

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **111 (1975)**

Heft 1

PDF erstellt am: **30.06.2024**

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.

1

Montreux, le 10 janvier 1975

Pg 10421

éducateur

Op 145

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Register am Schloss



Photo H. Clot.

SCHWEIZERISCHE LANDESBIBLIOTHEK
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE SUISSE
BIBLIOTECA NAZIONALE SVIZZERA



Institut de recherches et de documentation pédagogiques

Evaluation de l'enseignement de la
mathématique

Mise au concours du poste de

Collaborateur scientifique

En raison du départ, pour des raisons personnelles, de la collaboratrice actuelle, l'IRDP cherche, pour le printemps 1975 ou pour une époque ultérieure à convenir, un collaborateur ou une collaboratrice pour l'aider à conduire les travaux d'évaluation de l'enseignement de la mathématique, au niveau primaire pour le moment.

La personne responsable de ce secteur devrait avoir une **bonne formation** dans le domaine de la **mathématique**, comme dans celui de la **psycho-pédagogie de son enseignement**; elle devrait aussi pouvoir témoigner d'une **activité pratique** dans cette discipline.

Les conditions d'engagement seront débattues avec la direction de l'IRDP.

Prière d'adresser les offres de collaboration à l'IRDP, 43, Faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel, munies d'un curriculum vitae, jusqu'au **31 janvier 1975**.

Demande de renseignements à la même adresse. Tél. (038) 24 41 91.

La musique dans la pédagogie curative

Les 25 et 26 janvier 1975 aura lieu à Lausanne un week-end de travail sur l'aspect thérapeutique de la musique dans la pédagogie curative, animé par M^{me} Johanna Spalinger et organisé par le Groupe « Musique et handicapés ». **Finance de cours**: Fr. 20.—.

Tous renseignements peuvent être demandés au **Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé**, rue St-Martin 26, case postale, 1001 Lausanne, tél. (021) 20 52 11.

ZESAR SA

chaise d'écolier
ZESAR anatomique
no 4237

La bonne mesure
pour une tenue idéale

ZESAR — le spécialiste du mobilier scolaire

ZESAR SA 2501 Bienne, case postale 25, tél. (032) 25 25 94

**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 Gottetaz, 1012 Lausanne.

CAMPS DE SKI

Aurigeno/V. di Maggia/TI, 62 lits
Les Bois/Jura, 150 lits, piste nordique
Oberwald/Goms/VS, 60 lits, 1368 m.s.m.
R. Zehnder - Hochfeldstr. 88 - 3012 **Berne**
Tél. (031) 23 04 03 - 25 94 31.

Sommaire

COMMUNIQUÉS

Institut de recherches et de documentation pédagogiques 2

La musique dans la pédagogie curative 2

AU DÉBUT D'UNE ANNÉE BIEN REMPLIE... 3

DOCUMENTS

Quelles méthodes ? 4

Le mythe des lacustres : une mise au point 8

Entretien avec M. A. Neuen-schwander, délégué à CIRCE 12

LECTURE DU MOIS 14

LA CHANSON DE L'AMITIÉ 15

A PROPOS DE GRAMMAIRE NOUVELLE 16

PAGE DES MAÎTRESSES ENFANTINES 17

... DES LIVRES POUR LES JEUNES 18

LES LIVRES

L'autorité à la dérive 19

éducateur

Rédacteurs responsables :

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

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

Comité de rédaction (numéros impairs) Lisette Badoux, ch. des Cèdres 9, 1004 Lausanne.

René Blind, 1605 Chexbres.

Henri Porchet, 1166 Perroy.

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

Prix de l'abonnement annuel :

Suisse Fr. 30.— ; étranger Fr. 40.—

Au début d'une année bien remplie...

A vous qui tout au long de cette année nouvelle aurez la tâche de

— rendre plus prospère encore la Société pédagogique romande, plus efficaces les sections cantonales,

— promouvoir l'éducation permanente des enseignants,

— contribuer à l'amélioration de leurs conditions de travail,

— représenter les maîtres et maîtresses romands auprès de diverses organisations nationales et internationales,

— achever l'introduction du plan d'étude CIRCE en créant des moyens d'enseignement nouveaux, en suivant des cours de perfectionnement et en appliquant les programmes coordonnés,

— poursuivre la mission de CIRCE II en établissant le plan d'étude des degrés 5 et 6,

— commencer peut-être les tout premiers travaux de CIRCE III,

— rechercher des méthodes, des moyens d'enseignement meilleurs,

— entamer ou poursuivre des réformes scolaires, les évaluer,

— déterminer les conditions optimales d'apprentissage de l'allemand (langue II),

— participer à des titres divers à de nombreuses réunions de travail et colloques,

— administrer les écoles, à tous les échelons,

et enfin et surtout — n'est-ce pas l'essentiel ? — à vous qui aurez la responsabilité de

— « faire l'école » chaque jour, consciencieusement et fidèlement, à vous tous qui, d'une manière ou d'une autre, accomplirez de grands efforts en faveur de la jeunesse de Suisse romande, l'« Educateur » souhaite une bonne année et adresse ses vœux les meilleurs.

JCB

Quelles méthodes ?

Afin de mieux permettre aux membres de la SPV de se prononcer sur les propositions de discussion des thèses du Comité cantonal quant à la réforme de l'école vaudoise, nous avons demandé à Jean-Claude Badoux de bien vouloir publier quelques rapports du CREPS traitant des méthodes. Nous le remercions de son obligeance et espérons que le résultat des travaux du groupe 230 sera un des éléments importants de vos réflexions, de vos discussions et de vos décisions.

Le Comité cantonal SPV

Nous avons volontiers répondu à la demande du Comité cantonal de la SPV parce que nous pensons que les propositions d'un renouvellement des méthodes d'enseignement faites dans le cadre de la réforme scolaire vaudoise sont de nature à intéresser des enseignants d'autres cantons. Il n'y a pas une pédagogie spécifiquement vaudoise...

Nous précisons toutefois qu'aucune décision au sujet de ces textes n'a été prise à ce jour par l'autorité et qu'ils sont encore en consultation au niveau départemental.

JCB

I. Introduction

Un groupe du CREPS (Conseil de la réforme et de la planification scolaires) a été chargé d'une double tâche : à long terme : définir ce que devraient être, pendant les neuf années de scolarité obligatoire, les méthodes d'éducation et d'enseignement dans la future école vaudoise ; à court terme : voir quelles méthodes nouvelles pourraient être expérimentées avant la mise en œuvre de la réforme, particulièrement dans les zones-pilotes.

Il a paru essentiel aux membres de ce groupe, avant d'étudier les méthodes à appliquer à telle ou telle discipline particulière, de se mettre d'accord sur quelques points fondamentaux qui ont constitué leurs positions de départ : d'où le caractère général de ce premier rapport.

Principaux documents de base (publications du CREPS) :

« Objectifs généraux de l'enseignement » (27.6.69)

« Modes de l'action éducative » (8.9.69)

« Le contenu de l'enseignement » (14.10.69)

II. L'attitude du maître

« La rénovation viendra en éducation. Mais elle ne dépendra ni des diplômes des professeurs, ni de leurs connaissances, ni des programmes, ni des livres, ni des méthodes audio-visuelles, ni d'aucun progrès technique. Elle dépendra uniquement du climat que saura créer le maître dans ses relations avec les élèves » (Carl Rogers).

Si paradoxal que cela paraisse, on peut affirmer que la plupart des méthodes dites

« traditionnelles » ou « nouvelles » peuvent être valables si l'attitude du maître à l'égard des élèves considérés individuellement et de la classe dans son ensemble est juste — c'est-à-dire « éducative » — et entraîne une attitude juste — c'est-à-dire « active » — des élèves et de la classe.

Il convient de se méfier des appellations « école active », « enseignement directif », « enseignement non-directif », etc., qui peuvent susciter les pires malentendus. Par exemple, les élèves sont « actifs », parce que motivés, s'ils écoutent avec une attention soutenue une histoire lue par le maître ; ils sont « inactifs » s'ils sont guidés pas à pas dans une activité manuelle choisie par le maître.

L'« activité » ne doit pas être confondue, comme c'est parfois le cas, avec l'activisme, encore moins avec l'agitation.

Osterrieth souligne justement « le caractère foncièrement actif de l'apprentissage » et l'étroite relation activité — motivation : « Si celui-ci est réponse à un besoin, modification du comportement en fonction d'un but à atteindre, il n'a rien de commun avec toute idée de « remplissage » passif effectué comme de l'extérieur sans la participation du sujet... L'apprentissage suppose la motivation... L'individu ne peut organiser ou réorganiser convenablement son comportement que s'il a une idée claire du résultat qu'il doit atteindre ».

(Faire des adultes, pp. 54-61)

Parler d'un enseignement directif ou d'un enseignement non-directif ne signifie pas grand-chose : il y a une attitude directive ou une attitude non-directive du maître. Tel qui, sous prétexte de non-

directivité, laisse ses élèves perdre leur temps en bavardages et tolère le chahut a une attitude aussi fautive et conçoit la relation pédagogique d'une manière aussi fautive que le maître dogmatique qui n'obtient le silence que par la menace de sanctions.

« Il serait faux d'associer la méthode directive à la pédagogie traditionnelle et la méthode non-directive à la pédagogie nouvelle. Cette nouvelle façon d'aborder le problème se fonde avant tout sur l'attitude, sur la nature des relations avec autrui et avec le groupe, plus que sur la méthode d'enseignement. »

(Modes de l'action éducative, p. 4).

Plusieurs méthodes sont possibles pour atteindre un même objectif, l'essentiel étant que cet objectif soit clairement défini. On ne saurait par conséquent imposer à un maître une méthode qui l'obligerait à trahir sa nature. Il serait dangereux que les maîtres qui ont une attitude plus directive que d'autres se sentent culpabilisés et en viennent à pratiquer telle méthode nouvelle « pour qu'il soit dit ».

Pourtant une certaine unité des méthodes devra être recherchée : c'est en développant le travail d'équipe des maîtres que l'on peut espérer en amener un nombre de plus en plus grand à remettre en question et à renouveler leurs méthodes d'enseignement.

« Nous souhaitons qu'il y ait, du début à la fin de la scolarité, une certaine unité, afin d'éviter une solution de continuité pareille à celle qui existe aujourd'hui entre l'école enfantine et l'école primaire. » (Il conviendrait d'ajouter : « Entre l'école primaire et l'école secondaire, l'école secondaire et le gymnase »).

(Modes de l'action éducative, p. 6).

Cela dit, quelles sont les conditions d'une attitude juste du maître ?

1. Qu'il ait pris conscience de ses conflits intérieurs et cherche à s'en affranchir : qu'il soit libéré en particulier de la peur (des élèves, des parents, des collègues...)

« Les modalités de la relation qui s'établit entre le maître et l'élève et qui vont libérer l'élève ou au contraire le maintenir dans la dépendance varient selon que le maître s'est lui-même plus ou moins affranchi des conflits qui ont pu gêner sa croissance... L'anxiété du maître qui ne se sent pas sûr de lui et qui n'est pas à son aise dans les rapports avec les élèves le conduit parfois à se composer un personnage, dont il ne se départit plus et à

l'abri duquel il cache sa faiblesse aux yeux des élèves et à ses propres yeux».
(Gilles Ferry)

Conviendrait-il de proposer aux stagiaires, comme quelques-uns d'entre eux l'ont souhaité, un examen psychanalytique, et à certains maîtres une psychothérapie ? Nous nous contentons de poser la question.

Le travail d'équipe des maîtres peut favoriser une meilleure connaissance de soi et la solution de certains conflits.

2. Qu'il soit authentique, c'est-à-dire qu'il entre dans la relation avec l'élève sans lui présenter de façade ou de masque (fausse autorité); qu'il puisse s'estimer suffisamment en tant que personne pour n'avoir pas à dissimuler celle-ci derrière une fonction.

3. Qu'il soit pourtant conscient de la valeur de cette fonction dans la société (Problème de la revalorisation morale de la profession d'enseignant).

4. Qu'il connaisse ses limites et ne se considère pas comme le seul dépositaire du savoir. *En effet « les sources du savoir ont changé : l'élève apprend autant en dehors de l'école qu'à l'école ; l'autorité du maître ne peut donc plus reposer sur le fait qu'il est seul détenteur du savoir face à l'enfant ».*

(C. Delannoy)

Non seulement le maître apprend à ses élèves, mais il apprend avec ses élèves et il apprend de ses élèves.

