction des programmes de CIRCE I

Certains ont cru, le 15 décembre, et certains journaux, même, ont imprimé que, dès l'automne 1973, tous les cantons appliqueraient pour toutes les branches l'ensemble des programmes élaborés par CIRCE I.

C'est une vue erronée. En fait, on ne commencera en 1973 l'application du programme de CIRCE I que pour la mathématique, puisque, pour cette branche, et elle seule,

1. les moyens d'enseignement ont été élaborés et mis à la disposition des départements,
2. la préparation du corps enseignant, sur la base de ces moyens d'enseignement, a pu se faire depuis un à deux ans.

Quant aux autres branches (notamment les branches « d'environnement » : histoire, géographie, sciences naturelles, le français et la deuxième langue nationale) une décision de principe doit encore être prise pour cette dernière, et pour les autres des questions de méthode doivent encore être résolues, avant qu'on ne puisse élaborer les moyens d'enseignement et que par conséquent puisse commencer utilement la préparation, le « recyclage » du corps enseignant.

D'où ce délai de six ans que les chefs de départements ont fixé pour que dans toutes les branches l'application du programme de CIRCE ait commencé.

2. Autres mesures

Dans le même chapitre, il a été expressément décidé :

1. que l'évaluation permanente des programmes et des horaires, et de leur application, serait confiée à l'IRDP (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques), qui a été institué, d'ailleurs, en grande partie à cet effet ;
2. qu'un soin particulier serait donné à l'information du corps enseignant de la Suisse romande et l'opinion publique.

Les décisions et mesures ci-dessus sont toutes trois de première urgence.

En deuxième urgence viennent les mesures de généralisation de l'école enfantine, dans les cantons où elle n'est pas encore officielle et obligatoire, notamment, et de coordination de l'appréciation du travail scolaire (notes ou autres moyens d'appréciation, etc.).

Enfin, en troisième ligne, l'étude de la « grille-horaire », laquelle ne peut être entreprise avant que des décisions n'aient été prises à propos de l'introduction de la deuxième langue quant au niveau où elle interviendra, aux méthodes employées et à la dotation horaire qui découle de ces méthodes.

Reconduction du mandat de M. André Neuenschwander

M. André Neuenschwander, depuis 1968, est le délégué de CIRCE. Cela signifie qu'il en est l'agent d'exécution, car CIRCE est une commission composée de personnes qui n'y consacrent qu'une partie de leur temps.

Présidée par M. Roger Nussbaum, directeur des Etudes pédagogiques primaires à Genève, CIRCE II a un vice-président en la personne de M. Michel Bovard, chef du service des écoles secondaires et professionnelles de la ville de Lausanne.

Le mandat de M. Neuenschwander qui, inspecteur scolaire genevois, a été mis à la disposition de la coordination romande par le Département genevois de l'instruction publique, a été reconduit une première fois de 1970 à 1972 ; il vient d'être reconduit par une décision de la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, pour une troisième étape, celle de CIRCE II, avec la charge, en outre, du secrétariat de la Conférence romande des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire.

RADIO SCOLAIRE

Quinzaine du 12 au 23 mars

POUR LES PETITS

Enfants du monde

Selon qu'ils vivent sous les tropiques ou dans les zones tempérées, en Orient ou en Occident, les « enfants du monde » connaissent des conditions d'existence bien différentes. Leurs jeux varient étonnamment, tout comme leur nourriture ou les coutumes qui leur sont transmises. Et pourtant, outre ces dissemblances, il n'est pas impossible de trouver, dans leur vie quotidienne, bien des points de rapprochement. A tout prendre, par exemple, la journée d'un enfant, où qu'il vive, est toujours un peu la même : il se lève, il chante, il se promène, il s'occupe à de menus travaux, il fait des rondes, il joue... jusqu'au coucher.

Or, s'il est un domaine où ces différences et ces ressemblances s'expriment spontanément, c'est bien celui des « rondes et comptines ». La deuxième émission de cette série, préparée par une institutrice neuchâteloise, en apporte la preuve grâce à un choix judicieux de textes et de chansons.

(Lundi 12 et vendredi 16 mars, à 10 h. 15, deuxième programme.)

« Si tout's les fill's du mond' voulaient s'donner la main... » chantait Paul Fort. Le prince des poètes n'a pas été le seul à rêver ainsi d'une possible fraternité à l'échelle universelle. Mais on ne s'emploie guère, reconnaissons-le, à la promouvoir.

Le centre d'intérêt de février est une modeste tentative dans ce sens, puisqu'il vise à faire prendre conscience des ressemblances qu'il y a, par-delà les différences de genre de vie ou de couleur de peau, entre tous les « enfants du monde ».

Sur ce point, ce ne sont pas seulement

les facultés raisonnantes et intellectuelles qui doivent entrer en jeu, mais aussi les appels à la sensibilité, à l'affectivité. D'où l'importance d'un conte qui met en scène des enfants d'ailleurs — tel celui qui, enregistré par R. Guillot, l'écrivain à qui l'on doit tant de récits africains, constitue la troisième émission de cette série.

