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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 113 (1977)

Heft: 7

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 14.07.2025

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

7

Montreux, le 18 février 1977

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

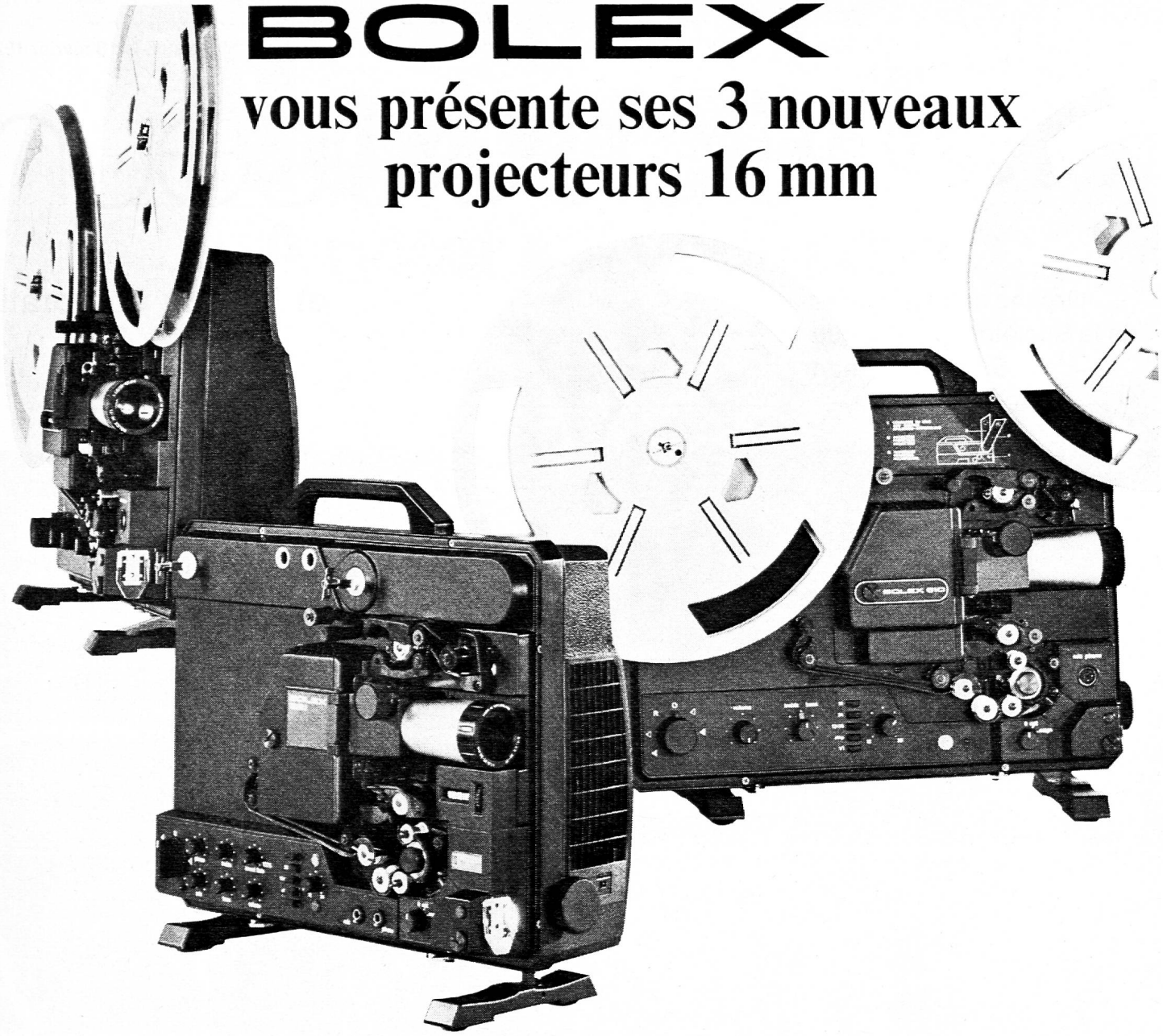
et bulletin corporatif

Photo P. Cook

NUMÉRO SPÉCIAL : L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DE L'ALLEMAND

BOLEX

vous présente ses 3 nouveaux projecteurs 16 mm



le Bolex 501 → **pour la projection des films muets et sonores à piste optique ; cadences de 18 et 24 images/sec.**

le Bolex 510 → **pour la projection des films muets et sonores, à piste optique et magnétique; cadences de 18 et 24 images/sec.; avec en outre réglage progressif des cadences entre 15 et 30 images/sec. et arrêt sur une image**

le Bolex 521 → **pour la projection des films muets et sonores, à piste optique et magnétique, et l'enregistrement magnétique, avec pupitre de mélange incorporé ; cadences de 18 et 24 images/sec. ; avec en outre réglage progressif des cadences entre 12 et 26 images/sec., arrêt sur une image et marche image par image**

Ces trois nouveaux types de projecteurs ont tous une lampe halogène à miroir froid. Ils peuvent être équipés, au choix, d'un zoom 35-65 mm ou d'un objectif à focale fixe de 50 ou 70 mm. Ils admettent les bobines de film jusqu'à 600 m de capacité ; leur chargement est automatique ; ils ont un haut-parleur séparé, incorporé au couvercle, et sont facilement transportables, puisqu'ils ne pèsent que 18 kg environ.

Vous choisissez le modèle dont vous avez exactement besoin et vous payez le prix le plus juste, ce qui, chez BOLEX, peut être étonnamment avantageux.

Pour faciliter votre information, pour que vous puissiez savoir quel est le modèle qui convient le mieux dans votre cas, quel est son prix et pour vous renseigner sur la projection des films 16 mm en général, nous avons composé une documentation à votre intention. Il vous suffit, pour la recevoir, de nous retourner le coupon ci-dessous.

Coupon

Veuillez me faire parvenir votre documentation « La projection des films 16 mm »

Nom et prénom
Profession ou fonction
Rue et No
NPA et localité

A découper et à envoyer à BOLEX S. A., Case postale, 1401 Yverdon.

BOLEX

une marque sûre, toute une somme d'expérience dans la construction de caméras et de projecteurs 16 mm

Sommaire

ÉDITORIAL 131

DOCUMENTS

Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande 132

NEUCHÂTEL

Commission financière 144

AU COURRIER 145

COMMUNIQUÉS

Directeur de l'IRDP 145
Festival de cinéma belge et suisse 145

DIVERS

KID 77 146

RADIO SCOLAIRE 146

NOTE DE LA RÉDACTION

La suite de l'article de Michel Corbellari intitulé « Vers une grammaire plus correcte et qui débouche sur l'expression : l'exemple des pronoms » paraîtra dans notre No 9 du 4 mars 1977.

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, 1411 Cronay.
Henri Porchet, 1166 Perroy.
Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.
Prix de l'abonnement annuel :
Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

Editorial

Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande

La conférence des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin soumet aujourd'hui à consultation un rapport qui précise les modalités d'application de l'enseignement de la langue II. Avant de se prononcer, il convient de rappeler ici les acquis des consultations antérieures organisées par la SPR :

— *choix de l'allemand comme langue II ;*

— *degré 4 pour le début de cet enseignement ;*

— *nécessité d'un aménagement du programme des autres disciplines dans les degrés touchés ;*

— *caractère non sélectif du nouvel enseignement ;*

— *enseignement précoce confié à des généralistes ;*

— *exclusion de tout risque que l'enseignement de l'allemand recommence à zéro dans les degrés secondaires ;*

— *amélioration des conditions d'enseignement, particulièrement dans les classes à plusieurs degrés ;*

— *formation adéquate du corps enseignant.*

La présente consultation a essentiellement pour objet les points forts du remarquable rapport de M. J.-B. LANG, coordinateur romand de l'enseignement de l'allemand. Notre propos est donc de centrer la réflexion de nos membres sur les objets suivants qui nous apparaissent comme fondamentaux :

— *priorité donnée à la compétence de communication ;*

— *principe d'une méthode spécifique à la Suisse romande s'étendant sur deux ou trois ans ;*

— *prise en compte de l'alémanité ;*

— *restructuration globale de tout le problème de l'allemand ;*

— *modalités du démarrage réel de l'opération — commission de rédaction — commission d'examen — évaluation continue.*

Nous souhaitons avec l'auteur que les possibilités de discussion offertes soient largement utilisées.

Le président de la SPR : Jean-Jacques Maspéro.

Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande[1]

1. INTRODUCTION

1.1. LA RECHERCHE D'UNE SOLUTION

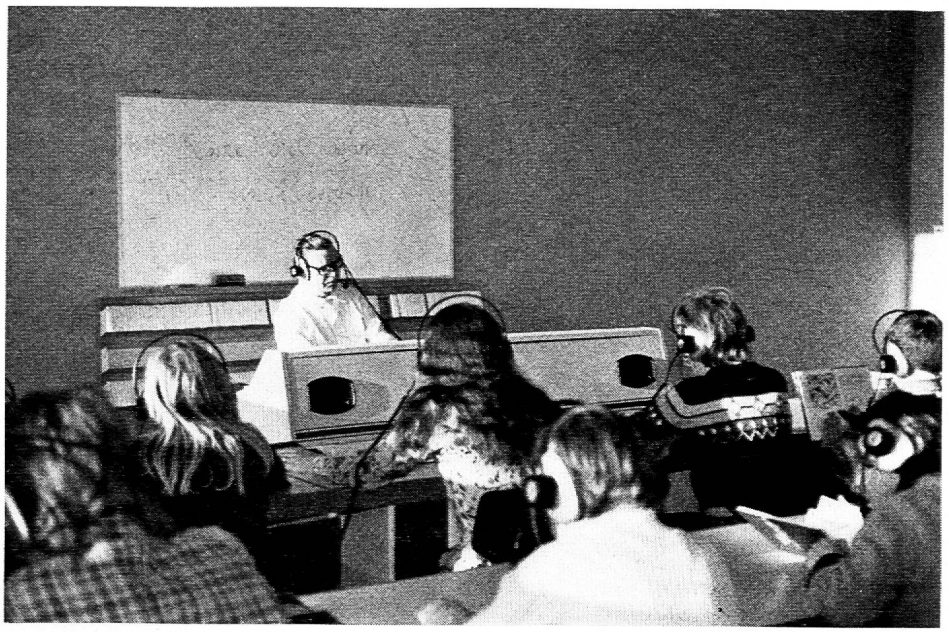
On essaie, dans les pages qui suivent, de proposer une solution au problème de l'allemand précoce en Suisse romande, dans les conditions particulières que l'on sait, et qu'on ne réexaminera pas en détail.

Deux solutions-types, formant les termes d'une alternative, ont été soumises à l'appréciation du coordinateur, avec mandat d'en désigner la plus appropriée, et d'en justifier le choix. C'est ce qu'on fait ici.

Tant qu'ont duré les négociations avec M. Jean Petit, auteur de la méthode officiellement retenue, le coordinateur a résolument misé sur une solution qui, pratiquement, retiendrait l'essentiel de « Sing'und spiele mit ! », mais en corrigerait ce qui aurait fait l'objet d'une critique objective, honnête et telle que l'auteur de la méthode pourrait y souscrire ; solution qui — la précision est de rigueur — en changerait cependant dans une large mesure l'orientation, puisque la méthode française serait enrichie d'apports structuro-globaux empruntés au cours Montani. Ces modifications, non seulement le climat créé par la campagne anti-Petit, mais avant tout les derniers développements de la linguistique appliquée, les rendaient indispensables.

Cette hypothèse de travail a dû être abandonnée, M. Jean Petit consentant bien à des modifications de détail, mais non à ce qui lui apparaissait comme un changement de « philosophie ». On doit comprendre et respecter cette attitude : ayant opté pour une conception bien définie, il lui était difficile de se désavouer et de se faire le champion d'une conception de la langue vivante qui, sans être aux antipodes de l'autre, s'en écarte néanmoins sur des points importants.

M. Petit souhaitait en plus — et rien n'était plus légitime — que son nom figurât toujours sur la version revue de son ouvrage: dans la situation actuelle, c'était condamner l'entreprise à l'échec, puisque le climat psychologique déjà tendu serait devenu à ce point désastreux qu'il aurait porté gravement préjudice à la cause même de l'allemand.



Il fallut donc abandonner le premier terme de l'alternative et en considérer le second. C'est alors qu'eurent lieu les stages d'écoute du coordinateur dans les zones pilotes du canton de Vaud et en différentes régions du Valais. Or, les résultats objectivement et loyalement observables d'un côté comme de l'autre sont à ce point remarquables que deux possibilités viennent aussitôt à l'esprit : ou bien chaque canton — dans l'immédiat Vaud et Valais — poursuivent l'enseignement de l'allemand par la voie qui leur convient (et c'est la coordination romande qui fait les frais de l'opération), ou bien l'on imagine, dans le cadre de la coordination, une solution qui oblige certes les deux cantons principalement concernés à renoncer (du moins partiellement) à leur méthode sous sa forme actuelle, mais pour leur en offrir une qui comporte les qualités de la précédente, sans en avoir les inconvénients. La solution visée doit, en d'autres termes, pouvoir servir de point de ralliement aux adeptes aussi bien de Petit que de Montani. Demander à des maîtres d'abandonner l'outil qui les satisfait n'est possible et légitime que si le nouvel outil est incontestablement meilleur, réunit les avantages avérés des deux outils délaissés, et n'en a pas les défauts. C'est là une gageure, et on en est bien conscient ! Elle ne semble pouvoir être tenue qu'à une condition expresse : que soit prise au grand sérieux la spécificité romande du cours envisagé, qui constituerait l'attrait supplémentaire que n'offrent ni Petit ni Montani, et que la solution proposée porte en elle le germe d'une réforme générale de l'allemand en Suisse romande, sans que soient reniés les grands principes, toujours valables, qui ont conduit les Autorités à choisir Petit.

