

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **109 (1973)**

Heft 17

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

17

Montreux, le 18 mai 1973

éducateur

1172

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif



(Photo WWF)

Le fils d'Atahu, chef de la tribu des Carajas, Rio Araguaia, Brésil.

Pour vos courses d'écoles...

LES DIABLERETS - LEYSIN

et leurs nombreux buts d'excursion

ISENAU (Palette, 2200 m. - lac Retaud, 1700 m.)

GLACIER DES DIABLERETS (3000 m.)

LA BERNEUSE (2100 m.) - Pierre du Moellé (1700 m.) - etc.

Grands restaurants avec terrasses aux terminus de chaque téléphérique (self-service)

Par chemins de fer, postes et téléphériques

Renseignements :
Direction des chemins de fer AL/ASD, Aigle, tél. (025) 2 16 35



**Aucun souci...
...La Caisse-maladie
chrétienne-sociale
m'en décharge**

860 000 assurés

école
pédagogique
privée

FLORIANA

Direction E. Piotet Tél. 24 14 27
Pontaise 15, Lausanne

- Formation de
gouvernantes d'enfants,
jardinières d'enfants
et d'institutrices privées
- Préparation au diplôme intercanto-
nal de français

La directrice reçoit tous les jours de
11 h. à midi (sauf samedi) ou sur
rendez-vous.



L'Arlequin - Lausanne

Librairie-Papeterie
Jeux éducatifs
Matériel
didactique

Bd de Grancy 38

Places de parc

SOMMAIRE

COMMUNIQUÉS

Cours d'italien	423
Visionnement de films	423

UNE RECHERCHE... AVEC EUX, PAR EUX ET NON POUR EUX

Poèmes	424
--------	-----

DOCUMENTS

L'expérience romande de lecture	426
Nous sentons-nous concernés ?	
Réforme de l'école vaudoise	428

OPINIONS

Vous chantez !... sur quel mode ?	432
-----------------------------------	-----

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE

Géométrie moderne	434
-------------------	-----

BANDE DESSINÉE

Il suffit de bien le placer	435
-----------------------------	-----

LECTURE DU MOIS

G. Cesbron	436
------------	-----

PAGE DU GREM

Place à la cuisine !	438
----------------------	-----

FORMATION CONTINUE

Séminaire d'été du GRETI	438
--------------------------	-----

AU COURRIER

Discipline, liberté, chahut !	439
-------------------------------	-----

RADIO SCOLAIRE

Quinzaine du 21 mai au 1 ^{er} juin	440
---	-----

COMITÉ CENTRAL

Rapport d'activité 1972-1973	441
------------------------------	-----

Cours d'italien

Le cours supérieur d'italien organisé par la SPV avec l'appui du Service primaire peut encore recevoir quelques personnes. Les membres de la SPV dont les connaissances en cette langue sont suffisantes et qui seraient désireux de fréquenter ce cours gratuit sont invités à s'annoncer sans retard au Secrétariat SPV, chemin des Allinges 2, 1006 Lausanne.

Le secrétaire général.

Visionnement de films

Une séance de projection à l'intention des enseignants aura lieu **mercredi 30 mai** à 14 h. 30 au **Centre d'initiation au cinéma**, Marterey 21, 1005 Lausanne.

Au programme :

- deux dessins animés : **Chromophobia** et **Der Pendler**, ce dernier film pouvant être exploité dans des activités du type « découverte de l'image » ;
- un film de Jacqueline Veuve réalisé

dans le cadre du cycle d'orientation genevois : **Lettres de Stalingrad**, l'illustration des lettres écrites par des soldats allemands à leur famille à la veille de la défaite, « documents émouvants d'une tragédie humaine » ; ainsi que quelques courts métrages d'information sur les films, les projecteurs et les techniques d'animation.

Ce visionnement est l'occasion de prendre connaissance de quelques films 16 mm qui peuvent être utilisés avec des élèves. Chacun est cordialement invité.

éducateur

Rédacteurs responsables :

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

Educateur (numéros impairs) :

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

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.—

Pour vos imprimés



une adresse

Corbaz s.a.
Montreux

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

MOBILIER SCOLAIRE EN TOUS GENRES

Agencement complet d'auditoires et salles diverses de vos collèges et bâtiments communaux.

Un choix immense de nouveaux modèles de chaises et fauteuils. Agencements de bureaux.

Demandez visite ou documentation à :

tubac SA

1401 Yverdon

Tél. (024) 2 42 36

Poèmes écrits dans le groupe de la correspondance interscolaire (échange de lettres, textes, enquêtes, enregistrements, etc.) des classes à option 59.1 et 59.2 à Lausanne. Nous travaillons ensemble depuis trois ans. Neuf des vingt-deux élèves utilisent maintenant volontiers le poème comme forme d'expression. Nous n'apportons à ces vers que de rares et infimes retouches.

L. Bx.

Ginelle : J'aime mieux écrire un poème qu'un texte en prose, c'est plus agréable à voir et à entendre. C'est plus réfléchi, plus condensé ; un texte est plein de phrases qui ne veulent rien dire ; dans un poème, tout a un sens.

Maud : On écrit un texte n'importe quel jour. Pour un poème, c'est différent ; si on se bloque, on ne peut pas l'écrire ; quelquefois, quand je les relis, je ne comprends plus pourquoi je les ai écrits, je n'en comprends même plus très bien le sens.

Sylviane : Moi, je n'écris pas pour les lecteurs, j'écris pour moi, ça me soulage ; c'est une question de sensibilité ; quelque chose me touche, j'écris, et il me semble que je fais quelque chose pour ceux qui m'ont touchée.

Evelyne : Certains jours, je suis dans un état d'esprit, une atmosphère qui me poussent à écrire.

Claudia : On peut mieux s'exprimer, ça sort plus facilement en vers, plus courts que les phrases ; pour certains poèmes, il faut que cela nous arrive pour qu'on puisse l'écrire ; on arrive mieux et on ose mieux dire les choses par écrit ; on écrit ce qu'on ne peut dire.

Sylvie : C'est plus joli, ça change de la prose, j'aime bien quand il y a une rime par-ci, par-là ; le poème est plus spontané, on cherche moins ses phrases, on a besoin que ça sorte quand on a quelque chose sur le cœur.

A 16 ans : On voit mieux les choses en face, on comprend mieux, on est plus sensible à ce qui nous entoure, on a besoin de partager ce qu'on ressent, de ne pas le garder pour soi ; on peut mieux s'exprimer en écrivant qu'en parlant, on a le temps de dire, ou de former, de choisir ses expressions ; on préfère le poème, on devient sentimentale, on a fait des expériences, on a mûri.

J'ai écrit ce poème après une émission à la télévision où l'on interviewait des jeunes poètes. Cela m'a donné envie d'essayer. J'ai pensé aux fleurs qu'il faut laisser où elles sont : elles ont besoin d'air, de soleil, de lumière, de vie naturelle.

Je vous le dédie, Madame Monod.

*La fleur est une chose gracieuse,
Un vrai chef-d'œuvre,
Qui se meut lentement, doucement.
Il ne faut pas la cueillir,
Sinon, dans le vase, elle se recueille,
Pleine de tristesse et de désespoir,
Pauvre loque sans espoir.
Laissez-la s'épanouir,
Jouir de sa courte vie,
Confiante en son avenir.
Dans le rayon de soleil,
Toute fière, elle s'éveille.
Oh ! Émerveille !
Rose, blanche, jaune, bleue.*

Sylvie

Adolescence

*Le vent qui souffle
Les volets claquent
Mon cœur s'endort
Il n'a pas tort*

*Je pleure ma peine
Dans le vent même
Lui qui m'apporte
Ce qui m'emporte*

*La faim la peur
Ceux qui se meurent
La guerre éclate
Le feu qui claque*

*Et je suis là
Et je suis lasse
De ne rien faire
Contre la guerre*

*Le vent qui souffle
Les volets claquent
Mon cœur s'endort
Il n'a pas tort*

Ginelle

Pensées

*Il fait gris
On a des ennuis
On n'est pas heureux
On ne peut faire ce que l'on veut*

*On se confie à un ami
Il nous reconforte un peu
On reprend goût à la vie
On est moins malheureux*

*On voudrait que le temps
Avance bien plus vite
Comme lorsque j'étais petite :
On s'en irait, de temps en temps...*

Maud

Les enfants de Saint-Légier

*Nous sommes montées à Saint-Légier
Pour voir des enfants
Mais pas ceux que vous pensez.
Nous étions excitées, inquiètes en
[même temps :
Quelles seraient nos réactions ?*

*Nous marchions dans le pré
C'était la récréation.
Les enfants couraient à notre
[rencontre
Ils nous posaient beaucoup de
[questions
Comment croire qu'ils étaient
[malades ?*

*Si mignons et sympathiques
Si merveilleux ces petits êtres
Ils s'amusent comme nous
Ils s'aiment bien entre eux
Mais dans leur tête il n'y a rien*

*Ils ne sont pas libres
Toujours avec quelqu'un
Dehors ou dedans, partout.
Mais il y a une chose qu'on peut
[leur donner
L'amour et l'amitié.*

Sylviane

Des enfants pas comme les autres

*Ces enfants pas comme les autres
Je les aime beaucoup
Nous avons tout
Eux ils n'ont rien
Nous avons des parents
Ils n'en ont point.*

*Nous sommes des fois heureux
Eux aussi
Mais dans leur tête c'est vide
Ils sont comme en cage
Rien qu'entre des murs
On les a séparés.*

*Ils n'ont personne pour les aimer
On les laisse se débrouiller
Quel sera leur avenir ?
Je ne veux pas le savoir
Je veux les rendre heureux
Les enlever de cette prison
Qui est un mal pour eux.*

Sylviane

Je n'ai pas d'ami

*Je n'ai pas d'ami
pas de compagnie
je suis toujours seule
atrocement seule.*

*Je n'ai pas d'ami
à qui me confier
mes peines sont enfouies
je n'ai pas d'ami.*

*Je n'ai pas d'ami
dans le chahut de la ville
et je me languis
car je n'ai pas un ami.*

*On profite de moi
on se moque de moi
et je le sais bien
mais je n'y puis rien.*

*Je n'ai pas d'ami
dans le gris de la vie
je cherche des amis
rares et précieux sont-ils.*

*Si vous n'en avez pas
vous êtes comme moi
les seuls amis que j'ai
sont loin à l'étranger.*

*Je ne déteste personne
les autres ne comprennent pas
seule dans le vent de l'automne
mais je ne leur en veux pas...*

Lavinia.

Reviens-moi

*Tes yeux bleus,
Tes lèvres roses,
Que je les aime.
Ton corps envoûtant,
Tes cheveux odorants,
Que je les aime.
Tes pieds bien cambrés,
Tes mains bien soignées,
Que je les aime.
Oh ! ma mie, reviens-moi !
Ma vie, mon soleil,
Mon seul univers.
Ô aime-moi,
Comme je t'aime !
Ne me laisse pas errer
L'âme en peine.
Reviens-moi !*

Sylvie

Je t'ai rencontré un beau matin

*Le soleil était au rendez-vous
attentif au moindre de tes gestes
de tes regards, de tes soupirs.
Je t'aimai dès le premier sourire.*

*Je ne t'ai pas vu souvent
mais dès le premier instant
je n'ai cessé d'y penser
et je n'ai pu t'oublier.*

*Un seul jour a passé
je me suis ennuyée.
La semaine a continué
je ne t'avais pas oublié.*

*J'avais trouvé dans tes yeux
la douceur d'un temps heureux.
Au fond de moi je sentais
que c'était toi que j'attendais.*

*Tu habites très loin
mais je t'ai retrouvé
nous nous sommes parlé
nous nous sommes aimés.*

*Une journée a passé
et je n'oublierai jamais
cette si grande amitié.*

Claudia.

L'émigré espagnol

*Il ne ressemble pas aux autres.
Il est de là-bas, de très loin
du pays où le soleil brille
du pays qu'il regrette tant.*

*Dans ses yeux une lumière luit
une lumière d'espoir vivant
l'espoir du retour vibrant
au pays qu'il chérit tant.*

*Tout doucement dans son cœur
le réveillant de sa torpeur
la flamme s'allume déjà...
pour lui montrer qu'il est seul, là.*

*Et regardant autour de lui
il se sent seul, sans un appui.
Mais il faut continuer
travailler, se relever.*

*Enfin vieux et fatigué
de n'avoir pu que rêver
il est retourné là-bas
sous son ciel ensoleillé.*

Mercédès.

L'expérience romande de lecture

1. Introduction

La coordination de l'enseignement de la lecture s'est avérée particulièrement délicate au sein de CIRCE, chaque canton possédant sa propre méthode de lecture, à l'exception de Fribourg et du Valais, et chacun se montrant satisfait d'elle à des degrés divers. Afin d'arriver à une solution romande, une méthode expérimentale fut créée par M^{lle} Kemm, professeur de méthodologie de la lecture à l'École normale de Neuchâtel et par M^{lle} Basset, inspectrice genevoise.

L'innovation suscite fréquemment des craintes, le progrès qu'elle devrait entraîner doit être contrôlé. Citons pour exemple, les contrôles sévères dont font l'objet les médicaments avant d'être vendus dans le commerce, CIRCE a eu ce souci et a proposé d'évaluer cette nouvelle méthode afin de s'assurer de sa valeur, de son éventuelle supériorité par rapport aux autres méthodes utilisées. L'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), dont l'une des missions est précisément d'orienter les efforts de rénovation de l'école vers l'optimum, a reçu pour mandat de procéder à cette évaluation.

La question posée à l'IRDP paraît simple : « La méthode « S'exprimer, lire » est-elle supérieure, ou pour le moins équivalente, aux autres méthodes de Suisse romande ? » Nous allons voir que la comparaison de méthodes d'enseignement soulève des questions assez complexes.

2. Le déroulement de l'expérience en Suisse romande

Afin de pouvoir comparer la méthode candidate à toutes les méthodes pratiquées en Romandie, les autorités scolaires songent à étendre l'expérience à certains cantons.

Actuellement l'étude se déroule dans le canton de Neuchâtel (1972-1973). Elle a pour but la mise au point des instruments de mesure : questionnaires, tests, ainsi que des programmes d'ordinateur nécessaires au traitement des données. Les résultats et premières conclusions seront rédigés au cours du premier trimestre 1974, conclusions que les autres expériences cantonales tenteront de confirmer ou d'infirmer.

On peut donc s'attendre à ce que l'expérience « Lecture » s'étende dans certains cantons au cours des prochaines années. Elle sera prise en charge conjointe-

ment par les responsables cantonaux de la recherche pédagogique et l'IRDP.

Si l'expérience permet de conclure à la supériorité d'une quelconque méthode et que celle-ci est proposée à l'ensemble de la Suisse romande, elle ne serait probablement généralisée qu'aux environs de 1978. Les enseignants n'ont donc pas à craindre le chevauchement des recyclages en mathématique et en français.

3. L'évaluation d'une méthode de lecture — la problématique

Comparer une méthode de lecture à une autre est plus complexe que cela ne semble à première vue. Pour être comparables, deux méthodes devraient pour le moins concevoir de façon semblable le concept lecture, vouloir atteindre des objectifs identiques ou proches et n'être appliquées que par leurs auteurs. Cette situation idéale n'existe jamais. Pour pouvoir répondre à la question qui a été posée à l'IRDP, les méthodes des cantons romands devraient donc être, pour le moins, en accord sur les trois points suivants :

- les définitions du concept lecture ;
- les objectifs ;
- l'application.

Examinons ces trois points :

3.1. Le concept « lecture »

On peut considérer deux tendances opposées entre lesquelles se situent tous les intermédiaires. L'acte lexique ou lecture peut être considéré comme un mécanisme à apprendre, comme un automatisme que l'on crée par la répétition des associations entre les sons et les lettres, entre les idées, les mots et les phrases. Chaque lettre ou diphtongue o, au, ô, eau, a fait l'objet d'une association particulière. Le phonème ot dans lot correspond à deux associations : [o] pour o, [t] pour t ce dernier étant « muet ».