(Lundi 19 et vendredi 23 mars, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES MOYENS

Cuivres et fanfares

Une précédente émission a permis de souligner le rôle social que jouent les fanfares. Il est bon aussi, en ce qui concerne le répertoire de ces sociétés, d'attirer l'attention sur une évolution significative: le fait que, à leur programme d'étude et de concerts, le Dixieland s'inscrit de plus en plus à côté des marches et morceaux de circonstance traditionnels.

Mais qu'est-ce que le Dixieland ? Où et comment est-il né ? Quelles circonstances ont favorisé son développement ? Comment s'est-il répandu jusqu'à connaître son succès actuel ? Autant de questions auxquelles l'émission de M. Emile Cassagnaud apporte des réponses, qui s'illustrent d'exemples précis.

(Mardi 13 et jeudi 15 mars, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Plaisir de lire

On connaît le principe de ces émissions : grâce à des extraits de livres destinés aux jeunes et traitant d'un thème déterminé, on cherche à éveiller le goût de la lecture en général.

Après qu'ont été présentés des sujets tels que l'alpinisme, les courses automobiles et l'aviation, on passe maintenant aux « romans historiques ». Il s'agit, en effet, de montrer aux jeunes lecteurs que le récit historique offre toutes sortes d'attraits : autant d'action que le roman d'aventures, un moyen de mieux connaître des époques plus ou moins lointaines, la possibilité de comprendre le monde d'aujourd'hui en le comparant à celui d'autrefois — sans parler de ce plaisir de l'imagination qui consiste à s'identifier au(x) héros du récit...

Au moyen d'extraits et de dialogues tirés de deux récits historiques *, reliés entre eux par un fil conducteur et encadrés par de la musique et des chansons d'époque, la présente émission, préparée par Mlle Andrée Grass, de Neuchâtel, entraîne les auditeurs tout d'abord au siècle de Saint Louis, puis à la cour du Roi-Soleil.

(Mardi 20 et jeudi 22 mars, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES GRANDS

Le rôle des partis

Il arrive de plus en plus souvent que soit contesté le rôle joué par les partis dans toutes sortes de circonstances de la vie publique. Il semble même que le mot de « parti » ait mauvaise presse. Cela se justifie-t-il ? Pour répondre à meilleur escient, il faut savoir exactement ce que sont les partis politiques, le rôle qui leur est dévolu — s'ils sont vraiment, comme on l'a dit, un mal nécessaire...

Deux émissions de M. Bernard Nicod visent à donner une image, succincte certes, mais suffisante, de notre organisation politique, pour faire mieux comprendre l'importance des partis sur le plan suisse.

La première de ces émissions est consacrée à l'histoire. Il est important, en effet, de savoir comment naissent les partis, d'où ils sont issus, comment leur création se justifie historiquement, c'est-à-dire comment les faits de l'histoire ont pu influencer l'évolution de leur idéologie. Il s'agit de démontrer que rien n'est le fait du hasard, mais que toute création ou toute évolution d'un parti politique correspond à une situation bien déterminée.

(Mercredi 14 mars, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 16 mars, à 14 h. 15, premier programme.)

Après cette première émission de caractère essentiellement historique, M. B. Nicod en arrive à la situation actuelle. Il évoque, en effet, l'organisation interne des partis — ce qui permet du même coup de prouver que, dans notre pays, les partis politiques ne disposent pas de moyens financiers proportionnés à l'importance de leur action dans la vie publique. Il étudie également le genre d'influence qu'exercent les partis, influence bien différente de celle des associations économiques ou de ce qu'on appelle les « groupes de pression ».

(Mercredi 21 mars, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 23 mars, à 14 h. 15, premier programme.)

Francis Bourquin.

* M. Perroy : **Aloyse et l'Ecuyer du Roi.** G. T. Rageot, Paris, 1970, Bibliothèque de l'Amitié.

* P. Debesse : **Les 7 « J » chez le Roi-Soleil.** Magnard, Paris, 1969, Fantasia.

Les livres

Dessins et bulles. La bande dessinée

Fresnault-Deruelle, P.
Bordas, Paris, Bruxelles, Neuchâtel 1972
96 pp. Collection : Thèmes et enquêtes.

Etudier la langue française, c'est la considérer dans son actualité, dans le français que nous vivons, celui dont notre expérience quotidienne se nourrit, s'informe, se forme. Un langage par lequel les élèves sont cernés et concernés.

Ce petit livre voudrait être un instrument au service des élèves et de leurs maîtres, dans l'exploration passionnante des bandes dessinées, ce moyen d'expression partout présent. Ces nonante-six pages groupant une série d'études sur les différentes composantes de la BD : images, texte, relations entre elles, entre eux et elles, contenu des récits, tous éléments permettant aux adolescents d'exercer leur esprit d'analyse, de faire la synthèse de leurs réflexions en petits groupes de travail. Les suggestions pour les travaux pratiques sont des pistes à partir desquelles maîtres et élèves pourront établir effectivement un véritable dialogue.