1.2. COURS SPÉCIFIQUE A LA SUISSE ROMANDE

Que peut-on, que doit-on attendre d'un cours spécifique à la Suisse romande ? Qu'il prenne au sérieux la situation linguistique réelle de notre pays ; et qu'il mette le Romand en état d'y faire face autrement qu'en recourant à la solution traditionnelle, qui est une solution de facilité : le dialogue en français. Il

[1] Merci à M. Bettex de nous avoir fourni les photographies qui agrémentent cet article, photographies prises au Collège d'Yverdon.

faut assigner comme objectif à l'enseignement de l'allemand dans un pays comme le nôtre la faculté de communiquer pour le moins de telle façon que le Romand comprenne son interlocuteur alémanique, et qu'il se fasse comprendre de lui, l'idéal étant bien sûr que l'entretien puisse se dérouler indifféremment dans une langue ou dans l'autre.

Deuxièmement, en prenant au sérieux la situation linguistique du pays, le cours doit du même coup tenir compte du caractère spécifique du pays où la langue cible est utilisée. Ce caractère — appelons-le l'alémanité — est un fait complexe et riche qui, à ma connaissance, n'a jamais été pris en compte sérieusement dans l'élaboration d'un manuel d'allemand. On le précisera : il ne s'agit pas de faire apprendre à nos enfants un allemand teinté de dialecte. Mais le cours devrait néanmoins être conçu de manière à initier nos élèves, à un âge où cela est possible, à cette âme alémanique qui est, le plus souvent, superbement et scandaleusement ignorée. C'est par ce biais que, du même coup, l'élève pénétrera dans l'univers germanique.

Enfin, pour pouvoir être valablement défendu, le cours romand, s'il ne se contente pas d'être une pure et simple adjonction par le bas à un enseignement par ailleurs inchangé, doit être l'occasion d'une vaste concertation où tout l'édifice de l'allemand serait repensé afin de franchir un pas décisif vers une situation où cette langue, jugée avec raison difficile, revêtira enfin le statut d'un véritable instrument de communication, et tout d'abord de compréhension, indispensable, dans un pays comme le nôtre, à l'homme de la rue aussi bien qu'au lettré.

2. DOCUMENTS

On rappelle ici l'extrait du procès-verbal de la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, des vendredi et samedi 11 et 12 juin 1976, à Neuchâtel.

(4. Langue seconde, p. 11.)

Le président propose de donner à M. Lang un mandat en deux temps :

2.1. PREMIER TEMPS

2.1.1. Compte tenu de l'introduction en 4e, donner des éléments pour trancher dans l'alternative : **compression sur deux ans, ou étalement sur trois.**

2.1.2. Petit réadapté, ou nouvelle méthode.

Cette alternative est formulée en des termes plus précis en page 7 :

2.1.2.(A) Ou une profonde refonte du cours Petit.

2.1.2.(B) Ou l'élaboration d'un cours spécifique à la Suisse romande dans l'axe de la méthode Petit.

2.2. **DEUXIÈME PHASE** concernant l'exécution après décision de la conférence dans ces deux alternatives.

(...) M. Lang (...) pense qu'un délai à la fin octobre serait raisonnable pour un rapport à la conférence.

3. BREF HISTORIQUE

3.1. PREMIÈRE SOLUTION ENVISAGÉE

En un premier temps, c'est le premier terme (2.1.2.(A) de la (seconde) alternative qui a retenu l'attention de la CORIDAL et du coordinateur: profonde refonte du cours Petit. Cette solution aurait eu des avantages évidents :

— Elle était la conséquence directe de la décision du 12 septembre 1975, faisant de « Sing'und spiele mit ! » la méthode romande.

— On respectait intégralement la décision et le travail énorme déjà entrepris en Valais.

— On pouvait espérer effacer les imperfections de Petit en collaboration même avec son auteur, qui les admettait loyalement.

— Pour donner satisfaction aux amis de Montani, on pouvait également souhaiter introduire dans Petit des éléments plus structuro-globaux, c'est-à-dire amener plus vite l'élève à se trouver en véritable situation de dialogue. Sur ce point, il devenait certes plus difficiles d'obtenir l'accord, sinon la coopération de M. Petit, car on touchait ici à la conception même de la langue et de la méthode qui préside à « Sing'und spiele mit ! »

— Si ces diverses conditions avaient pu être réalisées, quand bien même le travail de refonte eût été considérable, on aurait gagné du temps.

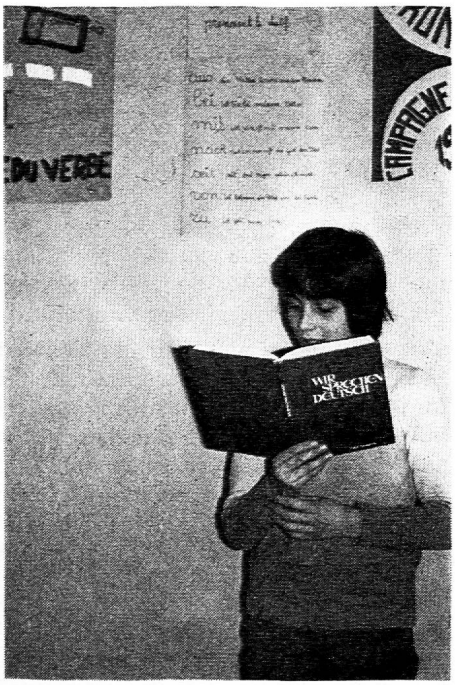
Différentes circonstances ont finalement rendu cette solution irréalisable.

3.1.1. LE CLIMAT PSYCHOLOGIQUE

Le climat psychologique régnant, dès avant la parution, mars 1976, de « Materialien », de MM. Baldegger, Müller et Schneider (Université de Fribourg), du fait de la concurrence non certes officielle, mais pratique et réelle entre les deux manuels qui — on y reviendra — relèvent finalement de conceptions différentes, ne favorisa pas cette solution. L'observation sur le terrain confirme cette différence et explique la crainte des deux « camps » de se voir imposer plus de concessions que l'autre. Rappelons-le : les recommandations de la commission Basset, dont le rapport fait suite, en 1974, à celui de la commission Gilliard (1972), concernant l'expérimentation, puis l'évaluation en divers lieux de Suisse romande, des deux méthodes provisoirement retenues, n'ont pas été suivies, et on n'a pas pris garde aux conséquences fâcheuses qu'aurait la coexistence, dans ces conditions de Petit et Montani. Après plusieurs années de cette coexistence, mais toujours sans évaluation, la décision a été prise par les Autorités en faveur de Petit. Tout cela a contribué à assombrir le climat psychologique et à durcir les positions des uns et des autres.

3.1.2. LA CRITIQUE « FRIBOURGEOISE »

Une fois connue — elle ne le fut pas tout de suite, ses auteurs ne lui ayant fait aucune publicité — la critique fribourgeoise a réalisé ce qu'on appela la « conjonction des opposants » : des opposants à Petit.



Ce n'est pas le lieu de refaire ici l'historique de cette affaire, ni de la campagne de presse qui a déferlé sur la Suisse romande. La controverse a eu ceci de bon qu'elle a obligé les uns et les autres à prendre plus nettement conscience des options scientifiques, didactiques et pédagogiques différentes dont relèvent Petit et Montani — paradoxalement d'ailleurs, puisque la critique fribourgeoise portait pour l'essentiel — la toute récente « Réponse à « Défense et illustration de M. Jean Petit » de MM. Baldegger, Müller et Schneider (septembre 1976) l'atteste — sur l'(in)authenticité de la langue qu'utilise M. Petit. Disons-le en passant : là-dessus, une fois la part de la polémique faite, il est clair que la position des linguistes fribourgeois est inattaquable, qu'on se place sur le plan purement langagier ou sur celui de la didactique. C'est d'ailleurs précisément en essayant de justifier certaines bizarreries verbales par le recours à des motifs méthodologiques que, sans le vouloir peut-être, M. Petit a davantage attiré l'attention sur ses propres options. Et c'est cela qui a fait aboutir à l'impasse les conversations serrées, mais amicales, entre ce dernier et le coordinateur. Avec une certaine tristesse, mais d'un commun accord et dans un climat de confiance, force nous a été d'admettre que la conciliation n'est pas possible, si toutefois l'on entend respecter les conditions que pose l'un des partenaires de l'éventuel contrat, et si l'on ne veut pas d'emblée rendre inacceptable la solution négociée pour une importante partie des destinataires.

3.2. DEUXIÈME SOLUTION ENVISAGÉE

Elle se serait encore située dans le cadre du premier terme de l'alternative (profonde refonte de Petit), mais aurait partiellement empiété sur le second terme (élaboration d'un cours spécifique à la Suisse romande dans l'axe de la méthode Petit). Plus qu'une refonte de Petit, il se serait agi d'une sorte de synthèse Petit-Montani.

Cette solution s'est heurtée à une double difficulté. D'une part, il va de soi que la polémique Petit-BMS (Fribourg) avec ses retombées helvétiques n'a pas, et de loin, contribué à rasséréner les esprits, ou à les rendre plus objectifs dans l'affirmation des avantages de « leur » méthode (ni, par conséquent, plus indulgents face aux défauts de l'autre). Le climat était — et il sera encore longtemps — tel qu'une solution qui eût consisté en une sorte d'amalgame de Petit et Montani, outre les difficultés inextricables sur le plan des droits d'auteurs et d'éditeurs qu'elle eût comportées, n'avait aucune chance de passer, la difficulté ne venant pas seulement du corps enseignant, mais de M. Jean Petit, qui ne consent à une solution que si elle respecte l'ordonnance générale du cours et, surtout, ne toucherait pas aux options fondamentales, surtout linguistiques, qui sous-entendent « Sing'und spiele mit ! ». Ces options, bien plus que les « anomalies » langagières dénoncées par les linguistes fribourgeois, sont maintenant devenues la véritable cible de la critique des « montanistes » comme de ceux qui s'inspirent des derniers travaux de linguistique appliquée.

M. Petit estime que modifier sa conception de base nécessiterait la rédaction d'un nouveau manuel, qui ne serait plus le sien, sans être davantage celui de Mmes Montani et Kocian. On serait alors tenté d'opter pour Montani, qui a eu au moins l'avantage d'exister. Je dirai plus loin pourquoi cette solution est impensable.

M. Petit s'associerait à une solution qui consisterait à refondre (« Umarbeitung ») son ouvrage en collaboration avec deux collègues suisses et à y corriger ce qui aurait été reconnu défectueux à deux conditions expresses : que l'on ne touche pas à sa « philosophie » et que le nouvel ouvrage porte, avec ceux des deux co-adaptateurs, son nom. Très lucidement, M. Petit prévoit lui-même qu'ainsi formulées, ses conditions ne peuvent pas être acceptées dans les circonstances actuelles.

3.3. POURQUOI PAS MONTANI ?

Reste à dire pourquoi le recours à Montani inchangé n'entre pas en ligne de compte. Pour quatre raisons :

1) On l'a dit : les Autorités ont opté pour Petit. Lui substituer Montani, éventuellement sous prétexte que les rapports Gilliard et Basset mettaient les deux méthodes sur pied d'égalité, est impensable.

2) Les Valaisans ne peuvent pas accepter cette solution ; les en croire capables serait infamant pour eux.

3) Les partisans de Montani eux-mêmes n'en retiennent que la première partie et reconnaissent que, vu l'écart entre l'âge de démarrage prévu par les auteurs (8 ans) et l'âge réel des jeunes commençants vaudois (10 ans), c'est seulement le début de Montani qui convient à l'enseignement précoce. (Dans les zones pilotes, la suite est fournie par « Vorwärts » ou « Auf deutsch, bitte ! ».)

4) Pratiquement, dans les zones pilotes du canton de Vaud, ce sont des spécialistes ou des maîtres très soigneusement formés qui utilisent Montani. Cette situation privilégiée ne permet pas d'af-

firmer que cette méthode puisse être utilisée par des maîtres généralistes. Or, c'est là une des conditions posées à l'adoption.

3.4. BILAN PROVISOIRE

Un examen objectif de la situation et des données du problème montre donc qu'on ne peut retenir aucune des trois solutions théoriquement envisageables : ni l'introduction pure et simple soit de Petit ou de Montani ; ni la refonte de Petit (ou une synthèse Petit-Montani).

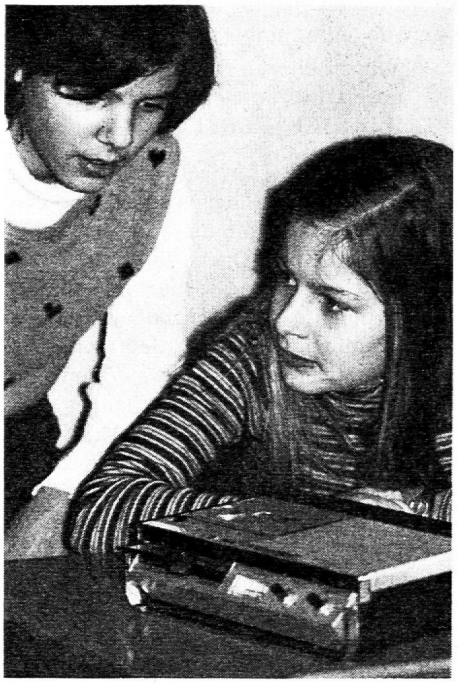
3.5. BREF RETOUR A PETIT

Bien que le mandat du coordinateur ne mentionne même pas l'éventualité de maintenir Petit tel quel, je voudrais insister sur les raisons qui la rendent, en effet, impossible, car c'est évidemment sur ce point qu'on se heurte le plus violemment aux décisions prises.