Appartiennent à cette définition, les méthodes qui limitent la lecture à du déchiffrement, du décodage, des associations, des répétitions. Dans ce cas, l'enseignement cherche à créer des automatismes plutôt qu'à favoriser la compréhension et la réflexion. La méthode gestuelle « de Sacy » caractérise bien cette conception de la lecture. Elle recourt aux gestes pour déclencher et renforcer l'association. Elle centre l'apprentissage sur la maîtrise de la technique de lecture, et la connaissance du code lexique.

D'un autre côté, la lecture peut être vue comme la recherche et la découverte

de significations. Selon cette conception, la lettre, le mot, la phrase, ne portent pas en eux-mêmes toute la signification. Celle-ci dépend du voisinage d'autres lettres, d'autres mots, d'autres phrases. Au niveau de la lettre, par exemple, il est impossible de prononcer « lac... » si l'on ignore la lettre qui succède au c : lâche, lacet, lacune. Trois mots, trois prononciations différentes. En quelque sorte, le c n'est jamais lu pour lui-même, il est lu en tant qu'élément d'une paire. Cette remarque est valable également pour le g, le n, le m (manège, manteau, timbale, primeure), le u (Luc, que, eu, gueux), le s (dimension, maison), etc.

La signification du mot est nécessaire pour prononcer correctement le a de sable [a] et celui de sabbat [a]. Le rôle du contexte est également important par exemple pour comprendre le mot « savons », une phrase commençant par un article ou comprenant un pronom personnel ainsi que pour comprendre et prononcer « fils ».

La méthode « Sablier » semble se référer à une telle définition de la lecture. L'apprentissage de la représentation graphique des phonèmes repose sur la découverte des graphèmes divers utilisés dans un mot pour symboliser le phonème. L'enfant n'apprend pas à associer le son [o] à la lettre o, mais sera amené à rechercher dans un mot porteur de sens, comment ce son est dessiné : chaud, auto, chapeau, chevaux, pôle, aulne, pot.

3.2. Les objectifs de l'enseignement de la lecture

Dans une méthode cohérente, les objectifs de l'enseignement actualisent les conceptions de l'auteur sur la lecture. Ainsi aux deux définitions ci-dessus, correspondent deux catégories d'objectifs. Dans le premier cas, la priorité de l'enseignement porte sur l'acquisition de techniques et sur le renforcement des associations une à une : son-lettre. A la fin de la première primaire, les élèves doivent lire avec exactitude et rapidité, la compréhension du texte lu représentant un objectif secondaire. Dans le second cas, la méthode peut chercher à favoriser la découverte personnelle ou collective des graphèmes, l'expression, le développement de l'imagination, la créativité et la compréhension, en demandant aux élèves de comparer eux-mêmes des phrases, puis un texte, et de les lire. Les objectifs de la lecture se mêlent alors à ceux du français : expression, composition. Ils concernent également l'éducation sensori-motrice et la connaissance du schéma corporel : prérequis de l'apprentissage de la lecture.

En effet, les objectifs des méthodes qui, précisément, s'apparentent à la pre-

mière catégorie, concernant davantage la technique de la lecture sans extension aux autres dimensions de l'apprentissage de la langue française. D'autres, au contraire, plus proches de la seconde catégorie, considèrent comme objectifs de la lecture, ceux qui ont trait à la préparation à la lecture (prérequis), à la communication, à l'imagination, au développement de la personnalité. La lecture est intégrée à l'ensemble de l'éducation.

La difficulté de l'évaluation de méthodes d'enseignement résulte précisément du fait que l'objectif « savoir lire » se subdivise en sous-objectifs restreints, diversément hiérarchisés selon les méthodes. Si l'on ne retient de cet objectif que les aspects suivants, les plus communs : être capable de décoder un texte sans erreur et de le comprendre, il est possible de dire, sur la base de travaux antérieurs, que toutes les méthodes y parviennent en plus ou moins de temps. L'expérience de Dehant¹ montre en effet que dix méthodes différentes donnent, après trois ans d'enseignement, des résultats semblables en compréhension, en vitesse et en exactitude de lecture. Cette recherche corrobore plusieurs travaux américains entrepris dans ce domaine.

Liste des méthodes étudiées par Dehant

- Méthode gestuelle « Borel » et méthode gestuelle « Jean-qui-rit ».
- Méthode gestuelle « Borel » et méthode mitigée analytique.
- Méthode gestuelle « Borel » et méthode mitigée synthétique.
- Méthode gestuelle « Borel » et méthode analytique.
- Méthode gestuelle « Jean-qui-rit » et méthode mitigée analytique.
- Méthode gestuelle « Jean-qui-rit » et méthode synthétique.
- Méthode gestuelle « Jean-qui-rit » et méthode analytique.
- Méthode mitigée analytique et méthode mitigée synthétique.
- Méthode mitigée analytique et méthode analytique.
- Méthode mitigée synthétique et méthode analytique.

L'évaluation des méthodes dont les buts vont bien au-delà des deux objectifs mentionnés ci-dessus (décoder et comprendre), suppose que tous les objectifs possibles soient pris en considération. Savoir lire signifie donc également : avoir une attitude positive face à un texte écrit, rechercher une information, évaluer un ouvrage, représenter graphiquement le contenu d'un livre, avoir du plaisir à lire, accéder

¹ Dehant, A., *Etude expérimentale des Méthodes d'Apprentissage de la Lecture*. Louvain, Librairie universitaire, 1968. 215 pages.

der à des connaissances, s'exprimer sur un texte...

3.3. Les méthodes de lecture

3.3.1. La typologie

Les méthodes d'enseignement de la lecture sont habituellement assimilées à trois types : les méthodes à départ global, ou méthodes analytiques, les méthodes à départ syllabique ou méthodes synthétiques et les méthodes mixtes.

La typologie usuelle, et quelque peu schématique, des méthodes de lecture,

utilise comme critère de classification, les modes de raisonnement : analytique ou synthétique. Il est possible de les caractériser de façon plus fine (tableau) en tenant compte de la manière dont l'apprentissage débute, des éléments de base enseignés, de la présence d'appuis, tels que les gestes et la couleur, du type de rapports existants entre les sons et les graphies.

Les typologies possibles de présentation de la matière résultant de quatre subdivisions bipolaires.

Apprentissage de départ	Bases de l'apprentissage	Soutien Appuis	Correspondance entre sons et graphies
Ensemble	Sons	Soutien	Correspondance biunivoque
		Absence de soutien	Correspondance multiple
	Graphies		
Eléments			

3.3.2. La diversité des méthodes

Lorsque l'on parle de méthodes de lecture, chacun pense à un manuel déterminé ou à un auteur précis. Mais si l'on parle de valeur d'une méthode, l'enseignant réagit fréquemment, prétendant que la méthode ne vaut que ce que vaut le maître qui l'utilise. Ces attitudes communes sont des indicateurs de réalités plus profondes. Il n'existe pas de méthodes d'enseignement sans enseignants. Chaque maîtresse crée sa propre méthode en s'inspirant de plusieurs méthodes officielles ou disponibles dans le commerce, en se référant à ses expériences personnelles.

Les attitudes et les sentiments à l'égard

de la lecture poussent la maîtresse à définir ses nouveaux objectifs et l'amènent à créer des moyens d'enseignement complémentaires. Ces transformations sont d'autant plus importantes que la maîtresse adhère moins aux objectifs et à la méthodologie proposés par l'auteur d'une méthode de référence. La personnalité de l'institutrice est également un facteur important de la valeur d'une méthode. Le dynamisme, l'enthousiasme, les capacités de contact de l'enseignante pondèrent grandement les résultats des élèves.

Ainsi l'institutrice qui aurait suivi des cours « Sablier » et qui serait obligée, par exemple, d'enseigner selon « Epine en

Fleur », pourrait adopter, tout en prétendant appliquer cette dernière méthode, certains aspects de la méthodologie « Sablier ». L'expérience neuchâteloise a confirmé cela en ce sens que, fréquemment, les maîtresses s'inspirent de deux ou trois méthodes d'enseignement de la lecture. A Fribourg, par exemple, « Epine en Fleur » est utilisée conjointement avec la

méthode gestuelle « de Sacy ». Il y a donc autant de méthodes que d'enseignantes. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que les méthodes issues de la même source conservent une certaine parenté.

J. Weiss — IRDP.

Suite : « Educateur » N° 19.

sous « Evaluation du travail et du comportement ».)

Matières enseignées

Le programme de la 4e réformée ne sera ni celui de la 4e primaire, ni celui de la 1re secondaire. Ce ne sera pas davantage un compromis entre ces deux programmes, d'autant moins que la réforme se propose de renouveler profondément les méthodes pédagogiques.

Les matières enseignées seront le français, les mathématiques, les disciplines dites d'éveil (histoire, géographie, sciences naturelles), l'allemand, la musique, le dessin, les travaux manuels et l'histoire biblique (facultative) ; un certain nombre d'heures seront évidemment consacrées à l'éducation physique.

Contrairement à la pratique actuelle, les disciplines d'éveil seront enseignées « globalement », c'est-à-dire qu'un même thème sera exploité au point de vue de l'histoire, de la géographie et des sciences.

L'étude de l'allemand sera abordée selon une méthode strictement audiovisuelle.

Classes hétérogènes

Les classes de 4e réformée seront « hétérogènes ». Est « hétérogène » une classe dans laquelle les enfants sont réunis en fonction de leur âge, sans tenir compte de leur niveau d'intelligence.

Toutefois, certaines leçons, dans certaines disciplines, seront utilisées comme « périodes d'appui », réservées à de petits groupes d'élèves faibles, ou lents, ou momentanément handicapés.

Horaire des classes

L'horaire des classes de 4e réformée sera fondé sur la période de 40 minutes : 5 périodes le matin (6 matins par semaine), 2 l'après-midi (3 après-midi par semaine), soit en principe 36 périodes. Des variations mineures de cet horaire pourront résulter de certaines circonstances locales.

Cela ne signifie pas que les élèves auront 36 leçons nettement distinctes chaque semaine : en effet, le maître de classe, en particulier, pourra procéder à des groupements de périodes, selon les nécessités de la méthode employée ou du sujet traité.

Cela ne signifie pas non plus que tous les élèves seront chaque semaine à l'école pendant 36 fois 40 minutes, puisque certains d'entre eux pourront être libérés lors des leçons d'appui. Toutes précautions seront prises pour que les parents soient informés des variations de l'horaire de leur enfant. Il sera tenu compte des contraintes imposées par les transports d'élèves.

Nous sentons-nous concernés ?

La réforme de l'école vaudoise

1972 : mise en place de la zone pilote de Rolle, 100 élèves.

1973 : zone pilote de Vevey, 600 élèves.

La réforme de l'école vaudoise a démarré. L'allure sera rapide : en 1976 déjà, les premiers effets s'en feront sentir sur le plan cantonal. Une observation attentive de cette évolution permettra à chaque enseignant de ne pas être pris au dépourvu et de se préparer à certaines reconversions.

La présentation de l'expérience qui est mise en place dans la zone pilote de Vevey revêt donc, nous semble-t-il, un intérêt certain. Nous remercions vivement M. Bourgeois, directeur du Collège de Vevey, d'avoir bien voulu répondre aux questions de l'« Educateur ». Nous emprunterons également au Bulletin N° 1, mars 1973, de la SVMS, le texte intitulé : ORGANISATION DE LA ZONE PILOTE DE VEVEY.

Lisette Badoux, Henri Porchet.

ORGANISATION DE LA ZONE PILOTE DE VEVEY

Groupements

La structure actuelle de l'école vaudoise (début du secondaire en 4e année de la scolarité obligatoire) fait que l'expérience de la réforme doit commencer en 4e. Par la suite, les élèves de cette classe d'âge resteront dans leur village ou leur école de quartier, selon les usages locaux. Mais en 1973 et 1974 en tout cas, ils seront rassemblés dans un certain nombre de centres de groupement. Pendant la phase expérimentale, en effet, il est indispensable de grouper le plus possible les classes pilotes, afin de rendre plus aisée l'observation des élèves et de favoriser la collaboration entre les maîtres.

Les centres de groupement seront au nombre de cinq :

- Vevey ;
- La Tour-de-Peilz ;
- Corsier (pour Corsier, Corseaux, Chardonne et Jongny) ;

- St-Légier (pour St-Légier et Blonay) ;
- Chexbres (pour Chexbres, Puidoux, Rivaz et St-Saphorin).

Des transports d'élèves seront organisés.

Direction

La direction pédagogique et l'administration générale de la zone pilote sont confiées au directeur du Collège de Vevey, M. C. Bourgeois, qui est assisté d'un conseil de direction nommé par le Conseil d'Etat.

Mais toutes les questions administratives mineures (excuses, demandes de congé, etc.), seront traitées par un responsable désigné pour chaque groupement. En temps utile, les parents seront renseignés d'une manière plus détaillée à ce sujet.

L'autorité de surveillance des classes touchées par l'expérience est exercée par une Commission scolaire régionale où siègent des représentants de toutes les communes intéressées, et que préside M. Héli Guex, de Chexbres.

Corps enseignant

Les maîtres engagés dans l'expérience proviennent de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Aucune classe ne sera tenue par un maître unique. Les maîtres de classe, instituteurs en majorité, assumeront en principe les deux tiers de l'enseignement dans leur propre classe, et ils seront secondés par un ou plusieurs spécialistes, parmi lesquels se trouveront des maîtres secondaires.

Relations avec les parents

Au moins une fois par semestre, les parents seront invités à un entretien avec le conseil de classe (= ensemble des maîtres enseignant dans une classe).

(Pour la transmission aux parents des informations relatives au travail et au comportement des élèves, voir plus loin

Devoirs à domicile

Quoique le Collège de Vevey fasse cette année en 1re (c'est-à-dire au même niveau que la 4R) une expérience de « classes sans devoirs », et que les résultats de celle-ci soient dans l'ensemble satisfaisants, il serait imprudent de la poursuivre en 4e réformée et d'imposer ainsi aux maîtres une difficulté supplémentaire dans une entreprise suffisamment délicate en elle-même.

Les devoirs à domicile seront donc maintenus, mais strictement limités — ce qui n'exclut pas que cette question soit reprise à l'avenir.

Evaluation du travail et du comportement des élèves

Tout comme à Rolle, on n'emploiera pas les notes de 1 à 10 pour évaluer le travail des élèves. En lieu et place, on aura recours à une échelle de trois ou quatre appréciations.

Celles-ci seront périodiquement consignées dans un « carnet de liaison » qui sera transmis aux parents. Les maîtres y noteront également leurs observations quant au comportement des élèves. C'est à dessein que nous substituons ici le terme de « comportement » à celui de « conduite » : il ne s'agira pas, en effet, de renseigner les parents sur les seules qualités de discipline de leur enfant.

En outre, chaque élève tiendra un carnet de devoirs dans lequel ses maîtres pourront porter certaines remarques.

Promotion

Le système d'évaluation décrit ci-dessus, bien davantage que celui des notes, implique que le cas de chaque élève devra être discuté par le conseil de classe à la fin de l'année scolaire. Si le conseil de classe, après avoir consulté les parents, acquiert la conviction que le redoublement est la seule mesure qui puisse permettre à un élève de poursuivre ses études, il pourra, avec l'accord de la direction, prescrire cette mesure.

Classes de développement et appui médico-pédagogique

Les classes de développement, destinées aux enfants dont les difficultés scolaires, d'origine diverse, sont hors de proportion avec celles de la moyenne des élèves, sont maintenues. Mais il ne saurait être question d'en enfler les effectifs actuels.

D'autre part, des études sont en cours en vue de restructurer et de rendre plus efficaces les moyens d'intervention médico-pédagogiques dans notre région. C'est là d'ailleurs une nécessité indépendante de l'expérience de la zone pilote.

ENTRETIEN AVEC M. BOURGEOIS, DIRECTEUR DU COLLÈGE DE VEVEY

1. La direction pédagogique et l'administration générale vous sont confiées. Vous êtes assisté d'un conseil de direction. Quelle est sa composition ? Quel rôle a-t-il déjà joué ? Comment concevez-vous la direction pédagogique de la zone pilote de Vevey, en particulier lorsque l'expérience sera en cours, ou, en d'autres termes, dans quelle mesure y aura-t-il collaboration entre la direction, l'administration, le corps enseignant, les parents ?