Au sommaire : Introduction et présentation : 1. Historique succinct de la BD ; 2. La vignette ; 3. Les ballons [1] ; 4. Les ballons [2] ; 5. Les relations entre le texte et l'image ; 6. Le montage ; 7. La mise en page ; 8. Le scénario ; 9. Les héros de la bande dessinée ; 10. Le temps et l'espace ; Production et diffusion de la BD ; Propositions de travaux pratiques (on trouve déjà des indications dans chaque chapitre de 1 à 10) ; Bibliographie ; Annexes ; Lexique.

L'ensemble de ces études est illustré par 88 reproductions en noir et blanc : vignettes isolées, strips, pages complètes, précurseurs de la BD.

Brochure d'un abord beaucoup plus facile que « La bande dessinée, essai d'analyse sémiotique » du même auteur et mettant à la portée des élèves les idées développées précédemment par Fresnault-Deruelle. Avec eux le maître soucieux de l'éducation visuelle et critique découvre que sous leur réputation de littérature facile, les bandes dessinées sont en fait extraordinairement construites ; il sait pourquoi telle bande qui avait d'abord retenu son attention mérite ou non qu'il continue à s'y intéresser.

C.-E. Hausammann,
document IRDP (2734).

Face à face, l'Adolescent et la Société

La délinquance juvénile est un défi pour les sociologues et les criminologues, un champ d'études des plus passionnants puisqu'il s'agit de trouver des solutions à une sorte de maladie sociale qui est, en même temps, une des principales sources de la criminalité adulte.

Les auteurs de ce volume traitent le phénomène de la délinquance sur un plan particulier : celui de l'attitude de la société à l'égard des adolescents. La différence entre l'enfance malheureuse et l'enfance délinquante n'est-elle pas artificiellement créée par des concepts légaux souvent fort éloignés des besoins réels de la société ?

Dans quelle mesure sommes-nous tous responsables des milliers de jeunes qui, faute d'un encadrement familial sain, ont connu trop tôt le désespoir, la haine et l'angoisse ? Où s'arrête notre responsabilité collective et où commence celle des adolescents qui ne parviennent pas à surmonter le drame de leur enfance ?

L'accroissement actuel du taux de la délinquance juvénile n'implique-t-il pas l'élaboration de méthodes nouvelles de traitements ?

Telles sont les principales questions auxquelles trois auteurs, Denis Szabo, directeur du Département de criminologie à l'Université de Montréal, Denis Gagné, auteur de plusieurs travaux sur le problème des adolescents inadaptés, et Alice Parizeau, secrétaire générale du Centre international de criminologie comparée, tentent de trouver des réponses.

Un volume de 332 pages. N° 42 de la collection « Psychologie et sciences humaines ».

Charles Dessart, éditeur, Bruxelles.

Les Méfaits de l'Instruction publique 1929 aggravés d'« Une Suite des Méfaits 1972 »

de Denis de Rougemont

Ce n'est probablement pas un hasard si tous nos humanistes se sont insurgés contre l'instruction publique. On se souvient surtout des écrits de Gilliard et de Roorda mais peu nombreux sont ceux qui se souviennent des « Méfaits de l'Instruction publique » de Denis de Rougement publiés en 1929 par les « Petites Lettres de Lausanne ».

D'une ambition pédagogique limitée, Denis de Rougemont nous apporte un témoignage personnel et une réaction de tempérament contre l'enseignement stupide pratiqué dans nos collèges. Et l'on est forcé de constater que le pamphlet de 1929 a conservé toute son actualité. Denis de Rougemont s'en explique dans la « Suite des Méfaits 1972 ». Ce n'est pas sans stupéfaction que l'on remarquera que le grand maître européen rejoint parfois les thèses ou les opinions de certains pédagogues dits d'avant-garde.

Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques

Juif P., Dovero F., Paris, PUF, 1972, 351 pages.

Qu'est-ce qu'un pédagogue, qu'est-ce que la pédagogie ? Devant l'ambiguïté du terme : art de conduire les enfants et réflexion sur les méthodes — certains penseurs lui ont préféré la notion de sciences de l'éducation. Apparentées aux sciences humaines par leurs méthodes et leurs techniques, les sciences de l'éducation appartiennent aux domaines biologique, psychologique et social et touchent aux faits culturels et idéologiques. Ainsi promue au rang de science, la pédagogie reçoit les apports de la psychopédagogie ; son objet n'est pas la matière à enseigner, mais l'enfant ; sa finalité, c'est, en éduquant l'enfant, de préparer l'homme qu'il sera à s'adapter aux normes imprévisibles de l'avenir.