5. Qu'il ait le respect de la personnalité originale de chaque enfant et reconnaisse à l'élève le droit à l'erreur.

6. Qu'il se garde des stéréotypes (le bon élève, le mauvais élève, l'élève discipliné, l'élève indiscipliné, le cancre, le voyou, la bonne classe, la mauvaise classe, etc.), mais se livre à une **observation dynamique** de l'enfant et de la classe, le jugement porté à l'égard d'un être individuel ou collectif **en devenir** devant être en tout temps révisé (cf. expérience du professeur Rosenthal).

L'un des dangers de la note est précisément cet « étiquetage ».

7. Qu'il soit constamment soucieux de chercher les causes de l'insuffisance, des difficultés, de l'agressivité, etc. de tel élève ou de la classe ; qu'il tienne compte de l'environnement de l'élève (milieu social, relations familiales, camarades...).

8. Qu'il amène ses élèves à prendre en charge leur propre formation, en les associant progressivement à la marche de la classe, à l'organisation du travail, aux techniques d'apprentissage et de recherche.

9. Qu'il soit animé de la volonté d'établir un vrai dialogue avec l'enfant (relation de réciprocité).

Si ces conditions sont remplies, le maître pourra être **disponible** pour assumer divers rôles par rapport à la classe.

III. Le maître et la classe

1. Le maître informateur et formateur.

Ne se considérant plus comme le seul dispensateur du savoir, le maître peut partir du savoir que les élèves ont acquis de l'extérieur (livres, revues, journaux, mass media) ; il suscite lui-même l'information par les livres ou documents qu'il met à leur disposition, en ayant recours aux moyens audiovisuels¹ (diapos, films, enregistrements, TV en circuit fermé ou magnétoscope), en organisant visites ou courses d'étude, etc.

« L'enseignement n'est pas suffisamment ouvert sur la vie et l'actualité. Il est trop fondé sur l'aspect livresque, l'étude du passé, et n'aide nullement l'enfant à se préparer à vivre dans le monde de demain... »

« L'information étant diffusée toujours plus largement en dehors de l'école, celle-ci se doit plutôt de donner à l'enfant l'outillage intellectuel et méthodologique nécessaire pour qu'il puisse mettre de l'ordre dans cette information et poursuivre son auto-éducation. »

(Le contenu de l'enseignement, p. 2).

Partant de cette **information**, il aide les élèves à organiser le savoir ainsi acquis, s'attache à développer le jugement personnel de l'enfant, à **former** l'esprit critique, l'esprit d'analyse et de synthèse, l'esprit scientifique (exigence de vérification, distinction entre une opinion ou une croyance et une vérité objective, sens de l'observation, etc.), à former le goût, à stimuler l'effort créateur.

« Les manuels et autres moyens d'enseignement seront considérés comme des sources d'information, des outils de travail, et non plus comme une somme de connaissances que l'on demande à l'enfant de mémoriser. »
(Ibid., p. 9).

« ... Fournir à l'enfant les moyens d'intégrer au mieux les données disparates de l'information de masse. »
(Objectifs généraux).

¹ Le recours aux moyens audio-visuels ne doit pas être confondu avec la pratique de méthodes actives ; il peut être tout aussi dogmatique qu'un enseignement purement verbal. « Il existe un verbalisme de l'image comme il existe un verbalisme du mot ». (Piaget)

Il a constamment en vue l'épanouissement de l'élève sur le plan moral et sur le plan affectif.

2. Le maître « chef d'orchestre ».

Comme dans la situation précédente, le maître est à la fois le point de départ et le point de convergence. Il ne fait plus un exposé, mais il a transformé celui-ci en un jeu de questions et réponses.

Deux attitudes sont alors possibles :

a) Ses questions et les réponses des élèves sont « fermées » c'est-à-dire qu'elles ne conduisent qu'à une seule solution juste (celle que le maître attend), selon un schéma préétabli. Les élèves sont dirigés sur la voie du raisonnement, sans avoir à chercher une propre voie de recherche et sans connaître le but à atteindre ; leur progression est entièrement réglée par les questions du maître, qui fragmente le raisonnement et **impose ainsi** sa propre manière d'observer la **réalité et sa propre méthode d'analyse et de synthèse**.

Cette méthode peut avoir sa place dans l'enseignement ; elle se justifie lorsqu'il s'agit, par exemple, d'un contrôle rapide de connaissances ; mais elle constitue en réalité un pseudo-dialogue.

Une étude faite par le Dr Floyd montre que dans une leçon de ce type (méthode prétendue « active »), 70 % des mots sont prononcés par le maître, 30 % seulement par les élèves ; que 96 % des questions sont posées par le maître, 4 % seulement par les élèves ; que sur ce 96 %, 6 % provoquent chez les élèves une réflexion et que les autres font simplement appel à la mémoire.

b) Les questions du maître et les questions et réponses des élèves sont « ouvertes », c'est-à-dire qu'elles ouvrent la voie à des solutions diverses, sans schéma préétabli, débouchant sur de nouvelles questions et réponses (vrai dialogue), engageant les élèves dans une **recherche**, individuelle et collective, qui développe leur initiative, leur intelligence inventive, leur jugement critique.

« Mettre chaque enfant en mesure de se connaître selon son originalité propre et de développer une personnalité autonome. »

(Objectifs généraux).

« Faire appel à la curiosité, à l'imagination et à la sensibilité de l'enfant, ainsi qu'à l'aptitude qu'il possède d'accéder à des notions abstraites par l'intermédiaire d'activités corporelles. »

(Ibid.)

Cette méthode exige une coupe dans les programmes et une nouvelle manière de présenter la matière en laissant le **choix** entre plusieurs solutions valables ou entre

plusieurs démarches de raisonnement ou entre plusieurs techniques possibles.

L'objectif n'est plus tellement l'acquisition des connaissances que le **développement des activités mentales** de l'élève.

« Par l'exercice conjugué de toutes ses facultés, faire acquérir à l'enfant des connaissances, des moyens d'action, ainsi que des instruments de compréhension. »
(Objectifs généraux).

Il convient de remarquer que la chaîne de questions-réponses « fermées » est la démarche de la programmation de type linéaire ; dans la mesure où l'enseignement programmé ne laisse pas aux élèves la possibilité de choisir une voie de recherche personnelle, il ne permet d'atteindre qu'une partie des objectifs de l'enseignement.

3. Le maître animateur.

Le maître n'est plus au centre ; il participe à des échanges (classe-débat). Il doit amener la classe à découvrir progressivement les règles qui permettent ces échanges :

fixer les objectifs dans le temps et répartir les responsabilités en vue d'une œuvre commune (coopération) ;
respecter les règles démocratiques ;
savoir écouter (tolérance) ;
reconnaître et utiliser les conflits...

Le dialogue débouche alors sur une **action** et conduit progressivement à la **cogestion**, le maître tendant à s'effacer de plus en plus.

« Inspirer à l'enfant le respect de la personnalité d'autrui, respect qui ne se développe que dans la mesure où chacun peut se réaliser lui-même. »
(Objectifs généraux).

« Lui apprendre, non pas à se soumettre passivement aux conditionnements économiques, technologiques et professionnels, mais à assumer sa part de responsabilité dans les changements inhérents à la société où il vit. »
(Objectifs généraux).

4. Le maître conseiller.

La classe éclate en petits groupes autonomes qui, d'entente avec le maître, choisissent un sujet, s'organisent en se donnant une mission (classe-atelier). Le maître circule d'un groupe à l'autre, conseille, dépanne, oriente vers des sources de documentation, analyse les difficultés qui se présentent ou laisse le groupe trouver lui-même une solution. Il incite les élèves à une mise en commun et à un auto-contrôle (cahier de bord).

« Eveiller le sens de la solidarité en engageant l'enfant dans des activités pratiques et intellectuelles effectuées en équipe. »
(Objectifs généraux).

« Développer les dons de chacun et tenir compte des divers types mentaux sans avantager l'un d'eux en particulier. »
(Ibid.)

La classe-débat et la classe-atelier peuvent se combiner pour l'étude commune d'un problème soulevé par un groupe, pour une recherche, après mise en commun, des meilleures méthodes de travail. Se combinent aussi le travail personnel et le travail en groupe.

Il est vrai que, par comparaison avec les méthodes de type traditionnel où le maître conduit la leçon, ce mode de travail favorise moins l'acquisition des connaissances puisque les élèves n'ont qu'une vue fragmentaire du sujet étudié, et que même si l'on aboutit à une synthèse (exposés des groupes, mise en commun de la documentation établie par chaque groupe, exposition, etc.), chaque élève ne retient vraiment que la matière sur laquelle s'est exercée son **activité**.

Pourtant le triple but de telles méthodes d'enseignement (développement des activités mentales, acquisition de méthodes de travail, épanouissement des qualités sociales) nous paraît un objectif plus important que l'acquisition des connaissances, qui est de toute manière douteuse par les méthodes de type traditionnel.

« Il ne s'agit donc plus uniquement de transmettre un savoir, ni même un savoir-faire, mais de favoriser un savoir-être. Or la personnalité ne pourra accéder à l'autonomie et à la responsabilité que par son activité propre, favorisant une structuration progressive... Si les contenus découlent des objectifs, les programmes cessent d'être un but en soi et deviennent un moyen, un prétexte fourni à l'enfant afin de lui permettre d'acquérir une méthode de travail personnelle, de savoir rechercher les informations sur les questions qui l'intéressent. »
(Le contenu de l'enseignement, p. 1).

D'ailleurs le besoin d'une synthèse est éprouvé davantage par l'adulte que par l'enfant ; il semble préférable de procéder par comparaison (par exemple, en histoire, entre deux types de civilisation, en géographie, entre une région rurale et une région urbaine, etc.). L'élève sera ainsi conduit progressivement à établir des **rapports**, d'abord à l'intérieur d'une même

discipline (géographie - économie - organisation sociale et politique ; société - littérature - arts, etc.), puis entre les disciplines (histoire - sciences - littérature, etc.).

« L'histoire, dans une perspective « décloisonnée », permet d'établir constamment des rapports avec d'autres disciplines : géographie, sciences, littérature, etc., et donc, finalement, d'établir des synthèses... »

... Sur le plan du développement psychologique, cet enseignement permet de structurer la notion de temps, de développer le sens des relations, l'esprit de synthèse...

... L'enseignement de la géographie soulève les mêmes problèmes, et, au lieu d'étudier superficiellement de nombreux pays, d'apprendre des nomenclatures sans intérêt, il vaudrait mieux étudier l'adaptation de l'homme aux divers cadres naturels. »

(Le contenu de l'enseignement, p. 5).

Remarques

1. Le développement d'un tel enseignement implique évidemment de la part des maîtres qu'ils puissent et veuillent travailler eux-mêmes en équipe. En outre, certaines conditions (locaux, effectifs, équipement, horaire de travail) doivent être remplies.

2. On pourra objecter que de telles méthodes ne développent pas la mémoire. Le Dr Berge fait justement remarquer :

a) que la majeure partie des informations reçues en classe sont vouées à l'oubli parce qu'elles n'ont pas l'occasion d'être utilisées dans l'existence ;

b) qu'il n'est pas prouvé que la mémoire se développe lorsqu'elle est surchargée.

Les méthodes nouvelles tendent à substituer la recherche et la réflexion à l'enregistrement mécanique : il y a une mémoire « intelligente » (Dr Berge), et c'est celle-là que l'école devrait cultiver.

3. La mise en œuvre de telles méthodes rend fort artificiel et difficile à appliquer le système actuel d'appréciation du travail et des résultats : il conviendrait de le remplacer par un système tout à fait différent.

5. Le maître technicien.

La préparation de programmes (enseignement programmé), de documents audio-visuels, d'émissions de TV, la confection d'épreuves communes (si l'on envisage ce mode de contrôle et d'appréciation), etc. nécessiteront la collaboration de spécialistes compétents ; pourraient être aussi chargés de ces tâches les maîtres qui ne remplissent pas les conditions énoncées plus haut, mais qui sont souvent d'excellents techniciens.

IV. Remarque

Une remise en question des méthodes, justifiée par les nouveaux objectifs assignés à l'enseignement, doit entraîner nécessairement une nouvelle conception des programmes, et a pour conséquence une modification profonde du système actuel de contrôle des connaissances et d'appréciation des résultats.

Le groupe « Méthodes » a également fait des propositions relatives à l'enseignement programmé (voir « Educateur », N° 13 du 21.4.1972) et les techniques audio-visuelles.
Réd.

LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

1. QUELQUES CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

a) Les techniques audio-visuelles ne sont pas en soi une révolution pédagogique ; elles ne sont qu'un instrument au service d'une pédagogie nouvelle, **mais elles ne font pas la pédagogie nouvelle**. On peut équiper une école du matériel d'enseignement le plus moderne, des appareils les plus coûteux, et n'apporter aucun changement profond aux méthodes d'enseignement (cf. citation Piaget, p. 5, 2^e colonne).

b) Il convient de se méfier de la commercialisation des moyens d'enseignement. La vogue des techniques audio-visuelles a développé une telle concurrence dans l'industrie que celle-ci propose aux écoles des appareils de plus en plus perfectionnés sans se soucier des impératifs pédagogiques. Les deux principaux critères de choix doivent être **la simplicité d'emploi et la solidité** ; on aura intérêt aussi, dans l'équipement d'une école, à s'en tenir à un seul type d'appareil pour un but donné, ce qui facilitera l'utilisation.

(Nous signalons à ce sujet l'ouvrage de Bernard Planque : « Audio-visuel et enseignement », Casterman).

c) Mettre les moyens audio-visuels au service d'une pédagogie nouvelle, cela signifie : faire en sorte que le maître puisse y avoir recours au moment même où l'activité des élèves, l'opportunité de leur fournir un document visuel ou sonore sur l'objet de leur étude, etc. motive leur emploi et le rend efficace. C'est donc dans la mesure où ces techniques sont **intégrées aux divers modes d'enseignement définis dans notre premier rapport** que leur utilisation est vraiment fructueuse.

Par conséquent, il est nécessaire que le maître ait ses appareils sous la main **dans sa classe**, et qu'il puisse en quelques secondes les « mettre en batterie ».

d) Même si l'on a admis et compris que « l'heure de projections », considérée comme un extra et placée artificiellement en fin de trimestre, n'a aucune valeur pédagogique, l'on a généralement limité jusqu'à maintenant l'utilisation des documents visuels et sonores (diapositives, films, émission TV, disque, bande enregistrée, etc.) à **l'illustration** d'un sujet donné. Si cet emploi a sa raison d'être, il en est d'autres qui, liés à une pédagogie active, sont infiniment plus formateurs.

Il nous a semblé que notre tâche était de les définir : nous nous sommes fondés en particulier sur l'ouvrage de H. Dieuzeide : « Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement » (P.U.F.).

2. DIVERS EMPLOIS DES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES EN FONCTION DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT

a) Techniques d'apprentissage

1. **Imitation d'un modèle** (technique « recette de cuisine »).

Il s'agit d'indiquer aux élèves un **mode de faire** qu'ils devront imiter. Par exemple, on présentera, à l'aide d'une émission de TV en circuit fermé, les diverses étapes de la dissection d'une grenouille, ou une expérience de chimie ou de physique.

2. La valeur pédagogique d'un tel emploi sera accrue s'il entraîne non seulement une imitation mais une **auto-critique** (technique « miroir »). Cette technique est utilisée par les sportifs (analyse du mouvement filmé au ralenti), pour la formation des maîtres (emploi de la TV en circuit fermé pour l'enregistrement d'une leçon). C'est à elle aussi que fait appel le laboratoire de langues.

Autres exemples : l'enregistrement en classe de poèmes dits par les élèves, d'exposés, de débats, etc.

b) Sensibilisation à un sujet nouveau

Exemple : lancement d'un centre d'intérêt par la projection de diapos ou d'un film, l'audition d'un disque ou d'une bande, etc. Il s'agit là d'une méthode d'**« imprégnation globale »** précédant des études partielles entreprises dans plusieurs branches. Cette méthode motivera les élèves lorsqu'on ne pourra se fonder sur l'observation directe (exemples : port de commerce, navigation fluviale).

c) Formation de l'esprit critique

A partir de documents visuels ou sonores, l'élève apprend à « lire » un message audio-visuel, à l'utiliser, à **faire un choix** (« Si j'avais réalisé moi-même le document, qu'aurais-je choisi ? »). La réception du message pourra être suivie d'un débat, ou de la rédaction, par groupes,

de questions à poser aux autres groupes, etc.

d) Documents audio-visuels point de départ d'une organisation intellectuelle

1^{re} étape : **observation**.

L'introduction faite par le maître doit être brève, sinon les élèves ne découvrent rien d'autre que les éléments présentés. Il est préférable de laisser les élèves, pendant un certain temps, observer ou écouter le document visuel ou sonore sans intervention du maître.

Ce travail de découverte peut être une **investigation collective** par petits groupes ; si le document est le même pour tous, chaque groupe se charge éventuellement d'une étude particulière.

2^e étape : **mise en commun et confrontation des observations**.

La vision ou l'écoute individuelle étant incomplète et subjective, la mise en commun et la discussion en équipes des observations est toujours enrichissante.

3^e étape : **organisation des éléments distingués**

Le maître suscite des essais de classement ;

des mises en relation des divers éléments ;

des généralisations (regroupement par ensembles) ;

des schématisations (au rétroprojecteur par exemple), qui font apparaître des structures.

(Il peut partir des directions proposées par les élèves et garder en réserve, pour une autre occasion, les sujets importants non proposés).

Remarque : cette démarche (observation → organisation → synthèse) est la même que celle qui préside à l'étude d'un milieu naturel (la forêt par exemple), mais le contact avec le réel n'est pas toujours possible (volcans). De plus, les moyens audio-visuels permettent un grossissement du réel, un ralentissement ou une accélération du mouvement qui facilitent l'observation (étude des amibes, du vol des insectes, etc.). Enfin cette démarche qui part du réel ou de l'image du réel pour aboutir au schéma, entraîne l'élève à passer du concret à l'abstrait. Elle peut être utilisée aussi comme amorce d'une « mathématisation ».

e) Le document sans commentaire

Il est souhaitable d'alterner l'étude analytique du document visuel ou sonore et sa présentation globale ; **on le laisse dans ce cas agir sur la sensibilité des élèves** : ceux-ci ont en effet besoin d'être touchés ou d'éprouver des émotions artistiques. Il est bon aussi que le maître, devant un document qu'il n'a pas préparé (émission radio ou TV par exemple), se trouve parfois dans la même situation

que les élèves et que sa réaction puisse être aussi spontanée que les leurs.

f) Motivation à l'expression libre

Un document visuel ou sonore peut être le point de départ de formes très variées d'expression libre : commentaires à composer, narration à terminer, débat suscité par des images-chocs, discussion sur la base d'un film documentaire, évocation d'impressions laissées par une œuvre musicale ou par de simples bruits, etc.

Remarque : La préparation de documents utilisés aux diverses fins mentionnées ci-dessus demande beaucoup de temps, nécessite de nombreuses recherches, exige une imagination pédagogique qui n'est pas donnée à chacun : aussi une telle évolution dans l'emploi des techniques audio-visuelles a-t-elle pour condition **un travail en équipe des maîtres ;** ceux-ci devraient prendre l'habitude d'échanger leurs idées et leurs initiatives à ce sujet, de collaborer à la confection des documents, de se les transmettre, de se communiquer les résultats de leurs expériences. Si cette condition n'est pas remplie, il est à craindre que l'on en reste au seul document-illustration, dont l'emploi est, nous l'avons vu, le moins formateur de tous.

g) Moyens audio-visuels au service des méthodes actives

Plus importante encore que le travail en équipe des maîtres est **la participation des élèves à la préparation des documents.** L'on peut avoir recours à des moyens très simples, tels que la composition de panneaux en carton (dessins et photos accompagnés de commentaires).

Les élèves peuvent produire eux-mêmes des diapositives illustrant un exposé, une histoire inventée, etc., ou servant à tous les usages mentionnés sous lettres a — f.

Ils peuvent confectionner des montages audio-visuels.

Ils peuvent réaliser des films, des enregistrements sonores (enquêtes), ou combiner les deux en sonorisant leurs films, etc.

Ces documents peuvent s'intégrer dans le programme scolaire ou jaillir des intérêts extra-scolaires des élèves.

La réalisation par les élèves eux-mêmes de documents visuels ou sonores est un moyen propre à développer leur **créativité**, mais elle exige beaucoup de temps et des appareils simples. **C'est pourtant dans la mesure où les techniques audio-visuelles passeront des mains des maîtres aux mains des élèves qu'elles contribueront pleinement à former la personne de ceux-ci.**

CONCLUSION

La communication audio-visuelle s'inscrit dans l'évolution de l'enseignement, de la situation où le maître **incarne la connaissance** à celle où il **guide vers les sources de la connaissance**, qu'il utilise pour un travail d'animation et de formation.

Grâce aux activités individuelles ou collectives de recherche et d'expression que peuvent favoriser — si elles sont employées dans le cadre et dans l'esprit

d'une pédagogie nouvelle — les techniques audio-visuelles, grâce aussi au fait que maîtres et élèves peuvent réagir ensemble à un même document, ces techniques peuvent contribuer à développer un **climat de confiance** et à créer une **plus juste relation maître-élèves.**

Note : Le groupe « Méthodes » a étudié également la méthodologie des langues modernes, des mathématiques et des disciplines d'éveil. Réd.

Le « mythe » des lacustres : une mise au point



1. Auvernier. Chaque point noir correspond à l'emplacement d'un pieux appartenant à deux villages partiellement superposés. On distingue particulièrement bien des palissades (à gauche) et des alignements de pieux correspondant aux maisons et aux ruelles. (Photo : Service cantonal d'archéologie, Neuchâtel.)

Dans l'**Histoire de la Suisse**, t. I, par Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, Lausanne, Payot éditeurs, 1964, p. 43, on lit : « Pour édifier leur village, les lacustres plantaient des centaines de pilotis, près du rivage. Ils construisaient ensuite une plate-forme avec des troncs recouverts de gravier et de terre battue. Sur ce plancher, ils élevaient leurs huttes de branches entrelacées et coiffées d'un toit de chaume. Une passerelle reliait le village à la rive. » Les auteurs ont illustré leur propos à l'aide de la représentation d'un village de Malaisie construit sur pilotis.

Dans l'**Histoire générale, des origines au XIII^e siècle**, par Eugène Badoux et Roger Déglon, Lausanne, Payot, 1^{re} éd., 1958, on lisait (p. 18) : ... « Des cultivateurs néolithiques ... vinrent peupler l'actuel Plateau suisse. Ils élevèrent leurs cabanes sur les berges de nos rivières et de nos lacs, et non au-dessus de l'eau. C'est à tort qu'on a parlé de villages sur pilotis. » Dans la troisième édition (1968) du même manuel, on peut lire (p. 22) : ... « Beaucoup s'établirent sur les berges des rivières et des lacs suisses. Des pieux qui subsistaient sous les eaux avaient fait penser à des habitations sur pilotis ; c'est

pourquoi on avait appelé ces gens lacustres. Il semble plutôt qu'il s'agit de poteaux de cabanes bâties sur la grève et plus tard submergées par la hausse du niveau des lacs. »

Il y a là de quoi troubler le plus attentif des élèves. Lequel de ces manuels, tous deux et successivement en usage dans la plupart des cantons romands, est détenteur de la vérité ? En d'autres termes, les lacustres vivaient-ils sur l'eau ou sur la berge de nos lacs et de nos rivières ?

Un troisième élément est apporté par la toute récente **Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud**, t. 4, **L'histoire vaudoise**, Lausanne, 1973 ; p. 13, où, dans un encadré, on peut lire : « ... de 2500 à 2000 av. J.-C. environ, on trouvait bel et bien, sur les rives des grands lacs du Moyen Pays, des constructions sur pilotis. Cela n'empêchait pas qu'il existait ailleurs, à la même époque, un habitat sur terre ferme ... Pourtant, selon toute apparence, les villages n'étaient pas édifiés en pleine eau ... Ils étaient périodiquement inondés par les mouvements saisonniers du lac. »

Apparemment, on se trouve donc en présence de trois théories contradictoires. La première, traditionnelle, fait vivre les

lacustres sur de grandes plates-formes, au-dessus de l'eau ; la seconde affirme que jamais il n'y eut d'habitations au-dessus de l'eau ; la troisième, enfin, semble offrir une sorte de compromis : certaines huttes se dressaient le plus souvent sur un sol sec, mais parfois, en périodes de hautes eaux, les pieux qui leur servaient de fondations étaient inondés.