1. Le conseil de direction de la zone pilote de Vevey se compose de deux représentants du collège d'experts du CREPS (le professeur Panchaud et M. Barbay), des deux inspecteurs primaires dans les arrondissements desquels se situe la zone (MM. Besençon et Veillon), d'un représentant des autorités municipales et/ou scolaires de chacun des quatre cercles intéressés (Vevey, La Tour-de-Peilz, Corsier, Saint-Saphorin), d'un représentant du comité de chacune des associations professionnelles d'enseignants (SPV, SVMS), de deux représentants du corps enseignant de la zone (un primaire, un secondaire), d'un représentant du comité cantonal de l'Association vaudoise des parents d'élèves et d'un représentant de la même association à l'échelon régional — ce qui, votre serviteur compris, fait un total de quinze personnes. C'est beaucoup. Mais si l'on voulait jouer le jeu sacré de l'information (et personnellement je le voulais), il était inévitable que ce conseil fût nombreux.

Ses compétences ont été définies par le DIP de la manière suivante : « Compte tenu des compétences de la commission scolaire régionale, le conseil de direction assume avec le directeur la responsabilité pédagogique de la conduite de l'expérience, se prononce sur les questions d'ordre administratif qui en découlent et soumet au Département les décisions qui ne sont pas du ressort d'un directeur d'établissement secondaire, au sens des articles 14 à 24 du règlement général du 10 février 1971. » Ce qui signifie que ce conseil est le « directoire » de l'expérience ; il est évident, toutefois, que la plupart des décisions importantes qu'il élabore ne deviennent exécutoires que sous le sceau du DIP.

Son rôle jusqu'ici ? Eh bien, c'est le conseil de direction qui a pris, ou proposé au DIP, toutes les décisions dont vous faites état dans le document que vous publiez sur l'organisation de la zone, ou dont je pourrai faire état dans la

suite de cet entretien. Quant à la direction pédagogique de l'expérience, je la conçois précisément dans un esprit de collaboration étroite, de concertation constante avec le corps enseignant. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons constitué un groupe d'« animateurs pédagogiques » (sept maîtres, primaires et secondaires, responsables chacun d'une discipline ou d'un groupe de disciplines, mais associés tous à la politique générale de l'expérience), qui eux-mêmes enseigneront dans les classes de 4e réformée, et qui devront être les agents de liaison, au sens le moins militaire du terme, entre la direction et les maîtres. Il n'est pas concevable, en effet, que le directeur à lui seul puisse maintenir un contact étroit avec les vingt-six ou vingt-sept maîtres de classe ni avec les quelque quarante maîtres qui interviendront dans ces classes à titre de spécialistes d'une ou deux branches.

Quant aux parents, nous nous efforçons de les informer et de les consulter, de discuter avec eux le plus souvent possible. Mais nous n'avons pas du tout l'intention d'institutionnaliser cette consultation, cette discussion, dans des « commissions paritaires » école-parents, et de court-circuiter ainsi les organes représentatifs existants et officiels, notamment les commissions scolaires.

2. La zone pilote de Vevey est un cadre dans lequel s'inscriront des réformes portant sur les méthodes, les programmes, les moyens d'enseignement. Quelles innovations envisagez-vous sur le plan des méthodes notamment ? Quelles grandes options pédagogiques cherchez-vous à promouvoir ?

2. J'aimerais d'abord vous faire remarquer que je ne suis pas le « penseur en chef » de la réforme scolaire vaudoise. Je suis — nous sommes — des exécutants, auxquels, il est vrai, le Département a accordé un temps de réflexion et une liberté d'appréciation non négligeables ; nous lui en savons gré. Nous allons essayer d'appliquer le « programme-cadre » qui est contenu dans le rapport du CREPS de septembre 1970, dont la partie principale est, à notre sens, celle qui définit les **objectifs généraux** de l'enseignement. Vous aurez constaté comme nous que ces objectifs ne sont pas exclusivement de caractère cognitif, mais encore, et même surtout, de nature affective. Nous les prenons au sérieux, ce qui signifie, en particulier, que nous ne voulons pas éluder, mettre entre parenthèses, les conditions affectives de l'enseignement et nous exposer ainsi à charrier avec nous un

contentieux jamais liquidé — mais que nous voulons au contraire en faire notre préoccupation prioritaire, dans l'espoir de la dépasser. Quand nous lisons dans le rapport du CREPS que l'école doit tendre, entre autres choses, à « mettre chaque enfant en mesure de se connaître selon son originalité propre et de développer une personnalité autonome », nous ne considérons pas une telle déclaration comme un blabla ornemental destiné à faire passer une réforme didactique soucieuse du seul rendement scolaire. (Remarquons à ce propos qu'un tel objectif implique au moins que la sélection soit retardée : comment, en effet, « se connaître selon son originalité propre » quand le système vous « reconnaît » et vous classe à l'âge de dix ans ?)

Dans cet esprit, il nous paraît qu'une réflexion sur la relation pédagogique est encore plus importante que la recherche méthodologique. Car les méthodes les plus diverses peuvent réussir dès lors que cette relation est « juste » et qu'elle permet à l'autre (le maître comme l'élève) de se découvrir et de se montrer tel qu'il est. Il faut donc que le maître soit accepté en tant qu'homme, et non pas révéré comme substitut de la divinité. Il faut donc qu'il accepte de se remettre en question — son activité antérieure de maître d'école fût-elle la plus réussie — car, en la matière, il est bien des réussites qui procèdent de formes subtiles de la terreur. Je sais de quoi je parle. J'ai enseigné. Mais, j'insiste, j'ai parlé d'une **réflexion**, nécessairement commune : nous n'avons pas de recettes.

Pour le surplus, il va sans dire que nous favoriserons, comme tout le monde, les méthodes dites actives, qui nous paraissent les mieux appropriées aux objectifs généraux de la réforme. Et nous essayerons de faire comprendre à nos élèves que l'on apprend pour communiquer, non pour thésauriser. C'est banal à dire. Mais il faut le **faire**.

3. Comment l'école nouvelle réagira-t-elle contre l'encyclopédisme des programmes ? Quelle part espérez-vous donner à l'expression libre, à la créativité dans les domaines artistiques, au développement du travail en groupe, à l'apprentissage de la coopération ?

3. La vie est hélas « encyclopédique ». Et dès lors que l'on veut retarder le plus possible les choix définitifs et les orientations irréversibles (ou difficilement réversibles), il faut bien donner à tous des lueurs de tout, ou du moins de l'essentiel. Le programme de nos classes de 4^e est donc « encyclopédique », et je crains fort qu'il reste tel (c'est-à-dire, tout autant que dans la structure actuelle) jus-

qu'à la fin de la scolarité obligatoire : en effet, les options ne sauraient exclure, à ce niveau-là, un assez large éventail de disciplines communes à tous, sinon enseignés à tous en commun. Cela pour les diverses **matières** du programme.

Quant à l'ambition de tout savoir de tout, il y a belle lurette qu'elle est condamnée par les faits, qui nous contraignent à l'exemplarité — là, du moins, où elle est possible : peut-on s'initier à l'orthographe en apprenant la seule règle des participes ? Et puis, c'est entendu, il faut surtout apprendre à apprendre ; mais cela va encore mieux en apprenant quelque chose.

« Expression libre » ? Exprimer ce qu'on veut, quand on le veut, sur ce qu'on veut, comme on le veut ? J'ai de la sympathie pour Summerhill — mais nous aurons plus de cinquante élèves, et qui ne vivront pas en internat. Mais sans doute ai-je mal interprété votre question et faut-il lier « expression libre » à « créativité dans les domaines artistiques » ? Je remarquerai d'abord que les deux choses sont liées dans la mesure où la « créativité » suppose liberté de recherche et d'invention, mais qu'elles ne le sont pas nécessairement quant au choix du projet : la « créativité » peut s'exercer dans une situation **donnée**. Cela posé, tout ce que j'ai dit jusqu'ici indique à l'évidence que nous favoriserons le plus possible les démarches créatives — mais pourquoi donc « dans les domaines artistiques » seulement ? je ne vois guère que les débuts de l'allemand où la « créativité » ne puisse jouer aucun rôle.

Je ne suis pas un mystique du « travail en groupe ». C'est une méthode parmi d'autres, ce n'est pas une formule magique. Nous y aurons recours, tout simplement parce que la classe est un groupe trop grand pour que chacun y soit en même temps actif et coopérant. Mais nous ne condamnons pas pour autant le travail solitaire, qui, pour certains enfants, quelles que soient les raisons de cet état de fait, **est** la forme privilégiée de l'effort. (Autre chose est le travail de groupe dans la perspective institutionnelle ; mais nous n'en sommes pas encore là, tout en étant bien conscients qu'il faut tendre, d'entrée de jeu, à la « prise en charge des élèves par eux-mêmes », à leur « mise en responsabilité ».)

4. Les sociologues, les psychologues, les pédagogues reconnaissent aujourd'hui que les enfants partent dans la vie avec des chances de réussite inégales, cette inégalité étant due surtout aux différences du niveau socio-culturel des milieux familiaux. Dans quelle mesure l'école réformée pourra-t-elle pallier les insuffisances au départ, et par quels moyens ?

4. Une modeste remarque d'abord. On parle tellement de l'inégalité socio-culturelle des milieux familiaux qu'on en vient à oublier une autre inégalité, qui est celle du milieu familial tout court : à l'intérieur d'une même couche socio-culturelle, la relation familiale varie à l'infini — elle varie à l'intérieur d'une même famille — d'où l'importance que nous devons accorder aux « objectifs affectifs ».

Cela dit, je suis bien en peine de vous répondre. Car tous les palliatifs que l'on peut envisager **dans l'école** font invariablement sourire, voire ricaner, les nouveaux initiés que sont les sociologues. Retarder la sélection, c'est un de ces palliatifs ; limiter les effectifs, créer des cours d'appui et des études mieux que seulement « surveillées », ne pas accorder une priorité absolue à l'expression par le langage, en sont d'autres. A la limite vous demandez comment l'école peut faire que la société ne soit pas ce qu'elle est, reconnaissant qu'elle ne le peut pas absolument, devrais-je souhaiter qu'elle se saborde, avec la bénédiction du grand prêtre Illich ? Je préfère des solutions moins radicales, fussent-elles nécessairement impures ; et je songe, à cet égard, à la nécessité de « voies de rattrapage », de « plates-formes de réorientation » plus aisément accessibles que le gymnase-du-soir-après-huit-ou-dix-heures-de-travail : je songe qu'il est urgent et impérieux de réviser la conception selon laquelle la rapidité du développement d'un individu est garante de la qualité de ce développement — ce qui ne signifie pas qu'il faut ralentir les rapides.

Une autre modeste remarque pour finir. Inégalité du milieu socio-culturel soit. Mais aussi, inégalité des **dots**, à laquelle l'école ne peut **rien**. Et quand bien même serait scientifiquement administrée la preuve que les aptitudes intellectuelles ne relèvent aucunement de l'hérédité, les mêmes sociologues, psychologues, pédagogues, s'accordent à reconnaître que les premières années de l'existence, avant toute espèce de scolarité possible, déterminent dans une large mesure les potentialités de l'individu. Alors ? l'école n'a-t-elle pas fatalement affaire à des enfants différemment doués ? Il me paraît donc beaucoup plus important de revaloriser certaines aptitudes tenues pour mineures que de cultiver le mythe de l'égalité intellectuelle.

5. Quels moyens pensez-vous utiliser pour réaliser une pédagogie du succès propre à limiter au maximum les échecs scolaires ?

5. Je pense avoir déjà partiellement répondu à cette question en parlant de l'attention que nous devons prêter aux conditions affectives de l'enseignement, et de la revalorisation de « certaines aptitudes tenues pour mineures » — revalorisation qui nous incite à abolir toute hiérarchie entre les branches et à prendre en considération, autant que possible, le comportement **global** de l'élève.

Il nous paraît également important de ne pas situer l'élève uniquement par rapport à un ensemble (classe, volée), mais de tenir compte systématiquement de son coefficient personnel de développement.

Il nous paraît également important — et Dieu sait si ce n'est pas nouveau ! — que le maître insiste sur la réussite ou la part de réussite plus que sur l'échec, et qu'il inverse la signification du crayon rouge.

Il nous paraît également important de disposer **sur place** de moyens de dépistage et d'appui psycho-pédagogiques — mais nous reconnaissons volontiers qu'à cet égard, notre organisation n'est qu'embronnaire.

Il n'en reste pas moins que, dans certaines disciplines, les écarts se creusent rapidement : d'où la nécessité, faute de mieux pour le moment, des cours à niveaux. A partir de quand ? C'est l'expérience qui devrait répondre.

Pour le surplus, je vous renvoie au paragraphe « promotion » du document consacré à l'organisation de la zone pilote : nous n'excluons pas la possibilité du redoublement, mais nous voulons le considérer comme une mesure extrême.

6. Certains craignent un nivellement par le bas. Quelle est votre réponse ?

6. Je ne puis répondre à cette « crainte » que par un espoir, puisque aussi bien notre expérience n'a pas encore débüté !

Je dirai cependant que les cours à niveaux puis les options sont conçus, entre autres buts, pour éviter ce fameux nivellement par le bas ; que la réforme scolaire se propose l'élévation **générale** du niveau des élèves et qu'elle n'est pas braquée sur les seuls gymnasiens en puissance ; qu'elle vise moins la quantité que la qualité des connaissances (et la manière de s'en servir) ; qu'elle souhaite produire des élèves qui choisissent leur formation ultérieure, et non gaver des élèves choisis ; et qu'ainsi la comparaison entre ce qu'est l'élève de 6^e latine et ce que sera l'élève de 9^e réformée n'a guère de sens.

Mais considérons les choses d'une manière tout à fait concrète. Vous savez que le Conseil d'Etat propose que l'expérience de Vevey appliquée, pour les dernières années de la scolarité obligatoire, une structure « s'inspirant du projet A », qui établit trois divisions dès la 7^e année (école globale additive). Cela ne signifie pas que le projet B (école globale intégrée) soit définitivement enterré : il représente une des possibilités ultérieures¹ de l'évolution de la réforme scolaire, qui a toujours été conçue comme « ouverte ». Cela signifie que, quelles que soient les expériences des autres cantons et des autres pays, on ne peut pas faire basculer toute l'école vaudoise, d'un seul coup, en brûlant les étapes, d'un système fortement sélectif dans un système complètement intégré. D'autre part, toute réforme mise à part, l'adhésion au concordat intercantonal nous contraint à porter la scolarité totale jusqu'au baccalauréat à douze ans. Ainsi donc, ceux des élèves « réformés » qui, à Vevey, deviendront bacheliers, auront suivi six ans d'« école secondaire » du nouveau style, à quoi il convient d'ajouter la 6^e, puisque dans cette classe, au plus tard, seront institués des cours à niveaux dans les disciplines instrumentales. Les gymnasiens confédérés qui, actuellement, obtiennent leur maturité au terme de sept années secondaires sont-ils d'une qualité très inférieure aux bacheliers vaudois ?

7. Quelles sont les raisons qui ont poussé le conseil de direction à faire appel à des enseignants volontaires, plutôt qu'à charger de l'enseignement tous les maîtres en place dans les classes ou régions concernées ?

7. Nous faisons une expérience dont le but, à nos yeux, n'est pas une comparaison entre l'ancien et le nouveau système. Il s'agit pour nous d'ajuster progressivement la pratique scolaire à des objectifs nouveaux — ou auxquels on veut croire de nouveau. Nous voulons donc mettre toutes les chances de notre côté, afin que nous puissions, le plus rapidement possible, proposer une pratique cohérente et efficace à l'ensemble des maîtres, qui tôt ou tard entreront dans la réforme. Je sais que certains pamphlétaires nous le reprochent, au nom de la rigueur scientifique : ils eussent sans doute blâmé Robespierre de ne pas avoir confié la réalisation du programme jacobin au duc d'Orléans...

¹ Ou *parallèles*, s'il est appliqué à Rolle.

8. Comment le groupe des enseignants de la zone pilote se prépare-t-il à sa tâche ? Quelle formation pédagogique plus approfondie acquiert-il actuellement ?

8.

