

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **113 (1977)**

Heft 35

PDF erstellt am: **26.06.2024**

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

35

Montreux, le 11 novembre 1977

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

1172

et bulletin corporatif

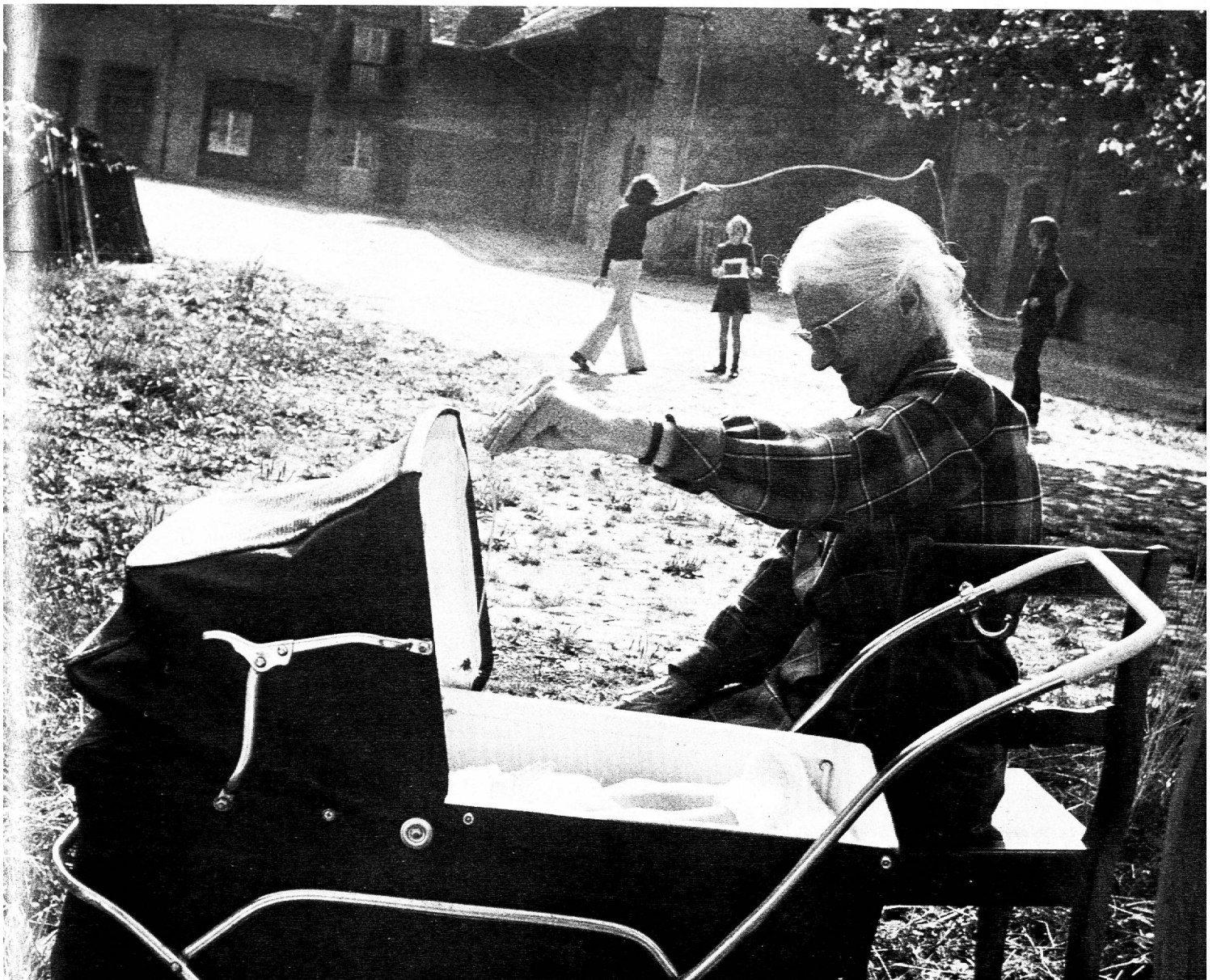


Photo W. Stolz

Le Prontograph Kern, fabriqué en Suisse, est un instrument de précision, conçu pour le dessin professionnel et dont l'usage s'étend maintenant aux écoles. En effet, apprécié dans le monde entier par les spécialistes, il va désormais conquérir la faveur des écoliers.

● Avec le Prontograph, on réussit les plus beaux traits: propres, réguliers et sans bavures.

En outre, la pointe traçante, protégée par blindage, est pratiquement inusable.

● Nous recommandons nos coffrets de travail composés de **trois, quatre ou huit Prontographs, avec diverses largeurs de traits.**

● **Le service Kern**, tout comme pour les compas, est de haute qualité, fiable et rapide.

Notre documentation en couleurs fournit toutes les **informations complémentaires.**

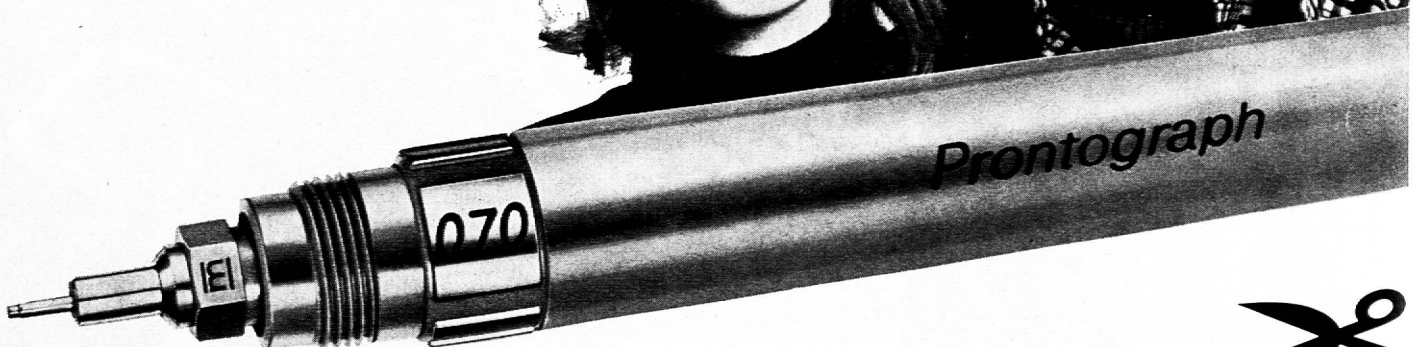
La nouvelle pointe tubulaire ainsi que la fermeture améliorée du capuchon rendent le fonctionnement du Prontograph Kern encore plus sûr.



Vraiment chouette - LE PRONTOGRAPH KERN POUR DESSINER À L'ENCRE DE CHINE

KERN & CIE S.A.
5001 AARAU

Usine d'optique
et de mécanique de précision
Tél. 064/25 1111



COUPON

Veillez m'envoyer votre prospectus en couleurs sur le Prontograph Kern.

Nom: _____ Prénom: _____

Rue: _____

NPA/Localité: _____

Sommaire

LE BILLET 847

DOCUMENTS

Première approche de pédagogie
des langues vivantes 848

Les violences faites à l'enfant 857

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE 858

DOCUMENT POUR L'ENSEIGNEMENT

Forêts décimées, mers polluées,
hommes en péril 859

Guilde de documentation SPR 860

DIVERS

Comment s'élaborent et s'adoptent
les plans d'études romands 861

En faveur de Pro Juventute 861

Le dictionnaire à l'école 862

L'étude du grec 862

Olivier Tzaut 862

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 im-
pairs) :

Lisette Badoux, chemin des Cèdres 9,
1004 Lausanne.

René Blind, 1411 Cronay.

Henri Porchet, 1166 Perroy.

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

Prix de l'abonnement annuel :

Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

Le Billet

*Je me suis assis sur le bord du pu-
pitre et j'ai regardé la vieille salle de
classe où j'avais enseigné durant tant
d'années. Elles paraissait si vide et si
grande sans les enfants, sans ce grouil-
lement de vie, elle prenait une austé-
rité presque paisible et je me suis sur-
pris à être un peu triste. Rien n'y
restera de mon passage, les murs nus,
les tables alignées comme au premier
jour de mon arrivée au village.*

*Et je me souviens : jeune enseignant
je m'étais assis au même endroit que
maintenant et j'avais regardé droit
devant moi, le cœur plein d'espoir et la
tête pleine d'idées. Que de temps
écoulé depuis, que d'élèves et que de
travail ! Et de tout cela, il ne reste
rien de tangible, rien de visible, peut-
être quelques éraflures de plus aux
tables, une ou deux taches supplémen-
taires sur le plancher. Dieu que c'est
peu ! Et que notre travail semble indi-
gent quand on le regarde avec les seuls
yeux de notre tête. Oui je sais, nos
élèves sont notre seule richesse, et nos
efforts, ils les portent en eux dans*

*leurs bonheurs, dans leurs joies, dans
leurs sourires ; mais aujourd'hui je
saigne un peu du côté de mon âme.
Combien de collègues se sont eux
aussi assis là, à regarder devant eux
et à penser comme moi à la tâche
accomplie entre ces quatre murs pas-
tel, d'eux ils ne reste rien non plus,
les rayons des armoires étaient aussi
vides que leur cœur était gros. Ensei-
gnant parmi les enseignants, je n'ai
accompli que ma tâche avec la fidé-
lité, l'amour et parfois les doutes
qu'elle traîne derrière elle, mais je
crois qu'elle m'a rendu heureux,
qu'elle m'a grandi au point de dépasser
la seule mémoire des objets, d'at-
teindre une certaine forme de charisme
qui m'accorde le droit de me noyer
dans la foule de tous ceux qui se sont
simplement contenté de « passer par
là ».*

*Alors je me suis levé et j'ai fermé
la porte derrière moi. A la rentrée,
j'irai « régenter » ailleurs.*

René Blind.



PREMIÈRE APPROCHE DE PÉDAGOGIE DES LANGUES VIVANTES

1. BREF SURVOL HISTORIQUE

Pour faire apprendre le grec à leurs enfants, les Romains faisaient venir des **paedagogi** ou des **praeceptores** du pays, ou bien ils s'arrangeaient pour qu'il y eût des serviteurs grecs dans leur domesticité. Très vite, comme on sait, ce fut le latin qui devint un peu partout la seconde langue (L2). Il devait le rester pendant des siècles. Notons en passant cette coexistence d'une méthode probablement très vite assez « grammaticalisée » et d'une méthode plus directe.

Pendant le Moyen Age, la méthode fut sans doute essentiellement axée sur la grammaire. Mais nous savons que les clercs parlaient le latin et l'on peut supposer que déjà l'apprentissage de la langue véhiculaire se faisait par méthode directe. Ce que nous savons aussi, c'est que la Renaissance, en redécouvrant le latin classique, et en l'imposant, mit pratiquement fin à cette ère où le latin scolastique, devenu un outil parfaitement malléable, souple et vivant, était appris pour servir d'instrument de communication. De plus en plus, on considéra l'étude de la grammaire latine comme un moyen de former l'esprit, heureux si, accessoirement, elle rendait possible l'accès aux grands auteurs.

Quelques précurseurs : Comenius (1592-1670), au lieu d'utiliser des règles, recommande le recours à l'imitation, à la répétition et donc au « drill » non moins qu'à la lecture et à la conversation. En 1631, sa « *Ianua linguarum reserata* » utilise le principe du vocabulaire réduit et du mot situé dans la phrase. Dans un autre ouvrage, Comenius préconise un enseignement inductif de la grammaire. On utilise pour la première fois l'image comme support didactique.

En 1663, John Locke, dans « *Some Thoughts concerning Education* », émet des idées grosses d'avenir : ce ne sont pas les règles, c'est l'usage courant du peuple qui gouverne les langues ; les instruments majeurs de l'apprentissage sont la mémoire et... l'habitude de converser auprès de ceux qu'on sait savoir la langue, et qu'il faut donc imiter. On ne peut malheureusement pas dire que ces idées aient été tout de suite suivies !

Les grands pionniers n'apparaissent qu'au XIX^e siècle, avec F. Gouin et W. Viëtor. C'est la naissance — d'abord théorique, puis pratique — de la méthode

active. Gouin invite à joindre le geste à la parole, à choisir des situations dans la vie de tous les jours et de visualiser au maximum ce qui se dit. De plus, est soulignée l'importance de la phrase et celle du verbe. Enfin, il est recommandé de limiter judicieusement l'étendue du lexique. Les idées de W. Viëtor sont proches de celles de Gouin. Mais de surcroît, l'Allemand s'intéresse à la phonétique. C'est nouveau. Aux premiers congrès de professeurs de langues vivantes, en 1898 et 1900, sont définis les fondements de la méthode directe. Cette méthode ne disait rien des contenus ni de la progression. On en était encore à l'ère prélinguistique.

L'ère proprement linguistique commença quand furent mises à profit les découvertes, au début du XX^e siècle, de Ferdinand de Saussure, de Leonard Bloomfield et de Troubetzkoy. On dira plus loin ce qu'a été leur apport. Disons simplement, ici, qu'au fur et à mesure que cet apport est mis en œuvre, et que s'y ajoutent les découvertes de la psychologie et les réalisations étonnantes de la technologie, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage changent radicalement, du fait de la conception globale renouvelée que l'on a des phénomènes linguistiques et paralinguistiques. Mentionnons les principes fondamentaux qui s'imposent dès 1921 (Palmer, « *The Principles of Language Study* », New York) : formation d'habitudes linguistiques, authenticité du modèle, progression soignée, allant du simple au moins simple, juste équilibre entre les diverses aptitudes (l'oral étant privilégié), la grammaire par l'exemple, la motivation, une progression rationnelle, enfin le recours à la pluralité des voies.