Sans plus tarder, nous dirons que l'opinion courante et traditionnelle ne résiste pas à la critique. Jamais des villages lacustres entiers n'ont été construits sur l'eau, et l'image si largement répandue d'un village édifié sur pilotis au bord d'un de nos lacs n'est que le fruit de l'imagination de plusieurs savants et archéologues du XIX^e siècle. Il est sûr aussi que certains villages lacustres, comme Auvernier ou Portalban, au bord du lac de Neuchâtel, étaient construits sur terre ferme. Quant à la troisième hypothèse, celle des huttes isolées sur pilotis, que l'on doit à M. Christian Strahm, elle est l'œuvre d'un archéologue sérieux et a été formulée après des fouilles soigneuses. Elle ne saurait donc être rejetée sans plus ample examen. Toutefois, elle ne s'applique qu'à quelques sites précis (en particulier Yverdon), pour une superficie limitée et à une époque donnée. On ne peut donc en tirer de conclusions générales, valables par exemple pour l'ensemble des sites lacustres.

NAISSANCE DU MYTHE DES LACUSTRES

C'est en 1854 que l'archéologue suisse Ferdinand Keller publia le premier croquis d'un village sur pilotis. On y aperçoit des huttes au toit de chaume dressées sur une vaste plate-forme de rondins. Les unes sont de plan circulaire, les autres rectangulaires ou carrées. Le sol est porté par un pilotis planté au fond du lac. La plate-forme est reliée au rivage par deux passerelles. Comment le savant zurichois qui, l'un des premiers, étudia les civilisations du néolithique (pierre polie) et du bronze en Suisse arriva-t-il à un tel résultat ? Au cours de ses recherches, il avait observé la présence au bord de certains lacs de vastes ensembles de pieux enfoncés dans le sol. Des fouilles conduites à proximité avaient permis la découverte d'un grand nombre d'objets : poterie, ustensiles divers. S'appuyant sur l'exemple de villages asiatiques contemporains construits sur pilotis, Keller en vint à imaginer que les constructions lacustres étaient elles aussi bâties sur l'eau.

Le succès de ces vues fut immense, et les reconstitutions graphiques de villages

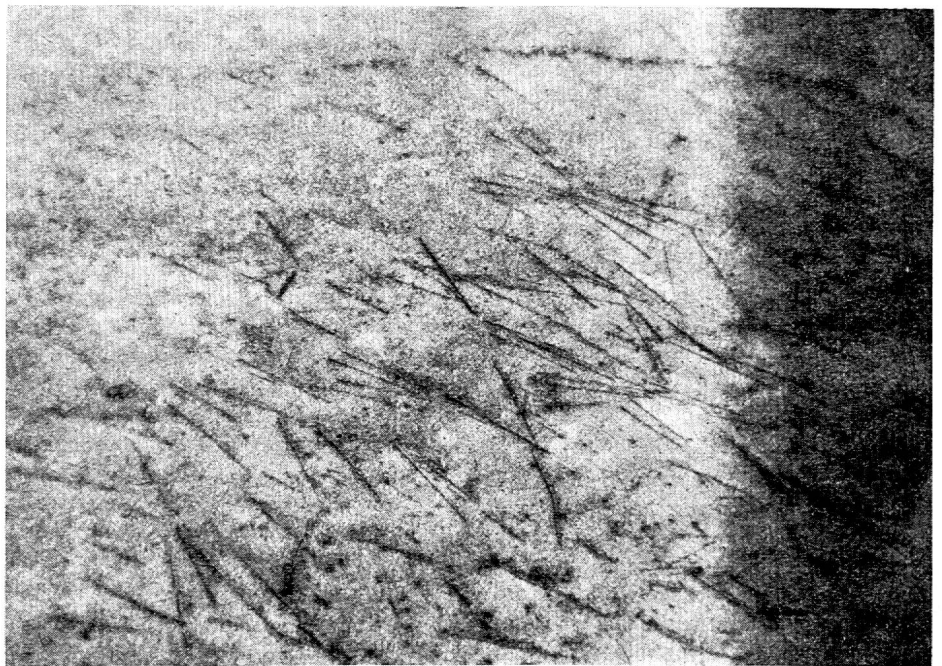
lacustres se multiplièrent à la fin du XIX^e siècle et jusque vers les années 50. On avança les explications les plus diverses pour rendre compte du choix, somme toute étonnant pour une peuplade primitive, d'habiter sur l'eau plutôt que sur la terre ferme : raisons de sécurité (bêtes féroces, ennemis), d'hygiène, simplification du transport par voie fluviale, simplification du ravitaillement (pêche).

Avant même d'aborder le fond du problème, il importe de souligner la faiblesse de toutes ces raisons et leur invraisemblance. La protection des villages sur pilotis était loin d'être assurée en tout temps, étant donné la faible profondeur de l'eau : l'accès restait possible, sinon aisé, malgré l'éloignement relatif. Comment les habitants se protégeaient-ils dans l'hypothèse d'un hiver rigoureux et d'un lac gelé ? Quelle bête féroce attestée sur le Plateau suisse attaquerait, même sur terre ferme, un établissement humain de quelque importance ? Parler d'hygiène à propos d'une peuplade primitive tient du simple anachronisme et conduit à prêter à nos ancêtres lointains des réflexes d'hommes modernes. Quant au transport par bateau et à la pêche, ils pouvaient se pratiquer aussi aisément de la rive. Les inconvénients, en revanche, sont énormes : l'implantation de pieux dans le sol d'un lac se heurte aux plus grandes difficultés, même aujourd'hui. En outre, l'insécurité

en cas de tempête devait être considérable. Enfin, point important sur lequel nous reviendrons, comment imaginer l'installation de foyers sur pilotis et sur planchers de bois ?

Toutes les justifications apportées *a posteriori* visaient à masquer des lacunes notoires dans la méthode de la fouille. Aucun relevé exact, aucune coupe stratigraphique précise ne furent dressés lors des premiers travaux. Ce n'est que depuis une trentaine d'années que des croquis satisfaisants sont dessinés lors de chaque fouille. On ne saurait reprocher à des pionniers d'avoir ignoré des techniques mises au point après leur mort. Toujours est-il que les fondements scientifiques de la théorie des lacustres habitant sur pilotis font totalement défaut. Les conséquences de l'absence d'une méthode d'investigation rigoureuse sont de deux ordres :

1. Keller et ses successeurs ne se sont pas avisés que les pilotis qu'ils apercevaient remontaient à des périodes différentes, parfois fort éloignées dans le temps.
2. Le niveau des lacs a connu au cours des trois millénaires écoulés des variations de forte amplitude. Les hypothétiques plates-formes se seraient trouvées tantôt submergées, tantôt à bonne distance du lac censé les protéger.



2. Auvernier. Emplacement des fouilles sub-aquatiques, vu d'avion. Des poutres jonchent la surface du village immergé et envasé. De petites taches noires représentent les extrémités des pilotis. Dans la partie supérieure de la photo, on distingue la palissade (fuite de pieux) qui délimite le village du côté du lac. (Photo : Michel Eglhoff.)

Il est évident d'autre part que les progrès accomplis par la recherche archéologique durant les 70 premières années de ce siècle permettent de dresser un tableau beaucoup plus complet de l'habitat durant les deux derniers millénaires avant J.-C. L'habitat dit lacustre vient s'insérer dans un vaste ensemble, aujourd'hui mieux connu. C'est de cela que nous parlerons maintenant, en nous attachant surtout aux sites de bords de lacs.

L'HABITAT LACUSTRE A LA LUMIÈRE DES FOUILLES MODERNES

Lorsqu'on contemple un site lacustre, soit sur place, soit sur une photographie, on est frappé par les innombrables pieux qui se dressent dans le sol. D'autres blocs de bois, de tailles et de formes diverses, parsèment les environs. On ne peut imaginer qu'il y ait eu, un jour, en un tel lieu, un village. Et pourtant les exemples d'habitations construites à l'aide de poteaux de bois plantés aux angles, reliés par des poutres horizontales et surmontés d'une toiture sont nombreux aux époques du néolithique et du bronze. Les seuils, les montants des portes, les linteaux étaient faits de poutres aussi. De telles habitations, qui peuvent prendre appui sur les sols les plus différents, rocher ou terre meuble, se trouvent dans toute la région ayant pour centre les Alpes.

L'examen de la manière dont les pieux ont été enfoncés dans le sol apporte d'utiles informations. C'est ainsi par exemple qu'à Portalban, station fribourgeoise des bords du lac de Neuchâtel, M^{lle} H. Schwab, archéologue cantonale fribourgeoise, a pu constater qu'à l'endroit où l'on se préparait à enfoncer une poutre, on creusait préalablement un orifice dont le diamètre était supérieur à celui du bois lui-même. Une fois la pièce enfoncée, on comblait le trou à l'aide de petits cailloux et de fragments de poterie. Est-il besoin de préciser qu'un tel procédé de construction serait inapplicable en milieu aquatique ?

L'examen d'un site lacustre conduit tout naturellement à se demander comment les habitants pouvaient se déplacer au milieu d'un si grand nombre de pieux dressés apparemment sans ordre aucun. C'est la formulation même de cette question qui a conduit les premiers fouilleurs à répondre par la théorie des lacustres installés sur pilotis.

Une fouille soigneuse montre au contraire que les pieux visibles aujourd'hui

remontent à des périodes différentes, parfois éloignées de plusieurs siècles. Devant l'impossibilité technique d'arracher d'anciennes poutres devenues inutiles, on les brisait, on les dissimulait par une surélévation du nouveau sol d'habitation ou on laissait faire la nature : les inondations fréquentes suffisaient pour égaliser la surface.

Aujourd'hui, les effets combinés d'un nettoyage constant par les eaux des lacs et de l'assèchement ont dégagé les nombreux pieux qu'on peut apercevoir sur les berges. Point n'est donc besoin d'explications compliquées : les pieux des stations lacustres sont pour la plupart les éléments, encore en place, de plusieurs habitations superposées. A Yverdon, cependant, Chr. Strahm a observé que des pieux, anciens ou plus récents, sont tous conservés sur une hauteur d'environ 50 cm au-dessus du niveau du sol. Comme les anciens blocs de bois plantés dans le sol auraient gêné la construction de nouvelles maisons, il admet que celles-ci auraient été édifiées à un niveau légèrement supérieur.

On aperçoit sur certains clichés, aériens notamment, une longue série de pieux plantés côte à côte ; l'existence de semblables palissades s'expliquait mal dans l'hypothèse d'un village sur pilotis. C'est pourquoi on a longtemps songé à des brise-lames, sans s'aviser qu'une simple palissade de rondins n'avait aucune chance de résister à des vagues de quelque amplitude. Aujourd'hui, les archéologues s'accordent pour reconnaître que de telles palissades ne sont autres qu'un système défensif, destiné à protéger le village contre un attaquant. Une palissade de ce type, particulièrement bien conservée, est visible encore aujourd'hui, au large d'Auvernier.

On a parlé aussi de passerelles. Il s'agit le plus souvent de chemins, situés sans doute au niveau du sol ou peu au-dessus, dont le tracé a été stabilisé en terrain mou ou marécageux par l'implantation d'une série de pieux.

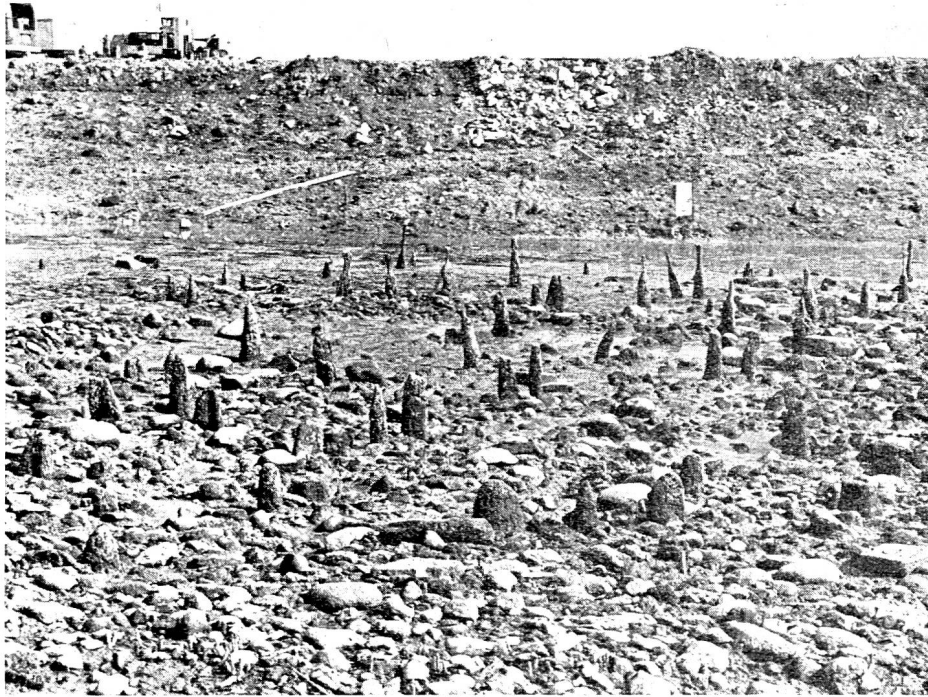
Pour les archéologues, une donnée essentielle de la fouille est fournie par la découverte d'un foyer. Facilement repérable par sa forme et les résidus noirâtres qu'il contient, le foyer indique l'existence d'un sol, d'un niveau d'habitat. Or, dans les fouilles récentes, on a découvert de nombreux foyers établis directement sur la molasse (Portalban) ou même réaménagés à plusieurs reprises (pont de Thielle, où M^{lle} Schwab a trouvé trois couches de glaise successives sous un foyer). A Portalban, les foyers sont délimités par un

cailloutis très serré, qui était parfaitement conservé au jour de la fouille. Il va sans dire que de telles installations ne sauraient avoir été aménagées sur des planchers de bois sur pilotis : l'effondrement du support aurait entraîné leur destruction et leur dispersion. Un autre élément déterminant est le fait que ces foyers aient été trouvés à même la molasse ou la craie lacustre, ce qui suffit à prouver qu'ils ont été construits sur le sol.