« Le grand nombre des maîtres engagés dans l'expérience implique un certain échelonnement de leur préparation. C'est pourquoi le Département a désigné et libéré de tout enseignement, du 20 novembre 1972 au 27 janvier 1973, un premier groupe de sept animateurs pédagogiques (quatre maîtres secondaires, dont un ayant commencé sa carrière dans l'enseignement primaire, et trois maîtres primaires). Ce groupe a pour tâche de rechercher le mode d'application du contenu pédagogique de l'expérience et de prévoir les étapes de la préparation des maîtres. Il va sans dire que l'expérience de Rolle est considérée comme la base de référence, mais il est entendu par ailleurs que des modifications pourront être proposées par les maîtres intéressés, dont la participation concrète et responsable à l'élaboration de l'expérience est essentielle.

» Jusqu'aux vacances de printemps, des colloques périodiques réuniront le groupe des sept animateurs et les maîtres de classe ; les maîtres spécialistes participeront à certains d'entre eux. Mais c'est après ces vacances que les maîtres désignés pour enseigner en 4^e réformée seront déchargés de tout enseignement pour une période de préparation d'environ un mois.

» Il est prévu d'associer à cette préparation les maîtres qui tiendront les classes de la deuxième volée de 4^e à Rolle pendant l'année scolaire 1973-1974. »

(Citation de l'« exposé des motifs... pour l'expérience de Vevey », du 30.3.73.)

Précisons que seuls les maîtres de classe seront libérés complètement de leur enseignement du 28 mai au 30 juin ; les maîtres spécialistes, quant à eux, prendront part à cette préparation en fonction de leurs disciplines d'enseignement.

Cette période sera consacrée à la préparation méthodologique la plus concrète possible, dans les diverses disciplines. Nous voulons en effet que les maîtres, en septembre, ne soient pas entièrement accaparés par des préparations au jour le jour, et qu'ils se sentent assez à l'aise dans le nouveau programme et, le cas échéant, avec les nouvelles méthodes, afin qu'ils puissent d'emblée établir une « distance d'observation » à l'égard de leur travail et de celui de leurs élèves.

Cela paraîtra peut-être en contradiction avec la réponse que j'ai donnée à votre deuxième question, notamment en ce qui

concerne la relation pédagogique. Je remarquerai donc que cette préoccupation ne sera nullement absente de nos travaux, qu'elle sera au contraire constamment sous-jacente à ceux-ci, comme elle l'a été jusqu'ici, et qu'elle sera tout à fait explicite dans les débats que nous consacrerons encore aux objectifs pédagogiques et à leur définition. Mais — l'avouerai-je ? — je ne crois guère à l'efficacité d'un cours théorique sur la relation pédagogique.

La formation des maîtres ne prendra pas fin le 30 juin. Quand l'expérience aura commencé, ils se réuniront chaque semaine, et entre maîtres d'un même groupement, et, à l'échelon de la zone, en « colloques de branche ».

9. Quel est le statut réservé aux enseignants de la zone pilote ?¹

9. Traitements : selon titres et situations acquises.

Statut horaire : maîtres primaires : 30-32 périodes de 40 minutes ; maîtres secondaires : 28 périodes de 40 minutes, c'est-à-dire le statut horaire provisoirement appliqué aux maîtres du Collège de Vevey depuis avril 1968.

Décharge pendant la première année de l'expérience : 6 périodes au maximum pour les maîtres de classe, c'est-à-dire pour les maîtres « polyvalents ».

Il était convenu que des maîtres des deux ordres d'enseignement participeraient à l'expérience ; il était difficile, en fonction des statuts existants, d'égaliser leur cahier des charges. Cela étant, j'ai essayé de déterminer, puis proposé au conseil de direction, et par lui au DIP, un statut horaire expérimental susceptible de satisfaire le corps enseignant quant aux conditions de travail et d'assurer au maître de classe un nombre suffisant de leçons dans sa propre classe : d'où 30-32 moins 6. Mais était-il concevable d'imposer aux maîtres secondaires, volontaires eux aussi, une aggravation de leur cahier des charges actuel — pour la beauté du geste ? J'ai cru devoir répondre négativement.

10. Les maîtres de la zone pilote vont travailler en somme dans un cercle autonome. Ces enseignants ne risquent-ils pas d'être coupés de leurs collègues de la région de Vevey et du canton ? Ne serait-il pas utile de prévoir un plan d'information pour toute la période expérimentale ? Une information continue du corps enseignant vaudois tout entier préparerait son intégration, dans l'école de demain.

Ne serait-il pas possible, par exemple, d'envisager des rencontres entre des enseignants de l'extérieur et les enseignants des zones pilotes ?

¹ NDR : Nous rappelons que cette question a été traitée dans l'« Educateur », No 14, pages 340 et 341.

10. Plan d'information, information continue du corps enseignant vaudois, rencontres entre les maîtres « pilotes » et leurs collègues : oui, c'est nécessaire ; j'ajouterai à cela qu'un contact étroit et constant entre les écoles professionnelles de l'enseignement, écoles normales et séminaire pédagogique et les zones pilotes est absolument indispensable. Mais, de grâce, laissez-nous commencer ; laissez-nous le temps de réunir quelques observations, quelques éléments d'appréciation

— et que la vaste légion des Toujours Mal Informés n'aille pas clamer, quatre ou cinq mois après le début de l'expérience, comme elle l'a fait à propos de Rolle, « qu'on ne sait pas ce qui se passe et qu'il y a du malaise dans l'air » !

Au demeurant, la responsabilité d'organiser l'information du corps enseignant et, plus encore, de modeler la formation des nouveaux maîtres en fonction des expériences incombe au DIP, non à la direction des zones pilotes.

NOTE DE LA RÉDACTION

Un grand merci à Lisette Badoux et Henri Porchet pour avoir préparé cet article et ce questionnaire à l'intention de M. Bourgeois. Nous avons pensé que les problèmes abordés ne sont en fait pas exclusivement vaudois mais sont au contraire d'une portée assez générale pour intéresser maints collègues de Romandie.

Nous ajoutons que Lisette Badoux et Henri Porchet sont en train de préparer un numéro spécial de l'« Educateur » consacré aux innovations pédagogiques. Ils seraient heureux de disposer de comptes rendus au sujet de toute expérience pédagogique menée actuellement en Suisse romande visant au renouvellement de nos systèmes éducatifs : cours à niveaux, classes à options, classes hétérogènes, cours d'appui, suppression des notes, recherches de nouvelles méthodes, d'une nouvelle relation maître-élève, etc.

Envoyez vos textes à la rédaction de l'« Educateur » afin que l'éventail des présentations d'innovations pédagogiques en Suisse romande soit le plus large possible.

JCB

Opinions

Vous chantez !... sur quel mode ?

Dans le cadre des cours à option du IV^e arrondissement (Sarine-Campagne), un groupe de maîtres travaille l'enseignement du chant à l'école. L'animateur, M. Francis Volery, professeur de musique nous fait bénéficier de ses connaissances des différentes méthodes, en particulier des techniques Orff. Ce groupe a eu le plaisir de découvrir de nombreux chants composés par Francis Volery, sur des textes d'un autre collègue, Gérard Plancherel. « Soir au Japon », « Le petit train », « Quand vient la neige », « Chalamala »... voilà des chants qui s'inséreront bien dans nos programmes romands de lecture ou de l'étude du milieu. Un premier recueil PA-PA-POM-POM contenant neuf chants et des exercices rythmiques vient d'être édité.

Il nous a paru intéressant de poser pour vous quelques questions à notre collègue compositeur.

Jules Leinweiter, Pierre Telley.

— Pourquoi sont nées des méthodes de l'enseignement de la musique ?

— Si la musique est un moyen universel d'expression, dès qu'il s'agit de la pratiquer universellement, on est face à des difficultés concrètes très sérieuses : le solfège, l'apprentissage d'un instrument, la pose de la voix... Si l'on veut que tous les élèves, doués ou non, parviennent à un certain niveau, il est nécessaire de cerner et de sérier les difficultés. D'où la nécessité d'une méthode. A cela s'ajoutent évidemment les « courants », les tendances d'une époque qui accentuent telle ou telle préoccupation éthique ou esthétique. La méthode est donc une sorte d'escalier commun pour les maîtres d'abord, les élèves ensuite. Si une méthode est utile, le rôle du maître qui l'applique reste fondamental cependant.

— Pourquoi de nouvelles méthodes ?

— La société évolue, la musique évolue, les moyens pour l'apprendre évoluent. L'enseignement doit être en recherche

constante et, de l'évolution, ne pas être un spectateur mais un acteur. Les méthodes nouvelles doivent redéfinir le rôle de la musique et du chant pour l'enfant d'aujourd'hui ; et non seulement la musique, mais toutes les branches d'expression qui ont un rôle vital sur le développement de l'enfant et sur son équilibre. Si l'on persiste à conserver un enseignement à « tiroirs » hermétiquement fermés les uns par rapport aux autres, nous ferons de nos enfants des inadaptés, et il faudra alors, parallèlement aux écoles, construire des hôpitaux psychiatriques supplémentaires ! Or, il est intéressant de constater que la plupart des méthodes nouvelles sont parties de recherches faites pour les handicapés mentaux, parce qu'il fallait redécouvrir les valeurs fondamentales, utiliser les réflexes naturels, passer par des paliers jusqu'ici ignorés. Cela a permis de redécouvrir l'enfant, sa personnalité, sa sensibilité propre. A la place de l'objet vide à remplir de toutes sortes de notions venues du haut, l'enfant devient un être à qui l'on donne les moyens de s'organiser face au monde, à ce qu'il va y faire, face à ce qu'il va en faire.

— **Quelles sont les méthodes actuellement enseignées en Europe ?**

— Elles sont nombreuses et prennent d'ailleurs, suivant les régions, des aspects et des développements très divers. C'est heureux, car l'utilisation d'une méthode est plus importante que la méthode elle-même. Je citerais les méthodes Kodaly, Orff, Ward, Martenot, Willems, la rythmique Jaques-Dalcroze, et j'en oublie...

— **Laquelle paraît la mieux adaptée aux enfants d'aujourd'hui ?**

— Elles sont, à des titres divers, toutes conçues en fonction de l'enfant d'aujourd'hui ou de l'idée qu'on s'en fait. Il serait cependant faux d'adopter à la lettre une méthode unique ou de l'importer « in extenso » du lieu où elle a été conçue, d'autant plus qu'on y oublie souvent le répertoire. S'il existe des chants internationaux, il ne faut pas oublier de développer un répertoire local, et surtout, de le susciter. C'est bien d'évoquer le passé et d'en retenir les valeurs, mais n'oublions pas tout de même d'exprimer notre époque.

C'est au maître de trouver quelle méthode est mieux adaptée à sa classe et à ses moyens. La meilleure méthode est celle qui permet à tous ses élèves de vivre la leçon de musique, car on ne doit pas se limiter au vocal.

— **Accorde-t-on suffisamment d'importance au rythme dans nos écoles ?**

— Je dirais que l'on n'accorde pas suffisamment d'importance au mouvement et à l'organisation du mouvement, car c'est ça le rythme, en fait. Frapper un

instrument à percussion de façon à faire sentir par les gestes les pulsions rythmiques de base, engager le corps entier par la rythmique élémentaire, puis par la danse, dire un texte, voilà autant d'activités qui concourent à faire « entrer » la musique. Le temps est révolu maintenant de vouloir faire de la leçon de chant une « mini-répétition » d'une chorale de village. Ceux qui chantent résolument faux ou qui muent ne doivent plus être relégués au fond de la classe, se préparant tout doucement à détester la musique pour le reste de leurs jours. Ils peuvent jouer d'un instrument, danser, préparer le solfège d'ensemble, construire une phrase, etc.

— **Quel est le rôle du solfège ?**

— Le solfège est à la musique ce que le vocabulaire et la grammaire sont à la rédaction, c'est-à-dire fondamental. Mais ni les mots, ni la grammaire ne sont la rédaction, le solfège n'est pas la musique. Il doit être fonction de l'ensemble et enseigné en rapport avec le mouvement. D'où la nécessité d'un pré-solfège pour les écoles maternelles et la première primaire. Les rapports de base des signes musicaux avec l'écriture d'un mot puis d'une phrase, les rapports du sens des mesures avec la théorie des ensembles sont autant d'éléments d'unité et il y en a d'autres qui permettent à l'enfant d'organiser les choses et d'en sentir l'organisation. La pratique du solfège doit être constante et progressive, mais jamais détachée de l'ensemble. Que l'on fasse plus de solfège rythmique. Du solfège par phrases et moins un solfège d'intervalles ferait faire aux futurs instrumentistes plus de progrès dans la lecture. Le solfège proposé à nos écoles actuellement est trop axé sur le vocal.

— **Faut-il initier nos enfants à la « grande musique » ?**

— Il faut les initier à la musique tout court et si vous entendez par « grande musique » les œuvres des grands musiciens, je dirais que les enfants doivent « l'entendre » très tôt ; mais que les maîtres ne se mettent pas à jouer les musicologues ou les critiques à coup de références biographiques ou chronologiques !

— **Pose de la voix, rythmique, solfège, initiation à la musique, comment et quand placer ces activités dans nos programmes surchargés ?**

— Toutes ces activités sont complémentaires et doivent entrer dans chaque leçon de chant. Mais beaucoup d'éléments se retrouvent dans d'autres branches : gymnastique, diction, écriture, dessin, maths. Chez les petits, il est difficile de fixer à l'avance l'heure du chant. Il y a des moments où il s'impose. Cette heure d'ailleurs doit être fractionnée sur l'ensemble de la semaine à raison d'un quart d'heure par jour, avec cependant, pour les plus grands, une leçon plus importante de 40 minutes. Tout cela n'est pas du tout exagéré quand on sait y faire entrer les autres branches et que l'on sait à quel degré l'on s'adresse.

— **Faut-il confier cet enseignement à un spécialiste ?**

— Non, surtout pas ! Cela donnerait raison à cet « enseignement à tiroirs » dont je parlais tout à l'heure. Il faut maintenir ce rôle coordinateur irremplaçable du maître unique pour toutes les branches. Ce serait une grave erreur psychologique que de faire arriver, à une heure fixée, un maître qui n'enseignerait que la musique.

Les « spécialistes », comme vous dites, sont utiles pour les maîtres eux-mêmes comme conseillers, comme chercheurs. Nous touchons là à la formation permanente des maîtres qui devrait se faire d'une façon plus généralisée et qui devrait être soutenue financièrement.

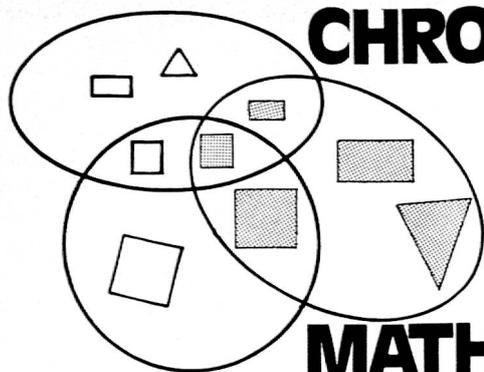
— **Tout cela ne pose-t-il pas le problème de la formation du maître ?**

— J'ai déjà parlé de la formation permanente et j'insiste sur le fait que ce n'est pas seulement du recyclage. C'est beaucoup plus une question d'échanges d'expériences entre maîtres qui savent mieux que les « spécialistes » ce que sont leurs élèves. Quant à la formation des nouveaux maîtres, je dirais que, si l'on apprend généralement assez bien la musique comme branche, on n'apprend pas suffisamment à l'enseigner **aux enfants**. Mais, pour cela, il faudrait redéfinir le rôle de l'instituteur d'aujourd'hui. A mon avis, il est avant tout le maître d'école avant d'être l'organiste ou le directeur de la chorale. Cela change considérablement le genre de formation que l'on peut donner aux futurs maîtres.

Votre prochaine course d'école :

GENÈVE

ville internationale - foyer artistique et culturel
cité de contrastes riche en vestiges de ses 2000 ans
d'histoire



Géométrie moderne

Série d'exercices à faire après étude des différentes transformations ou mouvements de figures dans le plan.

Rappelons tout d'abord qu'une transformation géométrique est une application de l'ensemble des points du plan sur lui-même.

Nous retiendrons les suivantes :

1. La symétrie axiale abrégée : Sa
2. La symétrie centrale abrégée : Sc
3. La rotation abrégée : R
4. La translation abrégée : T
5. L'homothétie abrégée : H

en rappelant encore que les quatre premières forment le groupe des **isométries**.