Ces idées se retrouvent, précisées, amplifiées, approfondies, chez l'un des plus grands linguistes américains, Leonard Bloomfield (« *Language* », 1933, New York). On trouve ici une méthode exhaustive d'analyse linguistique et l'application concrète de cette méthode à tous les domaines de la recherche linguistique. Bloomfield n'a cependant pas échappé à la critique : on lui reproche d'avoir exclu la signification et, surtout, par son attitude « mécaniste », d'avoir inféodé le structuralisme américain (nous y reviendrons) aux théories behavioristes.

Lorsqu'à la suite de l'attaque surprise

des Japonais sur Pearl Harbour, en 1941, il fallut, en toute hâte, pour les troupes qui occuperaient les territoires ennemis, des méthodes permettant d'enseigner rapidement des langues vivantes, on ne recourut pas aux enseignants, mais aux linguistes, à Bloomfield en particulier. Les professeurs, disait-il, sont incompetents parce qu'au lieu de l'employer, ils parlent de la langue qu'ils sont censés enseigner. Il préconisait lui-même la formation d'habitudes phonétiques, l'apprentissage des faits grammaticaux par une répétition constante, la limitation du vocabulaire avec une réapparition fréquente des mots introduits, et la présentation du sens des mots (et des formes) non par traduction, mais par l'utilisation d'objets, d'images et le recours à des situations quotidiennes. W. G. Mouton (« *Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960* », Utrecht, 1961) énumère ainsi les principes essentiels des méthodes qui naissent alors : le langage est la langue parlée ; une langue est un ensemble d'habitudes ; il faut enseigner la langue et non pas discourir sur la langue ; une langue est ce que disent les autochtones ; les langues sont différentes.

Ces vues s'expliquent en grande partie du fait que les linguistes américains qui, depuis 1924, se séparent des professeurs de langues et forment leur propre association, sont, pour la plupart, des spécialistes des langues indiennes d'Amérique. Ils ont en commun la même façon d'aborder les langues étrangères : les observer, les décrire, retrouver leur fonctionnement. Tout comme les naturalistes, ils respectent ce qu'ils observent plus que ce qu'ils savent. Et surtout, ils partent de ce qu'ils entendent : la substance phonique de la langue.

La mise au point, l'étude et l'application de tous ces principes allait donner naissance à ce qu'on appellerait « applied linguistics », ou linguistique appliquée — appliquée à l'enseignement des langues : à ses objectifs, à sa méthodologie, à ses moyens d'enseignement et à sa technologie. C'est le début de l'audio-oral et de l'audio-visuel avec la bande magnétique, la projection lumineuse et le laboratoire de langue. La mise en action de ces instruments s'accompagne de l'application de la psychologie du comportement humain, qui sera behavioriste en une pre-

mière phase, mais qui n'est nullement condamnée à le rester.

A ce propos, mentionnons que les conceptions behavioristes et surtout skinériennes qui attribuent au conditionnement de l'élève une importance considérable, ont été vivement critiquées par le linguiste américain A. N. Chomsky. D'après lui, nous découvrirons un jour l'existence, en nous, de structures caractéristiques de toute langue humaine, intrinsèques plutôt qu'acquises, véritables universaux. A chaque phrase produite correspondrait une structure sous-jacente sur laquelle peuvent être opérées des transformations pour produire (générer) des structures de surface. Tout sujet parlant posséderait ainsi une **compétence** linguistique qui permet, par l'application des règles, de produire un nombre non fini de phrases qui constituent sa **performance**. Des idées de Chomsky et de ses disciples est née la conception d'une grammaire générative et transformationnelle, d'où est inséparable l'idée de créativité qui s'oppose évidemment à la conception mécaniste d'un Skinner.

Turnons-nous encore un instant vers l'Europe. C'est d'abord l'enseignement de la langue nationale qui bénéficie du renouveau intervenu aux Etats-Unis. Dès 1951, ce qui devait s'appeler plus tard le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) s'efforça de fixer les étapes logiques dans l'acquisition du français considéré comme lan-

gue étrangère. Cet effort aboutit au français fondamental, dont l'élaboration fut confiée à un linguiste, G. Gougenheim, et à un pédagogue, P. Rivenc. La nouveauté était l'intention d'enseigner d'abord la langue parlée. Pour cela, on procéda, entre autres, à l'établissement de deux listes de vocabulaire (premier degré : 1475 mots, deuxième degré : 1609 mots) chaque liste étant suivie d'une grammaire fondamentale.

Petit à petit, les mêmes principes furent appliqués à la confection de méthodes pour langues étrangères, notamment sous l'influence du Conseil de l'Europe dont le Conseil de coopération culturelle (CCC) était soucieux de promouvoir l'enseignement des grandes langues européennes.

Dans un premier aperçu, disons que les nombreuses méthodes actuellement utilisées, et tenant compte des apports des 20 ou 30 dernières années dans les domaines linguistique, psychologique, technologique et didactique, sont essentiellement des méthodes audio-orales et audiovisuelles, parfois programmées.

Dans « **L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères** » (Vevey, 1976), R. M. Valette dit ceci : « *A l'heure actuelle, les bases théoriques de la méthode audio-orale sont remises en question et les principes de la psychologie behavioriste et de la linguistique structurale sont contestés par ceux qui insistent sur la fonction de créativité du langage, en s'appuyant sur les théories de la gram-*

maire générative (ou transformationnelle). En simplifiant beaucoup, on peut dire que la méthode d'enseignement par la grammaire et la traduction comme la méthode par la lecture (...) ne s'appliquent qu'au domaine cognitif (...) tandis que la théorie de l'audio-oral insiste uniquement sur la création d'automatismes verbaux et de comportements dans le domaine de la psychomotricité, le domaine cognitif étant totalement oublié (...).

» *Il semble bien que les programmes de langues vivantes dans les dix prochaines années seront une synthèse des deux méthodes : la méthode d'apprentissage cognitif d'un code et la méthode audio-orale de formation d'automatisme verbaux qui visera à développer les aptitudes totalement oublié (...).*

Disons pour terminer ce chapitre que les récents « modèle d'enseignement » (Unterrichtskonzept) et « modèle d'ensemble didactique » (Lehrwerkkonzept), publiés dans l'« Informationsbulletin » de la CDIP (CH) par la Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes, semblent confirmer la justesse de ce pronostic, même si le dosage doit se faire différemment et si le souci de la compétence de communication — qui est actuellement au centre des recherches et des discussions — doit revêtir, au début tout au moins, une importance encore plus grande.

2. QUELQUES FACTEURS IMPORTANTS DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES

2.1. L'apport linguistique

C'est le Genevois Ferdinand de Saussure (1857-1913) qui est à l'origine de la linguistique moderne. Ses idées auront une influence considérable sur la conception du langage et sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Présenter la pensée de F. de Saussure est une gageure. Essayons quand même. La nouveauté était d'appliquer à la langue l'idée de structure déjà largement utilisée par les mathématiciens. Un des apports essentiels du linguiste genevois fut de montrer que l'évolution historique (diachronie) — à laquelle la linguistique pré-saussurienne s'était presque exclusivement intéressée — se distingue radicalement de l'équilibre constatable à un moment donné (synchronie). Pour F. de Saussure, l'utilisateur de la langue ne relie pas les signes à leur origine et à leur évolution, mais à leur place dans un système, c'est-à-dire à leurs différences respectives (que Saussure nomme valeur), qui structurent

l'univers linguistique de façon arbitraire, mais stable et immanente. La **langue**, ensemble de « mécanisme » réglé par ses propres lois, préexiste comme phénomène social à l'usage que le sujet en fait dans la **parole**, phénomène psychophysique soumis à des variations accidentelles. C'est l'ensemble de ces lois qu'il s'agit de mettre à jour à travers les actualisations individuelles (textes, discours, corpus). Les éléments de la langue ne sont pas des unités isolées : ce sont des éléments d'un ensemble où tout se tient comme dans le jeu d'échecs, dans lequel les règles (= langue) sont antérieures à la partie (= parole) ; où chaque coup s'inscrivant dans un déroulement (= diachronie) modifie la totalité des relations (= synchronie) ; où finalement à la forme physique des pièces se substitue le caractère immuable et consenti de leur fonction. On voit ainsi s'affirmer le comportement des signes rapportés à leurs différences mutuelles plutôt qu'à leurs caractéristiques substantielles.

Le signe est l'union des deux formes : l'une, l'image acoustique, ou signifiant ; l'autre, « concept » ou signifié. Ces deux parties du signe sont également psychiques. Enfin, si le signe est renvoyé à la totalité du système au nom de sa valeur différentielle, un lien évident le relie aux autres signes d'un énoncé. Dans la phrase « s'il fait beau temps, nous sortirons », **sortirons** reçoit la valeur 1) de l'environnement, mais aussi 2) par rapport à d'autres termes possibles tels que **partirons**, **resterons**, **voyagerons**. L'axe de déroulement qui équivaut aux mots que nous prononçons est appelé (par les post-saussuriens) syntagme. Mais la série de verbes substituables à **sortirons** forment le paradigme. Tout le structuralisme linguistique de F. de Saussure repose de près ou de loin sur ce modèle.

Les conséquences de ces vues pour la linguistique appliquée sont évidemment importantes. Par l'effet d'une simple segmentation de la phrase, je me donne la

possibilité de faire apparaître le caractère substituable de certains éléments.

S'il fait beau temps, nous sortirons
nous partirons
nous resterons
nous voyagerons
nous camperons.

Cette analyse structurale constitue, selon l'image désormais classique de Jean Guénot (« **Clefs pour les langues vivantes** », Paris, 1964), une véritable usine qui permet de trier les phrases construites selon le même schéma et d'en modifier le lexique pour aboutir à d'autres phrases comparables aux premières par la structure. Inutile d'ajouter qu'une telle analyse facilite puissamment l'apprentissage mécanisé des langues vivantes, surtout si l'on recourt à des machines telles que le laboratoire de langue.

Le signe linguistique, pour Saussure, est arbitraire. Arbre ne désigne pas plus adéquatement ni plus nécessairement le signifié que Baum, tree ou árbol. Ce caractère arbitraire du signe devrait encourager le professeur à éviter de recourir à la traduction puisqu'il importe de créer de nouvelles associations entre signifiés et signifiants.

Mais c'est peut-être la phonétique qui allait le plus bénéficier de cette nouvelle conception. En effet, la forme d'un son est respectée par tous ceux qui parlent la même langue dans la mesure où elle fait respecter la fonction de signification de ce son. Si la phonétique consiste à étudier les sons d'une langue selon leur forme physique et la façon dont on les articule, la phonologie examine les sons de la langue selon la façon dont ils assurent leur fonction de signification. La phonologie peut être considérée comme une phonétique fonctionnelle. Elle nous enseigne que les sons d'une langue ne peuvent être utilement analysés qu'en fonction du rôle que le sens joue dans la phonation (= émission des sons) correcte.

L'anglais fait une différence entre [pi:p] et [pip]. Dans le premier cas, il s'agit d'un regard furtif, dans le second d'un pépin de fruit. En revanche, que le français prononce [pi:p] ou [pip], pour lui il s'agira toujours d'une pipe ! En français la différence n'est pas pertinente ; elle l'est en revanche en anglais (ou en allemand entre schlieff et schliff).

En réalité, il y a très peu de sons qui s'articulent exactement de la même façon d'une langue à l'autre. Il faut donc d'emblée s'efforcer d'articuler correctement. Percevoir une langue étrangère et l'articuler sont d'ailleurs deux actes solidaires. On a même pu dire que la perception d'une langue étrangère était déjà un acte d'articulation. Il faut parler pour entendre !

2.2. L'apport psychologique

On vient de le voir : pour Ferdinand de Saussure, si la parole est un phénomène individuel, la langue, par contre, est un fait social : elle est en tout cas cela aussi. Or d'après Jean Piaget, l'enfant est social presque dès le premier jour. Cela est important, car, toujours selon Piaget, qui suit ici Claparède, le fonctionnement intellectuel de l'enfant procéderait par une activité structurante qui a pour corollaire la loi de l'intérêt à laquelle obéissent toutes les méthodes pédagogiques modernes. « *Tout travail d'intelligence repose sur un intérêt qui n'est autre chose que l'aspect dynamique de l'assimilation.* » (Piaget.)

On voit l'importance de la psychologie pour la pédagogie — celle de l'enfant par exemple. Or, si enseigner est l'art de faciliter l'apprentissage, rien d'étonnant que tant de psychologues se soient penchés sur le phénomène de l'apprentissage, chacun proposant sa théorie. On se contentera ici de quelques indications.

2.2.1. BEHAVIO(URISME ET SKINNER

Les psychologues qui se réclament du behaviorisme (forme américaine de l'anglais behaviourisme) ne s'intéressent qu'au comportement observable expérimentalement, les causes profondes ne conduisant, selon eux, qu'à des spéculations. A la suite de Pavlov, ils considèrent l'apprentissage comme une forme de conditionnement : un stimulus extérieur S provoque chez le sujet une réponse R. B. F. Skinner est le principal représentant du conditionnement, qu'il appelle instrumental, en introduisant le principe du renforcement. On n'évoquera pas ici la fameuse expérience de Pavlov que tout le monde connaît, et qui a conduit Osgood à trouver dans le réflexe conditionné l'explication du sens des mots...

Pour Skinner, l'élément essentiel du conditionnement est le renforcement, c'est-à-dire la récompense qui intervient, sous une forme ou une autre, après l'accomplissement d'une action conditionnée. Un cobaye est enfermé dans un compartiment vide où se trouve seulement un récipient destiné à recevoir des rations de nourriture. L'introduction d'une ration est accompagnée d'un tintement destiné à attirer l'attention de l'animal. Quand ce dernier s'est habitué à se nourrir de la sorte, un dispositif est introduit dans la boîte avec un levier ou une pédale permettant de faire tomber une ration de nourriture. En appuyant accidentellement sur la pédale, le cobaye reçoit une ration de nourriture qui constitue une récompense ou le renforcement de son action. Ainsi, à force de répétitions, l'animal ap-

prend à utiliser la pédale chaque fois qu'il a envie de se nourrir. C'est une action conditionnée, et c'est un conditionnement instrumental ou opératoire dans lequel le renforcement est étroitement lié à l'action du sujet.