Après l'établissement de ces quelques notions de base, complétées par des citations et des précisions de vocabulaire, les auteurs ouvrent le riche éventail des sciences de l'éducation. Leur but n'est pas de fournir de brefs résumés qui dispenseraient de l'étude mais au contraire de « mettre à la disposition [de l'étudiant] des synthèses susceptibles de stimuler chez chacun un désir d'approfondir et d'aller aux sources » (p. 44). De nombreux problèmes éducatifs se posent : leur réponse se trouve dans l'étude des sciences humaines suivantes :

— la biologie (génétique, croissance, maturation) ;
— la psychologie (génétique, différentielle, scolaire) ;
— la psychanalyse et l'anthropologie culturelle ;
— la caractérologie ;
— la sociologie (soc. de l'éducation, la psychologie sociale, la dynamique de groupe, la pédagogie institutionnelle) ;
— la psychologie de l'enfant inadapté ;
— la démographie, les structures économiques et la planification scolaire ;
— l'orientation ;
— la docimologie ;
— l'éducation comparée, l'éducation permanente ;

La deuxième partie de ce guide est toute pratique. Après avoir insisté sur la nécessité pour l'étudiant de se former « sur le vif », c'est-à-dire au contact d'enfants, d'écoliers, les auteurs fournissent un bref catalogue des autres moyens de formation :

— les ouvrages et les revues (cf. des mêmes auteurs : « Manuel bibliographique des Sciences de l'Educaion », PUF, 1968) ;
— les organisations, associations et groupes d'études auprès desquels on peut obtenir des informations plus ou moins spécifiques.

Les autres informations s'adressent surtout aux lecteurs français et concernent l'enseignement en France et ses structures institutionnelles.

En annexe, les auteurs fournissent un abrégé de bibliographie, un calendrier génétique du développement de l'enfant et de l'adolescent, les sujets de thèses concernant les sciences pédagogiques inscrits dans les universités françaises, l'indication des centres de recherche et des laboratoires des sciences de l'éducation et, enfin, un répertoire abrégé des textes législatifs français.

Très complet, clairement présenté, sans effets de style ni verbiage, ce guide convainc de l'intérêt des études pédagogiques et met en valeur l'éducateur en tant que personne ayant atteint une vraie maturité, capable de se maîtriser et insiste sur l'importance de son rôle dans la relation éducative.

C. Schwab-Morlon.
Document IRDP (2714).

L'école de l'impossible. Expériences de pédagogie non autoritaire

Lachinelli E., Muraro-Vaiani L., Sartori G. Trad. de l'italien, Mercure de France, Paris 1972, 287 pages. Collection « Le Direct ».

« L'Ecole de l'impossible », titre malheureusement négatif d'un livre contenant des expériences de **pédagogie non autoritaire** tentées dans beaucoup d'écoles italiennes. Les textes ainsi réunis proviennent de différentes sources (ceux qui vivent cette éducation non directive, ceux qui la mettent en théorie, ceux qui la défendent, ceux qui la combattent).

Les textes essayent de montrer que « tout » (et je me permets de douter !) devient possible lorsqu'on laisse à des enfants toute latitude pour exprimer leurs désirs.

Je relèverai deux chapitres qui intéresseront particulièrement :

— les maîtresses d'écoles maternelles et enfantines : « La maternelle autogérée », chapitre qui, par certains de ces textes, laissera nos collègues songeuses !...

— le corps enseignant primaire et secondaire : « Mais est-ce l'école ça ? », chapitre dans lequel on trouvera des sujets intéressants sur les notes et les recalages.

Les sujets traités dans ce livre étant loin d'être conventionnels, étonneront certains lecteurs mais, j'en suis sûr, ne les désintéresseront pas. Ils apporteront également certains détails utiles actuellement dans notre recherche individuelle et collective sur la réforme de l'école romande.

Jean-Luc Tappy.
Document IRDP (2838).

Les examens. Approche docimologique

Poot Thérèse, Université de Bruxelles, 1972, 126 pages.

Le problème des notes est trop actuel et trop brûlant pour que cette approche passe inaperçue. Même si le sujet présenté est un peu rébarbatif, manque de références vraiment humaines, il est important d'en prendre connaissance.

Que n'a-t-on pas lu et dit sur les examens et la manière de les évaluer ! Tout enseignant est confronté quotidiennement, à son corps défendant souvent, aux obligations d'évaluer, de juger les travaux de ses élèves : notre système le veut encore ainsi ! Mais il y a évolution dans la docimologie. Assez vite, on a mis en évidence les défauts des examens. On a abouti à préférer les techniques des tests d'instruction, dans des épreuves scolaires plus rigoureuses et plus standardisées.

Devant l'explosion scolaire, on parla d'hécatombe et l'échec devint monnaie courante. On porta tout d'abord un jugement sur les programmes et sur les enseignants. Puis, vint la contestation universitaire internationale qui sut, avec raison, remettre en question **le système.**

Ainsi, lorsque l'on examine le chemin parcouru depuis les origines de la docimologie, l'on constate que l'objectif de cette discipline s'est déplacé du professeur à l'étudiant, de celui qui sanctionne à celui qui est sanctionné.

Dès lors, une nouvelle période s'ouvre aux travaux docimologiques ; on passe de la **docimologie** proprement dite à la **docimastique,** de la science des examens à l'art de les entreprendre.