Nous laisserons intentionnellement de côté :

La transformation nulle ou identité

La symétrie glissée
La similitude

qui ne s'obtiennent **que** par composition(s) de certaines autres transformations citées.

D'autre part nous désignerons par :

« A » : l'ensemble des transformations **qui conservent** les longueurs ;

« B » : l'ensemble des transformations **qui conservent** les angles ;

« C » : l'ensemble des transformations **qui conservent** les directions ;

« D » : l'ensemble des transformations **qui conservent** l'orientation.

Exercice I : Noter OUI ou NON dans chacune des cases du tableau ci-dessous en réponses à la question : « Y a-t-il conservation ? ».

	A	B	C	D
Sa				
Sc				
R				
T				
H				

Exercice II : Au vu du tableau ci-dessus, rempli convenablement, construire les diagrammes de Venn (patates) illustrant : $A \cap B$; $A \cap C$; $A \cap D$; $B \cap C$; $B \cap D$; $C \cap D$.

Lesquels de ces six diagrammes expriment aussi une inclusion ?

Exercice III : Construire le diagramme illustrant $B \cap C \cap D$. Exprimer cela en termes d'inclusions.

Exercice IV : Construire le diagramme général illustrant $A \cap B \cap C \cap D$.

Dans les régions disjointes de tous ces diagrammes seront notés les « abrégés » (voir plus haut) qui conviennent. Chaque type de transformation étant pris comme « élément » des ensembles A B C D considérés.

F. P.

$$A = \{Sa, Sc, R, T\}$$

$$B = \{Sa, Sc, R, T, H\}$$

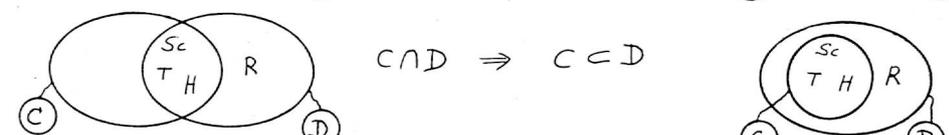
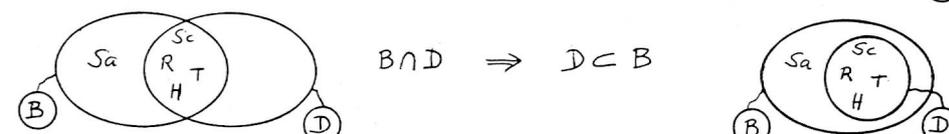
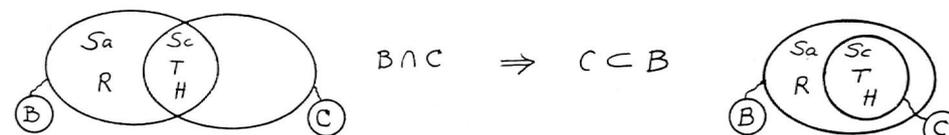
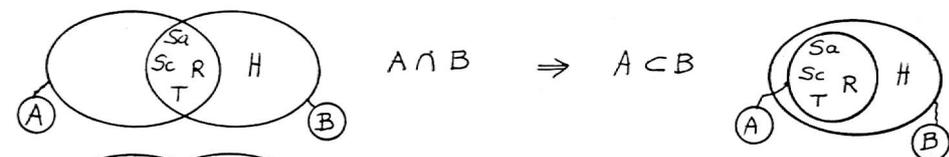
$$C = \{Sc, T, H\}$$

$$D = \{Sc, R, T, H\}$$

Tableau : (exercice I, solution)

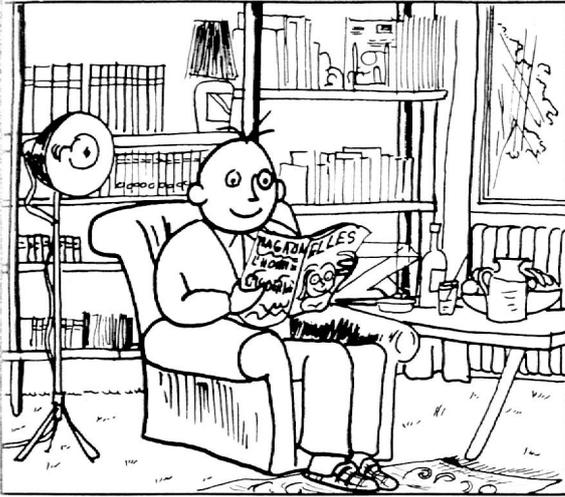
oui	oui	non	non
oui	oui	oui	oui
oui	oui	non	oui
oui	oui	oui	oui
non	oui	oui	oui

Solution exercice II



III $B \cap C \cap D \Rightarrow C \subset D \subset B$

IV $A \cap B \cap C \cap D$



Lecture du mois

(Sur le chemin, Fabrice échappe soudain à son grand-père et se précipite pour ramasser un caillou.)

- 1 — Allons bon ! qu'est-ce que c'est encore ? Un caillou !
2 — Non, dit sévèrement Fabrice, un silex.
3 Il a découvert la préhistoire en images
4 avant-hier à l'école : brusquement, le temps a fait
5 irruption dans son existence. Il a calculé, à l'aube
6 de ses sept ans, ce que représentent un siècle, vingt
7 siècles, mille siècles ! Et ce silex, repéré entre tous
8 les cailloux, a connu ce temps-là... Qui sait s'il n'est
9 pas l'éclat d'une hache qui, entre gouffre et caverne,
10 a porté des coups aux monstrueux éléphants de l'époque ?
11 — N'est-ce pas, grand-père, que c'est un silex ?
12 M. Verdon joue la comédie de l'expert.
13 tourne en tous sens le caillou sous son regard aigu.
14 — Oui, mon grand, un silex authentique.
15 Fabrice suce le silex gravement : ce goût salé, c'est celui de
16 la préhistoire. Et qui sait si ce témoin séculaire ne recèle pas, tel un
17 fruit, une amande magique : suffit de le croquer... Crac !
18 — Aïe !
19 Fabrice n'a pas mal, mais il sent bien qu'il a cassé quelque
20 chose dans sa bouche. Il y porte un doigt sale et tremblant... Non, cela
21 ne saigne pas. Pourtant, il abandonne le silex historique et court vers sa
22 mère.
23 — Maman, je crois que j'ai fait une bêtise... Regarde !
24 Il montre une incisive ébréchée, minuscule tranchet de guillotine.
25 — Oh ! tes dents toutes neuves !
26 Un sifflement aigu retentit soudain : l'air, l'air que Fabrice
27 expire à brèche-dent...
28 — Tu vois, dit Philippe en rallumant sa pipe, je n'ai plus besoin de
29 t'apprendre à siffler.



Gilbert Cesbron,

Voici le Temps des Imposteurs, Guilde du Livre 1973.

LIS cette jolie histoire avec beaucoup d'attention. **RELEVÉ** les mots que tu ne comprends pas. **EXPLIQUE** : un silex **authentique** — un témoin **séculaire** — **receler**.

QUESTIONNAIRE

- Grand-père avait vu un caillou, Fabrice a identifié un silex. A quels détails a-t-il pu le reconnaître ?
- A la ligne 2, Fabrice répond **sévèrement** à grand-père. Que lui reproche-t-il ?
- Pour Fabrice, cette pierre représente bien plus qu'un caillou. Quelques termes du texte l'expriment avec précision. Trouves-en au moins un.
- Aux yeux de Fabrice, la préhistoire est-elle importante ou pas ? Justifie ta réponse par des preuves tirées du texte.
- Qu'est-ce qui pousse Fabrice à sucer son caillou ?
- Fabrice a fait une bêtise. Quelle en est la conséquence ?
- Qu'en pense maman ? et Philippe ? Lequel des deux a raison ?
- Fabrice considérait ce silex comme une pierre magique. Avait-il tort ou raison ? Explique.
- En 7 courtes propositions, résume le déroulement de cette scène :
Fabrice Il Grand-père Fabrice Il
..... Maman Philippe
- Quel titre donnerais-tu maintenant à ce morceau ?
- A la manière de La Fontaine, cherche une morale à cette histoire.

POUR LE MAÎTRE

OBJECTIFS

Au cours de la leçon, les élèves seront amenés à
— **découvrir** et **exprimer** que cette journée, pour Fabrice, est à marquer d'une double pierre blanche (!) : il a trouvé un silex, lourd de tout son poids de préhistoire ; grâce à ce silex magique,

il a appris enfin — tenez-vous bien ! — à siffler ;
— **citer** les expressions qui montrent l'importance de sa découverte.

Au terme d'une deuxième leçon, les élèves seront capables de **lire** le texte d'une manière expressive.

QUESTIONNAIRE

S'il peut être considéré pour les grands élèves comme une première prise de contact avec le texte, il peut, par contre, avec les plus jeunes, tenir lieu de questionnaire de contrôle.

UN PEU D'HISTOIRE

(Exercice à proposer aux élèves **avant** d'entreprendre l'étude)

Avant de rejoindre Fabrice, dis-moi, que te rappelles-tu de la préhistoire ? Essaie de compléter les phrases suivantes !

Les premiers hommes préhistoriques vivaient chez nous il y a mille ans. Ils se nourrissaient du produit de et de Ils fabriquaient leurs outils en

pierre La matière première qui convenait le mieux à cet usage était le En entrechoquant deux de ces pierres, nos ancêtres en faisaient jaillir Comme on ne trouvait pas cette roche dans notre pays, les habitants se la procuraient en faisant des avec des tribus nomades.

RÉDACTION

Si ce genre d'exercices (Nos 2 et 3) n'a jamais été proposé aux élèves, il y aurait lieu peut-être de procéder, dans un premier temps, à une recherche orale collective ou à un travail par groupes sur l'un des thèmes. Puis, dans un second temps, de laisser les élèves s'exprimer sur un thème de leur choix.

Exercice 1. Les lignes 15 à 25 pourraient se résumer de la manière suivante : « Fabrice suce un silex. Il lui prend envie de le croquer. Quelque chose craque dans sa bouche. Il court vers sa mère, qui constate qu'il s'est cassé une dent. » Comparons ce laconique résumé et le texte correspondant de Cesbron, puis faisons ressortir ce qui fait de ces 10 lignes un morceau vivant : le bref monologue intérieur, l'emploi du discours direct, de la forme exclamative, la précision des détails, l'enchaînement des sentiments et des impressions, l'humour sous-jacent, etc.

Exercice 2. A la manière de ...

Sur le thème : « Je me casse une dent », les élèves rédigeront une variation (ou plusieurs) qui pourrait être : indignée — flegmatique — vulgaire — attendrissante — argotique ou encore dans le style d'un saisonnier sicilien...

Exercice 3. Distanciation.

Nous exprimons volontiers des choses tristes (gais) avec un ton triste (gai). L'exercice consiste à prendre de la distance face à la situation, pour la décrire en recourant à un ton volontairement inadéquat.

Les élèves traiteront donc le thème ci-dessus, par exemple, en s'exprimant d'un ton : cocasse, héroïque, enthousiaste ou charmant.

Exercice 4. Imitation.

Essaie d'imiter le texte en racontant la découverte : d'un fourreau de libellule abandonné — d'une mue de serpent — d'une empreinte de chevreuil ou de sanglier — de quelques plumes éparées.

GRAMMAIRE ET ÉLOCUTION

1. Relève dans le texte les **interjections** et les expressions à la **forme exclamative**. Qu'expriment-elles ?
2. Oh ! peut marquer la surprise, l'indignation, l'admiration ; il peut aussi renforcer l'affirmation ou la négation. Montre-le en rédigeant 5 propositions exclamatives.

3. Dans les exemples suivants, qu'exprime l'interjection ?

Ah ! je n'aurais pas cru ! — Ah ! quelle chance ! — Ah ! le triste sire ! — Ah ! tu me fais mal ! — Ah ! tant pis pour lui ! — Ah ! qu'il est adroit ! — Ah ! que c'est beau ! — Ah ! que tu es peu soigneux ! — Ah ! que tu es lent !

4. Complète :

a) Chut ! Hourra ! Bah ! Hop ! Gare ! Bravo ! Fi ! Hue !

b) ! voulez-vous déguerpir ! ! j'ai oublié mon cahier ! ! il tomba dans l'eau ! ! tu me pincas le doigt ! ! tous ses efforts furent vains. ! j'ai enfin terminé mes devoirs ! ! quelle froidure ! ! j'ai congé ce tantôt !

VOCABULAIRE

Jouons avec les mots

authentique — authenticité

1. Un fait authentique, un fait (6 synonymes).
2. Remplacer les pointillés chaque fois par un verbe de sens différent :
— certifier l'authenticité d'un document
— l'authenticité d'un événement
— l'authenticité d'une action
— l'authenticité d'une signature

séculaire — siècle

1. a) d'une durée de cent ; b) âgé de plusieurs siècles.

Compléter les lacunes par un mot ou une expression. Indiquer dans quel sens il (elle) est utilisé(e) :

-, invention séculaire (sens a/b)
-, construction séculaire (sens a/b)
-, coutume séculaire (sens a/b)
-, fête séculaire (sens a/b)
-, méthode séculaire (sens a/b)

2. A quelle époque se situent :

- le siècle des lumières (..... siècle)
- le siècle de Périclès
- le Grand Siècle
- le siècle d'Auguste

Indiquer pour chacun l'un des caractères essentiels.

receler

1. Receler une amande magique...
Chercher des synonymes :

- prestement, les voleurs ce trésor au pied de la tour
- l'homme d'affaires les billets de banque dans son portefeuille
- le maraîcher ses salades contre le gel
- le libraire a l'habitude de des livres pour ses meilleurs clients
- pour la nuit, le bijoutier ces diamants étincelants.

LECTURE

Faut-il le rappeler ?

Le maître aura à cœur, ultérieurement, de consacrer le temps nécessaire à une activité que l'on néglige presque toujours (« le temps manque ! on ne peut pas tout faire ») : **la lecture expressive du texte**.

Comme il le fait lors de l'étude d'un poème, le maître mettra en évidence la ponctuation, les pauses, les accentuations, les variations de rythme et de ton que nous impose le morceau, afin d'obtenir des élèves une lecture **intelligente et sensible**. Ce moment peut s'achever par le concours de la meilleure lecture et par un exercice de mime.

NOTES BIOGRAPHIQUES

Gilbert Cesbron (de son vrai nom Jean Guyon) est né à Paris en 1913, père médecin, études de droit et de sciences politiques, officier d'artillerie pendant la guerre, démobilisé en 1940 après la débâcle de l'armée française, technicien, puis directeur des programmes à la radio (Radio-Luxembourg), directeur dans une maison de disques (l'une des grandes marques mondiales).

Quelques œuvres marquantes :

- Les Innocents de Paris
- Notre Prison est un Royaume
- Il est Minuit, Docteur Schweitzer
- Les Saints vont en Enfer
- Je suis mal dans ta Peau
- C'est Mozart qu'on assassine.

Le texte et le questionnaire font l'objet d'un tirage à part (15 c. l'exemplaire) à disposition chez J.-P. DUPERREX, Tour-Grise 25, 1007 Lausanne.

On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé d'exemplaires au début de chaque mois (10 c. la feuille).

A NEUCHÂTEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

Place à la cuisine !

C'est grâce à la lecture que la cuisine s'est installée dans ma classe (classe spéciale). Le mot « huile » était apparu au cours de nos activités et, ce mot présentant des difficultés de lecture et d'orthographe, je voulais l'exploiter un peu mieux.

L'après-midi même, nous avons préparé une sauce à salade, et nous avons écrit la recette au tableau noir, ce qui nous a donné les mots suivants : huile, vinaigre, moutarde, sel, poivre, ciboulette, et également les notions une cuillerée, une pincée, un doigt (de moutarde), mélanger, tourner dans le sens de l'horloge, fatiguer la salade et bien d'autres choses encore.

Puis, joignant l'utile à l'agréable, nous nous sommes attablés, vers 15 h. 30, pour déguster notre salade.

Depuis nous faisons un peu de cuisine presque chaque semaine. J'écris la recette au tableau noir à l'avance, ce qui oblige à lire et à comprendre car les enfants doivent préparer seuls la table de travail. Tout doit y être, y compris les cuillères graduées et des tasses pour mesurer, des bols pour mélanger et les ingrédients nécessaires.