3.5.1. Il est toujours possible d'imposer une solution. Après tout, seuls une centaine de maîtres vaudois seraient immédiatement et directement affectés par une mesure de ce type. Mais, dans la conjoncture actuelle et le malaise évident, pareille mesure aurait des conséquences incalculables et compromettrait définitivement le climat dans lequel devrait s'inaugurer l'ère nouvelle de l'allemand que l'enseignement précoce met à notre portée.

3.5.2. La critique des linguistes fribourgeois est, pour l'essentiel, pertinente, même si l'on admet avec le coordinateur que, dans la pratique, les défauts incriminés sont infiniment moins graves qu'il n'y paraît, et n'ont pas les conséquences fâcheuses, voire calamiteuses, qu'on aurait pu craindre. Il n'empêche que dans leur récente publication (« Réponse... », octobre 1976) BMS, d'une façon peut-être brutale, réfutent les objections faites à leur critique. Toute personne dont la langue maternelle est l'allemand, et qui est de bonne foi, ne peut que faire siennes, sur le plan théorique tout au moins, les conclusions de BMS. Qu'on n'ait pas repéré ces carences plus tôt est très regrettable (une évaluation même « artisanale » nous aurait épargné cette perplexité). Il est aussi parfaitement vrai que la critique fribourgeoise ne concerne qu'un aspect de l'ouvrage et que cet aspect-là — le coordinateur le pense sincèrement — n'est peut-être pas même le plus important. Il n'en reste pas moins que désormais on ne peut plus faire comme si ces carences n'existaient pas. Cela rend, à mes yeux, la généralisation d'un Petit inchangé impossible.

3.5.3. Mais, comme on l'a déjà dit, la comparaison approfondie des deux méthodes, qu'a rendue inévitable la querelle, a permis de mieux saisir les divergences de conception entre Petit et Montani. Si la sympathie croissante dont bénéficie la conception structuro-globale — plus promotrice de créativité ou simplement de participation spontanée et de communication — n'était qu'un phénomène accessoire et coïncidant plus ou moins par hasard avec le discrédit dont pâtit Petit, à la suite de la polémique, on pourrait et il faudrait s'en désintéresser. Mais puisqu'on a été obligé d'y regarder de plus près, force est de reconnaître que, des deux méthodes, l'une se trouve en plus grand accord avec les conceptions les plus récentes et les mieux fondées de l'enseignement précoce. (Voir entre autres, à ce sujet, les documents du Comité de l'enseignement général et technique, dans le cadre du Conseil de l'Europe ; voir surtout les travaux de la commission d'experts pour l'introduction des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire, Bulletin d'information 2b, 5 et, plus récemment (juin 1976) 7a. Voir enfin les documents de l'assemblée annuelle de la CDIP du 30 octobre 1975 à Zoug).



4. LE COURS ROMAND

4.1. LE DEUXIÈME TERME DE L'ALTERNATIVE

Le deuxième terme de l'alternative évoquée le 12 juin 1976 (2.1.2.(B), page 133, paraît donc bien contenir la solution à retenir : l'élaboration d'un cours spécifique à la Suisse romande, dans l'axe de la méthode Petit.

Cette solution — il faut en convenir — pourrait avoir s'y l'on n'y prenait garde, des inconvénients assez considérables. On va sans tarder les évoquer. Toute la question est dès lors de savoir si, en contrepartie, on peut lui trouver des avantages assez nombreux et assez importants pour que, non seulement les inconvénients puissent être raisonnablement assumés, mais même — ce serait le cas le plus favorable — se transforment à leur tour en avantages.

4.2. INCONVÉNIENTS ÉVENTUELS

— On se prive de l'avantage (gain de temps et de moyens financiers) qu'aurait le recours à une méthode déjà constituée et disponible sur le marché.

— On retarde le moment de l'introduction de l'enseignement précoce de l'allemand.

— On choisit une solution pouvant paraître hybride, puisque la « spécificité romande » du cours à créer demeure liée, si peu que ce soit — et on dira exactement jusqu'à quel point et dans quelle mesure — à la méthode Petit.

— Surtout on obligera les cantons ayant déjà fait leur choix, ou bien à changer leur méthode, ou bien à reconsidérer leur participation à la coordination romande.

C'est donc en gardant constamment à l'esprit ces possibles inconvénients qu'on va aborder la partie de ce rapport-

cadre où est décrite la solution qui s'efforce de tenir compte du maximum d'éléments constitutifs du problème.

4.3. L'ENJEU VÉRITABLE

Je crois qu'il convient, avant d'entrer dans quelques détails plus concrets, d'évoquer l'enjeu véritable de l'innovation que nous préconisons. On ne le sait que trop bien : malgré tous les progrès en linguistique appliquée, en psychopédagogie et en technologie, en dépit des recherches sur la motivation des élèves comme des maîtres, et nonobstant les échanges entre divers pays, l'enseignement de l'allemand, s'il a parfois connu ces dernières années des moments plus prospères qu'autrefois, dans l'ensemble, cet enseignement a engendré en Suisse romande déception et lassitude. Il y a à cela de nombreuses raisons dont l'énumération pas plus que l'analyse n'ont ici leur place. Dans cette situation plutôt décourageante, la décision d'introduire un enseignement précoce constitue une étape dont on n'a pas encore mesuré ni toute l'importance, ni toutes les perspectives qu'elle ouvre. Car de deux choses l'une :

— Ou bien cette introduction de l'allemand précoce est une adjonction par le bas, permettant d'espérer au mieux, aux niveaux ultérieurs qui demeurent inchangés, des élèves capables de faire face aux exigences réglementaires dans des conditions simplement améliorées ; l'enseignement précoce est alors fonction — et le reste — de celui qui lui succède et de ses objectifs.

— Ou bien cette introduction est considérée comme un facteur qui modifie d'emblée, et fondamentalement, le curriculum de l'allemand, la suite consentant à changer en fonction de ce nouveau commencement. Dans cette optique, accepter l'enseignement précoce, c'est accepter le principe d'une révision et d'une restructuration complètes de tout l'édifice de l'allemand, tous les intéressés devant être conviés à y coopérer.

Si vraiment l'allemand doit abandonner son statut de branche sélective, difficile et ingrate, condamné qu'il est à ne jamais devenir, sauf en des cas ex-

ceptionnels, un véritable outil de culture et un instrument de communication ; si l'on veut mettre fin à une situation nationale et culturelle boiteuse, anormale, dangereuse et en somme humiliante, où ce sont toujours les Alémaniques qui, linguistiquement parlant, viennent à notre rencontre ; en un mot, si l'on se décide une bonne fois à permettre à nos enfants de posséder l'allemand, alors, il n'y a pas à hésiter : c'est le second terme de l'alternative qu'il nous faut choisir.

C'est dire qu'il faut situer le problème dans son plus vaste horizon, l'analyser dans son intégralité et sa complexité, et refuser les solutions superficielles.

Aussi bien les remarques qui suivent sont-elles toutes, d'emblée, placées sous le signe d'une approche du problème qui considère ce dernier comme un tout cohérent et indissociable, même si la mise en place et l'application des solutions proposées ne doit se faire que par étapes successives, dans l'ordre et dans le calme.

Si l'enjeu de notre entreprise est bien tel que nous venons de le décrire, nous devons alors consentir à subordonner la solution de chaque problème particulier à l'ensemble, au tout, à l'enjeu final, qui est la réussite d'un enseignement à tous les échelons.

4.4. RÉPONSE A LA PREMIÈRE ALTERNATIVE

(page 133 2.1.1.)

Qu'on nous permette d'illustrer de manière concrète ce principe en formulant ici la réponse à la question ainsi posée ?

— Quels sont les éléments qui permettent de trancher dans l'alternative : compression sur deux ans ou étalement sur trois ans ? (de l'enseignement précoce).

La réponse ne saurait surprendre : apporter à ce problème isolé de son contexte évoqué plus haut une réponse elle aussi isolée, n'est pas possible. La réponse souhaitée fera l'objet d'une concertation qui peut avoir lieu très vite entre les parties concernées par le problème de l'allemand en Suisse romande considéré comme un tout ; concertation qui aura pour but — on y reviendra — de repenser tous les objectifs et toutes les structures de cet enseignement.

C'est dans cet esprit — souci de cohérence, volonté d'une large concertation et désir d'un vaste mouvement d'adhésion à l'enjeu principal — que nous abordons maintenant quelques-uns des aspects plus précis du problème particulier que constitue la méthode romande.

5. ÉLABORATION D'UN COURS SPÉCIFIQUE A LA SUISSE ROMANDE DANS L'AXE DE LA MÉTHODE PETIT

5.1. QUESTIONS

Comment faut-il entendre, concrètement, cette solution ? Pourquoi nous paraît-elle possible ? bien plus : nécessaire ? Quelles conditions devront être remplies, quelles demandes légitimes entendues, quelles exigences satisfaites pour promouvoir cette solution ?

5.2. SITUATIONS DES CANTONS DU VALAIS ET DE VAUD

Une chose est certaine : la situation du Valais tout d'abord, puis celle des zones pilotes du canton de Vaud doivent être prises en considération dans la recherche de toute solution. Il se trouve que ces deux cantons ont opté pour une solution qui, quoi qu'on en pense, mobilise de la part des responsables, des enseignants, des parents et des élèves une telle somme de dévouement, d'enthousiasme, de foi, d'intelligence et d'ingéniosité

(sans parler de l'argent...) que la (nouvelle) solution doit avoir en tout cas une qualité : celle d'être supérieure à tous égards à la précédente. Demander aux cantons — Valais et Vaud — de changer de méthode, quand bien même la nouvelle est dans l'axe de la précédente, n'est raisonnable et possible que si cette dernière tient mieux encore les promesses (pour ainsi dire) que ne le faisait la première ; en d'autres termes : si elle est meilleure, mieux appropriée, plus attrayante, plus efficace, et n'impose pas à ses usagers une « conversion » trop brutale. Est-ce possible ?

5.3. LES STAGES D'ÉCOUTE

Dans l'intention de se rendre compte sur place des avantages de chacune des deux méthodes, et dans l'espoir d'en retenir, pour le cours romand, les éléments les plus valables, le coordinateur a fait plusieurs stages d'écoute, dans le canton de Vaud et dans le Valais. Voici, en peu de mots, les impressions qu'il en retire, tant sur le plan humain et pédagogique, que du point de vue méthodologique.

Ces notes n'ont pas pour but une comparaison que la dissimilitude des méthodes, des situations, des conditions de travail et de statuts de maîtres rendrait d'avance illusoire.

5.3.1. LE PLAN HUMAIN. VALAIS ET VAUD

A cet égard, pas de différence entre les deux cantons. La haute qualification, tant humaine que pédagogique, la patience des enseignants ; leur évident désir de promouvoir, d'aider, de développer ; l'art qu'ils ont d'instaurer dans leur classe une atmosphère de confiance, de joie, souvent d'enthousiasme ; leur foi manifeste en ce qu'ils font et exigent ; leur connaissance de l'enfant, de ses possibilités et de ses limites : tout cela est pareillement admirable d'un côté comme de l'autre.

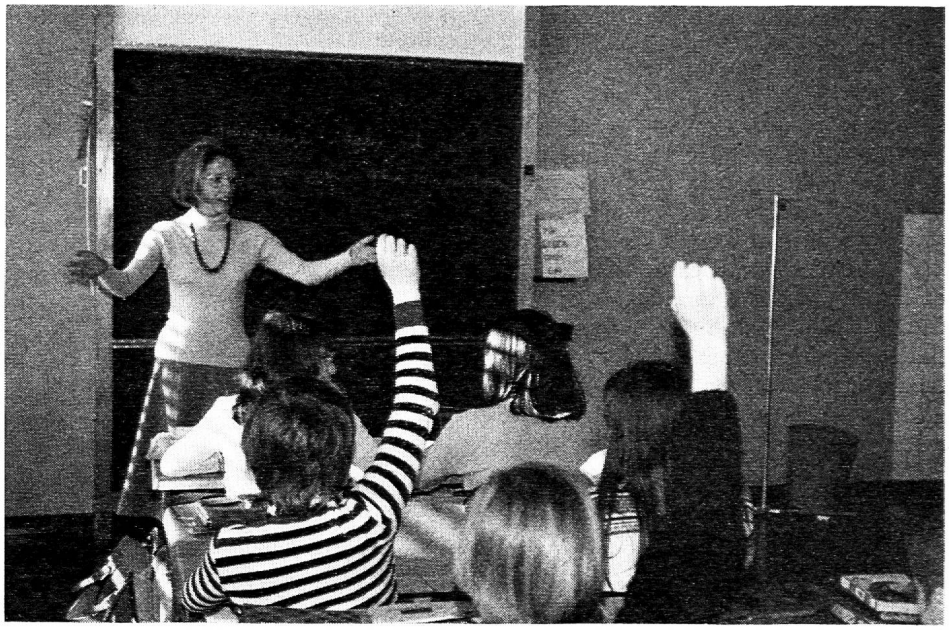
5.3.2. OÙ APPARAÎT LA SPÉCIFICITÉ DE LA MÉTHODE

a) **Valais**

Ce qui frappe d'emblée, c'est l'obtention d'une prononciation vraiment éblouissante. Peu importe ici la spécificité de cette prononciation (s'inspirant surtout de l'allemand du nord, soit le Bühnendeutsch) : la preuve éclatante est administrée qu'il est possible à de jeunes Romands d'assimiler un système phonologique totalement différent du leur, sans risque de permanentes interférences. Il est possible, à un très jeune âge, d'acquérir des réflexes du type de ceux que développe la langue maternelle. Cet effort s'accompagne d'une soigneuse mise en place de l'intonation, de la mélodie de la phrase, du rythme et de l'accentuation. Par delà la signification verbale, cet entraînement contribue manifestement à désinhiber, à débloquer, à libérer et à épanouir l'élève considéré à juste titre comme un être complet.