D'autres indications récentes nous viennent d'Auvernier. La grande station lacustre neuchâteloise, habitée sans interruption de l'époque néolithique à celle du fer, fait actuellement l'objet d'études intensives, en relation avec la construction de la route nationale N 5. Tout récemment (octobre-novembre 1974), on dégagait le village du bronze final. Les fouilleurs s'intéressèrent notamment à la relation entre les rangées de maisons et les ruelles. Les travaux ont fait apparaître l'existence d'un véritable plan préétabli, imposant un certain parallélisme dans le plan des maisons. Ce qui importe surtout pour notre propos est la découverte de plusieurs sols en place. L'un est fait d'écorces appliquées directement sur la craie lacustre (fin limon obtenu par la décomposition du calcaire du Jura) ; ailleurs c'est une couche d'argile qu'on a étendue sur cette même craie lacustre. Plus loin, dans la ruelle, on a découvert un pavement fait de galets juxtaposés. Tous ces matériaux, écorce, argile, galets, ne sont séparés de la craie lacustre par aucun intermédiaire. Ils ont donc été appliqués à un moment où le niveau du lac était beaucoup plus bas qu'aujourd'hui. Précisons en effet que pour exécuter la fouille, remarquable du point de vue technique, on a dû retenir les eaux du lac de Neuchâtel par une digue.

CONCLUSION

Il est temps de conclure. L'existence de villages lacustres construits sur pilotis n'est attestée par aucune preuve. L'hypothèse, qui remonte au milieu du XIX^e siècle, doit donc être totalement abandonnée. Les fouilles récentes d'Auvernier et de Portalban, importantes stations des bords du lac de Neuchâtel, ont montré que les rues, les sols et les foyers reposaient à même le sol ; quant aux pieux, ils étaient souvent enfoncés dans des orifices pratiqués intentionnellement à cet effet. Que ces villages, que ces maisons aient été souvent inondés par les crues fréquentes des lacs, cela est certain. C'est précisément pour éviter les effets des changements du niveau des lacs qu'on a



3. *Auvernier. Après l'assèchement du bassin entouré d'une digue, des pilotis, ainsi que des amas de pierres apparaissent. Reconstituer les habitations à partir de ces structures sera l'une des tâches de l'archéologue. (Photo : R. Churlet.)*

« corrigé », au XIX^e siècle après J.-C., puis à nouveau au XX^e siècle, les « eaux du Jura ».

Les habitants des périodes préhistoriques ont vécu sur les rives de nos lacs durant près de 2000 ans. Ont-ils cherché parfois, à certains endroits, à surélever le sol de leurs maisons pour parer aux inondations périodiques ? Chr. Strahm, sur la foi de ses fouilles d'Yverdon, le pense. Par ailleurs, l'étude, tout récemment parue, des niveaux des eaux du Jura montre que les lacs ont connu au cours de l'histoire des variations pouvant atteindre sept mètres aux époques du néolithique et du bronze. Dans ces conditions, on ne pouvait remédier qu'aux inondations de faible importance.

Le « mythe » des villages lacustres sur pilotis doit donc être livré à l'oubli. Mais l'originalité de la civilisation centroeuropéenne du néolithique et du bronze demeure. Les produits, artistiques ou artisanaux, des habitants du Plateau suisse méritent, plus que jamais, de retenir l'attention, de mobiliser l'intérêt. La vie des peuplades de nos régions, leur activité, leur habitat doivent être étudiés sans romantisme ni passion, d'une manière scientifique. Les méthodes nouvelles de la géologie, de la biologie et de la botanique, venant au secours d'une archéologie considérée comme une science et non plus comme un passe-temps, laissent entrevoir des progrès et des développements considérables dans nos connaissances.

COMMENT S'INFORMER ?

L'étude fondamentale sur la question des lacustres est due à Emil Vogt et s'intitule **Pfahlbaustudien**. Elle a été reprise dans un ouvrage collectif par W. U. Guyan, H. Levi, W. Lüdi, etc. **Das Pfahlbauproblem, Monographien zur Ur- und Frühgeschichte der Schweiz**, 11, Bâle, 1955, aux pages 117-219. On verra en outre : Marc-R. Sauter, « Quelques réflexions à propos du problème des palafittes », **Genava**, 7 (1959), p. 35-56 ; Christian Strahm, « Les fouilles d'Yverdon », **Annuaire de la Société suisse de préhistoire et d'archéologie**, 57 (1972/73), p. 7-16 ; 10 planches ; H. Schwab, **Le passé du Seeland sous un jour nouveau**, et R. Müller, **Les niveaux des lacs du Jura**, dans : **2^e correction des Eaux du Jura**, Fribourg, Editions universitaires, 1973, 179 p., nombreuses illustrations. Voir aussi les catalogues des expositions **Archéologie et routes nationales**, Fribourg, Musée d'art et d'histoire, 1971, et Neuchâtel, Musée cantonal d'archéologie, 1972.

Je tiens à remercier ici M^{lle} Schwab, archéologue cantonale du canton de Fribourg, M. Michel Egloff, archéologue cantonal du canton de Neuchâtel, et M. Gilbert Kaenel, archéologue, pour les informations, parfois inédites, qu'ils ont bien voulu me communiquer.

*Pierre Ducrey, professeur
d'histoire ancienne à
l'Université de Lausanne.*

Entretien avec...

M. A. Neuenschwander,
délégué à CIRCE

CIRCE II succède à CIRCE I. Pouvez-vous préciser quels sont les liens qui les unissent et assurent une continuité de leurs travaux ?

Le lien qui unit CIRCE I à CIRCE II est représenté, tout d'abord, par le mandat général que leur a confié à toutes deux la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, soit l'élaboration d'un plan d'études, d'une part pour les degrés 1 à 4, de l'autre pour les degrés 5 et 6.

De plus, le rapport d'intentions de CIRCE II, rapport accepté par la Conférence des chefs de DIP, mentionne expressément cette filiation et souligne l'indispensable continuité des travaux de l'une à l'autre commission.

Enfin, quant aux personnes, CIRCE I et CIRCE II ont le même président et le même délégué. En outre, certains membres de CIRCE I se retrouvent à CIRCE II, notamment les chefs de service de l'enseignement primaire et plusieurs représentants de la SPR. M. Cavadini, délégué à la coordination scolaire romande, participait de droit aux séances de CIRCE I ; il en va de même en ce qui concerne CIRCE II.

Pouvez-vous nous dire qui participe aux divers travaux de CIRCE II ?

Comme je viens de l'indiquer, CIRCE II a le même président que CIRCE I : M. Roger Nussbaum, directeur des études pédagogiques primaires, à Genève. Il est assisté d'un vice-président, M. Michel Bovard, chef du service des écoles secondaires et professionnelles, à Lausanne.

L'autorité scolaire de chaque canton est représentée par les chefs de service des enseignements primaire et secondaire ou leurs mandataires, plus une troisième personne qui, la plupart du temps, est soit un inspecteur scolaire, soit un directeur de collège secondaire.

La CROCES (Conférence romande des chefs d'établissements secondaires) a délégué M. Bernard Grandjean, directeur du Centre scolaire secondaire de Colombier (NE).

Les associations professionnelles primaire (SPR) et secondaire (CARESP) ont chacune six représentants, un par canton.

En outre, pour l'élaboration des projets de programmes qu'elle sera appelée à examiner, CIRCE II a recours aux travaux d'experts répartis en 11 sous-commissions de 12 membres chacune : français, écriture, mathématique, géographie, histoire,

sciences, éducation artistique, travaux manuels, travaux à l'aiguille, éducation musicale et éducation physique. Deux groupes de liaison, connaissance de l'environnement et activités créatrices manuelles, réunissent, l'un les représentants de la géographie, de l'histoire et des sciences, l'autre ceux de l'éducation artistique, des travaux manuels et des travaux à l'aiguille pour harmoniser leurs programmes.

Les experts eux-mêmes sont essentiellement des instituteurs, des institutrices, des professeurs de l'enseignement secondaire, des maîtres et des maîtresses de méthodologie.

Au total, ce sont donc 167 personnes qui sont directement associées aux activités de CIRCE II.

Ces personnes ont reçu un mandat. Qui le leur a donné ? Ce mandat est-il contraignant ? En d'autres termes quelle est la marge de liberté des différentes commissions de travail ?

Les membres de CIRCE II ont été désignés soit par l'autorité scolaire de chaque canton, soit par les sections cantonales de la SPR et du CARESP.

Le mandat que ces personnes ont reçu de leurs mandants n'a pas un caractère si contraignant qu'il ne leur laisse aucune marge de liberté, ni aucune possibilité de conciliation.

La coordination intercantonale des programmes ne peut, en effet, se concevoir sans accommodements, sans concessions réciproques. Des mandats impératifs iraient donc à fin contraire du but visé.

Il en est de même pour les membres des sous-commissions. Ceux-ci ont été désignés, d'un commun accord, par les autorités scolaires et les associations professionnelles de chaque canton, à raison d'un représentant de l'enseignement primaire et d'un représentant de l'enseignement secondaire.

Ainsi que je l'ai dit, ce sont des experts, nommés comme tels, et non de simples porte-parole dont la consigne serait de défendre absolument un point de vue pré-déterminé.

Ils doivent, bien sûr, maintenir le contact avec le canton qui les a délégués, mais le seul mandat que, dans les limites et le respect de son rapport d'intentions, CIRCE II leur a confié est, pour chaque discipline :

- d'en définir les objectifs ;
- d'en préciser les principes méthodologiques ;
- d'en établir le programme, programme cadre qui puisse convenir à des degrés

5 et 6 intégrés dans des structures différentes selon les cantons.

Les sous-commissions d'écriture, de mathématique, d'éducation musicale et d'éducation physique ont déjà déposé leurs projets de programme. Ceux-ci ont d'ailleurs été ou sont actuellement étudiés par les associations d'enseignants. Quelles sont les autres sous-commissions au travail et quand feront-elles connaître leur rapport ?

Les sous-commissions qui n'ont pas encore déposé leur rapport sont celles de géographie, d'histoire et de sciences, associées dans la connaissance de l'environnement, celles d'éducation artistique, de travaux manuels et de travaux à l'aiguille, regroupées dans les activités créatrices manuelles, enfin la sous-commission de français.

Elles devraient achever leur travail dans le courant de 1975 et j'espère que ce sera avant les vacances d'été.

Par ailleurs, les sous-commissions dont les projets ont déjà été examinés par CIRCE II se sont remises au travail afin d'apporter à leurs propositions les modifications qui leur ont été demandées.

Revenons pour un instant à CIRCE I ! Les délais d'introduction des divers programmes romands sont-ils tenus ? On entend dire que la production des nouveaux manuels et autres moyens d'enseignement pose quelques problèmes aux administrations scolaires. Qu'en est-il exactement ?

Jusqu'à présent, les délais fixés par le calendrier d'introduction des programmes romands ont été tenus. Toutefois, l'effort de recyclage demandé au corps enseignant, de même que les problèmes posés par la production des moyens d'enseignement nécessaires ne permettront certainement pas de réaliser en l'espace de six ans, ainsi que l'avaient souhaité les représentants de la SPR à CIRCE I, l'introduction progressive de tous les programmes, dans l'un au moins des quatre premiers degrés de la scolarité obligatoire. Il faudra donc étaler le calendrier prévu et les chefs de service de l'enseignement primaire s'y emploient actuellement.

Où en est la coordination romande au plan des structures ? Peut-on vraiment imaginer que les programmes élaborés pour les degrés 5 et 6 conviendront aussi bien à des classes primaires que secondaires ? Ou bien pouvez-vous nous dire si on parviendra à une réelle harmonisation des structures jusqu'à la 6^e année y compris ?

Il faut relever, tout d'abord, que dans trois cantons (Fribourg, Genève, Valais)

les structures scolaires ne posent aucun problème : six années d'enseignement primaire, suivies de trois années d'enseignement secondaire couvrent la scolarité obligatoire. Pour Neuchâtel, le passage se fait après la cinquième année. Restent le Jura et le canton de Vaud où, après quatre et trois années d'enseignement primaire, on a, parallèlement, un enseignement primaire qui se poursuit jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et un enseignement secondaire, de type classique, qui commence.

Or, dans le Jura, une commission vient d'être constituée pour étudier le problème des structures scolaires et, dans le canton de Vaud, un directeur de collège a été chargé d'en faire autant en ce qui concerne les modalités d'application du plan d'études romand et les répercussions de cette application sur les structures scolaires.

Que sortira-t-il de ces travaux ? Il est évidemment trop tôt pour le dire maintenant. Néanmoins, c'est bien au niveau de chacun des cantons intéressés, me semble-t-il, que ces questions doivent être en premier lieu examinées. Ensuite viendront, s'il le faut, les essais d'harmonisation sur le plan romand.

Quant à CIRCE II, elle s'est donné pour tâche de préparer, à l'intention des degrés 5 et 6, des programmes cadres applicables dans les différentes structures scolaires existantes. Est-ce une gageure ? Les difficultés sont certes réelles ; mais sont-elles insurmontables ? L'avenir le dira.

Tout plan d'étude devrait découler d'une certaine conception de l'homme, l'homme de demain que l'on voudrait former dans l'élève d'aujourd'hui. Les participants aux commissions de CIRCE II se sont-ils mis d'accord au sujet de cette vision de l'homme ?

Ni les membres de CIRCE II, ni les membres de ses sous-commissions ne se sont entendus pour définir une conception commune de l'homme de demain, partant d'un type de société.

D'autres s'en sont chargés.

Nous nous sommes simplement occupés de l'enfant d'aujourd'hui, de ses intérêts, de ses besoins.

Cela tient-il aux limites du mandat qui nous a été confié ? Probablement. Plus sûrement encore, au respect que nous avons de l'autonomie cantonale en cette matière.

Le programme élaboré par CIRCE I est mis progressivement en application dans les classes romandes. Peut-on déjà tirer des conclusions ? Qui est chargé de les tirer ? Comment ? Cette première éva-

luation oriente-t-elle les travaux de CIRCE II ?

Comme cela avait été décidé, l'introduction progressive des programmes élaborés par CIRCE I n'a débuté qu'avec l'année scolaire 1973-74 (mathématique en 1^{re} année primaire).

Nous sommes donc trop près de l'événement pour pouvoir en tirer déjà des conclusions utilisables par CIRCE II.

D'autre part, c'est le service de la recherche de l'IRD qui, en collaboration avec les services cantonaux similaires, a été chargé d'apprécier les résultats de l'application des programmes romands.

Pour la mathématique, par exemple, un poste nouveau a été créé à l'IRD, une commission intercantonale d'évaluation de cet enseignement a été constituée et un plan de travail a été établi, qui prévoit, pour la 1^{re} année primaire seulement, des enquêtes auprès du corps enseignant (rapport à fin 1975), des tests et des observations d'élèves (rapport à fin 1976-début 1977).

Si l'on multiplie cet exemple par le nombre des degrés à examiner et par celui des programmes expérimentaux à évaluer, on mesure l'ampleur de la tâche qui est demandée à l'IRD mais aussi la valeur des renseignements qui seront fournis et qui permettront les ajustements et les améliorations nécessaires.

Les théories les plus récentes en matière d'énoncés de programmes font largement appel à la notion d'objectifs, c'est-à-dire de comportement souhaités d'élèves. CIRCE II tiendra-t-elle compte de ces travaux ?

Grâce notamment à l'amabilité de M. Jacques Weiss, de l'IRD, CIRCE II et ses sous-commissions ont été informées de ces théories et des méthodes nouvelles d'élaboration des programmes.

Nous nous efforçons — sans rompre, si possible, avec ce qu'a produit CIRCE I — de mettre en pratique ce que nous avons appris. Pour toutes sortes de raisons cependant, le « virage » n'est pas toujours facile à prendre.

Les principales nouveautés que nous a apportées CIRCE I concernaient les mathématiques et le français. CIRCE II innovera-t-elle aussi résolument ou est-ce encore trop tôt pour l'affirmer ?

Les travaux de coordination des programmes et la collaboration intercantonale qui en est la conséquence nous ont donné l'occasion de repenser nos conceptions pédagogiques et l'on ne comprendrait pas que la rénovation s'arrête en chemin.

C'est pourquoi CIRCE II entend bien

continuer dans la voie qu'a ouverte CIRCE I.

Par ailleurs, si les innovations paraissent spectaculaires en français et en mathématique, elles n'en sont pas moins réelles — en dépit des apparences peut-être — dans d'autres domaines aussi tels que la connaissance de l'environnement ou les activités créatrices manuelles, par exemple.

L'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques collabore certainement aux travaux de CIRCE II (et aussi de CIRCE I). Pouvez-vous décrire cette collaboration ?

Une collaboration, à laquelle j'ai déjà fait allusion et que nous apprécions vivement, existe en effet entre l'IRD et CIRCE, aussi bien au niveau des institutions que des personnes.

Par ses services de la documentation et de la recherche, l'IRD nous fournit les documents et les informations de diverse nature dont nous avons besoin.

Par ses services des moyens d'enseignement et de la recherche encore, l'IRD réalise, d'une part, les moyens qui « feront passer le message », autrement dit qui permettront l'application du plan d'études romand, et évalue, d'autre part, les programmes que nous avons élaborés.

M. Jean Cavadini est délégué à la coordination romande. Vous-même, M. Neuenschwander, êtes délégué à CIRCE. Pourriez-vous préciser la spécificité de ces deux fonctions ?

Malgré la similitude des titres, nos tâches sont bien différentes.

En collaboration étroite avec la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, avec aussi les secrétaires généraux et les chefs de service de nos départements, M. Cavadini s'occupe des problèmes de politique générale de l'éducation, organise et gère la coordination scolaire sur le plan romand, assure la liaison avec les divers organismes romands et suisses intéressés aux questions éducatives, maintient le contact avec les associations professionnelles du corps enseignant, a le souci de l'information interne et externe.

Mon rôle consiste essentiellement à animer et à coordonner les travaux de CIRCE et de ses sous-commissions.

Les années passent vite ! Imagine-t-on déjà la venue au monde de CIRCE III ?

Certainement. Et il se pourrait bien que 1975 soit l'année de naissance de CIRCE III dont les travaux concerneront les degrés 7, 8 et 9.

Vous qui êtes placé au centre du processus de la coordination romande, avez-vous un vœu à émettre ?

Bien que des dizaines de collègues déjà aient participé soit à la rédaction du plan d'études romand, soit à l'élaboration des

moyens d'enseignement, je souhaite que, dans les années à venir, un plus grand nombre encore soit associé, d'une façon ou d'une autre, à l'entreprise commune. J'aimerais que chacun puisse dire : « Cette coordination, c'est aussi, un peu, mon œuvre ». J'aimerais surtout, par-delà cette

légitime fierté, que chacun bénéficie de l'enrichissement que procurent, sur le plan humain et sur le plan professionnel, le contact, la réflexion, la concertation, en un mot la collaboration avec les collègues de toute la Suisse romande.

Lecture du mois

Les élèves qui se rendaient en classe avaient déjà gâché, mâché, tassé, arraché de glissades le sol dur et boueux. La neige sale formait une ornière le long du ruisseau.

Les becs de gaz éclairaient mal une sorte de champ de bataille vide. Le sol écorché vif montrait des pavés inégaux sous les déchirures du verglas.

Jean COCTEAU
Les Enfants terribles

Sous le gaz verdâtre, ma rue, à cette heure, est un gâchis crémeux, praliné, marron-moka et jaune-caramel, un dessert éboulé, fondu, où surnage le nougat des mællons.

Ma maison elle-même, toute seule dans la rue, a « l'air que ce n'est pas vrai ».

COLETTE
La Vagabonde

1. Quels sont les **éléments communs** aux deux paysages ?

	COCTEAU	COLETTE
Quel lieu est dépeint ?
A quel moment de la journée ?
Quels sont les éléments du décor ?
Les personnages ?

2. Relève **tous les adjectifs qualificatifs, toutes les expressions** de chaque texte qui **décrivent** le paysage.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Chacun de ces textes contient **une image** qui le résume. Note ci-dessous cette **expression-titre**.

.....
-------	-------	-------

4. Lesquels des éléments ci-dessous **prédominent** dans chacun des textes ?

Note dans chaque tableau les mots qui conviennent.

Les formes — les couleurs — les odeurs — les goûts — l'inconsistance — la propreté — la réalité — la sensibilité — le gel — la dureté — la poésie — le dégel.

.....
.....
.....

Vocabulaire

1. Neige ou glace ?

Dessine un diagramme de Venn, puis complète-le à l'aide des expressions suivantes :

le ski, le gel, cotonneux, le flacon, polaire, le curling, le givre, une chape, la banquise, légère, éblouir, mœlleuse, une crevasse, des broderies, un iceberg, une boule, le verglas, froide, la luge, glissante, le hockey, le capuchon, le traîneau, la clé, mollement, le bonhomme, le patin, tourbillonner, la ouate, le palmier, le duvet, le tremplin, épaisse, dangereuse.

2. Famille de GEL

Complète, après avoir cherché les mots de cette famille :

L'hiver, l'eau dans le bassin. L'herbe est couverte de blanche. La mûse a une consistance Maman frit du poisson Chaque hiver, je souffre d' Le transforme les chemins en bourbiers. L'appareilleur a le siphon du lavabo. La est une substance molle et transparente qui provient des os et des tissus animaux. Le du boucher est en panne. Il ne fait pas bon recevoir une ! Le a causé d'importants dégâts au vignoble.

3. Nuançons notre expression !

1. Lis la colonne B ; souligne les expressions employées au sens figuré.

2. Compare B et A ; intitule A, puis note chaque couple (A n'est pas ordonné). Exemple : un sol *dur*, un sol *tendre*.

3. Procède de même avec B et C. (C n'est pas ordonné). Exemple : un sol *dur*, un sol *ferme*.

A
melleux
docile
harmonieuse
doux
sensible
fine
facile
bienveillant
légère
tendre
frais
souples
mou

B
un sol dur
du pain dur
avoir l'oreille dure
un col dur
un lit dur
une voix dure
un homme dur (à la tâche)
une brosse aux poils durs
une tête dure
un visage dur
un problème dur
une dure punition
un climat dur

C
inconfortable
sévère
brutale
rigoureux
être un peu sourd
rigides
de mule
ferme
ardu, difficile
empesé
rassis
rude
endurant

Pour le maître

La lecture que nous vous proposons est une étude comparative de deux textes très courts, mais riches en prolongements.

OBJECTIFS de cette étude

Au cours de la lecture fouillée, les élèves seront amenés à :

- DÉCOUVRIR tous les éléments communs aux deux textes ;
- ÉNONCER l'idée que les auteurs expriment une même réalité, celle d'une **rue enneigée, le soir** ;
- ANALYSER les différences ;
- CARACTÉRISER chacun de ces tableaux :

Jean Cocteau : un champ de bataille, dureté du paysage (gel) ; Colette : un dessert éboulé, inconsistance du paysage (dégel).

Démarche proposée

Nous vous suggérons une étude en 4 temps :

1^{er} moment : survol du texte de Cocteau par les élèves et réponse par écrit aux questions 1 à 4 (colonne de gauche).

2^e moment : dépouillement des réponses, discussion ; première synthèse partielle.

3^e moment : survol par les élèves du texte de Colette ; réponse aux questions (colonne de droite).

4^e moment : dépouillement des réponses (col. droite), discussion ; seconde synthèse partielle.

Comparaison des résultats obtenus ; synthèse finale.

Les exercices de **vocabulaire** seront conduits **parallèlement**, au cours des heures dévolues à cette discipline.

Rédaction

Nous avons constaté combien un **même paysage**, une **même** réalité peuvent devenir **différents** sous la plume d'un auteur qui transpose sur le décor qui l'environne sa personnalité, sa vision du monde, son caractère ; son humeur du moment (joie, tristesse, découragement, agressivité, optimisme, vitalité débordante, sensibilité, etc.).