Nous avons pris connaissance de certaines fractions et de certaines quantités courantes. Nous avons appris à séparer les blancs des jaunes, à tamiser la farine, à ne pas se brûler sur le réchaud. Mais surtout les enfants ont appris à s'organiser sur le plan pratique, car je ne commence pas si tout n'est pas prêt !

Ainsi, nous sommes très contents les mardis après-midi. Beaucoup d'enfants recopient (correctement !) les recettes

pour leurs mamans, qui elles, sont vivement intéressées et les refont à la maison.

Evidemment, jusqu'au jour bienheureux où on me permettra d'amener une cuisinière en classe, je dois me contenter d'un réchaud. Que peut-on faire sur un réchaud ? Depuis le début de l'année nous avons préparé et mangé les plats suivants :

- Gaufres (j'ai un moule à gaufres électrique)
- Riz à l'indienne
- Oranges à la chinoise
- Crêpes écossaises
- Pudding au citron
- Crème à la vanille
- Soupe aux légumes
- Beignets de bananes.

Et il y a aussi toute une série de recettes qui ne nécessitent aucune cuisson.

C. Price.

NDR : Les recettes des « crêpes écossaises » et des « oranges à la chinoise » sont à disposition à la rédaction de l'« Educateur » !

Formation continue

Séminaire d'été du GRETI

N° du cours	Responsables	Thèmes	Prix	Dates en juillet
1	Georges Kunz	La préparation de matériel semi-programmé	450.—	9 au 14
2	Pierre Antoine	Enseignement programmé : perfectionnement et travaux pratiques	450.—	9 au 14
3	Jean-Pierre Chevroulet	Enseignement assisté par ordinateur (état des travaux et bénéfice des recherches)	460.—	9 au 14
4	Pierre Banderet	Introduction à l'informatique dans l'enseignement secondaire	460.—	16 au 21
5	Jean Borel	Le magnétophone	480.—	16 au 21
6		L'étude du milieu par les multimedia	480.—	9 au 14 et 16 au 21
7	François Barraud	Le laboratoire de documentation audio-visuelle	500.—	9 au 14
8	Gilbert Brodard	Le langage de l'image	520.—	9 au 15
9	Jean-Pierre Allamand	La critique de l'information	480.—	14 au 18
10	Michel Fustier	Initiation aux techniques de créativité	500.—	16 au 20
11	Charles Muller	Sémantique et lexicologie	480.—	9 au 14
12	Charly Pfister	La note scolaire et les autres moyens d'évaluation	450.—	9 au 14
13a	Denis Mermod	Sensibilisation à la vie de groupe	520.—	9 au 14 et
13b				16 au 21
14	Roland Vuataz	L'auto-gestion pédagogique	480.—	16 au 21
15	François Bettex	Analyse de leçons et formation des maîtres	490.—	9 au 14
16	Georges Martin	L'administration scolaire : méthodes d'approche des problèmes	460.—	9 au 15
9a	Pour ceux qui le désirent, pendant le week-end :			
1 ½ jour	avec le cours N° 9 : La critique de l'information		140.—	14 au 15

Inscriptions **jusqu'au 12 juin** auprès de : GRETI, Allinges 2, 1006 Lausanne, téléphone (021) 27 91 59.

Pour tous les cours, les frais de logement et de pension sont compris dans la finance de participation.

Administration

Pour tous renseignements quant à la participation financière des départements d'instruction publique, veuillez vous adresser à :

Berne : Centre de perfectionnement du corps enseignant, case postale 55, 2720 Tramelan
Tél. (032) 95 61 57

Fribourg : pour les enseignants primaires et secondaires : Service de l'enseignement secondaire, M. J.-C. Bovet, rue des Chanoines 115, 1700 Fribourg
Tél. (037) 21 15 76

Genève : Enseignants primaires : M. Roger Journet, sous-directeur de l'enseignement primaire, rue du 31-Décembre 47, 1207 Genève
Tél. (022) 36 86 00

Enseignants du CO : M. Marc Nicole, direction générale du CO, chemin Briquet 2, 1211 Genève 19
Tél. (022) 34 31 50

Division générale de l'enseignement : M^{lle} Yvonne Buholzer, chef de la section du personnel enseignant, route des Acacias 14, 1211 Genève 24
Tél. (022) 43 69 60

Neuchâtel : auprès du service intéressé du Département de l'instruction publique : Service primaire, faubourg du Lac 25 ; Service secondaire, rue du Château 23, 2001 Neuchâtel
Tél. (038) 21 11 81

Tessin : M. Franco Lepori, Office des études et des recherches, piazza Rinaldo-Simen 7, 6501 Bellinzzone

Tél. (037) 24 17 90

Valais : auprès du service intéressé du Département de l'instruction publique (primaire ou secondaire), Planta 3, 1950 Sion

Tél. (027) 3 91 11

Vaud : Cours de perfectionnement, Barre 8, 1000 Lausanne

Tél. (021) 20 64 11

En cas de dédit après la clôture du délai d'inscription, les personnes inscrites s'engagent à verser la somme de Fr. 50.— (cas spéciaux réservés).

Les membres individuels du GRETI ne paient pas de finance d'inscription.

M. Vuillème prétend encore que « l'enfant aime la discipline et la contrainte qui le sécurisent... il se sent protégé ». Si cette affirmation est en partie valable pour des enfants de bas âge (entendez de 0 à 6 ans), elle ne l'est plus pour nos élèves plus âgés lorsque la discipline n'est qu'imposée. Ce qui sécurise l'enfant, c'est la relation de confiance avec l'adulte qui le guide, l'aide : l'enseignant.

Encore une affirmation : « Souvent les maîtres les plus aimés sont ceux qui sont exigeants et sévères. » Il me semble qu'il y a confusion : si un maître exigeant et sévère est aimé, ce n'est pas à cause de son exigence et de sa sévérité, mais en raison de l'intérêt qu'il porte à l'enfant. Celui-ci sent et comprend que cette relation est basée sur l'amour. A ce moment le maître peut devenir exigeant, l'enfant le comprend et l'accepte.

Je ne pense pas, comme M. Vuillème, que la discipline se relâche dans nos classes. Je crois seulement que certains enseignants essaient de trouver quelque chose de plus satisfaisant que l'ordre basé sur la crainte des punitions. Ils essaient de rompre avec les formes d'autorité et de hiérarchie traditionnelles. Cette recherche peut amener une certaine agitation momentanée dans la classe, pour la bonne raison que les enfants ne sont pas habitués à se sentir responsables et à devoir faire l'effort de s'autodiscipliner. N'ont-ils pas le plus souvent passé des années avec « des maîtres exigeants et sévères » qui pensent que « les punitions améliorent les élèves » ! Ceux-ci sont déformés par le système traditionnel. Pour ma part, j'ai confiance en ces jeunes et moins jeunes collègues qui recherchent et travaillent à l'épanouissement de l'enfant et qui, par une psychologique organisation du travail, le préparent à assumer ses futures responsabilités d'adulte.

Francine Monod-Perret.

AU COURRIER

Discipline, liberté, chahut !

Réflexion concernant l'article signé E. Vuillème.

Dans l'« Educateur N° 11 (mars 1973) a paru, sous la plume d'Eddy Vuillème, un article intitulé : « Discipline, liberté, chahut ! »

N'étant pas du tout de l'avis de son auteur, je me permets d'écrire ces quelques lignes que je demande à l'« Educateur » de publier afin que des collègues, déçus, comme moi, ne se sentent pas seuls de leur opinion.

Afin d'exposer ma position, je reprends quelques-unes des affirmations de M. Vuillème.

Je trouve triste qu'un enseignant — même et surtout un remplaçant — en arrive à « donner » des conjugaisons afin d'obtenir la tranquillité. De là à en conclure, comme M. Vuillème, que c'est à cause des sanctions que « les enfants aiment la discipline et la tranquillité » il y a un pas ! Non, les enfants n'aiment pas la discipline, surtout lorsqu'ils l'éprouvent venue d'en « haut ». La discipline, ils se l'imposent eux-mêmes lorsqu'ils la sentent nécessaire pour l'exécution d'un travail intéressant. Cette discipline là n'est pas considérée comme une contrainte — parce qu'acceptée, dictée par l'intérêt du travail — elle est réelle. Le travail que l'enfant désire effectuer lui impose donc une discipline ; ce n'est pas la discipline qui permet le travail, comme veut nous le faire croire M. Vuillème, c'est par effet de conséquence et non de cause qu'elle favorise l'effort.

M. Vuillème rappelle une définition de la liberté : « ma propre liberté prend fin où commence celle du voisin ». Cette définition, un peu simpliste, paraît excellente pour un adulte ; mais ne croyons pas que c'est l'adulte qui doit montrer à l'enfant où se trouve la frontière de sa liberté. L'enfant doit le découvrir et l'apprendre dans le cadre de la classe et par l'organisation du travail. L'autodiscipline qui en découle est plus formatrice pour

la relation sociale future qu'une discipline ressentie imposée parce que non comprise.

Plus loin, M. Vuillème demande : « A l'Ecole normale, ne devrait-on pas inciter les futurs enseignants à travailler dans la discipline, à s'imposer, à montrer davantage d'autorité ? » Je réponds non, l'autorité n'est vraiment acceptée que si elle est naturelle, c'est-à-dire comme une présence simple appartenant à la personnalité de l'enseignant, duquel, sans moyens spéciaux, sans trucs de métier, émane un climat de paix et d'ordre. C'est précisément sur ce point, la **personnalité** de l'enseignant, l'approfondissement de la connaissance de soi, que je souhaiterais voir l'Ecole normale accroître son effort, même si c'était quelque peu au détriment du temps consacré aux questions strictement professionnelles. Il me semble qu'un enseignant, maître de lui, est ainsi mieux à même d'observer ses élèves et par cela même, de les aider par l'enseignement à désirer l'ordre et la discipline plutôt que de devoir l'accepter comme un produit imposé. Une préparation insuffisante quant à la connaissance de soi constitue une des causes des dépressions dont souffrent certains membres du corps enseignant et des difficultés qu'ils rencontrent à l'égard de la discipline.

VIENT DE PARAÎTRE

Henri Roorda

LE PÉDAGOGUE N'AIME PAS LES ENFANTS

« Ecole d'hier, école d'aujourd'hui... elle a remplacé un système de notation par un code différent, fait glisser la date des examens d'une date à une autre, avancé d'un jour le congé hebdomadaire... elle met son efficacité à enseigner l'inutile, préparant les enfants au passé, car le futur ne s'enseigne pas, il se crée. »

Arno Stern

132 pages

Broché Fr. 12.—

En vente en librairie et aux

ÉDITIONS DELACHAUX ET NIESTLÉ

4, rue de l'Hôpital - 2001 Neuchâtel

RADIO SCOLAIRE

Quinzaine du 21 mai au 1^{er} juin

POUR LES PETITS

L'eau

Selon le principe adopté, le « centre d'intérêt » de chaque mois a toujours comporté une émission de caractère créatif : la troisième, consacrée à l'audition d'un conte sur le sujet étudié.

Il en va de même cette fois encore. Après deux émissions visant à intéresser les élèves des petites classes à divers aspects du thème de l'eau, voici maintenant une émission qui s'adresse à leur imagination et à leur sensibilité : il s'agit de l'« Histoire de l'Eau-qui-court », un conte de M^{me} Norette Mertens — un auteur orfèvre en la matière et dont la réputation n'est plus à faire.

(Lundi 21 et vendredi 25 mai, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Déjà ce thème du mois arrive à sa fin. Certes, tout n'aura pas été dit, au cours de quatre émissions, sur le sujet de l'eau. Mais l'important est d'avoir réussi à sensibiliser les petits à ce propos, et cela sur plusieurs points : en étudiant un chant composé par des enfants ; en apprenant à mieux connaître, au travers d'un récit, le phénomène du cycle de l'eau ; et aussi en préparant de petits travaux personnels qui, envoyés à la responsable de ce centre d'intérêt, notre collègue neuchâtelaise, M^{lle} Yvette Burgat, ont participé à un concours dont les résultats seront justement proclamés lors de cette dernière émission.

Toutefois, l'émission entière ne saurait être remplie par ce seul palmarès. Pour « boucler la boucle », en quelque sorte, et revenir au motif initial du chant étudié, il sera encore question, brièvement, de « l'orage ».

(Lundi 28 mai et vendredi 1^{er} juin, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES MOYENS

Histoire de quelques sports

Le sport tient, dans la vie des gens d'aujourd'hui, une place de choix. Sous deux formes différentes. D'abord, il y a tous ceux qui, sans en pratiquer eux-mêmes, s'intéressent vivement aux sports, voire se passionnent pour eux ; et c'est à leur intention que les journaux, la radio et la télévision inscrivent à leur sommaire ou à leur programme tant d'informations, d'articles, d'interviews, de reportages. Et

puis il y a ceux qui s'adonnent à un sport, quel qu'il soit, avec l'ambition de s'y distinguer ou, tout simplement, en amateurs, par seul souci d'équilibre physique.

Mais ce phénomène n'est pas propre à notre époque. La compétition sportive ne date pas d'aujourd'hui, il y a longtemps qu'elle enthousiasme les foules. Il suffit de rappeler l'engouement, les acclamations, voire la considération que suscitaient les jeux olympiques en Grèce...

C'est pourquoi il a paru intéressant d'inviter les élèves du degré moyen à réfléchir sur le sport, tel qu'il est et tel qu'il fut, grâce à une série d'émissions préparées par des connaisseurs en la matière, MM. Bertrand Zimmermann et Jean-Jacques Besseaud, avec la collaboration d'éminents représentants du monde sportif. Et la première de leurs émissions tend à montrer que le sport est autre chose qu'un chauvinisme mal placé ou une politique de prestige !

(Mardi 22 et jeudi 24 mai, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Après cette émission, qui aura visé avant tout à définir l'esprit du sport, à montrer que les vrais sportifs recherchent l'effort pour lui-même et non pour la gloire ou l'argent, la deuxième émission de cette série est consacrée plus spécialement à évoquer quelques aspects du « sport à travers les temps ».

En effet, il est intéressant de savoir comment certaines disciplines sportives ont évolué, que certaines d'entre elles sont fort anciennes ou au contraire assez récentes, que d'autres enfin, très goûtées chez nous, peuvent avoir des origines lointaines dans le temps ou l'espace.

C'est dans cet esprit que MM. Zimmermann et Besseaud invitent les élèves de 9 à 12 ans à une deuxième étape de leur voyage dans l'« histoire de quelques sports ».

(Mardi 29 mai, à 10 h. 15, deuxième programme. Attention ! Jeudi 31 mai, jour de l'Ascension, pas d'émission radio-scolaire.)

POUR LES GRANDS

La Suisse, l'Europe et le monde

Après avoir, dans une première émission, illustré le fait que la Suisse ne saurait se situer à l'écart des Etats et des peuples qui l'entourent, il est nécessaire de voir quels liens sa situation particulière l'a amenée à nouer avec ses partenaires européens.

Ceux-ci se limitent forcément à des institutions qui n'engagent pas notre neu-

tralité, notre fédéralisme, nos principes démocratiques. Il s'agit du Conseil de l'Europe, de l'Association européenne de libre échange et, dans une certaine mesure, de la Communauté économique européenne ou Marché commun — tous organismes dont on essaie de définir, dans la deuxième émission de la série élaborée par la Commission jurassienne d'éducation civique européenne, les buts et le fonctionnement, en relevant les avantages ou les inconvénients qui peuvent en résulter pour la Suisse*.

(Mercredi 23 mai, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 25 mai, à 14 h. 15, premier programme.)

Il est devenu banal de constater que les dimensions « morales » du monde se sont rapetissées. Entendons par là que, vu le développement des moyens de communications (aux deux sens du terme : pour les voyages et pour l'information !), les rapports entre pays et continents sont devenus beaucoup plus directs, et pour ainsi dire immédiats. On peut même estimer qu'il est aujourd'hui impossible, pour n'importe quel Etat du monde, de ne pas se sentir relié, plus ou moins volontiers, à tous les autres.