De plus, on assiste dans les classes valaisannes à une impressionnante synthèse de rigueur et de joie, prouvant clairement que l'une n'exclut pas l'autre. Manifestement, les enfants aiment l'allemand, le réclament, participent activement et sont déçus quand la cloche sonne.

J'ai observé en Valais des enfants plus jeunes (9 ans) que dans le canton de Vaud ; ils réussissent : l'expérience de l'enseignement précoce en tant que tel est concluante.



Sur le plan des performances autres que phonétiques et phonologiques, il convient de noter l'importance que revêt ici l'exercice de la mémoire. Le maniement aisé des tables illustratives par les élèves et surtout des mots qu'elles suggèrent, combinés avec les premières structures, rend possibles de petits dialogues guidés qui sont un premier pas vers la libre utilisation de la langue, que la méthode Petit ambitionne autant que Montani, mais par d'autres voies et, il faut le dire, après un stade préparatoire très long (deux ans ; cf. Jean Petit, « Livret de présentation » (1975), page 27). Les élèves apprennent à s'interpeller et à former, sous un contrôle rigoureux, les premiers transferts.

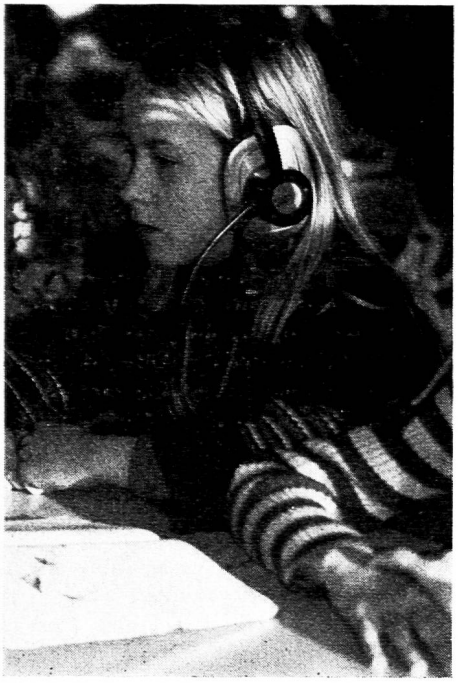
Je ne puis me prononcer ni sur la valeur ni sur l'efficacité des jeux structuro-lexicaux et les linguo-drames que je n'ai pas vu suffisamment pratiquer. Les jeux structuro-lexicaux auxquels j'ai assisté m'ont paru relativement difficiles pour les élèves et exiger passablement d'effort. Mais cette appréciation repose sur une observation trop isolée, et n'a donc pas de valeur.

Comme le Valais étale la substance de Petit sur quatre ans, et que le degré 4 n'a démarré que cet automne, il ne m'a donc pas été possible de vérifier de quelle manière s'opérait le passage aux degrés ultérieurs, et comment se fait la « prise en charge » de l'« acquis Petit » par d'autres méthodes.

b) **Vaud**

Pas de différence avec le Valais sur le plan humain et pédagogique.

Ce qui frappe ici, et d'emblée, c'est le moment extrêmement précoce où l'élève — qui a dix ans au démarrage, donc un an de plus que le petit débutant valaisan — se voit mis en situation de communiquer. Que faut-il entendre par là ? Il est donc incontestable que Montani amène presque immédiatement l'élève, à peine est-il familiarisé avec les tout premiers éléments, à les réutiliser dans des situations certes fort analogues, mais néanmoins différentes. Toute généralisation serait hors de propos : parce que visiblement cette méthode motive les élèves, il serait sot d'en déduire qu'une autre n'y parvient pas : je n'ai pas trouvé meilleure motivation ni plus de plaisir d'un côté que de l'autre. Mais les accents de l'enseignement sont placés autrement parce que, malgré les ressemblances, les méthodes sont différentes.



Je ne puis ici que dire très simplement que, par conviction, par mes options humaines et pédagogiques, et par mon expérience personnelle, je fais encore plus de crédit — n'est donc pas exclue l'estime pour d'autres approches — à une méthode qui permet à l'élève d'éprouver la vertu communicative de la langue étrangère pour ainsi dire dès les premiers instants, et pas seulement au bout d'une période propédeutique assez longue. Mais quand bien même on n'aurait soi-même aucune « doctrine », ni aucune préférence, on serait frappé, dans les classes vaudoises, par la possibilité, apparaissant très tôt et ne reposant sur aucun truquage, de petites séquences de vrai dialogue ou, en d'autres termes, d'éléments d'authentique communication, où la part d'invention, de spontanéité, d'intelligence créatrice me paraît incontestable. Cet aspect-là, du moins tel qu'il apparaît dans les zones vaudoises et avec les maîtres qui y œuvrent, est impressionnant et convaincant, comme est convaincante, en Valais, l'extraordinaire performance articulatoire. Au demeurant, la prononciation « vaudoise » est parfaitement satisfaisante. En conclusion : là où s'investit le plus de conviction, de force et d'intelligence, là aussi s'obtiennent les meilleurs résultats.

J'ai eu l'occasion de voir des classes où des élèves, préparés avec Montani, étaient maintenant formés à l'aide d'autres instruments (« Vorwärts », « Auf deutsch, bitte ! »). Je puis attester que le passage se fait sans douleur et — semble-t-il — avec un minimum de déperdition.

5.4. L'AXE DE LA MÉTHODE PETIT

Ces observations et ces réflexions me confirment dans l'idée que seul un cours romand peut apporter la solution aux problèmes complexes qui caractérisent notre situation. Cette spécificité romande va être examinée et définie dans un instant. Disons, d'abord, pourquoi le cours romand doit rester dans l'axe de la méthode Petit.

Simplement, et fondamentalement, parce qu'il n'y a pas lieu de renier les raisons essentielles qui ont incité les Autorités — et ceux qui les ont conseillées — à se déterminer en faveur de Petit. Ces raisons étaient, et sont toujours, que — face à Montani — la méthode Petit :

5.4.1. A été conçue et créée par un universitaire français pour de jeunes appreneurs français (« prise en considération de la francophonie de nos élèves et progressivité rigoureuse des acquisitions », J. Petit, op. cit. p. 16), cette progressivité étant elle-même fonction de la francophonie, ou du moins en tenant compte.

5.4.2. Voue à la phonétique et à la phonologie allemande un soin dont les résultats sont réellement stupéfiants : chacun peut s'en convaincre en suivant l'enseignement d'une classe valaisanne. Il est vrai — et c'est là une réserve dont devra se souvenir le cours romand — que l'effort essentiel porte sur l'articulation, et dans une moindre mesure sur l'écoute. Toujours est-il que, par delà la formation de l'appareil phonateur (et de l'oreille), ce soin minutieux s'inscrit aussi dans un effort pédagogique qui est de nature à enrichir et à développer considérablement l'affectivité non moins que l'expressivité de l'élève.

5.4.3. Prend au sérieux l'hypothèse de départ qui confie l'enseignement précoce au titulaire de la classe, qui est un généraliste, eût-il bénéficié d'une solide formation et d'un non moins solide recyclage (comme cela se pratique dans nos deux cantons). La méthode Petit a un caractère « auto-didactique » (op. cit. p. 31) — nous pourrions aussi dire : autoformateur, ce qui n'équivaut ni à une impossibilité (on l'a parfois mesquinement insinué), ni surtout au feu vert à l'amateurisme : il suffit de voir avec quel soin sont informés, formés et encadrés les enseignants valaisans. Or, l'aspect de loin le plus spectaculaire et le plus efficace de cette caractéristique, c'est le volumineux « Livre de maître », sous forme de fiches, où est accumulée une somme impressionnante d'indications, de suggestions et de conseils d'ordre linguistique, méthodologique et pédagogique. Je ne connais aucune autre méthode pour quelque langue que ce soit, qui fournisse un matériel aussi considérable, et offre au maître une aide aussi remarquable.

5.5. DÉPENDANCE ET INDÉPENDANCE DE PETIT

Il va de soi que d'autres qualités, que la critique fribourgeoise laisse intactes, ont contribué à faire prendre en considération Petit. Mais ces qualités se retrouvent chez Montani ; elles ne sont donc pas déterminantes. Mentionnons simplement la progressivité rigoureuse, le très grand nombre d'exercices, le brassage systématique et constant des mots et des structures, le recours au dialogue plutôt qu'au texte suivi, le caractère ludique, l'aspect audio-visuel...

Sans reprendre exactement le même découpage des matières, sans retenir les mêmes thèmes pour les dialogues ni suivre forcément la même progression, le cours romand prendra en compte, comme Petit, la francophonie des élèves ; il vouera à la formation de l'oreille tout d'abord, puis de l'appareil phonateur, bref : aux phénomènes de la discrimination des phonèmes et des intonations, le même soin que Petit, mais en privilégiant davantage la faculté d'écoute et de compréhension que l'articulation. Enfin — et surtout — il n'oubliera pas qu'il n'est pas appelé à être utilisé par des spécialistes, mais par des instituteurs du degré élémentaire généralistes, quand bien même ces derniers auront bénéficié en allemand d'une formation et/ou d'un recyclage, voire d'un séjour en Allemagne, sérieux.

Telle est la signification de cet « axe de la méthode Petit » ; cet axe désigne un lien, ou si l'on veut une filiation. Il est cependant suffisamment souple pour n'impliquer, vis-à-vis de l'auteur et des éditeurs de « Sing'und spiele mit ! » une dépendance matérielle d'aucune sorte, car comme on va le voir, le véritable caractère de la méthode romande s'exprimera par d'autres traits. Néanmoins, les éléments qui ont incité la CDIP (romande) à préférer Petit à Montani sont honnêtement reconnus et clairement affirmés. Sans jouer sur les mots, on peut affirmer que la substance réelle de la décision pro-Petit est respectée. On fera le nécessaire pour que ce respect ne puisse pas être tourné contre nous.

Maintenir aussi, de Petit, ce qu'une critique certes cinglante, exposée dans un esprit que l'on aurait aimé différent, a dévoilé comme n'étant pas conforme aux exigences de la recherche la plus avancée, serait s'exposer à de nouvelles et bien plus graves déconvenues, outre qu'on se rendrait coupable vis-à-vis de l'opinion publique, du corps enseignant, et surtout des élèves.

5.6. LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

En ce qui concerne la compétence de communication, un exemple très simple permet de la décrire sommairement et de faire comprendre qu'elle peut apparaître — donc être pratiquée et exercée — très tôt.

On peut imaginer un cours d'allemand qui commence par la numération. Les élèves n'ont pas encore leur livre. On leur apprend à compter de un à dix. Cela prend au maximum 20 minutes, le temps de mettre en place, une première fois, les phonèmes typiques de l'allemand, et qui apparaissent déjà dans la numération. Restent dix à quinze minutes que l'on peut, sans se payer de mots, consacrer à la communication. Comment ? On ajoute aux nombres quelques mots, accompagnés de leur symbole, indiquant les principales opérations arithmétiques, sans oublier « wieviel » et « ist », et le jeu peut commencer : « Wieviel ist drei und drei ? ».

Il faut bien voir ce qui se passe ici : pendant les vingt premières minutes du cours, la langue a été à la fois la matière et l'objectif de l'effort didactique. Après cela, la situation change radicalement ; demeure sans doute la matière (l'allemand), mais elle cesse d'être utilisée et manipulée pour elle-même : elle se transforme en instrument de communication puisque, grâce à lui, je transmets à mes élèves un message que, sous cette forme, je ne leur avais probablement jamais passé. Et du coup, la leçon est transfinalisée ; nous ne faisons plus à proprement parler de l'allemand, nous faisons du calcul, en allemand ! Les élèves ne s'y méprennent pas : ils découvrent, à leur émerveillement, que l'allemand « sert » à dialoguer, autrement que dans la langue maternelle. assurément, mais de manière tout aussi claire et valable.

Il convient d'être parfaitement honnête et d'écarter toute facilité et toute équivoque. Jean Petit, dans son « Livret de présentation », dit expressément en page 24 : « Le but ultime que nous visons est, de toute évidence, la liberté et la spontanéité de l'expression ». Nous incitons le lecteur à poursuivre à la page indiquée. Le raisonnement de l'auteur, qui met en garde contre un recours prématuré à la liberté d'expression me paraît irréfutable. Il précise (op. cit. p. 25) : « Que l'on se dise bien que la liberté linguistique n'est que partielle puisqu'elle est adoption d'un code de communication pré-établi et que ce code est limité. » Cela encore est parfaitement vrai. Il n'empêche — l'expérience la plus rigoureusement contrôlée le prouve — que ces deux temps dans l'apprentissage, appelons-les mémorisation, libre expression, n'ont pas besoin du large décalage que M. Petit juge indispensable (2 ans !). Décalage, il y aura toujours et forcément puisque — comme on vient de le rappeler — le code de communication est préétabli, et qu'il faut donc préalablement l'apprendre. Mais on peut tout à fait concevoir un apprentissage qui situe la phase d'utilisation (plus ou moins) spontanée de la matière apprise assez vite, voire immédiatement après cet apprentissage, utilisation telle que l'élève se sente et se sache vraiment concerné. D'où la motivation accrue et durable d'un enseignement de ce type.