La principale application en est l'enseignement programmé dont Skinner a été l'ardent propagandiste. Contrairement à son maître Pavlov, Skinner ne s'est pas contenté d'expérimenter avec des animaux. Il a prétendu pouvoir appliquer sa théorie au comportement de l'homme et en particulier à son comportement verbal, c'est-à-dire à l'acquisition du langage comme à son fonctionnement. En milieu familial, le renforcement s'opère sous la forme d'un sourire, d'un encouragement verbal, voire d'une action agréable. A l'école, il s'opère par les paroles du professeur : oui, bien, très bien. Au laboratoire, c'est la réussite — rendue presque inéluctable par une bonne programmation — qui assume le rôle du renforcement, donc d'une motivation accrue.

Skinner a fortement influencé la pédagogie des langues en insistant sur la formation d'habitudes. Il a eu tort de tout ramener à cela et de ne s'intéresser qu'à l'aspect extérieur du comportement verbal. Il a volontairement négligé la signification et l'intention du sujet parlant mise en relief par Jean Piaget.

2.2.2. PSYCHOLOGIE DE LA GESTALT (FORME GLOBALE, FORME D'ENSEMBLE)

La psychologie de la Gestalttheorie reprochait au behaviorisme de ne s'intéresser qu'à de petites unités de comportement qui lui faisaient perdre de vue la forme de l'ensemble (Gestalt) qui était pour elle l'essentiel. Dans la perception d'un objet, nos sens obéissent à un ensemble de lois qui ont pour résultat la mise en relief d'une Gestalt satisfaisante par sa régularité, sa cohésion, sa symétrie, sa simplicité.

La principale application pédagogique de la théorie gestaltienne est celle de la transposition qui est l'aptitude du sujet à appliquer à des actions nouvelles ce qui a été acquis dans une situation donnée grâce à la compréhension qu'il a des liens qui unissent les différents éléments de cette situation initiale et de l'organisation de l'ensemble. On est loin, ici, d'une vue purement mécaniste, comme chez Skinner : l'intelligence active, structurante, est pleinement réhabilitée, et enrichie de toutes les expériences passées qui ont une ressemblance avec la situation nouvelle. Il serait facile de montrer la relation entre cette pensée et celle que développe Hans Aebli dans ses « **Grundformen des Lehrens** ».

2.2.3. LA RÉACTION DE CHOMSKY

C'est aussi à Skinner que Chomsky s'en prend pour préciser les vues qui allaient avoir — et ont encore — un si grand retentissement dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes. Il reproche en effet aux behavioristes de ne pas pouvoir expliquer comment le sujet parlant peut constamment produire des phrases qu'il n'a jamais entendues ni jamais prononcées auparavant. Au centre de la théorie générative — voir plus haut — il y a en effet l'idée de la créativité, et c'est cela qui rendait la théorie particulièrement attrayante pour les psychologues : en concevant la « grammaire » d'une langue comme l'ensemble des règles qui permettent de générer toutes les phrases d'une langue, Chomsky propose un modèle qui pourrait expliquer comment le sujet parlant est aussi capable de générer un nombre infini de phrases. Nous avons déjà laissé entendre plus haut que Chomsky lui-même ne se faisait pas d'illusions sur les difficultés qu'allait rencontrer — et que rencontre en effet — la tentative de développer de façon cohérente son programme.

2.3. Technologie

Autrefois, l'enseignant disposait, en classe, du tableau noir et de la craie, du manuel et de l'image, sans parler de ses propres ressources. C'était à peu près tout. Au cours des vingt dernières années, l'arsenal s'est considérablement élargi. Il n'est que de penser à la bande magnétique et à ses nombreuses applications (magnétophone, cassette, laboratoire de langue), au tableau de feutre, au film fixe, à la radio et à la TV en circuit fermé...

Comenius a été l'un des premiers à souligner l'importance pédagogique et didactique de l'illustration et du support visuel. L'image projetée, qui mobilise tout de suite l'attention de toute la classe a, bien sûr, de par ses dimensions et sa luminosité, un pouvoir suggestif et évocateur infiniment plus grand.

On constate des progrès comparables dans le domaine de la production des sons. Les phonéticiens utilisent le phonographe et le gramophone dès le début de ce siècle, excellents pour l'intonation, la mélodie de la phrase et la diction, même si l'articulation laisse à désirer. La machine parlante a d'évidents avantages parce qu'elle propose toujours le même modèle et elle est infatigable !

Une génération plus tard, le magnétophone se substitue au gramophone, qui rend possible l'arrêt instantané, le retour

en arrière et un nombre infini de répétitions, même de très courtes séquences. Puis, dès la Seconde Guerre mondiale, c'est l'expansion prodigieuse du laboratoire de langue, d'abord dans des universités, puis, de plus en plus, dans l'enseignement secondaire, voire parfois primaire. L'accroissement se fait même trop vite, le hardware (= équipement technique et mécanique) se développant plus rapidement que le software (= contenu des programmes, méthodologie), et la plupart des professeurs n'étant pas (ou insuffisamment) formés.

En 1953, apparition du premier magnétophone à double piste permettant l'utilisation désormais classique des exercices structuraux, l'enregistrement modèle étant conservé (et ineffaçable) sur une piste et l'élève pouvant s'enregistrer et se réentendre avant d'effacer ce qu'il aura fixé sur la seconde piste. D'où le schéma de l'exercice à quatre temps : 1) stimulus (piste maître), 2) réponse effaçable (piste élève), 3) réponse juste (ou corrigé) = renforcement (piste maître), 4) répétition, forcément correcte (piste élève).

Plutôt que de nous étendre sur l'utilisation et la pédagogie du tableau de feutre — qui gagnerait cependant à être mieux connu et davantage pratiqué chez nous —, du rétroprojecteur ou d'autres appareils modernes, mentionnons la combinaison du magnétophone et de la projection lumineuse qui est à la base des méthodes audio-visuelles, de plus en plus utilisées à partir des années soixante.

On a défini les techniques audio-visuelles comme l'ensemble des procédés électriques et électroniques de reproduction et de diffusion des images et des sons utilisés dans la communication de masse pour une réception collective ou individuelle organisée. Elles sont de trois catégories, suivant qu'elles sont purement sonores (radio, pick-up ou électrophone, magnétophone), purement visuelles (projecteur fixe, épiscopes, rétroprojecteur, cinéma muet) ou véritablement audio-visuelles au sens fort (couplage magnétophone - projecteur, cinéma, TV).

Nous n'entrerons pas ici dans la problématique de l'enseignement par ordinateur.

2.4. Nouvelle conception de la culture et de la langue

Quand, avant la Seconde Guerre mondiale, on parlait de culture à propos de l'enseignement des langues étrangères, il s'agissait presque toujours de culture en un sens très particulier et très restreint (superficiel, dit R. M. Valette, op. cit.) :

être au courant des réalisations marquantes du pays concerné dans le domaine social, scientifique, intellectuel et, surtout, artistique et littéraire ; et aussi s'être fait une opinion à ce sujet. Le but final de l'étude des langues étrangères, c'était de pouvoir lire et goûter la littérature qu'avait produite la culture en question. C'est parfois encore le but de certaines méthodes en usage actuellement. Cependant, au cours des dix dernières années, le professeur a commencé à s'intéresser à la culture au sens plus profond et plus global du mot, comprenant les très nombreux éléments qui constituent le mode de vie du peuple dont il enseigne la langue. L'idée de la relativité linguistique — toutes les langues ne découpent pas la réalité de la même manière et ne la perçoivent pas de façon identique — a une influence indéniable sur certains manuels. La culture d'un peuple, par exemple, se reflète aussi dans sa façon de s'exprimer par la parole et par le geste. L'utilisation intelligente des supports visuels aide l'élève à comprendre que sa notion de « maison » n'est pas identique à l'image évoquée par le mot « casa » pour un Espagnol. Le concept de « lunch » chez les Américains ne correspond pas du tout à notre déjeuner. Il n'y a vraiment pas d'équivalences, d'une langue à l'autre, entre certains mots typiques d'une mentalité ou d'une façon d'être. Les manuels scolaires visent, à l'heure actuelle, à sensibiliser les élèves aux différences qui existent d'une culture à l'autre et au rôle que joue le langage dans les manifestations de cette culture.

Tout cela a fait dire à Jean Guénot (op. cit.) que : « *La langue est bonne conductrice de la sensibilité, de l'émotion, mais aussi de la pensée. Traduire de notre langue dans une autre, c'est prendre la mesure des différences entre la nôtre et cette autre langue. Lorsque nous changeons de langue, la démarche des idées n'est pas la même.* »

Dernière remarque, qui mériterait peut-être à elle seule tout un sous-chapitre, mais que nous ajoutons à ce qui précède, du fait qu'elle ressortit à la distinction faite plus haut entre culture au sens restreint et culture au sens plus large.

On distingue mieux qu'autrefois les différentes fonctions de la langue. Parler, ce n'est pas seulement pouvoir transmettre des informations et poser des questions. Nous parlons souvent, non pour décrire (fonction cognitive ou dénotative), mais simplement pour établir un contact avec autrui (fonction phatique), exprimer notre attitude à l'égard de notre interlocuteur (fonction expressive) ou faire agir l'autre (fonction conative).

Il arrive que la communication échoue parce que nous ne savons pas agir, dans

la langue étrangère, selon les diverses fonctions évoquées.

Car la langue est bien plus qu'un code : elle est — nous venons de l'indiquer — un mode d'agir verbalement (Sprechmacht, dit la méthode Vorwärts), mais qui s'accompagne d'une quantité d'actes non proprement verbaux comme le geste, l'attitude, la mimique. Une méthode mo-

derne doit tenir compte de tous ces faits. Nous allons voir que, de plus en plus, c'est cela qui se passe.

Au terme de ce chapitre, nous pourrions tenter un classement tout à fait schématique, mais nullement fictif, des ensembles didactiques qui, de nos jours, s'efforcent d'amener l'élève à parler une langue étrangère : en effet, tout dépend

en somme des divers éléments que l'on prend en compte, et de la façon de les pondérer. On verra que telle méthode privilégie plutôt le fait phonologique, telle autre l'aptitude à communiquer. La méthode la plus complète sera celle qui tiendra à faire droit au plus grand nombre de paramètres intervenant dans la « définition » de ce qu'on appelle langue.

3. LES PRINCIPALES MÉTHODES

Nous n'allons pas, après ce qui vient d'être dit, étudier, fût-ce succinctement, les dix-sept méthodes d'enseigner les langues vivantes qu'analyse dans son ouvrage classique W. F. Mackey (« **Principes de didactique-analytique** », Paris, Didier, 1972). Même une simple énumération de cette typologie serait fastidieuse. Nous allons donc en présenter quelques-unes, en nous appuyant, dans la plupart des cas, sur un ouvrage réel. Puisque nous sommes germanistes, on ne nous en voudra pas de choisir des manuels allemands.

3.1. Note sur le mot « méthode »

Le terme même de méthode est loin d'être toujours utilisé d'une manière identique et claire. Galisson et Coste, dans leur dictionnaire de didactique des langues (Paris, Hachette, 1976) proposent les deux définitions suivantes :

1. Une « méthode » est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé. (...)
2. Une « méthode » est aussi un manuel ou un ensemble pédagogique complet. Compte tenu de l'ambiguïté qui découle de la polysémie du terme, mieux vaudrait, dans ce cas, utiliser « manuel » ou « cours ». (...)

Nous utiliserons « méthode » dans la première acception ; à la place de la seconde, nous dirons « manuel », « cours » ou « ensemble didactique ».

3.2. Exemple d'application de la méthode directe (« Wir sprechen Deutsch » (WSD), Lausanne, 1960)

La méthode consiste à établir une relation directe entre le signifiant en L2 et le signifié, ce dernier étant rendu pré-

sent par un symbole ou une image, ou suggéré par une petite phrase, sans recours à la langue maternelle.

En une première phase, l'enseignement est purement oral. Les élèves apprennent à discerner et à reproduire les premiers mots et les premières phrases à structure très simple. Après cinq à six semaines, la matière lexicale et morphosyntaxique apparaît dans le livre : l'élève commence à lire et à écrire.

Le moment important est celui où le maître introduit les mots d'un texte nouveau, puis raconte ce texte, en s'assurant que les élèves saisissent le sens global de la phrase. Après cette présentation, le maître lit, puis fait lire l'histoire racontée.

La grammaire est « découverte » par induction à partir des formes présentes dans le texte. Dans d'autres cas, on lira la formulation qu'en propose le livre. Sont alors immédiatement faits les premiers exercices structuraux, lacunaires ou « transformationnels » qui ne font pas appel à L1.

Le constant retour au texte, les exercices libres que le maître imagine à son sujet, amènent l'élève à en retenir la trame et à le reproduire librement (Nacherzählen).

De petits dialogues permettent une première initiation à l'échange dans des situations courantes ; bien utilisés, ils encouragent l'élève à en imaginer de semblables et à se servir de L2 de plus en plus comme d'un moyen de communication. Les mots et les structures sont constamment repris dans le texte et dans les exercices, mais ce brassage ne dispense pas l'élève de l'effort de mémorisation.

On le voit : cette méthode n'a pour support que le livre, les images et les bandes magnétiques faites après coup. Le travail didactique essentiel, c'est au maître de le fournir ; à lui est notamment confié le soin de produire correctement les phonèmes qu'il introduit et l'organisation de toute l'activité d'entraînement phonologique et structural.

Le principe fondamental de l'évocation d'une situation et de la contextualisation, s'il apparaît bien sûr dans le

texte, est cependant absent (ou presque) des exercices. De ce fait, il n'est peut-être pas interdit de penser qu'un cours comme WSD, si sa visée demeure juste, s'accompagne néanmoins d'un effort excessif de la part du maître.