Un paysage peut également être ressenti de façon bien différente selon ce

que l'on en attend, ce qu'on y recherche, selon que l'on s'y promène ou qu'on y travaille, selon qu'on le domine ou qu'on le subit, qu'on y joue ou qu'on y peine...

A ton tour, sur le modèle étudié, tu vas décrire en quelques lignes un décor en te mettant à la place de celui qui le ressent, en tenant compte de son état d'esprit.

Idee générale : Un parc public en automne, par un bel après-midi.

Décrit par : un couple de personnes âgées, qui viennent y chercher le **calme**, et sont sensibles à la **beauté** des couleurs ; le jardinier qui entretient le parc. Il est **découragé** par le travail que représentent ces monceaux de feuilles tombées, l'aspect jaunissant des pelouses. C'est la **saleté**, le **désordre**, la **peine** qui teinteront cette description ;

des enfants qui viennent y jouer aux Indiens. C'est leur **vitalité** débordante qui s'exprimera dans ce paysage, le **mystère** aussi de certains coins du parc (buissons touffus où l'on se cache, pives dont on se bombarde, sentiers de la guerre...).

Idee générale : Le grenier poussiéreux de notre vieille ferme.

Décrit par : des enfants qui y jouent un jour de pluie ;

tante Jeanne qui y retrouve ses souvenirs de jeunesse ;

maman qui y fait les grands nettoyages de printemps...

Remarque : Souviens-toi, aucun personnage n'apparaîtra dans ta description !

Idee générale : Le préau verglacé un matin de janvier.

Décrit par : les enfants qui arrivent à l'école ;

le facteur qui apporte le courrier ; l'employé communal chargé de le nettoyer...

Les textes, le questionnaire et ses 4 tableaux, ainsi que les exercices de vocabulaire font l'objet d'un tirage recto verso (18 c. l'exemplaire), à disposition chez J.-P. DUPERREX, 17, avenue de Jurigoz, 1006 Lausanne. On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé d'exemplaires au début de chaque mois (13 c. la feuille).

Divers

La chanson de l'amitié

Paroles et musique: F. Lienqme.

1. Si le temps vous paraît maus-sa-de, si vous a-vez l'es-pit gro-gnon, l'âme et le cœur un peu ma-la-des, et le mo-ral sous les ta-lons...

Refrain: Ve-nez donc frap-per à no-tre por-te! Nous som-mes tou-jours là pour les a-mis! Un pe-tit sou-rire, ga ré-con-for-te, et ga va beau-coup mieux quand on par-ta-ge ses sou-cis!

2. Si vous n'avez plus rien en poche, Si vous êtes dans l'embarras, Si vous dites que la vie est moche, Alors, venez ! n'hésitez pas !
3. Si vous vous sentez solitaire Comme un chaton abandonné, Si vous cherchez un partenaire Vous savez tous où nous trouver !

A propos de grammaire nouvelle

A la rédaction de l'« Educateur ».

Concerne l'article de M. Corbellari, paru dans le N° 35, sur la grammaire nouvelle.

Messieurs, Mesdames,

J'ai été très intéressé par l'article paru dans le N° 35, intitulé « Grammaire nouvelle et Grammaire traditionnelle ». J'y ai cependant trouvé un certain nombre de contradictions que je voudrais relever :

1. Si l'article en question reproche à la grammaire traditionnelle de s'appuyer trop sur le sens de la phrase, cette grammaire dite « nouvelle » n'en fait pas moins appel aussi au sens de la phrase pour déterminer si un complément est permutable ou non...

2. Cette vieille grammaire, qui mérite d'être modifiée, j'en demeure d'accord, ne repose pas exclusivement sur le sens des compléments, mais aussi sur leur forme et sur leur construction, directe ou indirecte. La façon dont elle distingue COD de COI est toutefois discutable.

3. Je me demande en outre si le but de l'étude de la grammaire n'est pas de faire comprendre à l'élève le sens de ce qu'il écrit, plutôt que la forme, qui peut être l'objet d'une étude linguistique ultérieure (qui ne se pratique d'ailleurs pas au niveau gymnasial).

4. Je me demande enfin comment on peut passer à l'enseignement d'autres langues (latin, allemand), où les cas utilisés dépendent largement du sens de la phrase. Je serais curieux, par exemple, qu'on m'explique le datif et l'accusatif allemands sans les rapprocher de la notion d'Objekt (Akk.-Objekt et Dativobjekt) ou d'indirektes Objekts. Ou encore, sans recourir au sens, qu'on m'explique la différence existant entre « Ich warte auf der Terrasse » et « Ich warte auf meinen Freund » sans parler de lieu et d'objet!

Qu'un renouveau soit nécessaire, chacun en est conscient; qu'il se fasse sans aboutir à de meilleurs résultats, sinon celui de faire de nos élèves des gens qui considèrent la grammaire comme un art pour l'art, c'est une autre question. Il n'en demeure pas moins que cette grammaire nouvelle aborde les difficultés d'une manière extrêmement séduisante, et je suis convaincu qu'un moyen terme entre étude sémantique et étude « systématique » pourrait être trouvé, qui satisferait aussi bien les linguistes universitaires que les « défricheurs » du niveau inférieur.

Recevez, Messieurs, Mesdames, mes bonnes salutations.

Jean-François Perrenoud,
maître secondaire, Tramelan.

Réponse aux questions de M. J.-F. Perrenoud

1. On ne peut pas imaginer de grammaire qui élimine le sens. Syntaxe et sémantique sont souvent liées. Voici 3 exemples qui montrent qu'une différence sémantique peut avoir des répercussions sur le plan syntaxique :

1. a) Je pense à **Sidonie**.

Je pense à **elle**.

b) Je pense à **ma déclaration d'impôts**.

J'y pense.

La pronominalisation du complément est différente selon que l'on a affaire à un nom d'animé ou de non-animé.

2. (exemple emprunté à Fillmore *) :

a) Jean a détruit **la table**.

Jean a construit **la table**.

La question « Qu'est-ce que Jean a fait à la table ? » ne convient qu'à la phrase a. En a, « la table » est un **objet affecté**, en b un **objet effectué**.

3. Dans la phrase « Vous n'êtes pas très libéral/libéraux. », l'accord de l'adjectif n'est pas possible sans recours au sens : il s'agit de savoir si « vous » réfère à une ou à plusieurs personnes.

Ce que j'ai voulu montrer, dans mon article, c'est qu'on ne pouvait pas DÉFINIR des phénomènes morpho-syntaxiques comme le sujet à l'aide de critères sémantiques. La fonction **sujet** se définit essentiellement par l'accord formel avec le verbe conjugué et par la place qu'occupe l'élément.

2. D'accord. Je n'ai pas affirmé le contraire.

3. En effet, l'étude du sens est importante et il n'est pas question de l'abandonner. Il me paraît indiqué — à un certain niveau de l'enseignement — de faire voir aux élèves qu'une même notion sémantique peut revêtir des formes diverses. Pour reprendre l'exemple évoqué dans mon article, on peut partir de la notion d'**agent** et examiner quels sont les fonctions dont dispose la langue pour l'exprimer :

a) **sujet**

Le trésorier respecte à la lettre cet absurde règlement.

b) **« complément d'agent »**

Diverses mesures de rationnement viennent d'être adoptées **par les pouvoirs publics**.

c) **complément de nom**

l'offre de **Pékin** de négociier

d) **déterminant**

sa recherche de la vérité

On pourra étudier, entre autres, les raisons qui font que, dans un contexte don-

né, on choisit d'exprimer l'agent par un « complément d'agent » plutôt que par un sujet, ou de ne pas l'exprimer (« Les transports en commun nécessaires n'ont pas été prévus. »)

Mais il faut être conscient que ce genre d'étude suppose préalablement acquis un certain nombre de notions morpho-syntaxiques : sujet, « complément d'agent », complément de nom, transformation passive, nominalisation, etc.

4. Je pense que mon correspondant a raison. Il n'est guère possible de se passer du sens lorsque l'on enseigne une langue étrangère. Le sens peut être considéré comme l'élément commun (universel ?) tandis que la morpho-syntaxe varie selon les langues. Comparons

Je vais bien.

et Es geht mir gut.

Au niveau sémantique, on peut distinguer :

a) un « état » (aller/gehen)

b) un « siège » (je/mir)

c) une « qualification » (bien/bon)

Sur le plan morpho-syntaxique, ces éléments de sens se réalisent différemment dans les deux langues. Ainsi, le « siège » est exprimé par le sujet en français et par un complément de verbe au datif en allemand. En outre, l'allemand a recours à un sujet vide de sens : **es**. Enfin, on constate qu'en allemand, on a au moins 2 combinaisons possibles des éléments. (Mir geht es gut. / Es geht mir gut.)

Il n'est pas question non plus d'abandonner les notions de **temps**, de **lieu**, etc. mais ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est de croire qu'en parlant, par exemple, de « complément de lieu », on définit un **fonction**, c'est-à-dire un certain comportement **syntactique**. L'idée de **lieu** peut s'exprimer au travers de fonctions diverses :

a) **« complément de verbe »** (non permutable et pronominalisable)

Il allait **en Espagne**.

b) **« complément périphérique »** (permutable et facultatif)

En Espagne, les libertés politiques sont quasi inexistantes.

c) **complément de nom**

Je n'oublierai pas mes dernières vacances **en Espagne**.

Les pattes **antérieures** du chat

d) **déterminant**

Passe-moi **ce** cendrier.

Quant à la notion d'**objet**, elle fait problème. Ou bien on l'utilise — ce qui n'est pas sans danger — pour désigner une **fonction**, c'est-à-dire un comportement syntaxique et, à ce titre-là, **en Espagne** est un **objet** dans l'exemple **Ils vont en Espagne**. Ou bien on lui fait exprimer un **sens**, mais ce dernier devient très difficile à préciser.

* Charles J. Fillmore, The Case for Case.

Dans un enseignement des langues étrangères fondé sur une comparaison avec la langue maternelle, il me paraît préférable d'éviter ce terme d'**objet**. On dira aux élèves, par exemple, que la plupart des compléments français qui sont non permutables et pronominalisables par **le, la, les** correspondent à des compléments à l'accusatif en allemand.

Michel Corbellari.

ERRATA

Un certain nombre de coquilles se sont glissées dans l'article de M. Corbellari, paru dans le numéro 35 du 15 novembre

et intitulé « Grammaire nouvelle et grammaire traditionnelle ; voici les plus importantes :

1^{re} colonne, avant-dernière ligne : **comprend** (et non pas comprendra).

2^e colonne, 37^e ligne : **propriétaire** (et non **propriété**).

2^e colonne, dernière ligne : « la » devait être en caractères gras.

2^e colonne : tout en bas, 2^e note : remplacer « Le sens du verbe » par « Le verbe ».

4^e colonne, 16^e et 17^e lignes : **nombre restreint** (et non nombres restreints).

5^e colonne, 2^e ligne : il fallait ajouter (**en**):

5^e colonne, 27^e ligne : ... **a été perdu ...** (et non **a été perdu**).

8^e colonne, 1^{re} ligne : **généraliste** (et non généraliste).

Note : *Des circonstances particulières... et honorables m'ont empêché de corriger l'épreuve de cet article. D'où ce grand nombre de fautes laissées au bon soin des rotatives. Que Monsieur Corbellari veuille bien m'excuser.*

JCB.

Page des maîtresses enfantines

Dans l'exemplaire de décembre 71 * de la revue « Jeunes Années », nous regardons, mes élèves de 4 à 6 ans et moi, une fillette confectionnant des biscuits. Tout le déroulement de l'action est présenté de manière précise. Pourrait-on faire comme elle ? L'enthousiasme se manifeste. La proximité d'une cuisine me décide à tenter l'expérience. J'apporte ma balance de cuisine, et nous pesons divers objets. Nous constatons que le volume ne correspond pas souvent au poids.

Les grands élèves plient en quatre une grande feuille de papier et copient au tableau le schéma suivant :

Un élève coupe sur du papier d'« alu » de très petits morceaux de pelures d'orange.

(Chaque enfant manipulant un des ingrédients se lavera préalablement les mains.)

Le lendemain, nous pesons tous les ingrédients, tout en parlant de la provenance de chacun d'eux. Un épi de blé est rapproché de la farine. L'excellent livre « Leçons de choses »** leur montre des champs de cannes à sucre et de betteraves à sucre, les salines de Bex. Tout est versé dans une terrine. Je casse un œuf. Qui veut casser les deux autres ? Quelques

Après avoir pétri moi-même la pâte, pendant que les enfants me répètent d'où vient chaque ingrédient, et comment on fait le beurre, un élève étend la pâte. Je découpe moi-même l'image du bonhomme Croquenvole.