6. ENSEIGNEMENT PRÉCOCE

6.1. SOUS-ENTENDU, MAIS ÉVIDENT

Après avoir dit ce que signifiait cet axe Petit, et ce qu'il ne pouvait pas signifier, après avoir indiqué que le cours romand serait délibérément orienté vers le développement de la compétence de communication — et cela dès les toutes premières leçons — il faut préciser le contenu de l'expression « cours spécifique à la Suisse romande ».

Pourtant, avant de nous y consacrer, il faut être un instant attentif à ce que notre solution, formulée comme elle l'est, ne dit pas, mais sous-entend. Il s'agit, bien sûr, d'un enseignement précoce. Cela n'avait certes pas à être précisé, puisque, à cet égard, les importantes décisions de septembre 1975 demeurent valables. Mais, à ce propos, on me permettra quand même une observation (suivie d'un vœu) et une mise en garde.

6.2. OBSERVATION

Lors de mon stage d'écoute, ce qui m'a frappé, c'est que les débutants vaudois, élèves du degré 4, n'ont pas neuf, mais dix ans (sauf quelques exceptions). Cela fait un écart de deux ans entre l'âge réel des élèves et celui que stipule la méthode employée. Un écart d'un an de l'âge officiellement prévu par les Autorités. En Valais, les élèves du degré 3 ont pour l'instant neuf, et non huit ans.

Mon vœu est bien sûr qu'une entente intervienne au plan romand pour que l'élaboration du nouveau cours ne se fasse pas dans l'incertitude — ou pis — dans l'abstraction.

6.3. UNE MISE EN GARDE

Elle concerne la publicité qui risque hélas d'être faite — elle l'est déjà — à l'ouvrage « Primary French in the Balance » de Mme Clare Burstall, NFER Publishing Company Ltd., Slough 1974, et plus encore aux propos à « l'emporte-pièce » que le même auteur tient dans un document de travail en vue du récent Symposium de Bakkerne (Copenhague), en septembre 1976, dans le cadre du Conseil de l'Europe. On sait que l'éminente linguiste anglaise a été chargée d'évaluer, selon le mode d'une évaluation « a posteriori », ne permettant donc aucune correction sur l'opération en cours, d'un vaste essai d'enseignement précoce du français dans une partie importante du Royaume-Uni ; or cette évaluation aboutit pratiquement à un constat d'échec.

L'affaire n'est pas sans importance et mérite d'être signalée, car déjà se font jour des opinions qui, s'appuyant (souvent superficiellement) sur les travaux de Mrs Burstall, remettent radicalement en question le principe même de l'enseignement précoce des langues vivantes, tel que l'avait notamment, et très vigoureusement, affirmé (non sans étayer ses dires) le Symposium de Wiesbaden (Conseil de l'Europe, 1973), et tel qu'il est évoqué, en détail, dans les divers bulletins d'information de la commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. (CDIP, Palais Wilson, Genève. Nos 2b (août 1974) et 5 (novembre 1975).

Ainsi, on lit dans le papier de Mrs Burstall : « Les constatations qui ont été faites tendent à montrer que, toutes choses égales d'ailleurs, les grands enfants et les adultes apprennent les langues étrangères mieux et plus rapidement que les jeunes enfants ». Certes, l'auteur de ces lignes plutôt déconcertantes articule lui-même quelques-uns des facteurs qui expliqueraient l'échec anglais. Cet échec semble dû en particulier à l'insuffisance de l'information et de la motivation non seulement des élèves, mais surtout des parents, dont le rôle déterminant, dans l'enseignement précoce, a été très fortement mis en évidence à Copenhague (septembre 1976). Dans une étude remarquable, Mlle Hélène Hauri (Bâle) analyse avec pertinence et beaucoup de finesse les raisons profondes qui semblent avoir conduit à l'échec britannique : Les résultats du « pilote scheme » anglais confirment que la motivation des élèves est le facteur le plus puissant pour le succès ou l'insuccès de l'apprentissage de la langue-deux et que cette motivation dépend à la fois de l'attitude des parents et des maîtres envers cette langue. (Conseil de l'Europe, document No DECS/EGT (76) 28.)

6.4. MOTIVATION ET ÂGE DE DÉMARRAGE

Inutile d'insister. Retenons cependant la signification vraiment déterminante, essentielle de la motivation. Celle des enfants, celle des maîtres et celle des parents ; nous pourrions ajouter celle de l'opinion publique tout entière, tant il est banal d'entendre, chez nous, que l'allemand est peut-être une belle chose, une chose utile, mais que, malheureusement, on ne parviendra jamais à dominer pour de bon...

Quant à l'âge idéal du démarrage, la question non seulement n'est pas tranchée mais redevient, à la suite du rapport Burstall, une pomme de discorde. Des voix se font entendre pour mettre en garde contre un âge trop avancé (5, 6, 7 ans). Mais d'autre part, l'unanimité s'est faite, à Copenhague, pour que soit maintenue la définition désormais classique de l'enseignement précoce : « un enseignement qui commence avant 10 ans ». A la lumière de tous ces échanges, la décision romande en faveur du degré 4, pourvu qu'il équivaille bien à l'âge de 9 ans (peut-être révolus) paraît parfaitement défendable et sage, d'autant plus que — redisons-le — le véritable problème se situe du côté de la motivation.

7. COURS SPÉCIFIQUE A LA SUISSE ROMANDE

7.1. LE PARADOXE DE LA SITUATION ROMANDE

Nous avons déjà fait allusion à plusieurs reprises à ce qu'avait de paradoxal, de fâcheux et d'humiliant, le fait qu'en notre pays romand l'apprentissage de l'allemand ne jouisse pas du prestige ni de la considération qu'il mérite, malgré les soins assidus, intelligents et constamment renouvelés qui lui sont prodigués. Il faut ajouter lucidement qu'interrogés à brûle-pourpoint sur cette question, des Romands représentant les couches les plus diverses de la population disent sans ambages avoir eu de la peine à apprendre l'allemand, avouent ne l'aimer guère et y recourir le moins possible, soit qu'ils ne le sachent pas suffisamment, soit que les contacts — fréquents ou épisodiques — qu'ils entretiennent avec des Confédérés alémaniques se passent en français, et parfois en anglais. Ils ajoutent volontiers qu'en regard de l'effort fourni et du temps consenti, le résultat est à leurs yeux bien disproportionné.

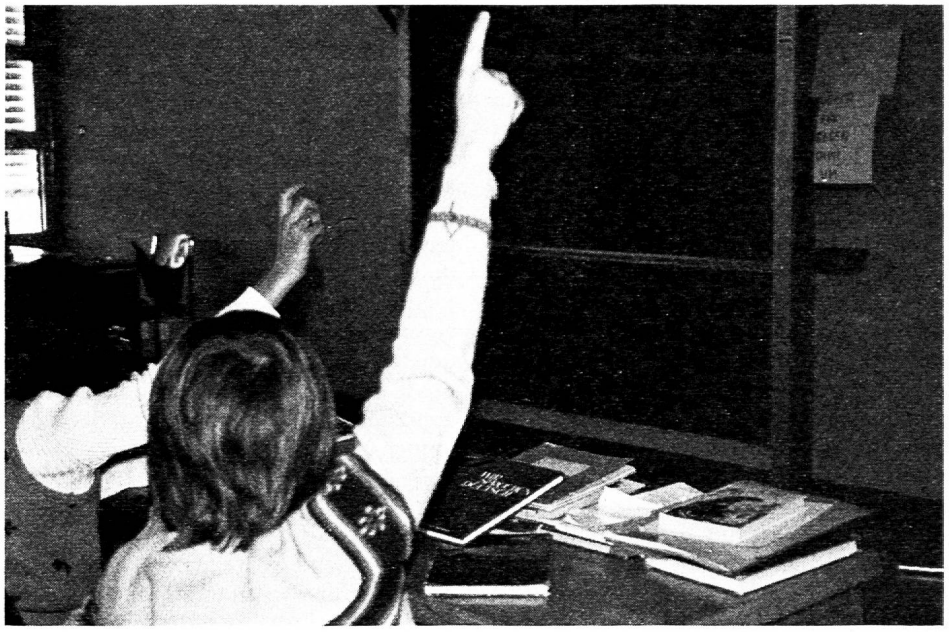
Cette situation est, je l'ai dit, regrettable, anormale et malsaine. Elle est trop ancrée pour ne reposer que sur un malentendu. Cette désaffection a visiblement des causes multiples, profondes et complexes. Mais plutôt que de dépenser notre énergie à déceler et à analyser ces causes, essayons de proposer des remèdes. Le plus efficace me paraît être celui qu'offre un enseignement précoce, si toutefois il prélude, comme on l'a aussi maintes fois laissé entendre, à une redéfinition et à une restructuration globales de tout le problème de l'allemand, dans son contexte romand d'aujourd'hui. Il faudra alors, aussi, se pencher sur l'origine du malaise.

7.2. LES OBJECTIFS

Cet enseignement doit se voir assigner des objectifs parfaitement clairs, plausibles et réalisables. Qu'aimerions-nous, en somme ? Quelque chose de simple et vite formulé ; nous le disons du reste déjà dans l'introduction, qu'au terme de la scolarité obligatoire l'élève, peu importe qu'il quitte l'école ou la continue sous une forme ou sous une autre, ait acquis, en allemand, ce fameux niveau-seuil (cf. Dr J. A. van Ek, « The Treshold Level », Strasbourg, Conseil de l'Europe 1975) que son « inventeur » a défini, non sans malice, comme la faculté de « survivre dans le pays où est parlée la langue apprise ».

De quoi a besoin un homme que l'on transplanterait soudain dans un pays étranger ? De comprendre, le plus vite possible, et le maximum, de ce que vont lui dire ses (futurs) interlocuteurs ; et qu'ensuite — le plus tôt possible également — à son tour, il puisse leur parler, donc se faire comprendre d'eux. Réunies, ces deux facultés constituent la compétence, fût-elle rudimentaire — de communication. Nous voulons enfin former des élèves qui sachent dialoguer, et qui osent le faire ; et parce que cette formation commence très tôt, nous savons —

l'expérience le prouve irréfutablement — que notre objectif est réalisable, si toutefois l'on assigne à l'enseignement précoce les objectifs opérationnels judicieux, et dans l'ordre qui convient : former d'abord l'oreille de l'élève et sa faculté croissante d'entendre, de décoder et donc de comprendre un message global en langue étrangère ; former ensuite l'appareil phonateur et obtenir une articulation convenable qui ne fasse pas immédiatement repérer le locuteur comme étranger, et donc le décourage. Cette succession — oreille, bouche — indique davantage un ordre de principe que de temps, les deux aspects devant être exercés simultanément. Il faut pourtant y insister : le cours romand devrait viser prioritairement à développer, chez l'élève, les attitudes et les aptitudes qui, très tôt, lui permettront de saisir un message en allemand.



7.3. PRISE EN COMPTE DE L'ALÉMANITÉ

Cet enseignement devrait être axé vers l'initiation à l'esprit alémanique. Le « Wir sprechen deutsch » constituait de ce point de vue une tentative sans doute intéressante, alors que, pour des raisons évidentes, Petit et Montani ne nous offrent rien sur ce plan. Si Montani se meut, somme toute, dans un univers assez neutre du point de vue ethnique. Petit promène ses enfants (et les nôtres) dans une Allemagne plutôt conventionnelle, ni très colorée, ni très moderne.

Au moment où ne les en empêche encore aucun préjugé, aucune préférence trop marquée pour un modèle culturel ou social, aucun parti pris étroitement nationaliste ; à un moment où ils ne demandent qu'à s'ouvrir à d'autres mentalités, d'autres approches du réel et d'autres manières de vivre — il faudrait (et l'on pourrait) faire sentir à nos enfants le caractère complémentaire au leur de l'univers alémanique. Le « Wir sprechen deutsch » a dû encourir plusieurs fois le reproche d'être alémanique plus qu'allemand : il faut à mon avis l'en féliciter et montrer l'inanité et l'absurdité, en Suisse, d'une telle critique, qui feint de ne pas voir que nos élèves auront affaire à des Bernois et à des Zurichois avant de fréquenter les habitants de Francfort ou de Vienne. Je sais bien que l'histoire nationale n'a pas actuellement le vent en poupe ; mais qui sait ? peut-être lui trouverait-on un goût nouveau, une saveur inédite si, par le truchement de la langue et de tout ce qu'elle charrie de rudesse, d'âpreté, mais aussi d'humour, de bonhomie et de tendresse, on parvenait à rendre sensibles nos élèves à une mentalité et à une culture que le pur Allemand du Nord ne véhicule pas.

Est-ce bien le moment, me demandera-t-on, alors que l'Europe a tant de peine à se faire, de prêcher un régionalisme linguistique obsolète et de substituer à l'allemand enfin devenu léger, pétillant, policé et fluide comme le parisien, un parler germanique lourd et terreux ? Il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de préparer nos élèves à la rencontre d'une réalité, la réalité alémanique, par le contenu du cours plus que par la langue ; et de les y préparer si bien qu'ils réussissent à la comprendre, à l'admettre, à la respecter et à l'aimer.