Méthode résolument cognitive, quand bien même elle insiste sur l'imprégnation par répétition et vise à la libre utilisation de la langue. Son succès dépend dans une (peut-être trop) large mesure de l'habileté et de la motivation du maître. Ajoutons que WSD a pour objectif de développer chez l'élève, en trois ans environ, les skills fondamentaux : écouter, comprendre, parler, lire et écrire, dans les limites d'un lexique établi selon des critères de fréquence, de disponibilité et de pédagogie.

Le découpage de la grammaire répond partiellement à des besoins langagiers et pédagogiques, mais ce critère — récent — ne prime pas encore celui de la cohérence du système. Quant à la langue des textes, elle révèle la volonté de maîtriser verbalement des situations dans les limites étroites des moyens disponibles, ce qui prive ces textes d'une indispensable redondance et les écarte trop de la langue parlée. Relevons enfin le fait que WSD entend familiariser l'élève francophone avec des données socio-culturelles et historiques du monde germanique, notamment en ses variantes alémaniques.

3.3. La méthode audio-orale (ou audio-lingale)

Elle est née aux Etats-Unis d'une adaptation au cadre scolaire de la méthode d'imitation-mémorisation (mimicry-memorization, ou mim-mem) mise au point pendant la guerre pour un enseignement intensif des langues aux militaires (cf. Jean Guénot, voir bibliographie).

Dans l'apprentissage des skills, l'ordre est le même que dans la précédente méthode : écouter et comprendre ; parler ; lire (mais plus tard) ; écrire. Grande importance donnée à l'enseignement systématique de la prononciation par des exercices de discrimination auditive, de pro-

duction de nouveaux sons et de schémas rythmiques et inotonatifs.

Le vocabulaire est rigoureusement sélectionné pour laisser plus de temps à la fixation des structures syntaxiques. Le dialogue se substitue au texte, ce qui entraîne un changement de langue. Dans l'audio-oral, il s'agit de pratiquer la conversation au terme de l'étude d'une ou plusieurs structures. On constate là une différence avec la méthode audio-visuelle qui recourt au dialogue pour présenter les nouveaux éléments enseignés. Un dialogue est toujours pluri-structural, ce que critiquent précisément les tenants d'une méthode qui ne devrait (selon eux) n'introduire qu'un nouvel élément structural à la fois.

L'étude de cette méthode fait bien apparaître l'apport de la linguistique saussurienne : favoriser la création de vraies habitudes linguistiques en accordant une place considérable au pattern-drill, qui risque évidemment de prendre le pas sur l'utilisation plus libre (et plus risquée !) de la langue. La parole enregistrée sur bande fournit un moyen efficace d'entraîner à l'audition de modèles authentiques, tandis que l'usage du laboratoire de langue permet le surapprentissage systématique.

Cette méthode, qui a paru un moment devoir s'imposer comme la méthode, a également suscité des critiques. En fait, il faut peut-être plus la perfectionner que la critiquer. Les exercices structuraux et la mémorisation des dialogues sont évidemment importants. Mais ces pratiques ne suffisent manifestement pas à assurer une expression spontanée qui reste pourtant le but ultime de toute méthode : on se heurte ici au problème désormais classique du transfert d'une situation de laboratoire à l'utilisation libre.

Si le laboratoire de langue souffre actuellement d'une désaffection marquée, c'est parce qu'on l'a utilisé d'une manière unilatérale.

3.4. Les méthodes audio-visuelles

Elles ont tiré parti au maximum de l'image combinée à la parole enregistrée, mais sans renier l'essentiel de l'audio-oral, si ce n'est les excès du pattern-drill. Elles insistent davantage sur la communication en situation, et c'est pourquoi l'image ne se borne plus à illustrer : elle est devenue l'élément déterminant pour faire accéder immédiatement au sens. Dans l'emploi combiné de l'image et du son, l'image compense ce que l'enregistrement fait perdre en contextualisation.

Précisons un point important. Le signifié naît de la superposition de deux

éléments qui relèvent l'un et l'autre du signifiant : le signifiant sonore, c'est-à-dire la phrase L2, et le signifiant visuel, qui est l'image projetée sur l'écran. Or cette superposition n'est jamais tout à fait parfaite, car toute langue a pour arrière-plan un contexte culturel qui lui est propre. L'élève n'accédera donc pas immédiatement à l'intégralité du sens des mots. Cela est voulu afin de prévenir des équations trompeuses, et c'est seulement petit à petit que l'apprenant acquerra la signification exacte de tel mot.

Parfois, ces méthodes sont appelées audio-visuelles **intégrées**, parce qu'elles diffèrent des méthodes où l'audio-visuel connaît une application épisodique (comme pour WSD, par exemple), et, en un sens, plaquée, et ne faisant pas corps réellement avec l'ensemble didactique.

De plus, on insiste ici sur la nécessité d'enseigner la langue dans des situations de la vie courante : l'image revêt donc une fonction essentielle en simulant la réalité et en introduisant dans la classe un dépaysement suffisant pour favoriser la communication en langue 2. Le dialogue en situation est porteur de tout le contenu linguistique nouveau : il est le point de départ et non l'aboutissement de l'apprentissage. Les significations — qui ont une importance socio-culturelle considérable — sont liées au contexte situationnel : aussi bien, dans la démarche audio-visuelle, la situation est au centre de tout ; elle n'est pas seulement présente dans le dialogue, mais aussi dans les exercices de réemploi, d'exploitation ou de transposition, les élèves étant invités à imaginer des situations voisines où ils peuvent s'exprimer de plus en plus librement.

Un mot sur la psychologie qui soutend quelques-uns des ouvrages didactiques relevant de l'audio-visuel. Si elle demeure essentiellement behavioriste, elle s'efforce pourtant d'être de moins en moins mécaniste et skinnérienne. Il faut, bien sûr, former de nouvelles habitudes en L2, mais il n'est pas question de simple répétition. Très vite, l'élève est entraîné à créer des énoncés nouveaux par analogie, substitution et transformation, pour satisfaire son besoin de communication dans une situation donnée. Une telle pratique est donc fort éloignée du psittacisme, qui est la répétition poussée à l'absurde (gr. psittakós = perroquet).

3.4.1. REMARQUE SUR L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE

Les deux premières variantes de l'audio-visuel que nous allons examiner s'adressent toutes deux à des enfants de huit ans. Il s'agit donc d'un enseignement précoce, se situant à un moment où,

d'après les travaux des neuropsychologues, le cerveau de l'enfant est encore particulièrement malléable et souple et où, par conséquent — de nombreuses expériences en font foi — il est apte à entrer dans un univers phonologique différent du sien.

On a souvent fait état, ces derniers temps, de l'expérience anglaise du français précoce en Angleterre. Les travaux de Clare Burstall, nettement négatifs, ont fait couler beaucoup d'encre. Est-ce l'échec de l'enseignement précoce ?

Ce n'est pas ici le lieu d'ouvrir ce dossier. Qu'il me soit simplement permis d'indiquer que les conclusions auxquelles aboutit Jean Combes (« **A propos de l'apprentissage précoce des langues vivantes** », IRDP, 1976) me paraissent exagérément pessimistes. Les expériences faites ailleurs, les symposiums d'experts organisés par le Conseil de l'Europe et l'opinion des meilleurs connaisseurs permettent de nuancer ce jugement et d'envisager l'avenir avec confiance. Jean Combes a cependant raison de rappeler vigoureusement les conditions qui doivent être remplies pour que soit assurée la réussite : et notamment la motivation. Elle est déterminante. Mais celle des enfants et des maîtres ne suffit pas. Il faut — aussi — celle des parents.

3.4.2. PREMIÈRE VARIANTE : « SING' UND SPIELE MIT ! » DE JEAN PETIT

Le « Livret de présentation » met en évidence les traits essentiels de la méthode. Relevons-en quelques-uns : établissement d'une liste de mots d'environ 800 éléments choisis selon les critères de fréquence et de motivation enfantine. On s'adresse à des élèves de huit ans. Le cours s'étale sur trois à quatre ans. La psychologie mise en œuvre est celle d'enfants de six à dix ans.

Primat du fait oral. D'où l'importance énorme que le cours voue à la mise en place rigoureuse des phonèmes allemands, le modèle visé étant — de l'avis même de l'auteur — un allemand du Nord (ou Bühnendeutsch) surcorrect, cette surcorrection devant prévenir les distorsions inévitables. C'est là une option très caractéristique qui détermine l'important investissement en temps, en énergie, en motivation en faveur du fait phonologique.

L'image est fortement mise à contribution, mais au lieu de jouer le rôle que lui assigne la méthodologie audio-visuelle « classique », elle « se présente (...) comme le succédané d'une orthographe impossible », on pourrait même dire qu'elle se présente comme un langage graphique parallèle à celui du son et que, par le

recours à de nombreux signes conventionnels, mais pas toujours entièrement univoques, elle suggère à sa façon le sens qu'indiquent les mots plutôt qu'elle n'évoque une situation.

Répétition et conditionnement. L'auteur pense avoir choisi le moment où, se trouvant en « période sensible » (M^{me} Montessori) à l'apprentissage des réflexes linguistiques, l'enfant a une aptitude marquée à reproduire et à retenir tout phonème et même toute émission vocale complexe. Jean Petit n'hésite pas à invoquer Pavlov et Skinner, dont les travaux permirent de préciser « *les conditions optima d'acquisition de réflexes (...). Seul éprouve une honte à admettre ces faits le linguiste qu'effraie a priori le concept de conditionnement et qui ne comprend pas que cette contrainte initiale débouche sur la spontanéité et la liberté d'expression.* » Voilà qui a l'avantage d'être clair. Reste à savoir si Jean Petit a raison.

Programmation structurale ; choix rigoureux des matières retenues en vertu des mêmes critères. Même rigueur dans le drill des structures que pour l'acquisition de la phonétique.

Prise en compte de la francophonie des apprenants. D'où « attention sélective » vouée aux réflexes structuraux (comme, précédemment, phonologiques) existant en allemand, mais inconnus en français ou s'opposant même à ceux du français.

Remarques méthodologiques. Si le panache des langues (L1 et L2) est sévèrement proscrit, en revanche, on admet le français pour évoquer la situation « *afin d'éviter aux élèves pertes de temps et tâtonnements stériles.* » Quant au déroulement de la leçon, à une phase de présentation (par bande magnétique) succède une phase d'assimilation : chaque phrase

est répétée, individuellement ou en cœur. Une troisième phase permet aux élèves de répondre à des questions. En une phase finale, les élèves manipulent eux-mêmes les planches illustratives et reconstituent le scénario.

Après une étude de leçons-jeu « préparatoires », les dialogues véritables sont introduits à partir du jeu 16. Le schéma de déroulement est alors le suivant : phase de présentation, phase d'assimilation et — nouveauté — phase de dramatisation, d'abord collective, puis à deux ou trois.

Les jeux dits lexico-structuraux sont, en fait, des exercices de substitution, ou structuraux, tandis que les linguodrames, qui doivent conduire à la « liberté et à la spontanéité de l'expression », amènent les élèves à improviser un dialogue en allemand à partir de deux éléments fournis : le thème et la pointe finale qui doit assurer la conclusion satisfaisante du sketch.

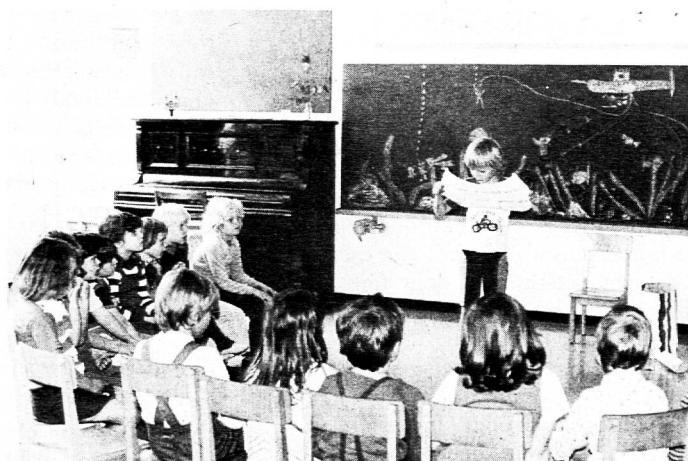
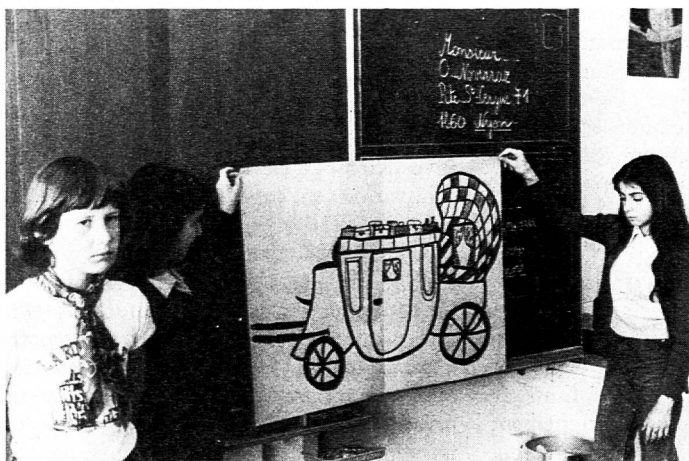
Signalons que la graphie n'est introduite qu'après deux ans. Et c'est aussi à ce moment seulement (jeu 55) que prend fin la période des attitudes essentiellement passives et reproductrices et qu'on peut introduire le linguodrame.

Il importe de signaler que « *Sing' und spiele mit !* » doit pouvoir être utilisé par des maîtres généralistes non spécialisés (en allemand), moyennant, bien sûr, les recyclages nécessaires. C'est ce qui explique l'existence d'un très volumineux livre du maître sous forme de fiches (plus de 1200 pages !) qui proposent à l'enseignant des indications phonétiques, lexicales, didactiques et psychopédagogiques d'une richesse impressionnante.