La Suisse, donc, n'est pas concernée seulement par des liens avec ses voisins les plus proches ou avec les pays de la seule Europe. Et si elle joue son rôle ou son jeu propre dans le cadre des institutions européennes, ses intérêts et ceux de ses partenaires lui commandent d'agir aussi sur le plan mondial.

Alors, dans quelle mesure la Suisse est-elle, grâce à des accords avec des institutions internationales (OIT, UNESCO, FAO, OMS, OCDE, GATT), mêlée aux événements qui surviennent dans le monde sur le plan humain, culturel, social, médical, financier, économique ? C'est à donner quelques réponses à ce sujet que s'attache la troisième et dernière émission de la série élaborée par la Commission jurassienne d'éducation civique européenne.

(Mercredi 30 mai, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 1^{er} juin, à 14 h. 15, premier programme.)

* A signaler que cette émission comporte une brève partie historique, dans laquelle il est fait usage de quelques fragments des textes publiés tout récemment, par les soins de la Commission romande d'éducation civique européenne, dans la brochure intitulée « Cinq Europe ». — On notera également que le Centre d'information pédagogique de la Société pédagogique jurassienne (p.a. Ecole normale d'instituteurs, 2900 Porrentruy) peut fournir, à un prix intéressant, une série de diapositives sur « La Suisse et l'Europe ».

Francis Bourquin.

RAPPORT D'ACTIVITÉ 1972-1973

I. INTRODUCTION

La recherche constante d'une meilleure représentativité des enseignants romands, une participation toujours plus exigeante aux travaux de coordination scolaire, les efforts de réalisation de nos thèses en matière de formation des maîtres, d'éducation permanente et de structures scolaires, telles ont été les principales lignes de force de l'activité de la SPR durant l'exercice écoulé.

Pour donner à notre organisation les moyens de sa politique, plus de 150 collègues ont été mandatés à des postes divers pour représenter la SPR ou pour étudier un problème particulier. Qu'ils soient vivement remerciés pour leur dévouement et la compétence dont ils ont fait preuve. Nous ne saurions omettre dans ces remerciements les autorités scolaires de nos cantons romands qui ont permis à la SPR de remplir sa tâche, grâce aux congés accordés à ses commissaires.

II. ORGANISATION DE LA SPR

Si les structures de notre association ont permis une bonne répartition du travail, l'organisation et la planification de l'activité de la SPR n'ont pu être que le fait d'une équipe restreinte qui, par la complémentarité de ses membres et la création d'un secrétariat quasi permanent s'est efforcée de remplir au mieux son mandat. Bien que, pour des raisons financières, la création d'un poste de secrétaire permanent n'est pas réalisable pour le moment, nous osons espérer que progressivement, la SPR s'approchera des propositions présentées par la commission des structures.

Une prudence identique caractérise la suite donnée aux conclusions de la commission d'étude pour la création d'une fédération romande des enseignants. Un premier pas important a été franchi en donnant au CARESP (Cartel romand des associations du corps enseignant secondaire et professionnel) et à la SPR la possibilité de se réunir rapidement et de déterminer des options communes. La décision de créer un exécutif restreint de la Conférence des présidents (solution 3 + 3) permettra une concertation efficace des enseignants romands. La commission des statuts suit de près ces évolutions nécessaires à la vie de notre organisation. Elle sera en mesure de soumettre des propositions précises de nouveau statuts à l'AD, en novembre 1973.

Composition de la commission des statuts SPR

M. Louis Barbey, président, M. P. Bernhardt, M. R. Beuchat, M. J.-P. Buri, M. P. Fellay, M. G. Cardinaux, M. G. Billier (représentant du CC/SPR).

III. COORDINATION SCOLAIRE

Il faut bien reconnaître que les modifications survenues dans l'organisation de la SPR ont bien souvent été dictées par les circonstances ; circonstances fortement influencées par la volonté commune des autorités politiques, des autorités scolaires et des organisations d'enseignants d'harmoniser nos divers systèmes scolaires.

La remise officielle aux chefs des DIP romands des programmes préparés par CIRCE I aura été une étape lumineuse sur le difficile chemin de la coordination. Le stade opérationnel franchi par l'IRD (Institut romand de recherche et de documentation pédagogique) est un autre facteur positif dont nous avons à nous réjouir. Toutefois, le refus par les cantons des nouveaux articles constitutionnels 27 et 27bis, le refus par la Conférence des chefs de DIP romands de se prononcer sur le remarquable rapport du GROS (Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures scolaires) et par voie de conséquence, les difficultés actuelles de CIRCE II de préciser ses options ; ces obstacles successifs, ces coups de frein démoralisants prouvent que la partie est loin d'être jouée et qu'il nous faudra une bonne dose de patience pour arriver à nos fins. Ces attermoissements prouvent surtout que nous devons trouver les moyens d'être plus percutants. Certes, l'évolution pédagogique qui est le moteur de la coordination nécessite-t-elle une aptitude au changement que l'on semble redouter. On a tendance à donner au mot « innovation » un sens péjoratif et à le considérer comme un terme appelant hésitation et scepticisme. Par ailleurs, il importe de sauvegarder l'individualisme dans l'éducation ; c'est-à-dire l'individualisme de l'enseignant pour qu'il puisse exercer sa profession comme il le juge le plus approprié au groupe d'élèves dont il s'occupe, et l'individualisme de l'élève pour qu'il ait la possibilité de se développer à un rythme correspondant à ses aptitudes. Dans cet ordre d'idées nous dirons avec M. Neuschwander, délégué à CIRCE, que notre ambition est certes de coordon-

ner, mais non de coordonner à tout prix. Ce qui est certain, c'est que toute innovation ne peut être introduite que si l'on peut convaincre le public qu'elle est souhaitable. Il nous appartient donc d'établir des relations avec les parents et avec la société, car l'évolution ne peut être le fait de la seule législation ou de la seule volonté d'un groupe d'individus. Notre pression doit s'exercer sur trois éléments différents. Premièrement, la société doit être amenée à accepter sur le plan politique les changements que nous souhaitons.

Deuxièmement, nous devons obtenir la coopération des parents car ils ont été souvent considérés, sans doute par ignorance, comme une force s'opposant à l'évolution. Troisièmement, nous devons promouvoir l'idée d'un service de relations publiques propre à la coordination scolaire si nous voulons obtenir les ressources financières dont la précarité est évoquée dans chaque négociation. Nous ne sommes pas le seul groupe social qui ait son mot à dire lorsque vient le moment de répartir les disponibilités financières ! Mais nous pouvons nous efforcer d'influencer la société de façon qu'elle nous donne les moyens d'exercer pleinement notre fonction d'enseignants.

Contrastant avec le rapport d'activité 1971/72, qui précisait en particulier le rôle de chacun des organes de coordination, notre propos, cette année, aura été de refléter l'impression générale que ressentent les responsables de la SPR après une nouvelle année de négociations. Toutefois, nos délégués aux instances de coordination seront prêts, lors de nos assises de mai, à fournir des informations précises ; les tâches se répartissant ainsi :

Délégation aux commissions d'experts de la Conférence suisse des chefs de DIP.

Commission pédagogique : M^{me} Maspéro + un délégué à désigner.

Commission « formation des maîtres de demain » M. W. Salvisberg.

Commission 2^e langue : M^{me} Maspéro, M^{lle} Wüst.

Commission « Formation continue » : M^{lle} Y. Rial.

Commission « enseignement secondaire de demain » (rapport paru) M^{lle} H. Wüst.

Délégation à CIRCE II (commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement des degrés 5^e et 6^e)

Délégués primaires :

M^{lle} Lucienne Rouiller, M. Jean Marguet, M. Pierre Ielmi, M^{lle} M.-L. Lambelet, M. M. Bagnoud, M. Paul Rochat.

Délégués secondaires :

M. Jean Andrey, M. Christian Pleines, M. Charles Ammann, M^{me} Heidi Deneys, Sœur Marie-Rose Genoud, M^{lle} Monique Mischler.

Délégation au Conseil de direction de l'IRD (Institut de recherches et de documentation pédagogiques)

3 délégués primaires, 3 délégués secondaires :

Délégués primaires : M. Henri Reber, M. J.-C. Badoux, un délégué à désigner.

Délégation à la CORMEP (Commission des moyens d'enseignement primaires)

3 délégués primaires, un délégué secondaire :

Délégués primaires : M^{lle} J. Charbonnier, M. Pierre Fellay, M. A.-G. Leresche.

Délégué secondaire : M. Claude Jaquet.

Délégation à la CORMES (Commission des moyens d'enseignement secondaires)

3 délégués secondaires, un délégué primaire :

Délégué primaire : M. P.-A. Pélichet.

Délégués secondaires : M. M. Levrat, M^{lle} Chantal Egli, M. G. Adatte.

Délégation à la commission de lecture du manuel de méthodologie d'écriture.

M. F. Suchet, M^{me} D. Sculier, M^{lle} N. Kroepfli, M^{lle} H. Troesch, M. G. Morisod, M. E. Von Arx.

Délégation à la commission d'examen de fiches destinées à l'enseignement des travaux à l'aiguille

M^{me} B. Cotting, M^{me} L'Huillier, M^{me} R. Lab, M^{lle} R.-M. Guyot, M^{me} I. Darbellay, M^{lle} R. Leresche.

Délégué à la commission chargée d'élaborer des cahiers de mathématique moderne : M. Marius Bagnoud.

Délégation à la commission d'examen des moyens d'enseignement pour l'étude de la langue maternelle

M^{me} L. Mortier, M. A. Chardonnens, M. F. Carrupt, M. J. Laufer.

IV. RÉALISATION DE NOS THÈSES

Au terme de cette énumération, il paraît utile de signaler que la plupart de ces commissions s'occupent de l'enseignement dans les degrés 1 à 4. Celles qui sont chargées de préparer l'harmonisation des degrés suivants sont bloquées dans leur travail par le problème des structures scolaires, problème d'ordre politique bien plus que pédagogique ou psychologique. Aussi, ne pouvons-nous plus nous contenter de baser notre argumentation sur des « opinions autorisées » ou des « actes de foi ». L'excellent rapport de la SPJ « Changer l'école » est un premier éclairage du problème : le rapport du GROS en est un autre. Le dossier « structures scolaires » que nous préparons actuellement fournira à nos délégués les bases techniques nécessaires à la promotion des objectifs que nous nous sommes fixés.

Nous ne pouvons pas nous contenter non plus d'actions purement déclamatoi-

res en ce qui concerne la formation des enseignants et l'éducation permanente. C'est pourquoi notre commission d'éducation permanente s'est efforcée de mordre le plus possible dans la réalité, étant bien persuadée que la formation en cours d'emploi sera l'un des principaux facteurs du développement de l'éducation ces prochaines années, spécialement en raison de la rapidité de l'évolution de la société et de la multiplication des idées nouvelles dans le système scolaire lui-même. La lettre que cette commission a préparée à l'intention de la Conférence des chefs de DIP précise parfaitement la situation, en voici la teneur :

Monsieur le président,

Préoccupée, comme vous le savez, par la formation des enseignants primaires et des maîtresses enfantines ainsi que par leur éducation permanente, la Société pédagogique de la Suisse romande pense opportun de soumettre à votre attention les propositions suivantes, élaborées par notre commission « Education permanente » et ratifiées par l'assemblée des délégués de tous les cantons lors de la séance du 3 mars 1973.

Ces propositions concernent :

1. La formation de base des enseignants et leur passage d'un canton dans l'autre.

2. Leur formation continue plus particulièrement :

1) leur perfectionnement,

2) leur accès aux universités.

1. La formation de base des enseignants et leur passage d'un canton dans l'autre.

Rappel

La Société pédagogique romande, à la suite des congrès de Montreux (1966) et de La Chaux-de-Fonds (1970), a admis le principe d'une formation de base de tous les enseignants, fondée dans l'avenir sur des études secondaires sanctionnées par une maturité (ou titre équivalent) et dispensée dans un institut de niveau universitaire.

Elle demande par conséquent que toute réforme cantonale touchant à la formation de base tende vers ce but, sans pour autant que soit négligée l'étude d'une équivalence des diplômes.

Dans l'immédiat, la SPR constate que dans plusieurs cantons (VD, FR, VS, Jura bernois) la formation de base de la majorité des enseignants est dispensée dans des écoles normales donnant une formation dont :

1.1. La durée est sensiblement la même.

1.2. Le contenu exige pratiquement des aptitudes et connaissances équivalentes.

Considérant de plus que :

1.3. Les tendances à l'harmonisation scolaire romande se précisent.

1.4. Les migrations de population, donc d'enseignants, deviennent plus fréquentes.

La SPR demande qu'à formation de base équivalente il soit conféré le droit d'enseigner avec une égalité de fonction.

D'autre part, la formation de base ne pouvant pas être considérée comme équivalente entre tous les cantons.

La SPR estime indispensable pour chaque canton l'élaboration de dispositions spécifiques permettant à chaque enseignant d'obtenir l'équivalence,

moyennant

— un complément de formation qui tiendra compte de la préparation et de la pratique antérieures ;

— un complément de formation relatif à certains enseignements propres à chaque canton.

La situation étant appelée à évoluer plus ou moins rapidement selon les réformes cantonales relatives à la formation de base, les équivalences possibles actuelles peuvent être remise en question. Du fait qu'il subsiste des disparités évidentes pour certaines catégories d'enseignants (jardinières d'enfants, maîtresses enfantines, enseignants spécialisés),

La SPR demande la création d'un organisme paritaire et permanent chargé d'évaluer les équivalences.

Ces propositions concernent tous les enseignants actuellement en fonction et ceux qui seront encore formés dans les années à venir ; elle n'auront plus de raison d'être au fur et à mesure que les cantons s'approcheront de la formation de base unifiée préconisée.

2. La formation continue des enseignants primaires et des maîtresses enfantines.

La formation de base des enseignants de tous les cantons romands est considérée d'une manière générale comme le fondement d'un perfectionnement permanent. La formation continue doit conduire à une autonomie et à un équilibre personnel des enseignants. Elle doit permettre en outre la reconversion des enseignants qui le désirent. Certaines orientations de cette formation continue ne peuvent être envisagées que dans des établissements de niveau universitaire.

2.1. Le perfectionnement

L'attitude des enseignants à l'égard de leur perfectionnement et à l'égard des cours de recyclage notamment dépend d'un certain nombre de conditions :

— de l'éventail des possibilités qui leur sont offertes d'abord,

- des compétences et qualités personnelles des animateurs des cours ensuite,
- de la qualité de participation qu'on attend de l'enseignant, avant tout.

Aussi, la SPR demande-t-elle que les enseignants soient associés à l'élaboration du programme des cours de perfectionnement et à leur organisation.

Le perfectionnement ne pourra se réaliser d'autre part, que si l'on admet de l'enseignant qu'il soit davantage un associé qu'un exécutant. Aussi est-il indispensable que ses conditions de travail deviennent telles qu'il se sente appelé à se poser des questions, à remettre régulièrement en question la qualité et la finalité de son enseignement.

La mise sur pied de groupes de travail autonomes, groupes déjà constitués dans certains cantons, correspond aux aspirations d'une importante fraction d'enseignants. Cette possibilité de pouvoir fixer soi-même une finalité à son action semble plus que d'autres modes de perfectionnement, source d'enrichissements personnels. Par conséquent,

la SPR demande que soit garantie la possibilité pour les enseignants de constituer des groupes de travail autonomes, dont l'activité se déroulerait durant l'horaire scolaire.

Enfin, considérant l'importance de ce perfectionnement,

la SPR demande que dans chaque canton toute mesure soit prise pour que les enseignants puissent disposer, sur le temps d'école, de 45 heures (de 60 minutes) au moins de perfectionnement. De ce temps 30 heures au minimum seront réservées à une formation continue librement choisie.

Ces 45 heures, dont 30 réservées à la formation continue apparaissent comme le minimum souhaitable ; elles constituent une étape intermédiaire permettant à certains cantons de combler leur retard dans le domaine du perfectionnement. Il convient de rappeler, que les besoins établis par les enseignants lors du congrès de La Chaux-de-Fonds prévoient un temps de formation continue nettement supérieur.