Est-ce à dire que la germanité de ce cours se limitera à sa variété alémanique ? Nullement. Mais on tentera de frayer l'accès à l'âme et à l'esprit allemands autrement qu'en escamotant purement et simplement la forme que cet esprit et cette âme se sont forgée — et se forgent toujours — dans une partie importante de ce pays. On cessera de s'humilier — devant les élèves, devant les collègues allemands — de l'existence de cette germanité-là, qui passe scandaleusement pour une germanité encombrante et de moindre qualité.

7.4. DIALECTE ET « BÜHNENDEUTSCH »

Il faut cependant mettre les points sur les i, et éviter tout malentendu : il n'est pas question de substituer à l'allemand « littéraire » (le « Bühnendeutsch ») le dialecte, voire un « Hochdeutsch » teinté de dialecte. L'âme du dialecte, qui est l'âme de la Suisse alémanique, devra apparaître et vivre dans le cours romand. Que cela se fasse par le choix des thèmes, des personnages, des sites et des situations : peu importe. Au reste, il appartiendra à l'équipe des auteurs de procéder au dosage nécessaire. Je dis : dosage, car il va de soi que la composante suisse ne devra en aucun cas faire obstacle à l'apprentissage parallèle du « Hochdeutsch », celui des deux Allemagne et de l'Autriche, celui de nos chambres, de nos églises, du théâtre et des media.

7.5. LES CHANCES OFFERTES PAR LE COURS ROMAND

Là me paraît vraiment résider la chance unique de ce cours romand. Voit-on mieux en quoi il est permis de penser qu'ainsi conçu, ce cours préluderait à une réforme générale de l'allemand, sans toutefois qu'il faille précipiter les choses ?

L'autre chance : introduire à l'univers allemand, et le faire d'emblée de telle sorte que, sur le plan phonologique, structural et sémantique, soient posés des fondements qui supportent et appellent l'installation d'un édifice complet. Ayons le courage de l'avouer : après six, parfois sept ans d'allemand, nos élèves ne possèdent pas cette langue (ne parlons pas de ceux qui ne bénéficient pas d'un enseignement aussi long). La responsabilité de cette situation ne peut être imputée au corps enseignant. Mais si les recherches qui ont abouti à la conception d'un enseignement précoce comportent pour nous une leçon, la voici :

Du fait de leur sensibilité (Montessori, Piaget), de leur malléabilité et de leur souplesse, les enfants de huit à neuf ans ont des facultés que n'auront plus les enfants plus âgés, à moins qu'elles aient été découvertes, développées et entraînées. Il est donc parfaitement possible de satisfaire aux vœux de ceux qui ne don-

neront pas leur accord à l'allemand précoce tant qu'ils n'auront pas reçu l'assurance que cet enseignement ne se limite pas à une sensibilisation sans doute souhaitable, mais somme toute éphémère et inutile, ne dispensant pas les enseignants des degrés ultérieurs du devoir de recommencer à zéro.

On peut et on doit le dire formellement : un enseignement précoce est aujourd'hui possible qui constitue réellement la base solide sur laquelle on puisse construire. Bien plus : à la faveur de cet âge précoce et grâce à des procédés pédagogiquement et moralement inattaquables, on peut faire adopter à l'élève des attitudes et des habitudes qui facilitent puissamment l'acquisition de la langue étrangère comme un code s'ajoutant à celui de la langue maternelle. De plus, l'apport proprement éducatif, touchant au caractère, à l'affectivité, aux facultés d'expression de l'élève n'est pas seulement supérieur, mais relève proprement d'un autre ordre que ce que peut offrir un enseignement démarrant plus tard. Que la responsabilité du maître, dont le « pouvoir » sur la vie psychique de l'enfant est ainsi accru, augmente, cela ne fait pas de doute. C'est assez dire que la compétence humaine et pédagogique du maître doit être pour le moins aussi grande — j'incline à penser : plus grande — que la compétence langagière et méthodologique, encore qu'il faille se garder de minimiser ces dernières ainsi que les mesures à prendre pour les garantir et les développer.

7.6. CONVERSION DES ESPRITS

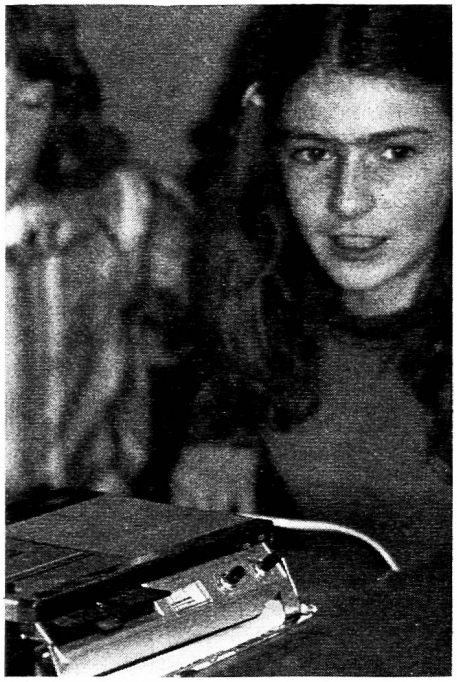
Il est donc parfaitement légitime de penser qu'une solution au lancinant problème de l'allemand est en vue. Maîtres secondaires, nous devrons, au lieu d'imposer à nos collègues du primaire nos vues traditionnelles, scolaires, souvent abstraites et tributaires d'une notion discutable de la culture, accepter les leurs, ou mieux, consentir à les définir avec eux. Car l'enseignement précoce doit inaugurer une nouvelle hiérarchie des valeurs pédagogiques que ne dominera plus la hantise du rendement et de la performance conforme au code préétabli : toutes formes d'une certaine inertie, d'une pédagogie rétrécie qui, parce qu'elle manque elle-même de courage, suscite trop souvent anxiété, peur et inhibition. A quel moment précis apparaît chez l'élève la réaction de découragement en face de l'allemand : « Je n'y arrive pas ! » Nous ne le saurons peut-être jamais. Mais peut-être parviendrons-nous à faire en sorte que cette réaction ne surgisse plus.

8. RÉALISATION

8.1. DES PRINCIPES A L'APPLICATION

Jusqu'ici, on a essayé de montrer ce que pourrait être un cours spécifiquement romand dans l'axe de la méthode Petit. C'est à dessein qu'on a voué un grand soin à exposer le caractère irréalisable des autres solutions, même de celle qui maintiendrait le cours dans une plus étroite dépendance de Petit, en d'autres termes, permettrait d'en retenir non seulement des principes, mais des matériaux. J'ai tenté de faire apparaître que pareille dépendance de Petit ou bien (dans le cas où l'auteur collaborerait lui-même à cette version, et y poserait ses conditions) ne pourrait pas servir de point de ralliement à tous, ou bien (dans le cas où on l'imposerait d'autorité) créerait la situation de départ la plus défavorable : celle que précisément il faut éviter à tout prix si l'on entend donner à l'allemand une chance nouvelle.

C'est pourquoi il convient de mettre l'accent sur le cours romand, et donner de l'« axe Petit » l'interprétation que j'en propose : la seule qui me paraisse possible. On a essayé de faire apparaître les linéaments de ce cours romand ainsi que le lien qui subsisterait entre lui et les motifs réels du choix pro-Petit. On a insisité sur les chances qu'offre l'élaboration de ce cours : y développer surtout la compétence de communication ; y faire une part généreuse à l'alémanité ; y poser le germe d'une réforme à long terme de tout l'enseignement de l'allemand. En passant, on a attiré l'attention sur les problèmes récemment apparus et liés au caractère précoce de cet enseignement.



8.2. UN PLAN

Reste, en somme, un dernier faisceau de problèmes : ceux que pose l'élaboration pratique du cours romand. Quelle ampleur aura-t il ? Sur combien d'années l'étaler, et quelle suite lui donner ? Qui le composera ? Et sous quelle forme, dans quels délais, à quel prix ? Comment s'opérera la concertation qu'on appelle dans ces pages ? Qu'en est-il de la motivation des maîtres, et de leur formation ?

Toutes ces questions sont importantes et ne doivent pas être éludées, quand bien même il convient de les situer dans le cadre que nous avons essayé, tout au long de ces chapitres, d'imaginer, mais qui demande à être précisé, non pas de façon vague et abstraite, mais au ras de notre situation concrète et réelle. On l'a dit, il ne s'agit pas de doter de caves une maison par ailleurs inchangée. On projette de nouvelles fondations ; on rêve d'un nouvel édifice — et on le veut. Ce qui, dès lors, me paraît le plus urgent, c'est que, le principe du cadre admis, l'on procède immédiatement à cette concertation qui, seule, pourra mettre les détails en place : il nous faut un plan de l'allemand pendant toute la scolarité obligatoire, où trouvent leur place tous les curriculums possibles de l'allemand, étu-

des longues ou courtes, gymnasiales ou s'inscrivant dans un apprentissage plus ou moins scolarisé. A l'élaboration de ce plan doivent coopérer tous les intéressés : instituteurs, professeurs, maîtres d'apprentissage, représentants de l'autorité et — pourquoi pas — des parents. Il appartiendra à cette commission d'imaginer la structure d'ensemble et le détail du plan qui — nous le laissions entendre en page 136 (4.4.) de ce rapport — seul sera habilité à fixer la durée de l'enseignement proprement précoce : deux ans probablement, peut-être trois. Car il va de soi que des assurances devront nous être données sur les accords à conclure, dans divers cantons, quant à l'âge définitif des enfants lorsqu'ils entrent à l'école : sinon comment veut-on que des solutions d'ensemble soient concevables.

L'incertitude et l'ombre de suspicion qui dominent le climat d'aujourd'hui à l'égard de l'allemand et des décisions qui se préparent, passeront — j'en suis sûr — quand se manifestera clairement la volonté de trouver une solution globale, généreuse, mais réaliste, aux problèmes qui nous assaillent aujourd'hui.

8.3. UNE ÉQUIPE D'AUTEURS

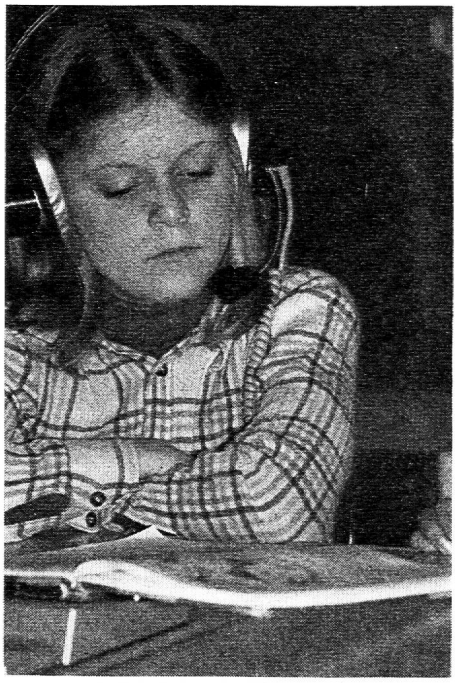
Essayons de préciser quelques-uns des points évoqués plus haut. C'est donc une commission romande — la CORIDAL, ou une CORIDAL quelque peu élargie — qui constituerait la plate-forme où aurait lieu la concertation devant aboutir au plan. Ce plan devrait établir rapidement un certain nombre de points fixes ou de principes ; mais surtout, il devrait s'efforcer de dominer le plus vite possible l'ensemble du problème, en discerner les axes essentiels, émettre des hypothèses de travail. Mais il devrait néanmoins rester souple, de manière à s'enrichir des expériences permanentes, des réflexions et des projets qui accompagnent toute prise de conscience approfondie, en quelque domaine que ce soit. Très vite cependant, une équipe d'auteurs — trois environ — devrait se constituer, avec mandat d'une part d'établir le projet d'ensemble du cours romand (éventuellement situé d'avance dans un contexte plus large ; voir 8.4.), et d'autre part de commencer tout de suite les travaux de rédaction, lesquels déboucheraient rapidement sur des expériences pratiques observées, dès le début, par une évaluation permanente et pratique, je veux dire : telle que ses observations et ses critiques, si toutefois elles sont fondées, modifient, corrigent et améliorent les opérations en cours.

8.4. LE PROBLÈME DE LA SUITE

On a parfois posé deux conditions au démarrage réel de l'opération « allemand précoce » : d'abord — nous en avons parlé — que cet enseignement soit valable, et par conséquent exclue le risque d'un « recommencement à zéro » ; et puis, que la suite soit assurée.

Si la pensée qui sous-tend ce rapport est cohérente et, en son essence, juste, elle conduit à admettre que le problème de la suite est lié à celui du cours romand ou, plus exactement encore, que la solution du problème de l'allemand dans la scolarité obligatoire ne peut être résolu que dans une commune réflexion qui, sans tout confondre (les étapes, les degrés et — point capital — la diversité des orientations) fasse néanmoins dépendre la solution des problèmes particuliers d'une claire vision du tout.