Pour conclure, insistons sur le fait que l'auteur n'a pas honte d'une certaine directivité : il faut, dit-il, monter soigneusement les automatismes phonologiques,

lexicaux, structuraux, donc assurer un réemploi intensif et une rigoureuse progression. Peut-être peut-on considérer comme assez révélatrice de la « philosophie » de Jean Petit une phrase comme celle-ci, « (...) *La liberté linguistique n'est que partielle puisqu'elle est adoption d'un code de communication pré-établi et que ce code est limité.* »

Je ne pense pas que pour Jean Petit, l'apprentissage se réduise à l'adoption d'un code ou, pis, que pour lui la langue ne soit qu'un code. La phrase citée n'en reste pas moins significative.



3.4.3. DEUXIÈME VARIANTE : « DEUTSCH FÜR KINDER », DE M^{mes} MONTANI ET KOCIAN

Nous pouvons être assez bref, car en bien des points, la méthodologie de cet ouvrage rejoint celle du précédent. Il faut pourtant relever quelques différences marquées, que la pratique (ou son observation) fait encore mieux ressortir que l'examen du matériel.

La méthode se veut ici non seulement audio-visuelle, mais encore structuro-globale (d'où le sigle SGAV). Qu'est-ce à dire ?

« *Le caractère structuro-global de la méthode* » — ainsi lisons-nous dans le cahier de présentation publié par la maison FOMA (Lausanne, sans date) — « *consiste à considérer la langue comme un ensemble où rien n'est isolé, où tout est en interdépendance très étroite, et où tout doit être pris dans sa globalité, ce qui permettra plus tard, lorsqu'on aura obtenu un certain automatisme, d'arriver à une meilleure compréhension analytique.* »

La notion de structure dépasse ici le cadre proprement linguistique, même si l'on y fait entrer l'intonation, le rythme et l'accentuation, pour intégrer des éléments para-linguistiques comme le geste, ainsi que les multiples aspects caractérisant la situation de communication : états affectifs des locuteurs, contexte spatio-temporel, etc. La notion de structure couvre donc ici la totalité de l'activité langagière, ce qui permet d'apparenter la méthodologie SGAV à la psychologie de la Gestalt (cf. p. 8).

Comme « *Sing' und spiele mit!* », « *Deutsch für Kinder* » est attentif à la phonologie de L2, l'important étant d'amener l'enfant à bien percevoir, à discriminer puis, surtout, à apprécier correctement, par rapport à l'ensemble du système phonologique, tel son. D'où la nécessité d'un véritable conditionnement de la perception auditive, qui dans la pratique n'est cependant de loin pas aussi poussé que du côté de « *Sing' und spiele mit!* » (cf. R. Renard, *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues*, Paris, Didier, 1976.).

Conditionnement, donc. Comme chez Petit ? Oui et non — plutôt non — car il ne s'agit pas d'un conditionnement mécanique de type skinnérien puisque sont pris en compte tous les facteurs inhérents à la situation de communication, qu'ils émanent du locuteur ou de l'interlocuteur. D'où cette affirmation (Renard, op. cit.): « *L'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte du son. De même, il faudra se servir de toutes les*

ressources de l'expression orale : l'attitude, le geste, la mimique, les pauses. » Autant d'éléments qui ressortissent aussi à l'affectivité.

Les moyens techniques. On vient de parler du son. Il sera proposé à l'élève moyennant des enregistrements réalisés par des « *native speakers* ». On ne revient pas sur les avantages de la bande magnétique.

Le matériel visuel — ici, contrairement à Petit, la projection lumineuse — doit familiariser au maximum l'élève avec le monde de la langue inconnue. L'image dessinée (et non la photographie !) permet en effet de simuler la situation globale qu'illustrera (!) le signal sonore.

La méthodologie proprement dite s'apparente à celle de Petit. Mais à y regarder de plus près, on voit apparaître des différences. Si Jean Petit insiste sur l'aspect passif (ou réceptif) des deux premières années, M^{me} Montani met au premier plan le principe de l'école active en suscitant une participation constante, et dès les toutes premières leçons, des enfants. Comment ce principe est-il appliqué ? Toutes les deux leçons, des scénarios reprennent le vocabulaire et les structures dans un nouveau contexte ; ils font contrepoids aux dialogues des leçons, leur but étant de faire trouver aux élèves des situations nouvelles et de réutiliser les notions acquises dans des situations parallèles. Ces scénarios ne comportent pas d'images et permettent d'amener l'élève à parler sans support visuel. Il peut, à partir de là, imaginer de nouvelles scènes, et même les assortir de dessins.

Le cours a été enregistré en deux versions, l'une en Bühnendeutsch, l'autre, par des speakers de la radio et TV allemandes, en Schriftdeutsch parfaitement correct, mais ne reniant pas tout à fait la phonologie alémanique.

3.4.4. TROISIÈME VARIANTE : VORWÄRTS

VORWÄRTS voudrait permettre l'acquisition de la compétence de communication et initier aux caractéristiques socio-culturelles des pays germanophones. Le cours relève de la méthodologie de l'audio-visuel et est le résultat d'un effort considérable d'ordre méthodologique et didactique.

Le cours s'articule en cinq niveaux (Stufen) et s'adresse à des élèves de dix à dix-huit ans (les commençants genevois ont douze ans, sans qu'un décalage gênant se fasse sentir). VORWÄRTS prétend ne s'inféoder à aucune méthode déterminée, mais tirer parti, de façon pragmatique, de tout ce qui a été mis au point ces dix dernières années.

Point important : l'enseignant n'est pas censé avoir de la langue allemande une connaissance parfaite. Ce qui est exigé, c'est qu'il s'approprie la conception de base de l'ouvrage, qu'il y adhère et qu'il s'en tienne aux indications méthodologiques qui lui sont constamment fournies par les Livres du maître qui fourmillent de détails pratiques et garantissent, si le maître s'y tient, le bon déroulement de la leçon. Le support technologique minimum consiste en un projecteur de diapositives et un magnétophone.

Les niveaux (Stufen) 3 et 4 sont faits d'une substance de base (Kern) à laquelle s'ajoutent divers matériaux supplémentaires. Des cahiers d'exercices spéciaux sont à disposition des élèves qui se heurtent à des difficultés particulières. S'y ajoutent les magazines, destinés au contraire à des apprenants plus doués.

De façon plus générale, on peut dire que VORWÄRTS offre aux maîtres comme aux élèves un matériel extrêmement diversifié qui, loin de constituer pour l'enseignant un carcan, lui laisse au contraire une grande liberté et lui permet de faire valoir sa personnalité.

VORWÄRTS essaie d'offrir à l'élève une langue véritablement parlée et authentique. C'est dire que, dans la phase initiale, on fait appel au dialogue et non pas aux textes narratifs, voire descriptifs. Le souci a été, de plus, de faire respecter au maximum le principe de la contextualisation, de telle sorte que l'élève pénètre vraiment dans des situations concrètes, courantes et naturelles, sans que soient omises des phases de répétition ou de réutilisation des matières acquises, mais dans des situations nouvelles. C'est dire aussi qu'on tente de faire participer l'élève au maximum, et que la progression n'est pas dirigée par le souci de la systématisation grammaticale, mais par la volonté de permettre à l'élève de verbaliser ses intentions énonciatives (d'où l'élaboration d'une Kommunikative Grammatik, qui constitue une intéressante innovation).

A bien des égards, VORWÄRTS s'apparente au cours de M^{me} Montani. Mais le cours s'adresse à des débutants un peu plus âgés, et l'ordre des matières — on l'a dit — s'inspire de considérations sémiotiques et de besoins communicatifs plus que de systématique grammaticale.

D'emblée sont distinguées — mais non complètement dissociées — et dans toute la mesure du possible exercées chacune pour elle-même, les quatre aptitudes (skills) classiques : compréhension, parole, lecture et rédaction. La réflexion grammaticale est explicitement introduite à partir de la Stufe 3, mais en évitant d'imposer un point de vue grammatical ou une doctrine spécifiques.

Des évaluations sérieuses — d'autres sont annoncées — ont attesté la valeur pédagogique de cette vaste entreprise et, notamment, l'authenticité de la langue, quand bien même, çà et là, de petites erreurs ont échappé à la vigilance des correcteurs.

3.5. Vers une nouvelle conception de l'apprentissage des langues modernes

De la méthode active à l'audio-visuel (même structuro-global, ou attentif aux intentions énonciatives), un long chemin — on l'aura constaté — a été parcouru. Nous connaissons mieux le fonctionnement de la langue, son acquisition et son usage ; bien plus, nous avons une vision renouvelée de son « utilité » et, finalement, de son essence. L'enseignement de L2 s'est dépouillé de tous ses alibis : formation de l'esprit, enrichissement culturel, gymnastique intellectuelle, comparaison des mentalités différentes. Tous ces objectifs gardent leur importance, qui est importance relative, référée à autre chose. A quoi ? A l'échange, au dialogue.

La « compétence de communication » et « l'interaction » sont-elles d'ultimes paravents voilant l'essentiel ? A nous d'y veiller. Ces termes sont déjà apparus dans les pages qui précèdent. C'est dire que le souci légitime que signalent ces vocables a déjà été pris en charge, partiellement tout au moins, par les méthodes antérieurement décrites : toutes, en un sens, prétendent conduire l'élève à savoir utiliser L2 comme un authentique moyen de communication. Toutes ont contribué à mettre en évidence l'une ou l'autre condition et, du coup, ont permis de mieux cerner le but ultime. Dès lors, faut-il craindre qu'une conception entièrement renouvelée de la langue, non seulement ne nous oblige à nous séparer des

instruments qui ont fait leur preuve, mais nous propulse dans une « terra incognita », avec tous les risques que cela comporterait pour nos enfants ?

La crainte est pour le moins prématurée et la conception nouvelle corrige, rectifie, ajuste, précise et complète plus qu'elle n'innove ou ne révolutionne : après tout, c'est l'affaire de point de vue et peut-être de profondeur de voir en 1789 la rupture et le point zéro ou l'aboutissement d'une très longue évolution. Au reste, est-il sûr qu'il faille opter pour l'un des deux termes ?

La conception nouvelle prend à son compte ce qu'ont illustré les méthodes récentes : la langue comme moyen d'échange, ici, aujourd'hui, dans une situation concrète, avec quelque chose qui précède et quelque chose qui accompagne, et qui s'appelle le contexte, et dans quoi les éléments langagiers sont des signes parmi d'autres, ceux-ci et ceux-là s'éclairant mutuellement. C'est une vision à la fois plus globale et plus modeste aussi du phénomène « langue », mis enfin à sa juste place, ni trop haut, ni trop bas, et c'est ainsi une appréciation plus saine et — puis-je le dire ? — plus digne de l'homme, des conditions d'apprentissage.

C'est encore un mot connu qui servira de pont entre l'ancien — qui a vingt ans ! — et ce qui vient : la motivation. Mais tout se passe ici comme si, sur ce point comme sur d'autres, une mutation était en cours : après l'excèsif crédit accordé au conditionnement dans toute l'échelle de ses variantes, nous voici revenir à une conception de l'apprentissage qui reprend en charge la spontanéité et la responsabilité de l'être humain, eût-il huit ou neuf ans : l'homme parle pour se faire entendre, et l'écouteur répond : voici évoqué en termes simples le phénomène de la communication et de l'interaction, « Urphänomene », dirait Goethe, réductibles (s'ils le sont !) à l'existence même de l'homme et à sa dignité d'être parlant.

Mais la motivation, en tout cela ?

Elle se voudrait, somme toute, intrinsèque, alors que nos machines nous faisaient courir le risque d'en faire une réalité extrinsèque, extérieure à ma liberté, plaquée ou, pour parler jargon, aliénante, dans l'exacte mesure où elle se voulait (et savait se faire) insidieuse et suggestive, sournoise comme la publicité. Sachons dire ces choses « cum grano salis ». Pourtant, le revirement est réel, et il s'imposait. Sans retomber, mais en sens inverse, dans l'abstrait et dans la fiction, concédons aux méthodes de demain le droit, ou l'obligation, de restreindre la part et du drill et des théories qui y portent, et saluons l'effort qui pointe et, çà et là, déjà s'entend de mettre davantage encore l'accent sur les raisons qui invitent l'élève à « interagir » verbalement : la motivation non plus comme une impulsion quasi irrésistible et toute mécanique, mais comme une aimantation par devant, à visage découvert, je veux dire libre : savoir lire la réalité vraie — tout au plus l'imaginer ludiquement et la simuler — de telle sorte que jaillisse en vérité, autant que, raisonnablement et humainement, faire se peut, le désir de parler. Alors, comme pour Faust, la parole redeviendra signification et acte.

Pratiquement ? Casser le dogme dualiste ou « biphaste » de la parfois longue époque passive et manipulatrice suivie — quand tout va bien ! — de l'époque reproductrice. En d'autres termes : conduire d'emblée l'enfant à entrer de plain-pied dans le jeu vivant du dialogue qu'authentifie une situation réelle où il n'est pas indifférent que la parole retentisse ou non. On dit : conduire — ce qui coupe court à tout soupçon d'arbitraire, de spontanéisme irresponsable et de bricolage. La nouvelle méthode, en se faisant l'alliée et de l'élève et du maître, ne comportera pas moins de responsabilité ; elle en exigera plus. La parole est à ceux qui vont faire passer le projet dans la réalité.

Jean-Bernard Lang.
IRDP.



LES VIOLENCES FAITES A L'ENFANT

Si la violence fait partie intégrante de la vie, de la nature, est-il possible de s'en passer ? Chez les animaux, il y aura toujours la lutte pour la vie. Dans le monde non vivant, la nature se déchaînera toujours en cataclysmes de toutes sortes et, chez les êtres humains, nous risquons bien d'avoir éternellement un fort qui tente d'opprimer un faible.

L'intelligence humaine aurait dû parvenir à établir une démocratie réelle, des états garants des droits et devoirs de chacun et venant en défense des faibles. Nous connaissons notre monde et mesurons la distance qui nous sépare de cette vision idéale. A vrai dire, on peut dire qu'il y a actuellement une multitude de violences d'Etat qui soutiennent plus ou moins clairement le pouvoir des plus forts. Cela se passe dans les démocraties occidentales, dans les démocraties populaires ou dans les régimes dictatoriaux. Songeons à nos formes de démocraties européennes et occidentales. Sous un aspect démocratique, elles permettent schématiquement à certaines classes sociales de s'enrichir sur le dos des autres. Pour ce faire, toutes les méthodes sont bonnes : le conditionnement social, la publicité, les stéréotypes comportementaux, la politique de couloir, la psychiatrie, la force policière. Une sorte de violence instituée s'exerce constamment sur chaque citoyen. On lui donne l'illusion d'être libre politiquement pour mieux l'opprimer socialement et économiquement.

L'enfant n'échappe pas à cette violence symbolique. Dès le berceau, dès sa naissance même, des pressions vont le canaliser et le conditionner. Chaque société fabrique ses propres enfants à son image. Mais cette affirmation suffit-elle à accepter toute forme d'éducation ? Certes non, puisque nous n'acceptons pas n'importe quelle forme de société. Toute société implique une organisation, une morale et un certain degré de connaissances. Eduquer l'enfant va donc revenir à lui inculquer ces notions. On va, petit à petit, lui imposer des contraintes. Peut-être, dans le meilleur des cas, développer certaines de ses facultés. La science morale, qui analyse toute entreprise humaine pour y découvrir ce qu'il y a de justifié, de nécessaire et d'admissible en elle, la psychologie de l'enfant, tant au niveau intellectuel qu'affectif, qui nous éclaire sur les mécanismes profonds du fonctionnement et de l'évolution de l'être humain, l'écologie qui nous explique les règles de l'équilibre naturel et bien d'autres sciences, nous permettent de savoir jusqu'à quel point on peut imposer des contraintes à l'hom-

me, à l'enfant, à l'animal et à la nature. Passés certains niveaux de contraintes, un certain déséquilibre s'installe. Le monde vivant permet certes des rééquilibrations mais elles ne sont pas infinies. Le déséquilibre risque d'être irrémédiable.

On peut tenter de distinguer quelques formes de violence que l'enfant peut subir.

La **violence physique volontaire** des parents qui battent ou martyrisent leur enfant, par exemple. La **violence physique représentée** ; deux exemples : celle que l'on voit à la télévision et au cinéma, et celle qu'on lit dans les contes de fée. La première ne semble pas avoir d'incidence particulière sur le comportement agressif de l'enfant. La deuxième semble même être favorable au développement de l'enfant (voir Bettelheim). La **violence sublimée** : celle du sport que l'on voit pratiqué ou du sport que l'on pratique soi-même. La **violence écologique**, qui détruit la nature et crée des déséquilibres irréversibles, dont la destruction des espaces verts et surtout une certaine pratique urbanistique en sont des exemples frappants. Ainsi l'espace de jeu de l'enfant devient de plus en plus conditionné et moulé dans le béton. La **violence économique**, qui au nom du profit, ment systématiquement et conditionne l'individu à une consommation sans cesse plus grande. A ce niveau-là, l'enfant est une cible rêvée. La violence sociale qui, du berceau où l'enfant est pris dans un système hospitalier avec sa mère jusqu'à sa mort où la même institution le prendra à nouveau en charge, va imposer des conditions d'existence qui, souvent, ne respectent pas les besoins fondamentaux de l'individu. Parmi eux, le besoin de soleil, d'espace, d'air pur, de temps de jeu, des possibilités de vivre dans un milieu équilibré, de pouvoir expérimenter, être actif et, surtout, d'être libre de choisir.

Un certain nombre d'institutions imposent des contraintes à l'enfant pour le « former », pour en faire une femme ou un homme. Mais quelle femme et quel homme ? La maternité précède la famille, le jardin d'enfant, l'école avec ses degrés, l'apprentissage et, finalement, la vie professionnelle. A chaque niveau, des contraintes « positives » s'exercent. Mais qu'est-ce qu'une contrainte « positive » ? C'est, par exemple, placer l'enfant devant un problème en lui fournissant les moyens de le résoudre. L'enfant devra tâtonner, vérifier, découvrir la solution, en refaire la démarche et la généraliser à d'autres situations. L'adulte lui aura imposé un obstacle et l'enfant aura appris

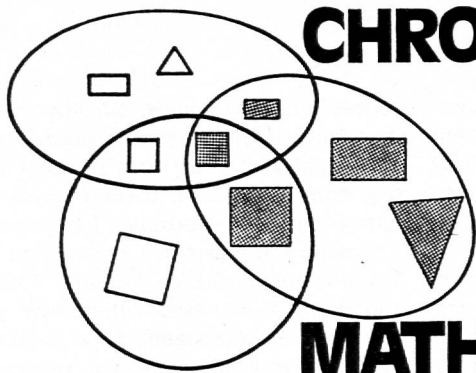
lui-même à le franchir. L'éducateur lui aura ainsi permis d'acquérir des mécanismes supplémentaires pour se débrouiller seul dans l'existence. C'est en cela que cette contrainte est positive. La contrainte « négative » consistera à exiger sans raison quelque chose de l'enfant. Celui-ci apprendra alors un comportement sans en comprendre la signification et surtout sans découvrir lui-même les moyens de se débrouiller seul dans une telle situation. On pourra dire alors que le conditionnement outrancier est une contrainte « négative ». Que le fait de placer l'enfant dans une situation qu'il ne peut pas comprendre est également une contrainte négative. De même le fait de faire passer l'intérêt des adultes avant celui de l'enfant.

Mais, ne dessinons pas un tableau trop pur de l'enfance car celle-ci possède sa propre violence. Les enfants martyrisent des animaux, se battent entre eux, convoitent, détruisent. Il faut apprendre à l'enfant à maîtriser ses pulsions agressives. D'ailleurs, toute société doit se prémunir contre les comportements agressifs de ses membres, de même que ceux-ci doivent être protégés de l'agression des voisins et de la société elle-même.

Mais lorsque nous considérons les problèmes de la vie moderne, on peut se demander si le citoyen est réellement protégé des agissements des scientifiques, des politiques, des publicistes, des militaires, de la police, et des vendeurs de toutes sortes. On peut se demander si la législation nous défend suffisamment et si elle ne profite pas toujours à certains. Comment ne peut-on pas condamner actuellement et qualifier de violente, une société qui tend à installer le mensonge à tous les niveaux et à transformer l'être humain en instrument ? Dans ce processus de violence symbolique, l'école n'échappe pas à notre critique. Par rapport aux besoins fondamentaux de l'enfant, on remarque simplement qu'elle enferme 20 à 25 enfants et favorise la compétition entre eux, elle installe la notion d'échec et de punition, de rendement et de respect de la hiérarchie imposée. En fait, et en conclusion, nous pouvons dire qu'une société violente ses membres pour maintenir son équilibre et qu'elle craint et punit toute violence, toute réaction agressive de ceux-ci. Ne pourrait-on pas songer à une société qui n'a pas besoin de violenter ses membres et capable d'être évolutive et critique vis-à-vis d'elle-même ? N'est-ce pas là ce que nous tentons de demander à chaque individu ?

J.-F. B.,

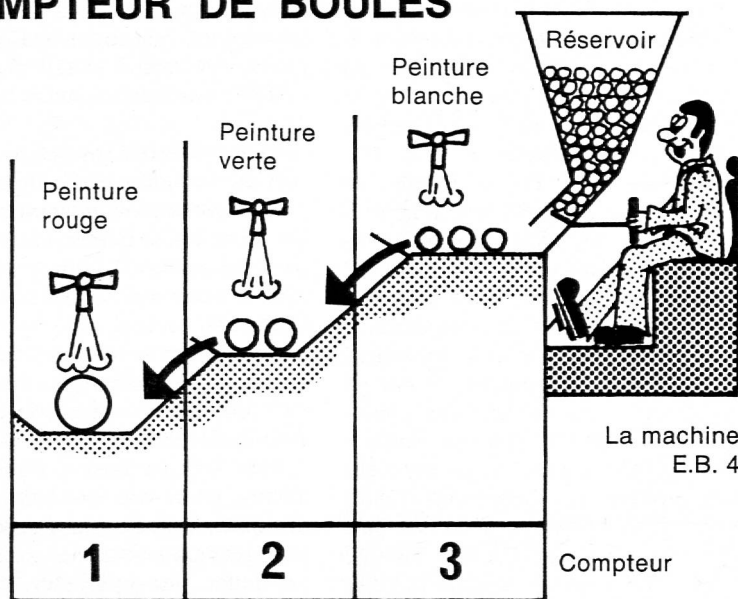
Université de Genève.



CHRONIQUE

MATHEMATIQUE

POUR LE DEGRÉ MOYEN : LE COMPTEUR DE BOULES



L'enseignant présente cette « machine à faire des boules » et explique :

Il s'agit d'une machine à faire des boules de différentes couleurs et grosseurs.

Voici comment elle fonctionne :

Louis, l'opérateur, laisse passer un certain nombre de petites boules du réservoir, en ouvrant un robinet.

Elles tombent sur un plateau blanc où elles sont peintes en blanc.

Dès qu'il y a quatre boules sur le plateau blanc, celui-ci s'abaisse et les quatre boules roulent sur le plateau vert où elles sont fondues en une seule boule plus grosse peinte en vert.

Dès qu'il y a quatre boules vertes, le plateau vert s'abaisse et les boules roulent sur le plateau rouge où elles sont à nouveau fondues en une seule boule plus grosse peinte en rouge.

En dessous de chaque plateau un compteur marque automatiquement le nombre de boules qu'il y a sur chaque plateau. Si vous avez bien compris le système, vous pouvez me répondre :

— Combien de boules blanches pour une verte ? (4) ; deux vertes ? (8) ; trois vertes ? (12) ; etc.

— Combien de boules vertes pour une rouge ? (4) ; deux rouges ? (8) ; etc.

— Combien de boules blanches pour une rouge ? (16) ; etc.

— Combien de boules blanches pour ce que marque le compteur ?

$$16 + (2 \times 4) + 3 = 16 + 8 + 3 = 27$$

— Louis, le machiniste, doit tenir à jour le relevé de sa fabrication. Il note dans un tableau :

| Nombre de boules parties | Relevés du compteur | | |
|--------------------------|---------------------|---------------|-----------------|
| | Boules rouges | Boules vertes | Boules blanches |
| 3 | 0 | 0 | 3 |
| 4 | 0 | 1 | 0 |
| 6 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 11 | | | |
| 15 | | | |
| 20 | | | |
| 24 | | | |
| 26 | | | |
| 30 | | | |
| etc. | | | |

A vous de compléter le tableau.

— Une autre fois, le machiniste préfère faire le travail dans l'autre sens :

| Indications du compteur | Nombre de boules au départ |
|-------------------------|----------------------------|
| 22 | 10 |
| 31 | 13 |
| 101 | ..... |
| 111 | ..... |
| 130 | ..... |
| etc. | ..... |

A vous de compléter le tableau.

Plus tard on perfectionne encore la machine. Il y a non seulement un compteur qui indique chaque passage d'un certain nombre de boules, mais à côté un compteur totalisateur qui indique toujours le nombre total de boules de chaque espèce qu'on possède après chaque passage.

| Nombre de boules au départ | Compteur | Compteur totalisateur |
|----------------------------|----------|-----------------------|
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 11 |
| 1 | 1 | 12 |
| 4 | 10 | 22 |
| 3 | ..... | ..... |
| 1 | ..... | ..... |
| 2 | ..... | ..... |
| 6 | ..... | ..... |
| 5 | ..... | ..... |
| 10 | ..... | ..... |
| 14 | ..... | ..... |
| etc. | ..... | ..... |

— Le machiniste appelle son compteur « E B 4 ». Qui en voit peut-être la raison ?

(Cela signifie : *En base quatre.*)

— Pourrait-on avoir un modèle de compteur de boules « E B 5 » ?

Réponse affirmative naturellement.

On peut reprendre alors toute l'expérience en base cinq, et dans d'autres bases.

J.-J. Dessoulavy.

FORÊTS DÉCIMÉES, MERS POLLUÉES, HOMMES EN PÉRIL

Prix Nobel de physique 1966, le professeur Alfred Kastler siégeait parmi un aréopage de savants, d'artistes et d'hommes politiques réunis par l'Unesco en juin 1977 pour réfléchir sur « les défis de l'an 2000 ». Nous publions ici sous une forme légèrement abrégée le texte du discours qu'il a prononcé à cette occasion.

par Alfred Kastler

Les forêts jouent un rôle essentiel dans l'équilibre climatique du globe. L'assimilation chlorophyllienne, propriété de la végétation verte, transforme le gaz carbonique de l'atmosphère en oxygène. Une grande partie de l'oxygène de notre atmosphère, indispensable à la respiration de la faune, a son origine dans ce processus biologique.

Mais la forêt et son tapis végétal jouent aussi un rôle essentiel dans l'équilibre hydrologique du globe. La forêt retient en effet les eaux de pluie et ne les rend que graduellement aux ruisseaux et aux fleuves. De ce fait, elle régularise les climats, tend à égaliser dans le temps le régime des pluies qui, en l'absence de forêts, serait beaucoup plus brutal, des périodes de sécheresse alternant avec des périodes d'inondation aussi néfastes les unes que les autres.

L'homme a toujours été un destructeur d'arbres. Nous savons que du temps de la préhistoire le pourtour de la Méditerranée, en Europe comme en Afrique, était couvert de forêts. On trouve du bois fossile dans ce qui est aujourd'hui le désert du Sahara. Depuis l'Antiquité et durant le Moyen Âge, l'homme, avec ses redoutables compagnons, le mouton et la chèvre, a réussi à désertifier l'Espagne, le midi de la France, le sud de l'Italie, la Grèce et les côtes africaines. Un exemple récent de son action est la disparition de la célèbre forêt de cèdres du Liban qui, au XIX^e siècle, a été décimée pour alimenter les locomotives de la ligne du chemin de fer reliant Istanbul au Caire. L'avènement de l'ère de l'industrialisation et de la colonisation a accéléré le processus de destruction des grandes forêts du globe.

Dans son ouvrage, « L'Angoisse de l'An 2000 », paru en 1973¹, le professeur Roger Heim, du Musée d'histoire naturelle, cite un exemple typique, celui de l'île de Madagascar. En 1895, la forêt

couvrait un tiers de sa surface, soit 20 millions d'hectares pour une superficie totale de près de 60 millions d'hectares. D'après le recensement de 1971, il ne reste aujourd'hui que 1 400 000 hectares de forêt. En trois-quarts de siècle, l'homme a anéanti 93 pour cent de la forêt de l'île.

La situation a évolué d'une manière analogue en Afrique du Nord. Là où, en 1830, on comptait encore 5 millions d'hectares de forêt, il n'en restait en 1953 que 2 500 000. De même, l'homme est parvenu à détruire en un siècle la moitié de la grande forêt vierge de l'Afrique équatoriale.

L'indigène et le colonisateur sont également coupables. Pour défricher et créer des champs, l'indigène n'hésite pas à mettre le feu à la forêt. Le commerce du bois, la nécessité de produire massivement de la cellulose pour l'industrie du papier en achèvent la destruction. Un seul numéro du *New York Times* entraîne le sacrifice de plusieurs hectares de bois dans le nord du Canada.

L'homme vient de s'attaquer à la dernière grande forêt tropicale, celle de l'Amazonie qu'il a réussi à traverser avec ses bulldozers. Il ne tardera pas à la dépecer.

Sécheresse et inondations

Faut-il s'étonner, dans ces conditions, que la sécheresse ravage le Sahel et des inondations catastrophiques le Bangladesh, et qu'en France même nous connaissions de plus en plus l'alternance brutale de la sécheresse et des inondations ? Sans doute a-t-on connu à toutes les époques des irrégularités de climat, les années de vaches maigres succédant aux années de vaches grasses, comme nous l'apprend la Bible. Mais il est indéniable que le phénomène s'accroît et l'action de l'homme y est pour quelque chose. Trop rares sont encore les initiatives conduisant au reboisement des déserts, comme celles qui ont été prises en Israël. Elles mériteraient d'être amplifiées, car

le meilleur moyen de capter l'énergie solaire pour les besoins de notre globe, est celui que la nature emploie depuis des millénaires : l'assimilation chlorophyllienne par la végétation.

La pollution de la surface de la haute mer par ce que nous appelons en langage scientifique les hydrocarbures, et, en langage vulgaire, le pétrole, est un autre exemple qui montre à quel point l'espèce humaine peut modifier les conditions naturelles et altérer les climats à l'échelle du globe.

La poubelle de l'homme moderne

D'après les experts du Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) réunis à Paris au printemps dernier, six millions de tonnes de pétrole sont déversées chaque année sur les mers du globe, dont deux millions en cours de transport par des pétroliers nettoyant leur soute et par d'autres bateaux effectuant leur vidange. Les quatre millions restants proviennent des raffineries côtières, des rejets industriels charriés par les fleuves, des accidents — il n'est que de rappeler ceux du « Torrey Canyon » et du « Bohlen » — et des fuites de gisements sous-marins comme Ekofisk. La mer est vraiment devenue la poubelle de l'homme moderne.

D'après le professeur Jean-Marie Pères, directeur de la station marine d'Endoume-Marseille, il faudrait au moins doubler ce chiffre de six millions de tonnes pour tenir compte des imbrûlés de mazout des cheminées des bateaux qui se déposent sur la mer. En prenant une moyenne annuelle de 10 millions de tonnes, nous restons sans doute au-dessous de la vérité.

Un article paru dans *Le Monde* du 5 avril 1977 intitulé « La mer est encore capable de digérer le pétrole », fait remarquer qu'une telle quantité de déchets est encore négligeable par rapport au volume total de l'eau des mers du globe, qui est de l'ordre de 1,4 milliard de kilomètres cubes, soit environ 10^{18} tonnes. Le rapport des masses (ou des volumes) de pétrole et d'eau est en effet égal à 10^{-11} , à un cent-milliardième. Autrement dit la masse de pétrole déversée sur les océans chaque année ne représente qu'un cent-milliardième de la masse de l'eau.

Faut-il en conclure, avec l'auteur de l'article, que la pollution de l'océan est négligeable ? Ce serait tout à fait incorrect. Car il ne s'agit pas d'un problème de rapport de masse ou de volume, mais

¹ Ed. Fondation Singer-Polignac, 43, av. Georges-Mandel, 75016 Paris.

d'un problème de rapport de surfaces. En effet, le pétrole est formé de molécules d'hydrocarbures qui sont hydrophobes, c'est-à-dire insolubles dans l'eau. Il reste concentré à la surface où il s'étale par gravitation. Toutefois, ce pétrole contient toujours de 5 à 10 pour cent de molécules oxydées ou de détersifs organiques qui renferment de l'oxygène et qui sont ce que le physicien appelle semi-hydrophiles, c'est-à-dire qui sont solubles dans l'eau par leur extrémité contenant de l'oxygène et forment à la surface ce qu'on appelle une couche monomoléculaire.

Un tapis de pétrole

Ces couches ont été étudiées par le physicien français Henri Devaux et le physicien américain Irving Langmuir. Ce dernier en particulier a montré que les molécules semi-hydrophiles du pétrole s'étalent sur l'eau en un tapis très mince, mais sur ce tapis se répand ensuite le reste du pétrole, c'est-à-dire les molécules hydrophobes, de sorte que l'ensemble forme à la surface de la mer une couche que Langmuir qualifie de « duplex » dont l'épaisseur est déterminée par

² Un angstroem = un dix-millionième de millimètre.

la proportion de molécules contenant de l'oxygène. Si cette proportion est de 5 pour cent, ce tapis aurait une épaisseur de 400 angstroems², soit un vingt-cinq millième de millimètre. C'est très peu, mais ce n'est pas négligeable. En effet, on peut couvrir dans ces conditions 20 kilomètres carrés avec un mètre cube de pétrole, de sorte que les 10 millions de tonnes de pétrole déversées chaque année sur la mer sont susceptibles de couvrir 200 millions de kilomètres carrés, c'est-à-dire les deux tiers de la surface totale des mers.

Il subsiste une inconnue dans notre problème, c'est la durée de persistance de ces tapis qui couvrent la mer et dont l'existence a été signalée à plusieurs reprises, notamment par l'explorateur norvégien Thor Heyerdahl de la mission Kon Tiki.

Une telle couche de pétrole, malgré sa faible épaisseur, modifie substantiellement les échanges entre l'hydrosphère et l'atmosphère. L'oxygène de l'atmosphère — dont la faune marine a besoin pour respirer — se dissout plus lentement dans l'eau de mer et la vitesse d'évaporation se trouve réduite. Or c'est essentiellement cette vitesse qui règle le régime des nuages et des pluies sur les continents. Il s'ensuit que cette pollution, si l'on n'y met pas un terme, peut avoir sur les climats

de notre globe une action non négligeable. Il faut la faire cesser.

Sous l'égide des Nations Unies, plusieurs conférences internationales se sont occupées de ce problème : celles de Caracas en 1973, de Genève en 1975, de Paris en 1977.

Le problème de la pollution des océans, comme celui de la disparition des forêts du globe, montre l'impérieuse nécessité de créer sous l'égide des Nations Unies une juridiction internationale avec pouvoir de sanction pour protéger l'espèce humaine de demain. Car, comme l'écrit Roger Heim : « Il n'est pas douteux que les effets exercés par l'homme sur les milieux naturels s'aggraveront rapidement si la propagande éducative, accompagnée de mesures sévères, législatives et contrôlées, ne vient réfréner cette évolution. L'augmentation inquiétante de la population mondiale, le pouvoir destructeur grandissant des appareils et des méthodes de la technique moderne, enfin l'assurance de plus en plus ambitieuse avec laquelle l'homme envisage la soumission de la nature à ses exigences constituent un danger devant lequel l'humanité se trouve aujourd'hui en péril. »

INFORMATIONS UNESCO.

La Guilde de documentation de la SPR vous propose :

(Allinges 2, 1006 Lausanne)

Pour Noël :

| Quantité | | | | Prix total |
|--------------|--------------|---|----------|------------|
| N° 10 | J. Bron | Les Trois Coups : comédies | Fr. 3.— | ..... |
| N° 62 | G. Annen | 12 saynètes | Fr. 3.— | ..... |
| N° 80 | M. Nicoulin | Choix de poésies de Noël | Fr. 6.— | ..... |
| N° 84 | J. Bron | Trois P'tits Tours, saynètes pour enfants de 5 à 11 ans | Fr. 3.— | ..... |
| N° 97 | M. Nicoulin | Mystères de Noël | Fr. 2.50 | ..... |
| N° 172 | J. Devain | L'Heure adorable, 10 Noëlés pour 2-3 voix | Fr. 7.— | ..... |
| N° 174 | A. Chevalley | A la Belle Etoile, saynètes et contes pour Noël | Fr. 3.— | ..... |
| N° 210 | A. Burnand | et l'Equipe Croix de Carmargue : Noël, 9 chansons | Fr. 4.50 | ..... |
| N° 255 | M. Nicoulin | Noël, Centre d'Intérêt | Fr. 6.50 | ..... |

Pour vos travaux manuels :

| | | | |
|--------------|---------------------------|----------|-------|
| N° 289 | La Cathédrale de Lausanne | Fr. 10.— | ..... |
| N° 290 | Le Château de Chillon | Fr. 15.— | ..... |

Deux jeux de construction de monuments célèbres conçus et dessinés par Jacques Perrenoud. Les éléments sont estampés. L'élève procède au collage et au montage (grandeur des maquettes finies : 25 × 25 × 60 cm. environ).
Peuvent donner lieu à des travaux collectifs.

Je commande les articles ci-dessus :

M^{me}, M^{lle}, M. (nom, prénom en lettres d'imprimerie s.v.p.) :

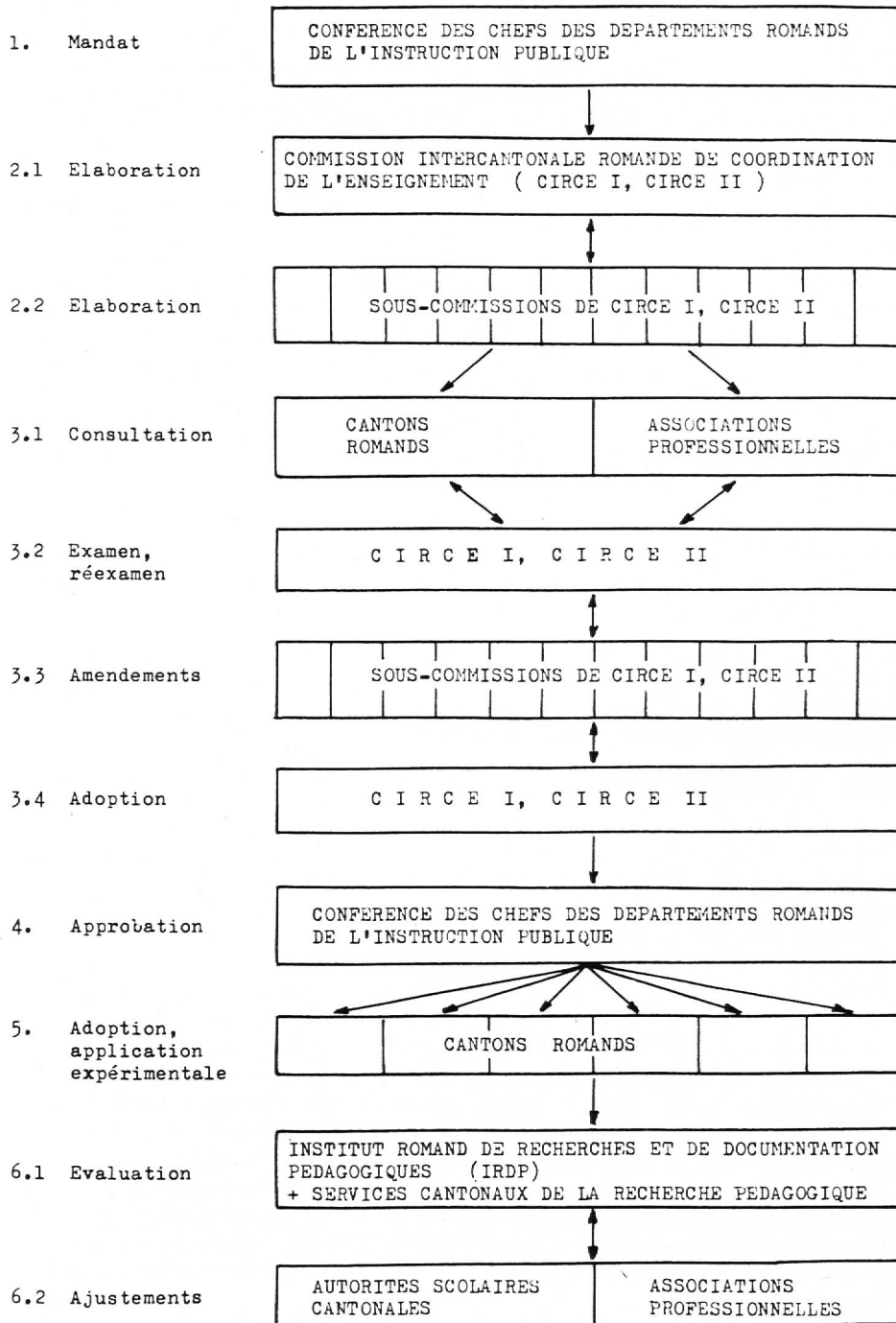
Adresse complète : rue :

N° postal :

Localité :

N° :

Comment s'élaborent et s'adoptent les plans d'études romands



N. B. Dans le prolongement de l'élaboration et de l'adoption du plan d'études romand, mais avant son application, le Service des moyens d'enseignement de l'IRDP et la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) sont chargés, selon un schéma d'activité à peu près identique à celui qui figure ci-dessus, de produire les moyens d'enseignement adéquats.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la rédaction de « Coordination ».

Il y a 65 ans, une poignée d'hommes dynamiques et généreux ont pris l'initiative de créer la Fondation suisse Pro Juventute pour combattre le fléau qu'était alors la tuberculose. Ils voulaient, avec l'appui d'aides bénévoles dans l'ensemble de la Suisse, parer à cette maladie non pas en instituant de nouvelles cliniques et méthodes de thérapie, mais en visant une amélioration notable des conditions de vie des enfants et familles du pays pour saisir le mal à sa racine.

Aujourd'hui, les dangers de la tuberculose sont bannis. Au cours de ces 65 ans, les tâches de Pro Juventute ont évolué selon les circonstances. Seul son but est resté le même et ne changera ni demain, ni après-demain : créer des bases favorisant un sain développement de la jeunesse.

C'est avec un très grand plaisir que j'ai accepté, il y a 2 ans, la présidence de cette institution défendant partout les intérêts des jeunes. J'ai beaucoup d'estime pour cette initiative privée, forme d'activité indispensable à côté des institutions publiques, et je lui prête tout mon appui. Avec ses milliers d'aides bénévoles, Pro Juventute nous rend à tous des services inestimables, revêtant encore plus de valeur en période de crise économique. Parmi les tâches de Pro Juventute, je voudrais relever en particulier les consultations de nourrissons et la formation des parents, l'éducation du petit enfant, l'aide aux familles en difficulté, l'encouragement du travail social bénévole des jeunes et la création d'équipements de jeux et de loisirs.

Il nous incombe de soutenir ces efforts en procurant à Pro Juventute les fonds nécessaires à la réalisation de ses nombreuses tâches. C'est donc un appel pressant que je vous adresse en vous demandant de participer à la campagne de Pro Juventute et d'acheter cette année de nouveau ses beaux timbres illustrés de roses, ses cartes et ses étiquettes pour paquets.

Je vous exprime à tous ma profonde reconnaissance.

Willi Ritschard,
conseiller fédéral.

Le dictionnaire à l'école

Judi 24 novembre 1977, à l'aula du Collège secondaire de l'Elysée, av. de l'Elysée 6, Lausanne.

Apprendre à apprendre. Slogan ! Peut-être. Et pourtant vérité profonde, évidence. Chaque jour davantage. Dans la perspective de l'éducation permanente surtout. Et au nombre des savoir-faire de l'apprendre, la consultation des sources. Afin qu'elles soient vraiment occasion de ressourcement, d'enrichissement. Et parmi ces trésors, les dictionnaires. Les plus humbles, les plus prestigieux. Et cela pour les grands comme pour les petits, en âge comme en sagesse. Comment les initier, comment les introduire dans le monde catalogué du savoir ? Une prochaine journée d'étude du GRETI vous le dira.

PROGRAMME

9 h. 30

Ouverture de la journée par Samuel ROLLER.

9 h. 40

Le dictionnaire et le renouvellement de l'enseignement du français, par Charles MULLER, professeur à l'Ecole normale de Neuchâtel.

11 h.

La définition : logique et lexicographie, par Jean-Blaise GRIZE, professeur de logique et recteur de l'Université de Neuchâtel.

14 h.

Quels dictionnaires ? Pour quelles activités ? par Bertrand LIPP, maître de méthodologie au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire de Lausanne.

15 h.

Pédagogie de l'emploi du dictionnaire, par Michel CORBELLARI, professeur à l'Ecole secondaire de La Chaux-de-Fonds.

L'étude du grec

« L'Université d'Aix-en-Provence organise à l'intention des débutants un service **gratuit** de corrections par correspondance pour tous ceux qui désireraient s'initier au Grec ancien. Pour renseignements et inscription s'adresser à : KLOTZ Francis, instituteur, ANZÈRE 1972-VS. Tél. (027) 38 10 78. »

16 h.

Quels dictionnaires, demain ? par Michel CORBELLARI.

17 h.

Fin de la journée.

Chaque exposé sera suivi d'un entretien. Participeront aux entretiens :

MM. Marcel DIDIER (Editions Bordas), Jean DUBOIS (Larousse, Paris), Alain REY (Dictionnaire Robert, Paris).

La finance de participation, encaissée sur place, est de Fr. 25.— pour les membres individuels ou les délégués d'un membre collectif du GRETI ou de la GLM ; Fr. 35.— pour les non-membres.

Bulletin d'inscription à demander à : GRETI, Groupe de réflexion et d'étude sur l'éducation et les techniques d'instruction, 6, rue de la Barre, 1005 Lausanne.

Une langue bien jolie à chanter...

OLIVIER TZAUT « TRA L'MONDO »

Il a de solides qualités, ce chanteur qui vient d'enregistrer son premier disque 30 cm. A commencer par une voix remarquable, de celles, rares, qui peuvent se passer d'artifices électroniques. Ensuite une « présence » attachante, mariant plaisamment la solidité jurassienne et la verve provençale qui affleure jusque dans son accent. Et puis, un répertoire qui a tout pour être à la mode puisqu'il puise aux sources profondes du folklore international.

D'ailleurs, ces qualités, la crème romande de la musique « de variétés » les ont reconnus avant nous. Il est tout de même assez extraordinaire qu'un chanteur romand dont le talent n'était guère connu que de ses proches puisse bénéficier, pour son premier disque, du concours de ce que la Romandie compte de plus renommé dans le domaine. Qu'on en juge : ce premier disque est une réalisation d'Alain Morisod. Les douze chansons

folkloriques qu'il contient ont été arrangées par Roby Seidel. Lequel figure au nombre des accompagnateurs du chanteur-guitariste Olivier Tzaut, accompagnateurs qui ont nom Frédy Balta, Tony d'Adario, Eric Brooke, Raoul Schmassmann, Stuff Combe, Jean Thibout et Joël Meylan...

Chansons du folklore international, disons-nous. Il s'agit en effet de transcriptions d'airs populaires mexicains, tziganes russes, juifs d'Europe orientale, nord-américains, péruvien et slovaque. La plupart sont déjà connus et on se prend vite à les fredonner. Mais le disque de Tzaut leur donne une nouvelle dimension.

Car il faut le préciser, ce disque a une originalité autre que celle d'être le premier d'un « gars de chez nous » : il est en espéranto. Serait-ce une des raisons de sa sortie trop discrète ? Il faudrait le déplorer. Car il permet de découvrir combien l'espéranto est une langue non seulement « intéressante »,

intellectuellement parlant, mais belle. Et qui peut être populaire, parfaitement. Et qui dispose d'une puissance poétique incomparable, lui permettant de « rendre » sans jamais trahir, les textes, les images, les tournures de n'importe quelle langue. « Tra l'mondo », titre de l'album, veut dire « à travers le monde » en espéranto. Outre un excellent moment musical, c'est aussi un disque-démonstration. Dans la pochette, bien présentée, on trouve d'ailleurs les paroles de toutes les chansons, en français et en espéranto (traductions de Claude Piron) ainsi qu'une petite notice sur la langue internationale.

On peut obtenir le disque (ou la cassette) « TRA L'MONDO » en versant la somme de Fr. 26.— sur le compte de chèques d'Olivier Tzaut, Bellevue 20, 2300 La Chaux-de-Fonds, CCP 23-3656, en mentionnant au verso du bulletin de versement si vous désirez le disque ou la cassette.

PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

FOURNITURES
DE BIBLIOTHÈQUES

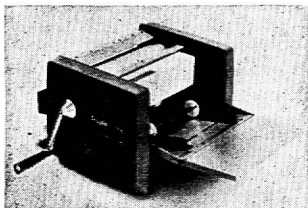
**P.A. Hugentobler 3000 Berne 22
Mezenerweg 9 Tel. 031/42 04 43**

Duplicateurs à encre, à alcool, thermocopieurs, rétroprojecteurs, photocopieurs (Fr. —.12/copie), tous accessoires y relatifs aux prix de toute concurrence !

C ENFIN UN APPAREIL
I ENTIÈREMENT
T AUTOMATIQUE-
O MANUEL !

Le 8^e modèle...

(plus d'erreur d'emploi possible).



Pour la Suisse romande :

Pierre EMERY, 1066 EPALINGES / Lausanne, tél. (021) 32 64 02.
Vente - Livraisons - Entretien



Pour vos imprimés une adresse

**Corbaz s.a.
Montreux**

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

Belet & Cie, Lausanne

Commerce de bois. Spécialiste pour débitage de bois pour classes de travaux manuels.

Bureau et usine :

Chemin Maillefer, tél. (021) 37 62 61,
1052 Le Mont/Lausanne.

POUR LE NOËL DE VOS ÉLÈVES: 2 Succès

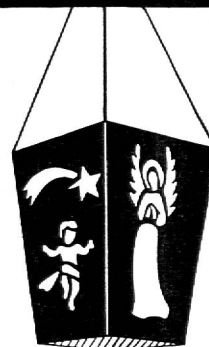


LANTERNE DE NOËL ou la joie lumineuse de la Nativité
Fr. 2.- * * * 4 feuilles cartonnées 23/31 cm et 6
papiers de couleur

CRÈCHE DE NOËL à colorier. Toute l'ambiance de
la Naissance de Jésus. 16 figurines. Très appréciée
par tous les enfants. Fr. 1.50 * * * 3 feuilles car-
tonnées 21/29,7 cm

Autres découpages en couleur:

Châteaux de GRANDSON, LUCENS, GRUYERES,
THOUNE, STOCKALPER, SONNENBERG, VADUZ
avec descriptif historique à fr. 3.-
Barque La Vaudoise fr. 2.-, petite maison ber-
noise, car postale: fr. 1.80



A retourner à **KETTY & ALEXANDRE, 1041 ST-BARTHELEMY**

Veuillez m'envoyer

_____ ex. lanterne de Noël, fr. 2.-

_____ ex. Crèche de Noël, fr. 1.50

Franco de port dès 25 ex., 5 % dès 50 ex., 10 % dès 500 ex.

E7

Nom et prénom _____

Rue _____ N° _____

N° postal _____ Localité _____

Signature _____ instituteur

nbre sujet _____



CIRE

pour faire des bougies à l'école ou dans la commune en faveur d'un établissement social ou de la caisse de l'école.

| | | | | |
|-------|-------|-------|--------|--------|
| 3 kg | 10 kg | 25 kg | 100 kg | 500 kg |
| 14.50 | 13.35 | 12.35 | 10.65 | 10.15 |

le kg

Prix de vente d'une bougie à l'occasion d'une action :

Fr. 2.40 par 100 g

Une lettre d'instruction sera donnée selon désir.

Mèche 30 ct. /mètre, n° 1/2/3 (à 10 m)

Poudre colorant : Fr. 6.— 200 g, jaune, bleu, rouge

STEARIN/PARAFFIN

apte à faire des bougies

| | | | | | |
|-------|------|-------|-------|----------|-----------|
| | 3 kg | 10 kg | 25 kg | à partir | de 100 kg |
| le kg | 4.60 | 4.30 | 4.05 | | 3.90 |

Pour faire des bougies, j'ai le plaisir de vous proposer une boîte à cire

10 cm Ø, 40 cm de hauteur **Fr. 8.50**

Cette annonce paraîtra seulement une fois — prière de la conserver.

Commandes à : (si possible par écrit s.v.p.)

Maison H. Roggwiler, matériel scolaire

case postale, 8908 Hedingen, tél. (01) 99 87 88



Le spécialiste des voyages à destination des pays de l'Est vous propose :

L'HIVER RUSSE

Moscou et Léningrad,
du 28.12.1977 au 4.1.1978

Fr. 1390.—

SAINTE RUSSIE

Moscou - Souzdal,
du 28.12.1977 au 4.1.1978

Fr. 1360.—

NOËL A MOSCOU

du 24.12 au 28.12.1977

Fr. 870.—

SAINT-SYLVESTRE A MOSCOU

du 31.12.1977 au 4.1.1978

Fr. 920.—

SAINT-SYLVESTRE A PRAGUE

du 30.12.1977 au 2.1.1978

Fr. 650.—

Pour tous renseignements, prospectus et inscriptions:

Voyages COSMOS S.A., Genève

22, rue de Lausanne - Tél. 32 58 11

1, rue d'Aoste (angle rue d'Italie) - Tél. 28 23 66

L'ÉCOLE SUISSE DE BOGOTA / COLOMBIE

cherche pour l'année scolaire 1978/1979

DIRECTEUR

L'école comprend une section allemande/espagnole et une section française/espagnole avec tous les degrés du jardin d'enfants au « bachillerato » colombien. Environ 750 élèves.

Exigences :

Au minimum diplôme d'enseignement secondaire, maîtrise des langues allemande, française et espagnole, expérience de l'enseignement, aptitude à diriger. Age minimum : 30 ans. Etat-civil : marié.

L'année scolaire commence en septembre. Une mise au courant préalable serait souhaitable. Voyage aller et retour payé. Traitement selon les directives du Département fédéral de l'intérieur. Caisse de retraite.

Formules d'inscription :

Auprès de l'Office fédéral des affaires culturelles, tél. (031) 61 92 68, Thunstrasse 20, 3000 Berne 6.

Renseignements :

Egalement auprès de M. Hans Stocker-Cadalbert, maître secondaire, tél. (01) 780 41 76, Friedheimstrasse 11, 8820 Wädenswil.

Délai d'inscription :

Début décembre 1977.

07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
J. A.
1820 Montre
15, HALLWYLSTRASSE
3003
BERNE