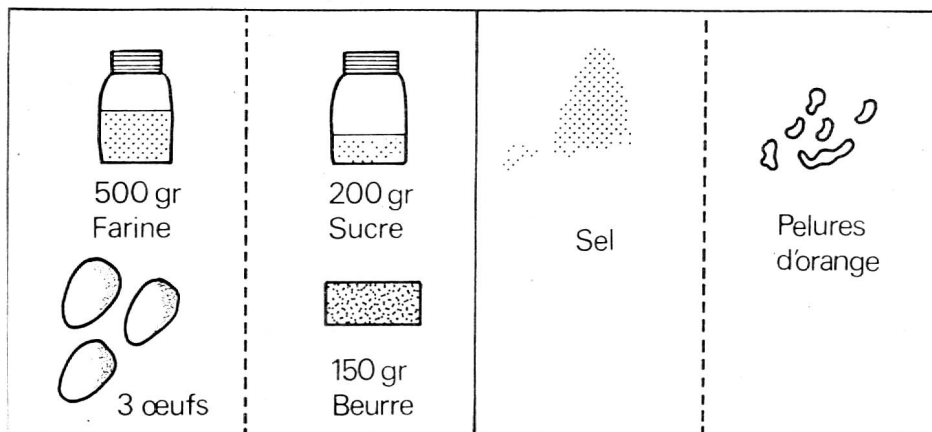
Le four doit être chauffé 10 minutes à l'avance. Eric est chargé de surveiller ma montre. Nous mettons l'horloge-jouet de la classe à l'heure.

Pour terminer ce bonhomme, un élève enfonce des noisettes pour les yeux et une bouche souriante. Avec du jaune d'œuf, des élèves calmes... viennent tour à tour coller un chapeau pointu en pâte, un nez, une ceinture. Le reste du jaune d'œuf est utilisé pour dorer le bonhomme. Avec le reste de la pâte, quelques enfants font des biscuits avec un moule.

Eric me dit que les 10 minutes sont passées. Les enfants se préparent à sortir à la récréation pendant que j'enfourne ces biscuits. Une heure de cuisson.

Cette expérience aurait pu se faire en cuisant le tout chez moi. L'après-midi, les enfants ont la joie de manger les biscuits, mais décident qu'ils attendront le lendemain pour manger « Croquenvole », ce bonhomme au ventre doré qui nous regarde en souriant.

V. Gétaz.



Je suis surprise du bon résultat de ce travail qui me paraissait trop difficile. Quelle différence, entre les 2 lignes d'écriture imposées, pourtant en rapport avec leurs intérêts, et ce travail fortement motivé !

garçons lèvent la main. Olivier s'approche..., « suspense ». Il réussit. Une assiette est là, limitant les dégâts éventuels. Avec une spatule en bois, Remedios remue le tout, pendant que j'enfarine une table inoccupée, bien lavée la veille.

* Offert au récent congrès SPR.

** Les leçons de choses au cours élémentaire A. Grodier et S. Moreau (Nathan).

A. Albums illustrés

Deux chats en Amérique

C. Lamblin. Hatier, 1974. Illustré par R. Steadman.

Les aventures et les découvertes des deux « premiers » chats qui ont traversé l'océan pour conquérir l'Amérique.

Cet album, très joliment illustré, présente une histoire amusante qui plaira

aux jeunes enfants, excitera leur imagination et suscitera sans doute une foule de questions sur ce monde inconnu.

Je ne me plais pas partout

Libuse et Joseph Palecek. Hatier, 1974. Illustré par L. et J. Palecek.

Album à raconter ou à lire à des enfants de 4 à 6 ans.

Cet album est à recommander surtout pour ses magnifiques illustrations. Chaque page est un tableau de couleurs vives, ce qui ne manquera pas d'éveiller la sensibilité artistique de l'enfant.

L'histoire est écrite en gros caractères et peut être éventuellement lue par un enfant de 7-8 ans.

B. Romans

Coumba du pays oublié des pluies

Jacqueline Cervon. G.P. Rouge et Or (Dauphine), 1974.

Le Sahel ? Où se trouve ce pays ? La radio et la télévision en ont beaucoup parlé, mais que s'y passe-t-il ? Ces deux questions resteraient sans doute sans réponse pour la plupart de nos élèves. Et bien, grâce à Coumba, une petite fille de 12 ans qui vit au Sahel, le lecteur pourra découvrir ce pays et vivre la triste mais malheureusement très réelle aventure de cette enfant.

Tout en étant captivant d'un bout à l'autre, ce livre est instructif. Il s'adresse à des enfants de 10 ans environ. Il peut trouver sa place dans une bibliothèque de classe et il serait souhaitable dans ce cas que le maître puisse discuter avec ses élèves du problème abordé par l'auteur.

La terre des autres

Michel Grimaud. G.T. Rageot. Les Chemins de l'Amitié, 1973. Dès 12 ans.

Cet excellent roman a paru en 1973, pourtant je tiens à rappeler ici ses qualités et surtout son actualité. Il traite du problème de la xénophobie. Sujet bien à la mode...

L'histoire se passe en France, mais les lecteurs n'auront aucune peine à faire la transposition sur le plan suisse. C'est l'histoire d'un petit Algérien qui vient en France avec son père. Les problèmes sont abordés par l'auteur avec beaucoup de tact : difficultés à trouver du travail, à se loger, intégration dans une classe, chantage, etc. Là-dessus viennent se greffer toutes sortes d'aventures qui arrivent au père et au fils.

Je pense que la lecture de ce livre permettra aux éducateurs et aux parents d'aborder avec les enfants un problème délicat, lancinant, mais réel, présent partout.

Tu n'es pas mort à Stalingrad

Christian Delstanches-Hubert Vierset. Éditions Duculot. Dès 14 ans.

Celui qui s'intéresse aux histoires vécues et actuelles sera captivé par ce très beau livre.

Nous suivons un jeune Berlinoise qui mène une enquête... En 1943, son père, officier de l'armée allemande est porté disparu lors de la débâcle de Stalingrad. Est-il réellement mort ? Deux histoires se déroulent en parallèle : les recherches effectuées en 1961 à Berlin, ville coupée en deux parties par le « Mur de la honte » ; Stalingrad en 1943, la résistance allemande devant l'avance russe, l'encerclement, puis les colonnes de prisonniers, les camps...

Cette belle histoire est racontée dans un style simple. En lecture suivie elle permettra une très bonne exploitation en classe des problèmes historiques contemporains.

C. Documentaires

Poupées de laine

Madeleine Banier. Hachette. Coll. « Temps libre », 1974.

Comment confectionner de très jolies poupées au tricot ou au crochet ?

Ce livre vous propose :

- une poupée et ses 7 tenues différentes ;
- une vingtaine d'autres poupées confectionnées selon diverses techniques ;
- des animaux.

Les explications sont claires, précises et abondamment illustrées.

Cependant, le livre s'adresse à des adultes ayant déjà quelques notions de tricot ou de crochet.

Dans le pré

S. Duflos et R. Brandicourt. Hatier, 1974.

Que peut-on trouver dans un pré ?

L'auteur de ce livre nous aide à obser-

ver un petit coin de terrain. Il nous apprend à regarder, à comprendre la nature. Il propose un certain nombre d'expériences simples et ne nécessitant que très peu de matériel ainsi que des exploitations en dessin par exemple.

Il s'agit bien sûr d'un instrument de consultation, d'un document de travail soit pour le maître soit pour l'élève.

Cependant, je fais quelques réserves quant à la présentation et aux photographies souvent trop petites.

Robert Gloton. L'autorité à la dérive

Paris 1974, Casterman, 224 p., bibl.

Résumé ou analyse

Dans un monde où l'autorité n'a plus de sens précis, où l'on mélange sans discernement respect, pouvoir, oppression, influence, directivité et non-directivité, l'ouvrage de Robert Gloton vient éclairer notre lanterne.

Demandez à l'homme de la rue ce que c'est que l'autorité. Vous ne le prendrez pas de court et il trouvera spontanément pour vous répondre la définition du dictionnaire : c'est le pouvoir de commander aux autres, c'est le droit de se faire obéir.

Ce qui est singulier aujourd'hui, c'est la rapidité du changement idéologique et l'ampleur de la contestation des structures et des valeurs. Le changement qui s'opère sous nos yeux et dont nous voyons mal à quoi il aboutira, est certainement le plus important, par sa nature et par ses significations profondes qu'il nous soit donné de vivre actuellement.

Il y a bien sûr dans cet éternel conflit pour la liberté le problème des générations mais il n'est plus unique, et il faut apprendre à accepter la remise en question permanente qui est le levain spirituel de l'existence et qui oblige l'homme à faire des choix précis après mûre réflexion...

La pédagogie de l'anxiété est peu à peu remplacée par celle de la responsabilité et de la compréhension : c'est l'acceptation des charismes diversifiés autant dans le domaine de l'école que dans ceux de la famille, de l'Église, des entreprises...

On envisage la communication avant la relation hiérarchique et la solitude du

chef diminue de plus en plus pour être une collaboration réelle.

L'autorité repose sur la négation de la personne, de l'égalité, de la liberté. Or l'évolution technique et scientifique du monde a eu pour conséquence une promotion de la personne qui va contre le principe d'autorité. Le développement de la pensée scientifique qui exige la preuve et refuse la vérité révélée, les progrès de l'instruction, un niveau d'information jamais rencontré, ont créé une prise de conscience générale qui va contre le consensus social de l'autorité. C'est alors le moment où chacun individuellement — et dès le plus jeune âge — peut se déterminer en fonction de ce qu'il peut saisir et assumer.

Dans la famille. L'enfant a besoin d'amour, il a besoin qu'on l'aime et qu'on le lui montre, parce que l'amour est l'antidote de la solitude et que tout être humain refuse la solitude alors qu'il la porte en lui comme une fatalité de nature.

Mais dans la relation parents-enfant apparaît une situation conflictuelle normale qui doit être acceptée et assumée comme telle par les deux parties.

Si la relation est vécue de manière authentique, on évitera le piège monstrueux de la méfiance. La crise de l'autorité, l'exaspération des conflits qui opposent aujourd'hui les jeunes à leurs parents s'expliquent pour une part, dont il est difficile d'exagérer l'importance, par les effets d'une éducation familiale, reprise en milieu scolaire, reposant sur la méfiance de l'autre et la présomption de l'éducateur.

On ne mettra jamais assez en garde les gens contre les effets négatifs et perturbateurs de la méfiance.

L'autorité-pouvoir ne peut plus maintenir son intégrité dans la famille, le paternalisme pas davantage, et le laisser-faire, n'en parlons pas, c'est la démission pure et simple qui sanctionne définitivement l'échec.

Alors que faire ? « L'imagination, le talent au pouvoir », il est temps que tous, adultes et jeunes, parents et enfants, maîtres et élèves prennent ensemble à leur compte cette formule libératrice.

A l'école. Ce qui pèse sur l'enseignant et sur sa relation à l'élève, ce qui définit l'autorité magistrale, c'est l'institution scolaire comme expression des valeurs et des structures fondamentales de la société. Pour parvenir à changer cette optique, il faut rendre à l'éducation le rôle qu'elle aurait dû toujours avoir : un rôle de relations humaines et de communication entre les esprits et les sensibilités.

Pour changer, il faut miser sur l'engagement personnel de l'enseignant, avec ses possibilités de réalisations personnelles. La relation avec l'enfant dans une communication autre que celle de dominant et dominé apparaît alors comme une possibilité de libérer l'élève afin de l'élever à l'autonomie et à la responsabilité, non en détruisant l'école, mais en en faisant un milieu de vie véritable où l'on se prépare à la vie en vivant totalement et authentiquement.

Changer la relation d'autorité, voilà ce que propose l'auteur, mais pour parvenir au but qu'il préconise, il engage tout d'abord chacun à bien faire le tour de son domaine spirituel, à découvrir au fond de soi si, véritablement, l'on est préparé pour assumer le mot d'ordre de l'enfant : « Aide-moi à agir seul ? »

Document IRDP, N° 5042,

P. Moser.

offset

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

précision,
rapidité et qualité
pour l'impression de revues,
livres, catalogues,
prospectus, imprimés de bureau

Corbaz S.A.

1820 Montreux
22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

Maîtres imprimeurs depuis 1899

reliure

typo

Bibliothèque
Nationale Suisse
3003 BERNE

1820 Montreux 1

J.A.