La CORIDAL s'est longuement penchée sur les deux solutions-types qui lui paraissaient pouvoir être trouvées au



problème de la suite : l'une consiste à l'élaborer de toute pièce ; c'est à quoi l'on a pensé tant qu'il paraissait possible, voire opportun d'utiliser, pour la phase précoce, l'un des manuels disponibles. L'autre est constitué par l'ouvrage d'origine anglaise « Vorwärts », que le Cycle d'orientation de Genève expérimente actuellement en deux de ses collèges et qui, de l'avis d'un nombre d'experts croissant, réunit des avantages considérables, notamment parce qu'il ne s'adresse pas uniquement à des élèves « doués », mais prend en compte le sort de ceux qui, à l'occasion d'un apprentissage, devraient bénéficier, eux aussi, d'un enseignement approprié en allemand.

Ce que l'on propose ici, à titre d'hypothèse de travail, c'est d'envisager une méthode d'ensemble couvrant les besoins, en allemand, de toute la scolarité obligatoire (degrés 4 à 9), et s'articulant de telle façon que le tronc commun (le cours romand) débouche le plus harmonieusement possible dans « Vorwärts ». Cela nécessiterait deux opérations parallèles : que, tout en affirmant son autonomie, le cours romand soit néanmoins conçu dans une optique qui rende possible le passage à « Vorwärts », et que « Vorwärts » consente, en collaboration avec les auteurs du cours romand, à remanier la première partie de sa méthode de façon à pouvoir accueillir ce dernier sans aucune déperdition. Des contacts déjà établis avec les responsables de la méthode anglaise — contacts (est-il nécessaire de le dire) n'impliquant de notre part aucun engagement — montrent d'ores et déjà que cette solution est possible.

Elle serait aussi raisonnable, car aucun expert n'ignore que « Vorwärts » se situe à l'avant-garde des manuels d'allemand modernes, puisqu'il prend en compte — avant la lettre — certaines des recommandations contenues dans le tout récent « Lehrwerkkonzept » (Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire ; cahier 7a, juin 1976).

Mais — redisons-le — il s'agit d'une hypothèse de travail, qu'aurait à vérifier, avant de l'adopter comme solution à retenir, la commission chargée de l'établissement du plan et de son application.

8.5. DÉLAIS

Est-il raisonnable d'espérer que l'on puisse constituer l'équipe des auteurs du cours romand en un délai rapproché ? Et quel serait ce délai ? — Il est difficile de répondre à ces questions. Beaucoup dépendrait des conditions de travail de cette équipe. A mon avis, le plus efficace serait de détacher temporairement de leur école quelques enseignants particulièrement compétents, que tenterait l'aventure, et qui accepteraient de se tenir à égale distance du perfectionnisme et de l'amateurisme. Un mythe assez répandu veut que, de nos jours, l'équipe de rédaction d'un manuel se compose, en dehors de spécialistes de la langue, d'un psychologue, d'un linguiste, d'un psycholinguiste, d'un sociologue et d'un didacticien, sans parler des dessinateurs... L'auteur de ce rapport rappelle simplement qu'il a collaboré, avec deux collègues, à l'élaboration d'un ouvrage dans des conditions presque artisanales, où il n'était guère possible de s'inspirer de la vaste littérature scientifique et pédagogique qui est actuellement à la disposition d'un chacun. Quand elles ne sont pas la

propriété expresse d'un auteur jaloux de ses droits, les idées appartiennent à tout le monde, surtout dans le domaine des manuels scolaires.

Trois auteurs, disposant de — mettons : deux ans (mais une année suffirait peut-être) d'information, de concertation et de préparation, devraient pouvoir nous remettre les premiers éléments opérationnels de leur cours pour la rentrée de 1979 au plus tard, étant entendu qu'ils pourraient utiliser un système de fiches (à la place d'un livre), donc un matériel léger, souple et relativement peu coûteux. A quoi s'ajouterait, bien sûr, le souci d'un illustrateur.

La méthode sera-t-elle — entièrement, partiellement — audio-visuelle ? Donc accompagnée d'un matériel lourd, compliqué et onéreux ? Rien n'est moins sûr, car les toutes dernières recherches dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes — voir le « Bulletin d'information » 7a, mentionné plus haut — sont devenues très réservées face à l'emploi, du moins massif, des MAV : des économies sont possibles de ce côté-là par rapport aux méthodes encore récentes. Rappelons que Petit lui-même ne recourt pas aux diapositives, mais à de simples panneaux illustratifs en carton, que les enfants manipulent avec profit, et qu'il remplace la bande magnétique par des cassettes.

8.6. LE COÛT DE L'OPÉRATION

Pour les frais : trois maîtres de l'enseignement primaire ou/et secondaire, quatre si on leur adjoint un dessinateur, travaillant pendant environ 4 ans (un à deux ans de « propédeutique », deux à trois ans de réalisation) : voilà, en une première et très grossière estimation, ce qui semble devoir être pris en considération. Je répète que l'on pourrait se contenter d'un matériel sobre et léger.

8.7. LA MOTIVATION

J'y ai suffisamment insisté pour être dispensé d'y revenir longuement. Mais comment l'obtenir ? Remarquons d'abord que la question se pose pour tous les enseignements, à tous les échelons. Il me semble pourtant que la volonté clairement affirmée — par les autorités, par des personnes compétentes, par les organes exécutifs — de promouvoir la cause de l'allemand dans son intégralité, en osant résolument s'attaquer au fond du problème par l'organisation de cette concertation souvent évoquée, en se dotant, pour la phase dite précoce, d'un instrument vraiment spécifique à notre pays, en envisageant une solution de raccordement à une méthode de réputation universelle — il me semble (dis-je) que la force motivatrice et enthousiasmante découlant d'un engagement aussi décidé, aussi ample et aussi généreux ne saurait faire défaut. Le coordinateur a rencontré les responsables des associations romandes de parents : leurs vœux coïncident de façon surprenante avec les idées ici suggérées : de ce côté-là — on a dit l'importance des parents ! — on pourrait compter sur un vaste mouvement d'adhésion et d'appui. Seul point de divergence : la qualité ou le titre de l'enseignant.

8.8. MAÎTRE DE CLASSE OU SPÉCIALISTE ?

Sur ce point aussi, une doctrine claire et commune à tous les cantons doit être élaborée. Je demeure, pour ma part, acquis au principe d'un enseignement dispensé par le maître de classe généraliste pendant la phase précoce. Je ne reviens pas sur les avantages de cette option : ils ont été souvent et excellemment exposés : ils sont à mon avis convaincants, si toutefois l'on ne lésine pas sur la formation et le recyclage des maîtres. Ce point demande, lui aussi, à être repris et précisé. Je suggérerai cependant qu'on n'attende pas trop longtemps et que l'on organise cette formation (ce recyclage) le plus tôt possible : plus les premiers enseignants qui se lanceront dans l'aventure seront pédagogiquement et didactiquement prêts et solides, plus aussi ils seront motivés et plus grandes seront les chances de réussite.

8.9. CONCLUSION

Au terme de cette étude, on pense avec une sympathie particulière aux maîtres de ce pays qui auront peut-être à abandonner l'instrument auquel ils se sont attachés et qu'ils auront mis à maîtriser tant d'abnégation et d'enthousiasme. Puisse la conscience de participer à une œuvre de rénovation commune leur donner la force de consentir au sacrifice qui leur est demandé. Et puissent-ils retrouver dans le cours romand, peut-être amplifiées, les qualités qui leur rendaient chère leur méthode. Qu'ils sachent enfin que, bien loin d'avoir été inutile, leur travail de pionniers nous aura été d'un secours inestimable.

IRDP.
Jean-Bernard Lang.

NOTE DE LA RÉDACTION

Ce rapport est donc soumis à l'examen attentif des enseignants de Suisse romande.

Les remarques — que nous espérons nombreuses — sont à adresser aux présidents des sections cantonales.

Neuchâtel

Commission financière

Suite à l'annonce de la mise en application, au 1er avril 1977, de la loi fédérale concernant l'assurance chômage, la commission financière du SAE-SPN avise ceux de ses membres qui, dès l'obligation faite par l'Etat, se sont affiliés à la caisse recommandée par notre syndicat et qui ont déjà payé leur cotisation pour 1977, qu'ils seront remboursés du montant payé pour la période allant au-delà du mois d'avril 1977.

Pour la commission :

F. Houriet, président.

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

P. Le Bohec

★ *Se persuader que l'essentiel n'est pas de monter des mécanismes pour obtenir des élèves une réponse juste, dans les délais les plus brefs. L'essentiel est de donner le goût, l'habitude et la possibilité de la recherche. Chercher tantôt seul, tantôt par petits groupes, d'autres fois tous ensemble avec le maître ; devoir tous exprimer ce qu'on a trouvé, avec des mots et surtout des schémas, des symboles empruntés ou inventés ; formuler des hypothèses, les vérifier, les défendre ; écouter les autres, discuter, chercher de nouveau.*

Beaugrand

AU COURRIER

Y a-t-il des personnes assez fortes pour se pencher avec sérénité sur les événements ratés de leur vie, afin d'en dégager la signification profonde et l'enseignement qu'ils contiennent ? Je pense que oui, je souhaite qu'elles soient nombreuses ; personnellement je ne suis pas de celles-là (du moins pas jusqu'à maintenant).

Merci donc à Roudy Grob qui, par sa réponse à Michel Barré (cf. « Educateur », N° 33, 1976, Au courrier), m'oblige à un tel exercice. Etant à l'époque responsable du GREM (Groupe romand d'école moderne) je me sens en effet directement concernée par un passage de sa lettre : « 1974 était également l'année où de graves dissensions sont apparues dans certains de nos cantons entre les divers tenants des principes de Freinet, dissensions allant jusqu'à des mises au point vengeresses dans l'« Educateur ». De nombreux collègues, sympathisants du mouvement Freinet, ont manifesté, toujours à cette époque, une lassitude à l'égard de ces querelles relevant malheureusement d'un esprit de clocher des plus discutables. » *Mon examen de conscience serait d'une lecture fastidieuse, je vous propose plutôt une réflexion au sujet du mot « dissension ».*

Pendant de nombreuses années notre groupe n'a connu aucune dissension, pourquoi ? Nous étions relativement peu nombreux et faibles, nous avions trop besoin de nous serrer les coudes pour avancer. Et nous avons avancé, nous avons grossi, nous sommes devenus sinon forts, du moins plus forts. Là je me délecte un tout petit moment ; cette constatation me réjouit : la cause de l'éducation nouvelle est devenue plus forte (quelle que soit sa tendance, du reste). Mais voilà ! Notre force toute neuve est un capital dans lequel chacun a voulu puiser à son idée, et nous n'avons pas fait mentir la définition de « dissension » donnée par Quillet : « Discorde causée par l'opposition, la diversité des intérêts, des oppositions ou des sentiments. » Qu'il est difficile de mobiliser la personne pour un but qui la dépasse, de faire taire momentanément opinions, intérêts, sentiments personnels, d'abandonner les principes tout faits, les jugements subjectifs, les à priori, les tabous.

Là nous sommes en plein dans l'éducation ô combien nouvelle et personnelle. Je pense en particulier aux enfants qui rencontrent eux aussi de telles difficultés que nous ne prenons pas toujours en considération. Si nous les aidions chaque jour et de toute notre force, de tout notre amour à régler leurs dissensions, peut-être deviendraient-ils des adultes capables de le faire mieux que nous.

J'ai pourtant encore un autre sujet de me réjouir : de ces dissensions est né le GGEM (Groupe genevois d'école moderne). Grâce au travail persévérant et acharné de ses membres, les classes dites « unités pédagogiques » viennent de voir le jour. J'admire sans réserve le travail des collègues qui ont mené à chef un tel projet, sans compter ni leur temps, ni leur peine.

Et si jusqu'à maintenant nos collègues du Jura et de Neuchâtel sont restés silencieux, je veux croire que c'est de bon augure, le grain de blé ne fait pas de bruit quand il germe dans la terre. Un jour prochain nous entendrons certainement parler d'eux. Sinon qu'ils sachent que notre sympathie et notre aide leur sont toujours acquises.

Madeline Gebhard.

Communiqués

Conférence intercantonale des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Pour remplacer l'actuel directeur qui a fait valoir ses droits à la retraite, la Conférence met au concours le poste de

directeur ou directrice

de l'**Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP)**, à Neuchâtel.

Le (ou la) candidat(e) doit :

— être titulaire d'un doctorat ou d'une licence en pédagogie ou de tout autre titre universitaire jugé équivalent ;
— connaître, en raison de sa formation scientifique, les problèmes et les méthodes relatifs à la recherche pédagogique ;
— être au courant, en raison d'une expérience pédagogique pratique, des problèmes propres au fonctionnement des systèmes scolaires ;
— être en mesure d'entretenir des relations fructueuses de collaboration avec les milieux pédagogiques de tous ordres ;
  - de la Suisse romande et du Tessin ;
  - de la Suisse dans son ensemble ;
  - de l'étranger (y compris les grands organismes internationaux).

Toute demande de renseignements complémentaires peut être formulée auprès de la direction de l'IRDP, 43, faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel. Tél. (038) 24 41 91.

Le cahier des charges peut être obtenu à la même adresse.

Prière d'envoyer les offres de candidature manuscrites, avec la mention « personnel et confidentiel », accompagnées d'un curriculum vitae détaillé, au président du Conseil de direction de l'IRDP : M. le conseiller d'Etat François Jeanneret - Le Château - 2001 **Neuchâtel**
jusqu'au 28 février 1977.

FESTIVAL DE CINÉMA BELGE ET SUISSE

Ce festival aura lieu à Vallorbe les 18, 19 et 20 mars 1977. Il est organisé par les Ciné-Clubs d'Orbe, Vallorbe et Yverdon avec l'appui du Département de l'instruction publique et des cultes vaudois.