Dans l'étude de Thérèse Poot, l'investigation a été entreprise selon les données traditionnelles de la docimologie. Elles mettent en évidence la constante des manières de coter des professeurs, et l'influence que les événements du moment ont exercée sur leur jugement.

Ce caractère personnel et arbitraire dans l'appréciation est le plus souvent mis en cause et avec raison.

L'analyse sommaire des cotations montre des différences, parfois invraisemblables, dans les appréciations des divers professeurs. Il n'y a pas d'unité dans la façon de coter : certains maîtres font échouer beaucoup plus d'étudiants que d'autres.

Ce qu'il faut c'est parvenir à corriger la subjectivité latente du système actuel en tentant d'objectiver les appréciations.

Dans l'expérience décrite ici, on a recouru à l'utilisation des **pourcentiles,** procédé bien connu de la statistique élémentaire, et plus particulièrement les pourcentiles remarquables : **les déciles.**

Les élèves, selon les matières enseignées, sont classés selon la valeur de la cote qui leur est attribuée.

Les tableaux de détermination des déciles sont assez clairs pour que chacun, prenant le temps de se pencher sur ce problème, y trouve une réponse.

Les conclusions tirées peuvent être résumées comme suit :

Les cours doivent être adaptés au niveau des étudiants.

Les attitudes de l'enseignant doivent refléter son souci d'apprécier l'étudiant comme un être et non comme un numéro.

Les rapports de sympathie ou d'antipathie entre examinateur et examiné ne doivent pas influencer le jugement.

Un examen devrait être selon les cas :

— une épreuve de personnalité ;
— une épreuve de connaissance ;
— une épreuve de maîtrise de soi pour intégrer les connaissances acquises dans un contexte plus général ;
— une prédiction quant à la valeur future du candidat et à son insertion professionnelle dans la société.

J'ai abordé la lecture de cette approche docimologique sans grand enthousiasme. Pourtant, lecture faite, je puis dire qu'elle m'a apporté plus que je ne le pensais.

Une analyse docimologique est importante pour l'enseignant ; elle peut aider à celui qui est de bonne foi et agit selon sa conscience, à mieux se connaître, et à mieux savoir comment ses collègues, d'une part, et les étudiants, d'autre part, vivent la situation d'examen. Etant conscients, nous pourrions aider à remettre en question ce qui jusqu'ici semblait indiscutable, et nous pourrions contribuer à rendre plus humaines les épreuves qui décideront de l'avenir des futurs adultes que sont les candidats.

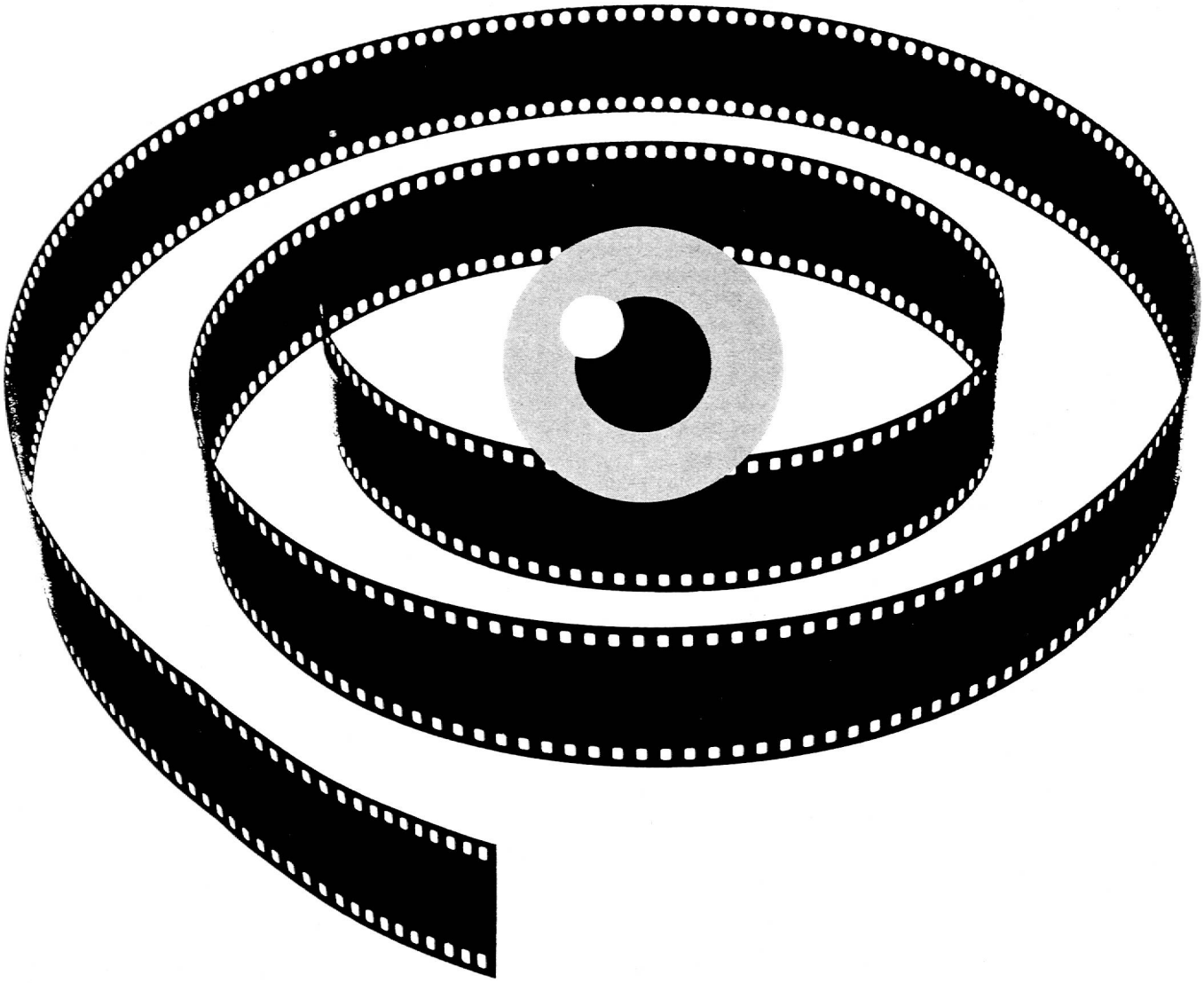
Philippe Moser.
Document IRDP (2687).

Pour les éducateurs :

Krishnamurti : DE L'ÉDUCATION
La vraie éducation doit aider à mûrir, à penser intelligemment et la maturité n'est pas une question d'âge mais elle vient de la compréhension.
130 pages Broché Fr. 12.—

Jacques Depouilly : CULTURE ET EXPRESSION
Opposer la créativité à la culture de consommation.
112 pages Broché Fr. 12.—

En vente dans toutes les librairies ou aux
EDITIONS DELACHAUX & NIESTLÉ
4, rue de l'Hôpital — 2001 Neuchâtel



photexpo 73

Photo + Kino Ausstellung in Zürich
16. – 25. März 1973 Züspa-Hallen
Öffnungszeiten: täglich 10.30 – 22.00 Uhr

Gouache REEVES, la couleur qui chante

La majorité des écoles anglaises se sert des couleurs REEVES, couleurs d'ailleurs de plus en plus appréciées par les instituteurs de notre pays pour leur qualité supérieure et leur prix avantageux.

3. Gouache liquide REDIMIX disponible en 15 coloris. Contenance : 568 cm³

2. Godet No 5

1. Jeu de pains de gouache (6 couleurs, remplaçables)

4. Pains de gouache au détail, pour réassortir la gamme de couleurs des palettes. 23 coloris. Blocs No 1 : 44 × 16 mm, No 2 : 57 × 19 mm

5. Couteau à palette

6. Gouache polymère REEVES, pour peinture au couteau. 21 coloris. Tubes de 300 cm³. Une fois sèches, ces couleurs sont imperméables et brillantes.

Les couleurs REEVES ainsi que tout ce qui fait partie du matériel scolaire courant sont vendues par la maison

iba

iba berne sa
Schläflistrasse 17
3000 Berne
tél. 031 / 41 27 55

Notre conseillère pour le matériel scolaire se fera un plaisir de vous présenter personnellement les produits REEVES. Les couleurs REEVES sont également en vente dans les magasins spécialisés.
Représentation générale pour la Suisse : iba berne sa

Inscriptions et examens d'admission

dans les établissements secondaires du canton de Vaud

COLLÈGES SECONDAIRES :

A. Zones de recrutement des collèges secondaires de Lausanne et des régions limitrophes

Les zones de recrutement des collèges secondaires de Lausanne et des régions limitrophes sont délimitées comme suit :

1. Compte tenu des précisions données ci-dessous (chiffres 2 - 7), la zone officielle de recrutement des collèges secondaires de Lausanne est limitée inclusivement par les localités suivantes :
   Saint-Sulpice - Bussigny - Cossonay - Daillens - Cheseaux - Froideville - Montpreveyres - Forel (Lavaux) - Cully.
   Cette répartition est une répartition de principe, à laquelle des dérogations peuvent être accordées, à condition d'être justifiées, notamment dans les circonstances suivantes :
   a) passage après le premier cycle dans une section n'existant pas dans le collège le plus proche ;
   b) frères ou sœurs fréquentant déjà un collège lausannois ;
   c) parents travaillant à Lausanne et pouvant assurer le transport de leurs enfants.
   Dès l'année scolaire 1973-74, les nouveaux élèves admis au collège secondaire et domiciliés sur le territoire de Bussigny, Chavannes, Crissier, Ecublens et Renens seront scolarisés dans les locaux mis à disposition par ces communes.
   Les nouveaux élèves admis au collège secondaire et domiciliés à Pully, Lutry, Paudex, Villette et Cully suivront les classes de l'enseignement secondaire à Pully.
   Les nouveaux élèves admis au collège secondaire et domiciliés à Prilly suivront leurs classes à Prilly.
   Ces dispositions sont conformes aux décisions prises par le Département de l'instruction publique et des cultes, d'entente avec les autorités communales intéressées.

2. **Limites entre Morges et Lausanne :**
   Arrêt TL de Saint-Sulpice (Pierrettes) et plus à l'est : Collèges lausannois.
   Arrêt TL de Saint-Sulpice (Boucle) et plus à l'ouest : Collège de Morges.
   Entre ces deux arrêts : choix laissé aux parents.
   Cossonay : choix laissé aux parents.
   Chavannes, Crissier, Ecublens : classes secondaires de l'ouest lausannois.
   Renens : classes secondaires de l'ouest lausannois.
   Chavannes-le-Veyron, Grancy : Collège de Morges (par le bus des écoliers).

3. **Limites entre Vallorbe et Lausanne :**
   Ferreyres - La Sarraz - Moiry - Orny - Pompaples : Collège de Vallorbe.
   Eclépens (secteur desservi par la gare CFF de La Sarraz) : Collège de Vallorbe.

4. **Limites entre Orbe et Lausanne :**
   Candidats domiciliés sur la ligne Lausanne-Yverdon, en dehors des rayons de recrutement des collèges de Lausanne et d'Yverdon
   Eclépens (secteur desservi par Eclépens-Gare) : Collège d'Orbe.
   Eclépens (secteur desservi par la gare de La Sarraz) : Collège de Vallorbe.
   Daillens : Collèges lausannois et éventuellement Collège d'Orbe.

5. **Limites entre Echallens et Lausanne :**
   Cheseaux, Morrens : selon la règle : Collèges lausannois
   Pour les motifs invoqués sous 1) ci-dessus : acceptation au Collège d'Echallens.
   Cugy : Collèges lausannois.
   Bretigny-sur-Morrens : Collège d'Echallens.

6. **Limites entre Moudon et Lausanne :**
   Corcelles-le-Jorat, Mézières, Les Tavernes, Oron, Palézieux-Gare, Palézieux-Village : Collège de Moudon.
   Oron-le-Châtel, Chesalles-sur-Oron et Bussigny-sur-Oron choix laissé aux parents.
   Les Cullayes, Montpreveyres : Collèges lausannois.

7. **Limites entre Vevey et Lausanne :**
   Chexbres et environs : Collège de Vevey.
   Puidoux : choix laissé aux parents.
   Cully : classes secondaires installées à Pully.
   Epesses : Collèges lausannois.

B. Inscriptions

Collèges secondaires de Lausanne et des environs :

Les inscriptions aux examens d'admission dans les collèges secondaires de Lausanne (pour toutes les classes), y compris pour les autres classes de Pully, Paudex, Lutry, Villette, Cully, Prilly, Bussigny, Chavannes, Renens, Ecublens, Crissier se prendront au

Collège secondaire de l'Elysée,

Lausanne, av. de l'Elysée 6, groupe supérieur, rez-de-chaussée, salle d'étude

du jeudi 26 avril au samedi 12 mai 1973

(à l'exception du 1er mai)

de 9 h. à 12 h. et de 14 h. à 17 h.

(le samedi de 9 h. à 12 h. seulement)

Téléphone : N° 27 94 95

aux heures indiquées ci-dessus.

Présenter le livret de famille, le livret scolaire et les certificats de vaccination contre la variole et la diphtérie.

Ne pourront être admis dans un collège de Lausanne que les enfants régulièrement domiciliés dans la zone de recrutement officielle indiquée sous lettre A ci-dessus.

Les examens d'admission en première année (âge normal 10 ans dans l'année) auront lieu les **4 et 5 juin 1973.** Seuls y seront convoqués les candidats inscrits dans le délai indiqué ci-dessus.

Pour les examens d'admission dans les autres classes (2 à 6) les dates du 28 au 30 juin ont été retenues. Les candidats recevront une convocation.

Autres collèges du canton :

Dans tous les autres collèges secondaires du canton, les examens d'admission en première année auront lieu également les **4 et 5 juin.** Pour les inscriptions, prière de se renseigner auprès des secrétariats des établissements.

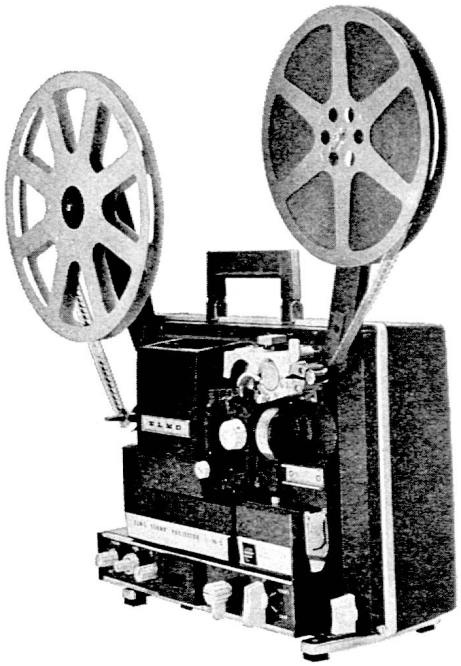
Lausanne, le 14 février 1973.

Département de l'instruction publique et des cultes
Enseignement secondaire

77-ER-72

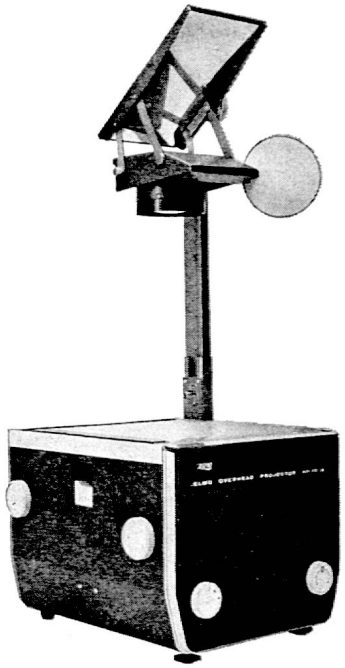
ELMO

La technique moderne fait la décision...



ELMO-FILMATIC 16-S

- Projecteur ciné 16 mm pour films muets, sonores optiques et magnétiques
- Mise en place du film automatique (passage visible et accessible d'où sécurité parfaite)
- Mise en place et retrait manuels du film possible
- Projection en marche avant, arrière et à l'arrêt
- Projection au ralenti (6 images à la seconde)
- Haute luminosité par lampe halogène 24 V/250 W
- Marche silencieuse
- Double haut-parleur dans le couvercle
- Service de qualité dans toute la Suisse



ELMO HP-100

- Rétroprojecteur de conception moderne
- Haute luminosité par lampe halogène 650W
- Excellente netteté par objectif à 3 lentilles
- Ventilation silencieuse et efficace
- Dispositif anti-éblouissant pour l'opérateur
- Rétroviseur pour contrôle sur l'écran
- Thermostat incorporé
- Appareil pliable pour un transport aisé
- Y compris housse et dispositif d'avancement avec rouleau transparent

je/nous désire(ons) *

☐ Documentation technique

☐ Conseil personnel

☐ Heure de visite désirée

* marquer d'une croix ce qui convient

Nom: _____

Adresse: _____

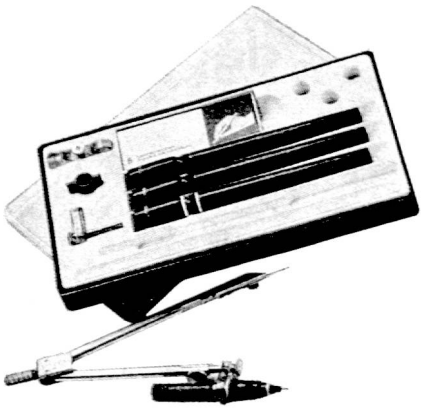
Lieu et no postal: _____

Tel.: _____

Représentation générale pour la Suisse

ERNO PHOTO AG,
Restelbergstr. 49, 8044 Zürich

Jeu écolier ROTRING pour le dessin technique



N° 1587 SZ avec : 3 stylos à encre de Chine pour dessiner et écrire - 0,25 mm., 0,5 mm., 0,7 mm.
1 attache-compas
3 porte-plume sans réservoir

N° 1587 SB avec : 3 stylos à encre de Chine pour dessiner et écrire - 0,35 mm., 0,7 mm., 1,0 mm.
1 attache-compas
3 porte-plume sans réservoir

Prix

N° 1587 SZ	Fr. 48.—
N° 1587 SB	Fr. 47.15

20 % de rabais spécial d'introduction

BON

Je commande ..... jeu écolier, N° ..... à Fr. ..... 20 % rabais spécial

Adresse : _____

BERNHARD ZEUGIN, Matériel scolaire, 4242 DITTINGEN, Tél. (061) 89 68 85
Matériel pour écoles enfantines

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

Banque Cantonale Vaudoise

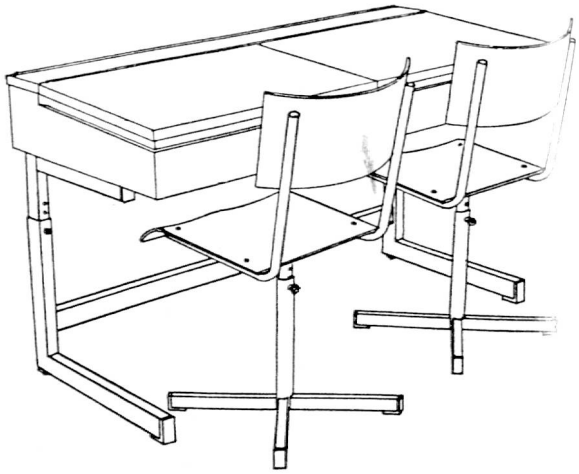
qui vous offre un service personnel, attentif et discret.

A NEUCHATEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

Je cherche **JEUNE PERSONNE** compétente, de langue française, pour s'occuper, à Rome, d'un garçonnet de 6 ans, au minimum un an. Très bon traitement.
Ecrire à Mme Giulia Aloisi, via Barnaba Oriani 32, ROME.



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