2.2. Accès des enseignants à l'université (Conformément aux thèses de l'« Education permanente des enseignants » La Chaux-de-Fonds, 1970)

Certaines voies du perfectionnement des enseignants ne peuvent être envisagées que dans un cadre universitaire. Or, certaines universités ne reconnaissent pas les brevets d'aptitude à l'enseignement en tant que titre suffisant pour accéder aux études universitaires. La majorité des en-

seignants sont ainsi contraints de renoncer à un perfectionnement pourtant hautement souhaitable.

La SPR demande que les brevets d'aptitude à l'enseignement décernés par les écoles normales soient reconnus par toutes les universités romandes (y compris l'Université de Berne) en tant que condition suffisante pour accéder aux études universitaires.

Elle admet la nécessité de certains compléments de culture (variable selon les types d'études) dont l'acquisition ne doit pas être un préalable à l'entrée à l'Université. Par ailleurs, la SPR est prête à entamer toute négociation avec les universités pour établir la valeur d'équivalence des brevets semi-universitaires.

Le système des unités capitalisables adopté par l'EPSE de l'Université de Genève, semble répondre très exactement aux besoins et aux disponibilités en temps des enseignants en fonction.

Persuadés que la Conférence des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin attache l'importance qu'elle mérite à l'éducation permanente des enseignants, nous espérons vivement qu'elle examinera avec bienveillance les demandes de la SPR et qu'elle prendra toutes mesures utiles pour faciliter leur réalisation.

La SPR reste, notamment par sa commission « Education permanente » à l'entière disposition des chefs des Départements de l'instruction publique.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le président...

Composition actuelle de la commission « Education permanente » : M. Maurice Blanc, président, M^{lle} G. Jaggi, M^{lle} M. Bord, M. Descloux, M^{me} A. Notz, M. D. Perrenoud, M. R. Grob, M. A. Schwab, M. A. Tschanz, M. A. Hof, M. J.-P. Bournand, M. J.-P. Buri, M. A. Decaillet, M. J.-P. Rausis, M. R. Malfroy, M. J.-C. Mauroux, depuis le mois de juin M. E. Dind remplacera M. Malfroy, M^{lle} S. Ogay, M. F. Bourquin, M. A. RoCHAT, M. J. Jaeckle, M. Y. Brun, M. M. Marelli.

V. DIFFUSION DES IDÉES

(« Educateur », congrès et séminaires)

Grâce à l'inlassable travail de nos rédacteurs, MM. F. Bourquin et J.-C. Badoux, l'« Educateur » joue un rôle primordial, car il est à la source de la représentativité et de l'audience dont jouit la SPR. Sous le titre « la SPR, une et diverse » les rédacteurs des sections ont donné un reflet apprécié de la situation réelle de l'école romande. La commission « Jeunesse et économie » publie également une fois par mois un dossier consacré à une question économique d'actualité. Par ailleurs, autre innovation inté-

ressante, la parution de résumés d'ouvrages récents, communiqués par le service de documentation de l'IRDPA a contribué à donner à chacun la possibilité de s'informer rapidement des grands problèmes qui agitent actuellement le monde pédagogique.

Ces grands problèmes seront le thème des discussions de la 20^e semaine pédagogique qui aura lieu du 16 au 21 juillet à Villars-les-Moines. Remarquablement dirigées par M. le professeur Panchaud et une équipe comprenant M^{me} Paulette Paillard, M^{lle} Suzanne Ogay (représentante du CC), MM. Fernand Barbay, André Pulfer et Armand Veillon, ces journées d'études sont l'un des fleurons de la SPR. Nous ne saurions mieux faire que d'engager chacun à s'y intéresser.

Dans un autre domaine, le séminaire de Chexbres 1973 aura lieu, nous le rappelons, les vendredi et samedi 1^{er} et 2 juin. Le thème retenu pour cette année revêt une brûlante actualité en raison de la prochaine initiative lancée par l'Union syndicale suisse : il s'agit de :

« La condition du travailleur, participation, cogestion ».

Une brochette d'orateurs de toutes tendances animera ces deux journées. En outre, un questionnaire portant sur la participation et la cogestion sera remis aux enseignants, et commenté en fin de séminaire.

Dans le domaine de la formulation d'objectifs propres à orienter la vie de notre organisation, la commission du rapport 74 s'est lancée à fond dans l'étude du thème proposé par l'AD : « Où va l'école ? ». Un sujet de cette envergure nécessite un travail considérable. Aussi, ne remercierions-nous jamais assez les futurs rapporteurs. Le plan provisoire dont voici les chapitres principaux est le suivant :

1. Un remise en question fondamentale de l'école.
2. La prise de conscience des enseignants.
3. Un bilan critique.
4. Les options fondamentales possibles.
5. Une option souhaitable.
6. Un système éducatif souhaitable.
7. Rôle dévolu à la scolarité obligatoire.
8. Thèses et résolutions.

Voici la composition de la courageuse équipe du rapport 74 : M. J.-P. Rausis, président ; M. J. Lentweiter, M^{me} M. Lanthemann, M. R. Grob, M^{me} L. Urben, M^{me} C. Rubner, M^{lle} Ch. Grandjean, M^{me} Y. Rollier, M^{lle} N. Henzen, M. F. Bourgeois, M^{lle} G. Carrupt, M. P.A. Carron, M^{lle} E. Badoux, M. J.J. Pilet.

CONCLUSIONS

Au terme de ce rapport qui traite d'une manière très générale quelques activités de la SPR, nous avons le sentiment

d'avoir, sans raisons valables, passé sous silence de nombreux secteurs où un grand nombre de collègues travaillent avec efficacité et compétence. Qu'il nous soit permis de mentionner sèchement ces différents domaines d'activité.

Collaboration avec les autres associations

KOSLO (Conférence des organisations suisses d'enseignants) ;

FORMACO (Centre de formation continue) ;

FIAI (Fédération internationale des associations d'instituteurs) ;

CMOPE (Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante) ;

Relations bilatérales avec le SNI (Syndicat national des instituteurs) de France, avec la Fédération des syndicats des travailleurs des activités sociales de Yougoslavie.

Tiers monde

Aide aux pays africains. Aide technique - matériel didactique.

Commissions permanentes

Guilde de documentation ;
Commission de lecture pour la jeunesse ;

Commission de presse ;
Commission d'étude pour le règlement du Congrès ;

Commission « Jeunesse et économie » ;
Commission de rédaction des fiches publiées par la Chambre suisse de l'horlogerie ;

Service de placement, etc.

Durant cet exercice, la SPR aura prouvé, une fois de plus qu'elle est un facteur essentiel de l'évolution pédagogique en Romandie ; nous en sommes fiers, mais nous souhaitons surtout que chaque membre soit en mesure de le démontrer.

Le président.



**5000
« JEUNES
ANNÉES »
GRATUITS**

« Jeunes Années », conçu et produit par des enseignants et des éducateurs, sans objectif commercial, sans publicité de soutien, offre 5000 numéros gratuits aux 5000 premiers enfants dont les parents feront la demande en utilisant les bons ci-contre. En les donnant aux enfants, vous leur permettrez de recevoir gratuitement un numéro de 32 (ou 64) pages d'activités d'éveil, d'observation, de découverte, de lecture, de bricolage.

« Jeunes Années » comprend les classes d'âge suivantes :

4- 7 ans	4 num.	Fr. 10.80
7- 9 ans	4 num.	Fr. 10.80
9-11 ans	4 num.	Fr. 10.80
11-14 ans	2 num.	Fr. 6.—

ANDRÉ EISELÉ, CASE 19,
1008 PRILLY Tél. 021/25 63 24
CCP 10 - 252 86

Vercorin

Visitez le balcon du Valais central par le

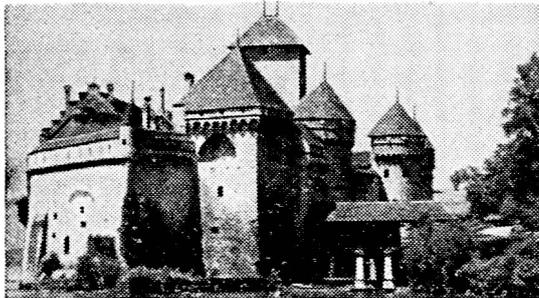
Téléphérique CHALAIS - BRIE - VERCORIN

Salle Communale de Plainpalais — Genève

jeudi 24 mai, à 20 h. 30

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN URSS

Conférence de Mme Ivanova, professeur à l'Université de Moscou. Dès 14 h. : Exposition dessins d'enfants et photos ; vente livres enfants et photos. **Association Suisse-URSS**



VISITEZ LE FAMEUX CHATEAU DE CHILLON
à Veytaux - Montreux

Entrée gratuite
pour les écoliers des classes primaires et secondaires officielles de Suisse, accompagnés des professeurs

imprimerie

Vos imprimés seront exécutés avec goût

**corbaz sa
montreux**

Garderie d'enfants à Lausanne

cherche

éducatrice maternelle diplômée

comme responsable.

Entrée en service : 1^{er} septembre 1973

Veillez adresser vos offres avec curriculum vitae, copies de certificats, d'ici au 20 mai 1973, à

l'Association de la garderie d'enfants de Boissonnet,
case postale 182, 1010 LAUSANNE



Société vaudoise et romande de Secours mutuels

COLLECTIVITÉ SPV

Garantit actuellement plus de 2000 membres de la SPV avec conjoints et enfants.

Assure : les frais médicaux et pharmaceutiques, des prestations complémentaires pour séjour en clinique, prestations en cas de tuberculose, maladies nerveuses, cures de bains, etc. Combinaison maladie-accident.

Demandez sans tarder tous renseignements à
Fernand Petit, 16, chemin Gottettaz, 1012 Lausanne.

CRÉDIT FONCIER VAUDOIS

gérant de la

CAISSE D'ÉPARGNE CANTONALE VAUDOISE

garantie à 100 % par l'Etat

Siège central : Place Chauderon

où les guichets de la Caisse d'épargne sont ouverts

en permanence de

8 h. 30 à 16 h. 30

le vendredi jusqu'à 18 h. 30

LAUSANNE

et ses agences

Scuola Svizzera Napoli

Per metà settembre 1973 cerchiamo :

1 Insegnante di Scuola maggiore per l'insegnamento delle scienze, lavoro manuale maschile, disegno ed eventualmente matematica.

Un'aula di scienze moderna è a disposizione.
1 Insegnante di francese (ev. maestra) per il francese nelle elementari (3a-5e classe) secondo il metodo audio-visivo francese « Bonjour Line ».

Gli interessati, possibilmente di lingua materna italiana, debbono comunque essere in grado di insegnare in italiano (lingua d'insegnamento della Scuola).

La retribuzione segue le tabelle del Dipartimento federale dell'Interno, cassa pensione della cassa federale d'assicurazione a Berna, durata contrattuale di tre anni, spese di viaggio e di eventuali traslochi pagate.

Informazioni dettagliate possono essere richieste alla Segreteria del Comitato pro Scuole Svizzere all'estero, Alpenstr. 26, 3000 Berna, oppure alla Direzione della Scuola, Via Manzoni, 193, 80123 Napoli.

Le domande d'impiego, munite dei diplomi, curriculum vitae, fotografia ed elenco di referenze devono essere inoltrate al Prof. dott. H. Roth, Sekundarlehramtsschule, CH - 9004 St. Gallen, Tel. (071) 22 79 83.

Brevet de maître de musique

Un cours préparatoire en vue de l'obtention du brevet de maître de musique débutera en septembre prochain.

Tous renseignements seront communiqués, sur demande, par le Département de l'instruction publique et des cultes, secrétariat des cours et examens, rue de la Barre 8, 1005 Lausanne, auprès duquel les inscriptions doivent être prises avant le 20 juin 1973.

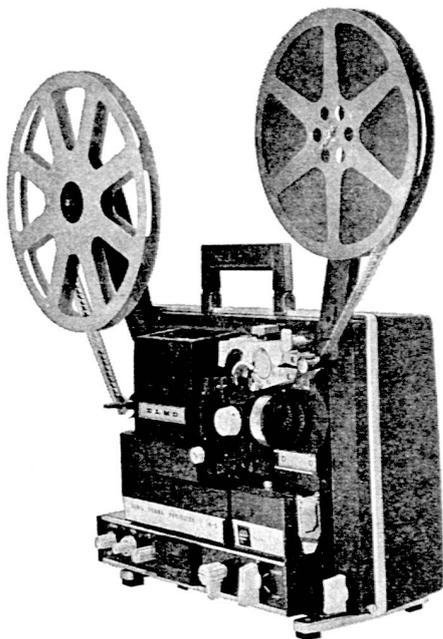
Conformément au règlement, les titres exigibles sont un baccalauréat de quelque type que ce soit, le brevet d'instituteur ou d'institutrice, ou un titre jugé suffisant par le Département de l'instruction publique et des cultes.

Département de l'instruction
publique et des cultes
Secrétariat des cours et examens

ELMO

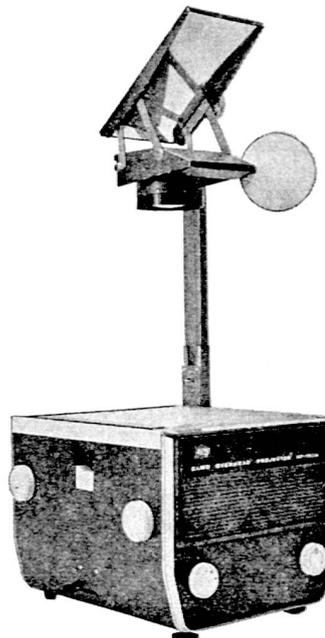
77-ER-72

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
- Rétroiseur 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

Une tenue correcte avec le support UNI BOY



Maintenant avec deux ans de garantie !

Moins de déformations de la colonne vertébrale, de fatigue des yeux.

Meilleure tenue des cahiers grâce à la tenue tranquille.

Economie de place sur les tables, plus de livres qui tombent par terre.

Le modèle 70 est encore plus confortable et silencieux et diffère nettement de toutes les imitations.

Prix école **Fr. 6.—** (10 + 1 gratuit).

En ville en vente chez les papeteries, grands magasins et jouets Weber.

Demandez une documentation et les avis aux parents chez le distributeur général :

BERNHARD ZEUGIN, matériel scolaire, 4242 DITTINGEN (BE), tél. 061/89 68 85

BON

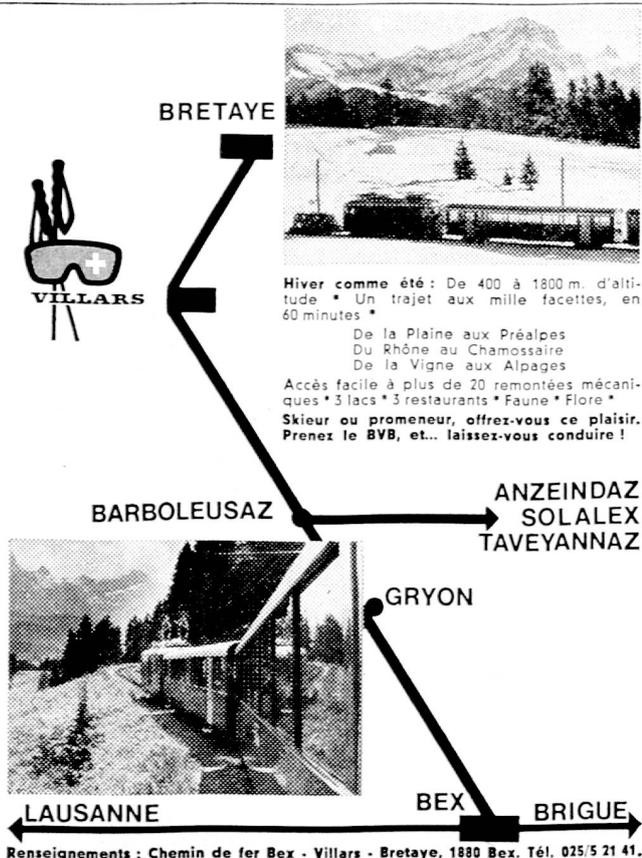
Je vous prie de m'envoyer un échantillon gratuit UNI BOY et des avis aux parents.

Adresse :

Bibliothèque
Nationale Suisse
3003 BERNE

1820 Montreux 1

J.A.



**NE PRENEZ JAMAIS UN TRAIN DE MONTAGNE
sans songer au Bex-Villars-Bretaye**