Relevons que la **journée du samedi** est du plus grand intérêt **pour les enseignants**, tant primaires que secondaires, puisque les débats seront consacrés au problème de **l'intégration du film de fiction dans l'eneignement obligatoire** et qu'ils seront **dirigés par un enseignant**, M. le professeur Frédy Landry de Neuchâtel.

Programme

Vendredi 18 mars

20 h. « Confrontation », de Lissy. « Chronique des Temps difficiles », de Landry.

23 h. 30. Débat.

Samedi 19 mars

14 h. 30. Films tournés par les élèves du Progymnasium de Zurich sous la direction de M. le professeur Siedler. Films tournés par des écoliers tessinois, sous la direction de M. le professeur Anselmini.

16 h. 30. Débat.

22 h. « L'Homme au Crâne rasé »,

d'André Delvaux. « La Kermesse héroïque », de Jacques Feyder.
23 h. 30. Débat.

Dimanche 20 mars

14 h. 30. « Franz », de Jacques Brel. « Malpertuis », de Harry Kummel.
18 h. Débat.

Les débats seront animés par M. le professeur Frédy Landry de Neuchâtel. Ils porteront :

— le samedi, sur le thème « Intégration et utilisation du film de fiction dans le cadre de l'enseignement obligatoire » ;
— le vendredi et le dimanche, sur le thème « Difficultés rencontrées par les réalisateurs du cinéma parallèle », en présence d'auteurs.

Pour tous renseignements : Paul Mattart, Champs de la Croix 13, 1337 Vallorbe - tél. (021) 83 21 04.

Divers

KID 77 Salon international de l'enfance et de la jeunesse

Palais de Beaulieu

18-30 mai 1977

Sa raison d'être

Dans notre société moderne, l'enfance et l'adolescence, leur environnement matériel, leur épanouissement culturel, leurs loisirs et leur intégration sociale sont au premier plan de l'actualité.

Or, jusqu'ici, il n'existait pas encore, dans notre pays, de foire ou d'exposition embrassant l'ensemble de ce qui est parfois un problème, toujours une contribution positive au passage, souvent délicat, de la dépendance de l'enfant à l'autonomie de l'adulte.

C'est pourquoi, soutenue dans son entreprise au premier chef par la Ville de Lausanne, par les Départements cantonaux de l'instruction publique, les Autorités fédérales, ses exposants et d'importantes institutions nationales et internationales, la Société du Comptoir suisse a pris l'initiative de créer, dès cette année, au Palais de Beaulieu, cette manifestation.

Son programme

Sur un emplacement de 20 000 m², interpénétrant stands commerciaux et expositions thématiques, KID 77 étend son programme à quatre grands secteurs principaux :

SANTÉ - HYGIÈNE - ALIMENTATION

Santé publique - Santé et hygiène individuelles - Alimentation, nutrition et diététique - Prévention des maladies - Prévention des accidents - IMC et handicapés - Equipement et fournitures sanitaires.

INSTRUCTION - ÉDUCATION - CONTEXTE SOCIAL

Enseignement public - Enseignement privé - Formation professionnelle - Institutions internationales - Equipement et moyens d'enseignement - Associations à caractère social.

CULTURE ET LOISIRS

Sports - Jeux et jouets - Editions, livres et disques - Musique - Cinéma - Théâtre - Radio et TV - Centres de loisirs.

ENVIRONNEMENT MATÉRIEL

Habitat - Habillement - Tous équipements créés spécialement pour l'enfance et l'adolescence.

Sur la base d'un programme journalier dont les détails seront communiqués ultérieurement, animés par les institutions et associations concernées ainsi que par les groupes d'exposants de chacun des secteurs, stands commerciaux et expositions thématiques seront semblablement agrémentés de démonstrations, de concours, de compétitions et de jeux faisant de cette première exposition du genre en notre pays, un centre commercial et éducatif du meilleur aloi et de la plus franche gaieté, car s'amuser à KID 77, c'est se divertir pour s'instruire.

Radio scolaire

Du 22 février au 4 mars

Pour les petits

Rythmique

Qui de nous n'a pas rêvé, une fois ou l'autre, de traduire, par une danse improvisée, l'exubérance ou l'intensité de ses sentiments, voire seulement les impressions nées de l'écoute d'un morceau de musique ? Hélas ! les moyens nous en faisaient défaut...

Une démarche de ce genre, qui présuppose un contrôle harmonieux des mouvements corporels, la rythmique peut la favoriser. Surtout si l'on s'attache à acquérir les éléments de cet art au cours de l'enfance, c'est-à-dire en un temps où l'intervention critique de la raison ne paralyse pas encore les élans de la spontanéité.

D'où l'intérêt des émissions que proposent ce trimestre, aux élèves de 6 à 9 ans, au long de quatre semaines consécutives, Anne Fischer et Margaret Egger. Rappelons que le thème général en est la découverte des « contrastes dans les bruits et les sons qui nous entourent ».

Après une randonnée « dans la forêt », puis « une journée en compagnie du bûcheron », les jeunes auditeurs sont invités à quitter la forêt avec tout le bois fraîchement coupé et à le suivre, en ville, jusqu'« à l'usine ». Comme il va changer, notre bois, au gré de bruits et de sons susceptibles de suggérer bien des gestes d'imitation...

Diffusion : mardi 22 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Après tout cela, et en conclusion de la série d'émissions, « où retrouvons-nous notre bois ? » Cherchons-le dans notre entourage : la chaise et la table, certes, mais aussi, par exemple, le papier...

Diffusion : mardi 1er mars, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Pour les moyens

En descendant la rivière

Chaque milieu naturel a son charme propre, sa faune et sa flore typiques. C'est là une réalité qu'on néglige trop souvent. Nous avons tenté à plusieurs reprises d'y rendre sensibles les élèves de 10 à 12 ans, par des émissions isolées ou des séries d'émissions : sur les oiseaux de haute montagne, par exemple, ou sur les mammifères marins, pour ne citer que les plus récentes.

Il y a de quoi s'instruire et s'émerveiller tout autant en prenant garde à un environnement encore plus proche et plus familier : en effet, quoi de plus facile — et, pour qui le veut, de plus révélateur — qu'une excursion le long d'une de nos rivières ?

C'est une promenade de deux heures

environ qui est ici proposée en raccourci, une promenade agréable au printemps, très fraîche en été, et merveilleusement nostalgique en automne, lorsque les feuillages se parent de rouge, de jaune ou de brun...

La rivière que Léon Pessy et Jacques Zanetta ont choisi de descendre, c'est la Drize, rivière genevoise qui, partant du Salève, se jette dans l'Arve aux environs de Carouge.

Diffusion : mercredi 23 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

A vos stylos !

Les enfants aiment qu'on leur raconte des histoires. Mais ils n'aiment pas moins en raconter. Ecoutez leur façon d'évoquer, pour leurs camarades, les faits et gestes qui ont meublé leurs moments de loisirs, ces heures où les moindres incidents, mouche dans le lait ou aspect ridicule d'un passant, prennent d'emblée figure d'événements.

Par malheur, on constate trop souvent que ces qualités de verve et d'imagination s'étiolent dès qu'il faut raconter une histoire par écrit. C'est peut-être parce que la main qui transcrit les phrases n'avance pas à un rythme aussi rapide que la voix qui narre ? Ou parce qu'il faut bien ménager certains effets, qu'ils soient de surprise ou de style...

Le soussigné voudrait, dans la 23e émission de sa série « A vos stylos ! », engager les élèves à « raconter une histoire » de leur invention, à partir d'éléments personnels d'observation, et à le faire avec plaisir, en considérant que sa mise en forme elle-même peut comporter une part de jeu.

Diffusion : mercredi 2 mars, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Documents d'archives

Oiseaux...

Tout comme la promenade le long d'une rivière, annoncée ci-dessus, conduit à des découvertes propres à l'itinéraire choisi, de même l'écoute et la recherche d'oiseaux ne seront pas les mêmes selon qu'on parcourt les bois ou les jardins, les champs ou les rives des étangs.

Il y a un mois, Michel Le Royer en avait administré la preuve en présentant les « oiseaux des champs et des jardins ». La seconde partie de son évocation, menée de façon identique, permettra de se familiariser un peu plus avec les « oiseaux des bois et des étangs ».

Diffusion : jeudi 24 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Les instruments de l'orchestre

Il s'agit, ici encore, d'une suite donnée à une émission diffusée il y a quatre semaines, et qui s'inscrit dans la perspective des nouveaux programmes romands d'éducation musicale visant à faire mieux connaître aux élèves de tout âge « les instruments de l'orchestre », leurs sonorités et leurs attributions particulières.

Au cours de la première émission, Yehudi Menuhin avait présenté deux familles d'instruments : les cordes et les bois. En sa compagnie toujours, le panorama s'élargit : voici maintenant les cuivres, le saxophone, la harpe, le célesta et la percussion.

Diffusion : jeudi 3 mars, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Pour les grands

Construire son avenir

Les trois mots de ce titre définissent un problème difficile. Il l'a toujours été, mais l'actuelle récession l'a sans doute rendu plus aigu. Aigu dans le sens des difficultés à trouver un emploi une fois l'apprentissage terminé ; mais aigu aussi dans le sens d'une nécessité plus nette que jamais à opter pour une profession qui corresponde parfaitement aux goûts et aptitudes de chaque jeune, et qui lui assure ainsi les meilleures chances de réussite et de plein épanouissement.

C'est dans cette perspective générale que Jean Martel a conçu sa série de trois émissions à l'intention des élèves de 12 à 15 ans. Après avoir souligné les « nécessités et raisons d'acquérir une bonne formation » et défini les conditions qui président à « la recherche de la profession idéale », il entreprend aujourd'hui de préciser quels sont « les chemins de la formation ». Bien évidemment, il sera question de l'orientation scolaire et professionnelle, des différents types de formation (études, apprentissage), sans oublier ni les stages éventuels ou obligatoires ni les possibilités de bénéficier de bourses.

Diffusion : vendredi 25 février, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Le monde propose

4 mars, début du mois : voici revenu le moment du magazine d'actualités réalisé par Francis Boder, « Le monde propose ».

Rappelons-en les motivations et le principe. L'ouverture de l'école sur les réalités de la vie n'est pas une revendication qui date d'aujourd'hui. Il y a longtemps que les enseignants, dans leur ensemble, s'en préoccupent. Dans les classes de grands, l'un des moyens d'y arriver est de s'intéresser à quelques thèmes d'actualité : non pas seulement pour en relever le pittoresque ou le sensationnel, mais pour compléter son information à leur sujet, essayer de les apprécier à leur juste valeur et, par là, mieux comprendre ce qu'est le monde où nous vivons. L'émission proposée en peut fournir le point de départ, par une présentation des faits, des commentaires, des interviews : rien de plus. Le reste — l'étude plus ou moins poussée du dossier — est l'affaire des maîtres et des classes, en fonction de l'intérêt suscité par l'émission.

A ce propos, et à en croire certaines remarques parvenues aux responsables de la radio scolaire, il semble que quelques-uns des événements traités lors de récentes émissions ont été jugés un peu trop difficiles. Le réalisateur veillera désormais à choisir des thèmes d'un abord moins ardu, afin que « Le monde propose » continue à répondre aux intentions pédagogiques qui ont conditionné sa création.

Diffusion : vendredi 4 mars, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande II (MF).

Francis Bourquin.

Alder & Eisenhut AG

8700 Küsnacht ZH ✆ 01 90 09 05
9642 Ebnat-Kappel SG ✆ 074 3 24 24

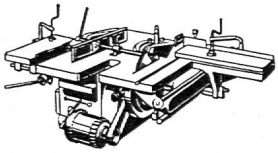
Vente directe aux écoles, sociétés, autorités et particuliers.
Fournisseur de tous les engins de compétition et tapis pour les championnats d'Europe de gymnastique artistique 1975 à Berne.

BANQUE CANTONALE VAUDOISE

un nom une garantie

Le plus grand choix en machines universelles

Diverses grandeurs au **prix d'action,** ainsi que des **scies à ruban** à bon marché



Il vaut la peine de nous rendre visite et d'assister à une démonstration sans engagement. Ouvert le samedi matin

Centre de machines Strausak S.A.,
2554 Meinisberg près Bienne.
Téléphone (032) 87 22 23.

Commencez par voir chez Schubi

Vous y trouverez le matériel pédagogique exactement adapté à l'école, d'excellente qualité, à un prix fort raisonnable. Commencez par feuilleter le catalogue Schubi ! Nous vous fournirons ensuite avec plaisir un complément d'information détaillé sur le sujet qui vous intéresse plus particulièrement. Renvoyez-nous la présente annonce. Nos renseignements sont gratuits et sans engagement de votre part.

Votre spécialité :
Nom :
Adresse :

Editions Schubiger
Case postale 525 8401 Winterthour Tél. 052 29 72 21

Pour vos imprimés une adresse

Corbaz s.a.
Montreux

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

CAFÉ-ROMAND

Les bons crus au tonneau
Mets de brasserie

St-François
Lausanne
L. Péclat

Vacances - Repos - Air pur - Sports pour tous - en toutes saisons

Proximité installations téléphériques. Panorama unique sur les Alpes. Grand parc - calme assuré. Ambiance familiale - cuisine excellente. Prix très abordables, spéciaux 3e âge. Arrangements pour familles et groupes.

VILLA NOTRE DAME
3962 Montana (VS) Alt. 1500 m Tél. (027) 41 34 17

Bibliothèque Nationale Suisse
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux