

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **114 (1978)**

Heft 35

PDF erstellt am: **13.09.2024**

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

1172
Montreux, le 10 novembre 1978

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif



Photo F.A. Parisod

SOMMAIRE

LA CHRONIQUE DU GROUPE DE RÉFLEXION	930
DOCUMENTS	
Vers une théorie de la lecture	932
Quelques formes de travail en éducation physique	937
LE BILLET	939
AU JARDIN DE LA CHANSON	940
DES LIVRES	941
DIVERS	
Evaluation et innovation en éducation	944
Spectacles scolaires	944
Nouvelles de la COSMA	944
RADIO ÉDUCATIVE	945
PORTES OUVERTES SUR L'ÉCOLE	946
AU COURRIER	946

éducateur

Rédacteurs responsables:

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

Educateur (numéros impairs):

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

Comité de rédaction (numéros impairs):

Lisette Badoux, chemin des Cèdres
9, 1004 Lausanne.

René Blind, 1411 Cronay.

Henri Porchet, 1166 Perroy.

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

Prix de l'abonnement annuel:

Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

LA CHRONIQUE DU GROUPE DE RÉFLEXION

BREL

Pour Jacques Brel, il était plus tard que nous ne pensions. J'espérais pour lui de nombreuses années sur une île bienheureuse, et, pour nous, quelques disques encore; mais le temps du chagrin, soudainement, est venu.

J'ai lu beaucoup d'articles qui nous parlaient de lui, mais je demeure insatisfait — et incapable, d'ailleurs, d'écrire moi-même l'article qu'il faudrait... Même Françoise Giroud, si talentueuse et sensible...

Mais voilà, qu'est-ce que j'attendais au juste? Qu'on nous le fasse revivre encore un peu? Que des paroles nous le rendent?

Voilà un homme que je n'avais jamais vu, ni sur une scène ni ailleurs, un homme qui bien sûr ignorait mon existence, et sa disparition m'atteint davantage, et plus profondément, que celle de gens que j'ai connus et côtoyés. Comment expliquer cela?

Depuis quelques années, il est vrai, nous le savions malade, atteint précisément dans l'organe même où naissait le souffle de ses chansons; et malgré son silence et son éloignement, à cause d'eux peut-être, il nous était devenu plus proche et plus amical.

Il est vrai aussi que les instituteurs devaient à Jacques Brel une gratitude particulière pour avoir été si bien l'un des leurs; le temps d'un film; le temps de faire revivre, avec talent — et en toute vérité — l'histoire tragique de l'un des nôtres, victime d'un des risques majeurs du métier.

Mais ces explications ne suffisent pas. Pour que nous le regrettions tellement, ce grand flandrin devait être devenu, par disques et cassettes interposés, un ami, et des meilleurs. Peut-être parce qu'il a vécu comme une part de chacun de nous, la part enfouie, la part endormie ou éteinte, aurait souhaité vivre: avec le courage ou la folie de faire, de dire et de chanter exactement ce qui lui plaisait. Et aussi, et surtout, parce que ses chansons étaient — et sont encore, Dieu merci — autant de messages fraternels. Chansons d'amour et d'amitié, et même les chansons féroce-ment critiques de nos travers, de nos faiblesses, de nos indignités, toutes les chansons de Brel nous ont apporté un supplément de vie.

Cela, Françoise Giroud a bien su l'entendre, et le dire, mais en insistant surtout sur les paroles de ces chansons. Et la musique? Pourquoi n'en rien dire?

Il faut bien voir qu'à une ou deux exceptions près, les auteurs-compositeurs-interprètes créent autre chose que de la poésie, autre chose que de la musique pure: ils créent une synthèse des deux, la chanson, mystérieux alliage où le verbe nous est communiqué, avec une force particulière, dans l'instant même où la musique nous atteint et nous change. Tout se passe comme si la mélodie et le rythme avaient pour but et pour effet de nous préparer, de nous ouvrir, afin que les paroles, qui ne disent souvent que des choses connues — mais oubliées? — nous atteignent au plus profond de nous-mêmes.

Le chanteur est alors un perceur de cœurs, et il est absolument vain d'entreprendre l'analyse de son art en dissociant les deux éléments de sa substance pour les étudier séparément; il n'est de meilleur moyen pour tuer cette chose palpitante qu'est une chanson.

Nous continuerons longtemps à écouter les chansons de Jacques Brel, sans trop nous soucier de savoir s'il fut davantage poète que musicien, mais avec l'assurance de retrouver, intacte, à chaque audition de «Marieke», de «Ces Gens-là» ou d'«Amsterdam», l'émotion qui sans nul doute est à l'origine de toute chanson véritable et qu'il nous est donné, privilège rare, de partager.

M. M.

COMMUNIQUE

Association des maîtresses enfantines et semi-enfantines vaudoises

Assemblée d'automne

22 novembre 1978

14 h. 30 au Rond-Point de Beaulieu

Des places sont à repourvoir au comité. Nous attendons vos propositions jusqu'au 10 novembre.

Votre comité

Collègues,
Même si vous ne vous êtes pas encore inscrits, vous pouvez participer au

34^e CONGRÈS SPR 1978, FRIBOURG

Programme du

Samedi 18 novembre 1978

- 10.00 Aula de l'Université
Ouverture du congrès et séance officielle
Discussion du rapport «Le statut de l'enseignant»
- 12.30 Hôtel de la Gare, Guin, Fribourg
Banquet officiel
- 15.00 Aula de l'Université
Séance de relevée
- 20.30 Eurotel
Soirée récréative avec la «Chanson de Fribourg»
Bal du congrès

Stages de perfectionnement pour professeurs étrangers

EUROCENTRE PARIS

Stages de perfectionnement pour professeurs étrangers enseignant le français
10 juillet - 29 juillet 1978

EUROZENTRUM KÖLN

Weiterbildungskurse für fremdsprachige Lehrer, die Deutsch unterrichten
10. Juli bis 29. Juli 1978

EUROCENTRO FIRENZE

Corsi di aggiornamento per insegnanti stranieri di lingua italiana
dal 17 luglio al 5 agosto 1978

EUROCENTRO MADRID

Curso de perfeccionamiento para profesores extranjeros de español
del 10 de julio al 29 de julio 1978

Si vous désirez mettre à jour vos connaissances de la langue que vous enseignez et vous initier aux méthodes et techniques d'enseignement les plus récentes, demandez notre dépliant spécial.

Fondation suisse

EUROCENTRES

003 Lausanne · Passage Saint-François 12E
tél. 021 / 22 47 45

AVMCO

L'assemblée générale de l'Association vaudoise des maîtres de classes à options aura lieu le mercredi 22 NOVEMBRE AU COLLÈGE PRIMAIRE DE CHAVANNES-PRÈS-RENNENS.

Des renseignements complémentaires paraîtrons dans un prochain «Educateur». *Le comité.*



POUR VOS CAMPS DE SKI

LES CROSETS

Val d'Illiez

CHALET SKI-CLUB DE VILLENEUVE

Encore 2 semaines libres pour l'hiver 1979:

du 19 mars au 23 mars et du 26 mars au 30 mars.

Renseignements: CRETTON Nelly, tél. (021) 60 16 05 · BERCLAZ Thérèse, tél. (021) 60 18 68.



berner oberland

Centre de sports et de détente Frutigen

Pour camps d'école, de marche, de vacances et de ski (centre de ski Elsigenalp-Metsch, 2100 m d'altitude).

Information: Office du tourisme
CH-3714 Frutigen, tél. (033) 71 14 21
180 lits, surtout des dortoirs à douze et à six personnes, utilisation des installations de sports, avec piscine couverte et piscine chauffée à ciel ouvert, compris dans le prix de la pension.

VERS UNE THÉORIE DE LA LECTURE

François Stoll, Institut de psychologie, Zurich

1. La tâche d'un lecteur

Lire est une forme de communication. Un auteur a une idée à présenter. Il est l'émetteur d'un message. En écrivant, il traduit (on dit qu'il «code») son message sous forme écrite. Ce texte parvient ensuite entre les mains d'un lecteur qui joue le rôle de récepteur. Ce récepteur traduit (cette fois on dit qu'il «décode») le message et lui donne une signification.

Communication et information ont fait l'objet de recherches approfondies. Nous ne voulons pas développer ici l'ensemble de la théorie de l'information, mais simplement emprunter à cette théorie un vocabulaire qui convient particulièrement bien à la description du phénomène lecture-communication. Nous pensons surtout aux transformations et étapes par lesquelles passe le message, depuis l'idée qu'en a un auteur jusqu'à la signification que lui donne le lecteur. Le principal objectif de ce chapitre est de montrer le rôle actif du lecteur qui donne un sens au message autant qu'il en extrait une information.

L'idée d'un lecteur actif, constructeur de signification, peut surprendre. Souvent la lecture est un délassément; elle est toujours une sorte de pensée dirigée si bien que le lecteur a peu conscience des composantes de son action. Il ne sait pas qu'il est loin de décoder à la manière d'un haut-parleur qui transforme fidèlement chaque impulsion électrique en onde sonore. Le caractère particulièrement actif du décodage que nous appelons lecture est à mettre en relation avec le fait que l'intelligence humaine repose beaucoup sur des activités de filtrage dirigé, de catégorisation et d'anticipation, toutes choses dont le haut-parleur n'est pas capable.

Mais reprenons cela avec un peu plus de détails. Alors que l'émetteur bénéficie du choix du terrain et des armes, en ce sens qu'il peut se limiter à la syntaxe et au vocabulaire qui lui sont familiers, le récepteur doit sans cesse dépasser son propre niveau de connaissances et d'expériences pour s'adapter au mode d'expression de l'émetteur. L'émetteur sait où il va, il a en tête l'idée générale qu'il veut transmettre; chez le récepteur, cette idée ne se construit que peu à peu. L'émetteur n'est donc pas gêné par les ruptures qui caractérisent forcément un enchaînement de mots, alors que le

récepteur doit à chaque rupture se réorienter, se souvenir et combler les éventuelles lacunes. Même si le lecteur peut, dans une certaine mesure choisir sa vitesse de lecture, le rythme et la structure du message ont été déterminés par l'émetteur. Le lecteur doit en particulier se souvenir avec précision du début de la phrase, aussi longtemps que celle-ci n'est pas terminée. Cela n'est possible que s'il peut aller de l'avant sans trop achopper sur les mots ou idées. On doit convenir que les difficultés de la réception ne sont pas minces.

Entre la réalité concrète d'un texte imprimé et sa signification, il y a beaucoup d'obstacles; des obstacles qui ne peuvent être franchis sans la participation active du récepteur. En effet, ce récepteur reçoit beaucoup d'information, beaucoup trop; ses yeux captent bien d'autres signes que ceux qui portent l'information du message: ils voient les marges du texte, les irrégularités du papier, des mots superflus, etc. Au lecteur de faire le tri entre ce qui est informatif et ce qui n'est que bruit de fond. (Le terme de «bruit» est aujourd'hui utilisé également pour un message écrit: il désigne comme en acoustique, des additions au message original, que le récepteur doit savoir ignorer.) Cette activité de tri ou filtrage est une des clés de la compréhension du processus de la lecture. Un bref détour par les notions de «quantité d'information», «incertitude» et «redondance» devrait permettre de mieux se représenter cette activité de tri.

1.1 INFORMATION ET INCERTITUDE

Est **information** tout ce qui réduit l'incertitude. L'**incertitude** est d'autant plus grande que le nombre des possibilités entre lesquelles le récepteur aura à choisir est plus élevé. Peu importe, pour l'instant, la nature de ces possibilités. Qu'il s'agisse de classer des objets ou des événements ou d'identifier une conduite, seul compte le fait qu'il faille, pour être fixé, exclure tout un ensemble de possibilités pour n'en garder finalement qu'une.

Par exemple, un enfant doit lire la lettre que le maître vient d'écrire au tableau. En principe, il a le choix entre 26 possibilités. L'émetteur, tout comme le récepteur, doit choisir l'une des 26 possibilités existantes. Pour choisir l'atout, un joueur a le

choix entre quatre couleurs, ou quatre possibilités. Si on lance une pièce de monnaie, celle-ci tombera sur pile ou face: il n'y a que deux possibilités. On ne peut toujours déterminer le nombre exact des possibilités. Par exemple, lorsque le maître annonce qu'il va écrire un mot au tableau, entre combien de mots va-t-il choisir? Il est difficile de le dire. Pourtant, on peut reconnaître qu'une information complémentaire réduit ce nombre indéterminé de possibilités. Ce pourrait être la première lettre du mot, ou l'annonce qu'il s'agira d'un animal.

En reprenant la définition de l'information comme réduction de l'incertitude, on voit que si l'incertitude reflète le nombre des possibilités à prendre en considération, l'information reflète le nombre des possibilités qu'elle permet d'écarter. Lorsque le récepteur a pu écarter toutes les possibilités sauf une, on peut dire que la quantité d'information dont il dispose égale la quantité d'incertitude de la situation initiale. L'élève qui a reconnu que la lettre à lire dépasse au-dessus du corps d'écriture, réduit l'incertitude de cette lettre de 26 à 7 (b, d, f, h, k, l ou t). Lorsque, par exemple, grâce au point au-dessus de la ligne et à l'absence de jambage un «i» a été reconnu, la quantité d'information dégagée est égale à la quantité d'incertitude présente au départ.

Qu'il s'agisse d'identifier des lettres, des groupes de lettres, des mots ou de comprendre des phrases, on peut toujours considérer la tâche du lecteur comme la saisie d'une information visuelle permettant de réduire le nombre des possibilités à envisager. Le nombre de ces possibilités peut être déterminé avec précision pour les lettres. Il ne peut être qu'évalué pour les mots qui constituent à la rigueur un ensemble infini. Mais dans le domaine des phrases, domaine qui nous intéresse le plus dans le cas de la lecture, il faut tenir compte du fait qu'elles constituent un ensemble fini. Il est exclu de connaître le nombre des phrases possibles. En effet à partir de n'importe quelle phrase française, on pourra toujours former une nouvelle phrase en modifiant un élément ou en ajoutant un complément, à l'un des substantifs ou au verbe. On pourra toujours ajouter, retrancher ou remplacer une proposition subordonnée tout en restant en accord avec la «grammaire». Donc, de

même qu'en ajoutant 1 à n'importe quel nombre entier, on obtient un autre nombre entier, de même en ajoutant un élément à une phrase, on obtient une autre phrase, ce qui fait que l'ensemble des phrases est infini. Le lecteur opère donc à la fois sur des ensembles finis, par exemple les lettres et sur des ensembles infinis, par exemple les phrases.

1.2 REDONDANCE

Un troisième aspect de la communication mérite de retenir notre attention: celui de la **redondance**. Jusqu'ici, nous avons toujours raisonné comme si la chaîne verbale ne donnait qu'une fois la même information, comme si elle ne comptait rien de superflu. Il n'en est rien et chacun en a plus ou moins fait l'expérience. On peut comprendre un texte dont les fins de lignes ont été tronquées; on peut lire une ligne dont les jambages inférieurs sont masqués, on peut même parfois sauter tout un paragraphe sans perdre le fil de sa lecture. Cela est dû au fait que, dans un message écrit, la même information est souvent donnée plusieurs fois (un élément isolé est toujours rappelé ou confirmé par un ou deux autres). Plus il y a d'information «répétée», plus la redondance est élevée.

Certains lecteurs ont peut-être en tête le sketch de Fernand Raynaud où on entend un passant reprocher à un épicier l'inutilité de sa pancarte. Celle-ci portait: «Ici on vend de belles oranges, pas cher.» Successivement, le passant convainc le vendeur d'effacer les mots inutiles: «On sait bien que c'est **ici**, ce n'est pas à côté»; «est-ce qu'on les **donnerait**, par hasard?», «on le voit que ce sont des **oranges** et qu'elles sont **belles**», «a-t-on jamais affiché que les oranges sont chères?... Dans le contexte de cette situation, le message du vendeur était parfaitement inutile, il n'apportait aucune information, il était redondant. Un autre exemple de «redondance totale» peut être trouvé dans les pléonasmes «prévoir à l'avance», «le jour d'aujourd'hui», «nous pourrions peut-être», «car en effet», etc.

On pourrait conclure hâtivement de ce qui précède que notre langue est particulièrement chargée d'inutilités et qu'elle devrait être épurée dans un but d'économie. Ce serait aller trop vite en besogne, car l'idée de redondance est plus subtile que ne le suggère notre définition initiale. Pour des raisons de syntaxe, d'esthétique et de sécurité, la redondance, théoriquement parasitaire, est non seulement utile, elle est souvent nécessaire. Elle est nécessaire au lecteur dont on ne peut attendre une attention sans faille et qui perdrait rapidement goût à la lecture d'un texte qui, telle une formule mathématique, ne contiendrait que des signes non redondants.

Il faut se souvenir en effet qu'en passant de l'émetteur au récepteur, le message peut subir différentes altérations, parce que la pensée du lecteur est aussi sollicitée par d'autres messages. Le lecteur doit donc être maintenu dans une direction bien précise, à l'abri des «bruits» perturbateurs. Par la redondance au niveau des signes, des mots et des phrases, on réduit la probabilité d'une erreur de décodage et facilite la mémorisation. Une certaine redondance est de surcroît un moyen efficace pour doter le message d'une dimension esthétique.

C'est ici qu'entrent en jeu les savoirs et l'expérience du lecteur, donc tout un acquis plus ou moins conscient. L'information qu'apporte un texte varie selon l'incertitude dans laquelle se trouve le lecteur. Nous avons beaucoup moins d'incertitude en lisant un auteur familier ou un texte que nous avons déjà parcouru, qu'un auteur inconnu s'exprimant sur un thème nouveau. En terrain connu, nous avons moins d'information à prendre. Les savoirs permettent d'exploiter les divers aspects de la redondance d'un message. La succession des lettres, celle des mots et des idées, l'articulation des propositions dans la phrase obéissent à des règles que tout lecteur entraîné utilise même s'il est incapable de les énoncer. La connaissance de ces règles permet d'avoir une idée précise non seulement des lettres, mais bien souvent des mots et des idées qui vont suivre. Elle permet ainsi au lecteur expérimenté d'arriver beaucoup plus rapidement que le débutant à la réduction de l'incertitude et à l'élimination du bruit dont nous parlions plus haut. Tri, interprétation, mémorisation, anticipation sont ainsi grandement facilités.

Rappelons, en résumé, que nous sommes partis du fait que le lecteur donne un sens au texte; nous avons vu que les difficultés de cette tâche sont compensées par la redondance du texte: d'où la possibilité, pour le lecteur habile, de négliger ce qui n'est pas informatif pour lui et de formuler des hypothèses sur la suite du texte. Au moins partiellement, **le lecteur habile se comporte comme un enquêteur à la recherche d'indices significatifs**. Il ne lui est pas nécessaire de considérer chaque signe disponible comme un indice. Une lecture aisée et rapide se limite au contraire au décodage des signes nécessaires à la compréhension souhaitée à un moment donné et dans une situation donnée.

La position théorique avancée jusqu'ici peut être étayée par des faits. La deuxième partie de ce chapitre présente quelques-uns de ces faits au niveau des mouvements oculaires pendant la lecture, la troisième des faits qu'on peut qualifier de «psycholinguistiques». Cette démarche permettra d'abord de confirmer ce qui précède tout en y apportant quelques précisions qui seront l'objet de la conclusion.

2. Mouvements oculaires et lecture

On sait que l'image qui impressionne notre rétine est transformée en impulsions nerveuses. Chaque fibre nerveuse ne peut être qu'en état d'excitation ou de non-excitation, ces états peuvent alterner selon des fréquences variables. Comment est-il possible qu'à partir d'ordres aussi «minces» notre cerveau soit en mesure de reconstruire la signification du message initial? On ne peut l'expliquer totalement. Mais l'activité d'exploration, généralement inconsciente, de l'œil, nous fournit de précieux renseignements sur sa manière de rechercher les indices dont il était question plus haut.

La lecture d'une page de texte nous paraît un processus continu, où le regard glisse le long des lignes. Même les retours à la ligne ne sont plus des interruptions pour un lecteur entraîné. Cette impression est trompeuse. En effet, nos yeux procèdent par saccades. Tout se passe comme s'ils se fixaient sur un point de la ligne, en saisissaient l'image en restant quasiment immobiles pendant un quart de seconde, puis se fixaient sur un autre point de la ligne et procédaient de même. Les temps de déplacement sont environ dix fois plus courts que les temps de fixation. Pendant les déplacements, la vision est considérablement altérée. Nous n'en avons pas conscience, mais on peut s'en rendre compte au fait que si on cherche à fixer dans un miroir alternativement l'œil gauche puis l'œil droit, ceux-ci paraissent toujours immobiles. On ne voit pas le regard se porter de l'un à l'autre.

Nous avons mentionné le mode de transmission des fibres nerveuses, et la discontinuité des déplacements oculaires pour illustrer le fait qu'il n'y a pas de correspondance directe entre les signaux et le message tel qu'il parvient à la conscience. On pourrait encore mentionner le fait que ce qui se trouve à gauche dans le champ de vision est transmis à l'hémisphère droit et inversement. Pourtant, l'image perçue n'est jamais séparée par une ligne médiane. Tous ces rappels neurophysiologiques doivent simplement rendre le lecteur attentif au fait que dans le domaine très automatisé de la vision notre impression est trompeuse. Il faut reconnaître à notre cerveau un rôle constructeur beaucoup plus actif que nous ne l'imaginons généralement. Ainsi, et ce sera notre dernier exemple à ce sujet, la page que nous parcourons ne nous donne par l'impression de se déplacer lorsque notre regard se porte volontairement de gauche à droite. Mais si nous faisons légèrement pivoter un de nos globes oculaires par pression latérale des doigts, tandis que la musculature oculaire reste passive, la même image rétinienne est interprétée comme un

déplacement de la feuille de papier, et non plus comme un déplacement du regard.

Des études de laboratoire permettent de préciser les performances «photographiques» (une seule fixation) et «cinématographiques» (suite de fixations) de l'œil en situation de lecture. Dans le premier cas, les observations s'appuient sur des expériences menées avec un **tachistoscope**. Cet appareil permet de ne laisser apparaître une image, un groupe de signes, que durant un très bref instant. Le centième de seconde est une unité de temps courante pour ces travaux de laboratoire. Ceux qui participent à ces expériences ne peuvent donc voir ce qui leur est présenté que pendant une fraction de seconde. Dans le deuxième cas, on enregistre les mouvements des yeux soit en les filmant (cf. fig. 1), soit en retenant les variations électriques qui accompagnent la rotation du globe oculaire.

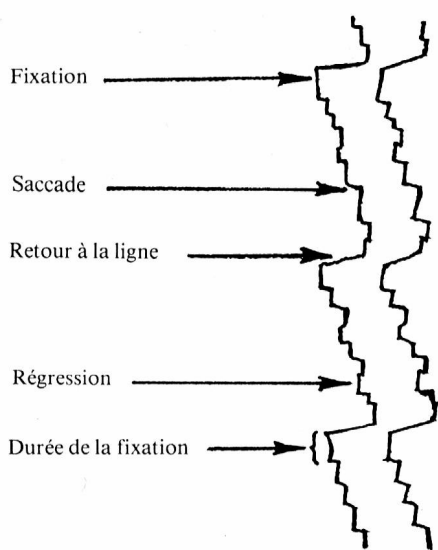


Fig. 1. Photographie des mouvements oculaires.

Chaque tracé correspond à un œil. Chaque trait vertical représente une fixation du regard. La longueur du trait donne la durée de la fixation (environ 0,25 s).

(Extrait de: STOLL, F. — Evaluation de trois types d'exercices de lecture rapide. In: *Le travail humain*, vol. 37, N° 2, juillet 1974, p. 253.)

Ces travaux de laboratoire ont une histoire qui est déjà presque centenaire. Il s'en dégage une masse d'informations dont on ne retiendra ici que les principales. D'abord, la durée moyenne d'une fixation, qui est d'environ 25 centièmes de seconde (cs), doit être considérée comme longue. En effet, en présentation unique et tachistoscopique, il suffit de montrer un groupe de mots tel que «toit de maison» pendant 3 à 5 cs pour qu'il soit correctement décodé. Pourquoi restons-nous un quart de seconde fixé sur un point de la ligne alors qu'il serait théoriquement possible de passer à la «photographie» du point suivant? Il y a

tout lieu de penser que le lecteur a besoin de ces 20 cs supplémentaires pour intégrer, comparer, associer l'information perçue. Les yeux pourraient aller plus vite, c'est la compréhension qui dicte un rythme plus lent.

Les expériences avec le tachistoscope montrent ensuite l'importance pour le décodage de la nature du stimulus. Si on présente brièvement des lettres réunies en un mot impossible comme «kwoorq», les sujets sont capables de reproduire correctement des pseudo-mots allant jusqu'à environ cinq lettres. Si on utilise des mots courants tirés au hasard du dictionnaire, le nombre de lettres reproduites correctement s'élèvera à 12, voire 20, si par chance les mots réunis se complètent par le sens, ou se présentent dans un ordre grammaticalement possible. Tout se passe donc comme si le lecteur s'appuyait toujours sur la plus grande unité possible, des mots plutôt que des lettres, et des idées (phrases) plutôt que des mots.

Essayons encore de mieux comprendre ce qui se passe dans cette situation de lecture tachistoscopique. Ceux qui participent à de telles expériences ont bien souvent l'impression d'avoir vu plus qu'ils ne peuvent évoquer. Une expérience célèbre a permis de contrôler cette impression. On dispose sur un carton, qui ne sera visible que pendant

5 cs, trois lignes de quatre lettres. Après la disparition de ces douze lettres, il est très difficile d'en reproduire plus de deux ou trois. Pourtant toutes ont été vues. En effet, Sperling a eu l'idée d'introduire un gong qui indique si après la disparition du carton, le sujet doit répéter la première, la deuxième ou la troisième ligne de lettres. Le ton le plus aigu indique la première ligne, le suivant la deuxième et le plus grave la troisième. On démontre que n'importe laquelle des trois lignes peut de cette manière être évoquée correctement. Les sujets ont donc bien une image intérieure de douze lettres, mais le processus d'évocation ne peut y puiser que partiellement. Tout se passe comme si le temps et le travail d'évocation effaçaient l'image après quelques cs (Sperling, 1960). L'image complète et «photographique» que possède le sujet pendant quelques centièmes de seconde s'appuie sur sa **mémoire préperceptive**. Pour être admise dans la **mémoire à long terme** cette image doit être réactivée, relancée. Cette fonction de rappel et de réactivation est confiée à ce que les psychologues ont convenu d'appeler la **mémoire à court terme**. Ce qu'il est important de retenir, c'est qu'il y a entre ces fonctions comme des goulots d'étranglement qui contraignent à rassembler l'information et à la simplifier (voir fig. 2, page suivante).

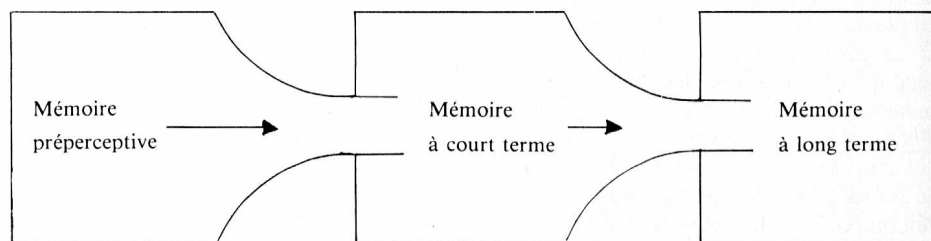


Fig. 2. L'enchaînement des mémoires.

Pour faciliter le passage d'une mémoire à l'autre, le message est l'objet de catégorisation et de filtrage qui permettent de décharger la mémoire supérieure en opérant sur des unités plus larges.

On peut tirer trois conséquences de ces expériences tachistoscopiques:

1. Le lecteur a peu de temps. L'image qu'il a prise de la page n'est pas disponible longtemps. Elle lui vient par «brassées» environ quatre fois par seconde et reste en mémoire perceptive au maximum pendant une demi-seconde.
2. Le lecteur doit être sélectif. De l'information captée visuellement, seuls quatre ou cinq éléments pourront passer le goulot d'étranglement qui mène à la mémoire à court terme. Il doit donc

choisir les éléments qui répondent le mieux à son besoin d'information, ceux qui sont susceptibles de réduire son incertitude.

3. Le lecteur doit utiliser ses connaissances antérieures pour travailler sur des unités d'information aussi larges que possible. Il ne lira pas assez rapidement s'il procède lettre après lettre puisque les premières lettres du mot risquent de s'effacer avant que la dernière lettre n'ait été décodée. Il est donc important que le lecteur s'appuie sans cesse sur des catégories plus larges, mots, groupes de mots, idées et structures grammaticales.

Passons maintenant à l'étude des caractéristiques de ces mouvements oculaires que nous évoquions plus haut en parlant d'une succession de fixations et saccades. Il est

intéressant de noter que la durée moyenne des fixations est peu affectée par l'entraînement. Certes, cette durée moyenne passe de 0,33 à 0,27 seconde au cours des trois premières années de scolarité. Pendant les six années qui suivent, cette durée moyenne ne change pratiquement plus. Enfin, chez le jeune adulte on voit que cette durée moyenne diminue encore un peu. Il est cependant difficile d'interpréter cette diminution parce qu'elle peut dépendre aussi bien d'une évolution dans la manière de lire que de la sélection scolaire qui pousse ses élèves les moins doués à entrer dans la vie professionnelle. Ces «rejetés» ne figurent évidemment plus dans l'échantillon de la recherche de Taylor (1960).

L'image de l'évolution de la «quantité» lue en une fixation est différente. On peut en effet compter le nombre de fixations faites pour lire 100 mots. En divisant ces 100 mots par le nombre de fixations, on obtient une valeur théorique généralement appelée «champ de vision actif». Cette valeur est théorique parce qu'elle suppose que les champs couverts par chaque fixation ne se recouvrent pas, ce qui est peu probable. En considérant la ligne traitillée de la figure 3, on voit que ce champ de vision actif croît de manière constante et régulière. L'allure de la courbe laisse supposer que, pour les personnes qui lisent beaucoup, des progrès sont encore possibles même à l'âge adulte.

de reprendre sa lecture une, deux ou trois fixations plus arrière. On a coutume d'appeler ces retours en arrière des régressions (cf. fig. 1).

Ces régressions sont très fréquentes chez un élève de 1^{re} année où elles représentent près du quart des fixations. Elles deviennent relativement moins fréquentes, à mesure que la lecture s'automatise. Pour 100 mots, par exemple, le nombre des régressions décroît régulièrement de quelque 50 en 1^{re} année à 15 seulement à l'âge adulte. Pourtant on sait que le nombre des fixations (dont les régressions ne sont qu'un cas particulier) diminue aussi à mesure que l'élève avance dans sa scolarité. C'est donc le rapport entre le nombre de régressions et de fixations qu'il faut étudier. Ce rapport passe progressivement de $\frac{1}{4}$ à $\frac{1}{6}$ au cours de la scolarité. On peut donc parler d'une diminution des régressions, mais pas d'une disparition. Il arrive même aux meilleurs lecteurs de revenir en arrière et pour eux comme pour les débutants, il s'agit d'une tendance quasi inconsciente et incontrôlable à reprendre une portion du texte déjà lu. Il s'agit en somme de tester une nouvelle hypothèse rendue nécessaire ou possible par la suite de la chaîne verbale. Dans ce sens, une régression peut être aussi productive, aussi informative qu'une fixation progressive.

Certes, il est des régressions inutiles qui freinent sans nécessité la progression de la lecture et gênent finalement une bonne compréhension de la phrase. Cela serait en particulier le cas lorsque les régressions manifestent un état d'angoisse face au texte écrit. On comprend donc l'existence d'exercices qui servent à rassurer le lecteur pour l'inciter à aller de l'avant avec plus de résolution. Certains appareillages interdisent même toute régression et il semble qu'ils rendent effectivement service en ce qu'ils permettent de prendre conscience de la tendance à régresser et démontrent à certains qu'ils comprennent bien même sans revenir sur les mots précédents. Il serait cependant erroné d'en conclure que toutes les régressions sont inutiles. Au contraire, régresser devrait être une des habiletés qui permet au lecteur expérimenté de prendre davantage de risques dans ses progressions.

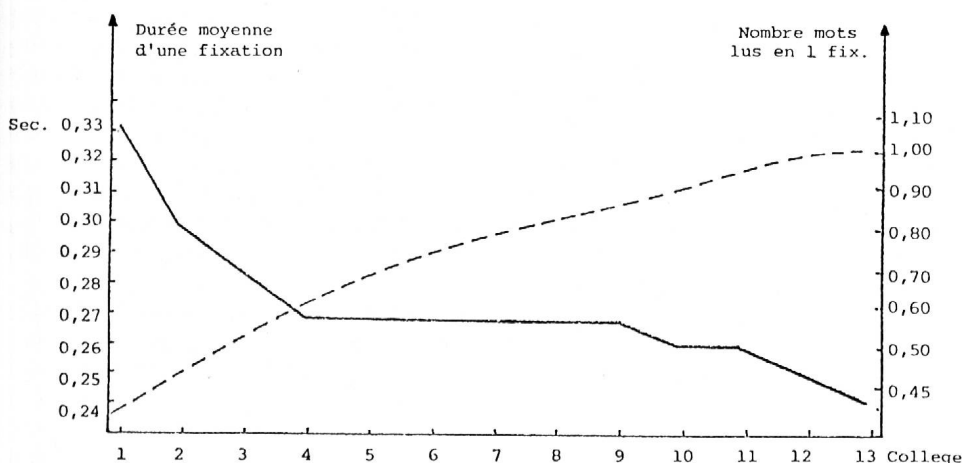


Fig. 3. Evolution des durées moyennes de fixations (—) et du nombre de mots lus en une fixation selon l'âge (---) (d'après Taylor 1960).

On s'est naturellement demandé si cette largeur du champ de vision est fonction des caractères d'imprimerie. Autrement dit, serait-il possible d'élargir le champ de vision en réduisant le corps d'imprimerie ou les espacements? Il n'en est rien. Plusieurs chercheurs d'Europe et des USA confirment que même de très grandes différences typographiques restent pratiquement sans effet tant sur la largeur du champ de vision que sur la durée des fixations. Cette observation confirme le point de vue selon lequel le goulot d'étranglement pour l'information visuelle n'est pas de nature oculo-photographique, mais qu'il faut le localiser dans les entrées et sorties de la mémoire à court terme.

Est-ce à dire que la grandeur des caractères d'imprimerie ne joue aucun rôle? Non, ils jouent simplement un rôle moins grand que nous ne le pensons intuitivement. Les petits caractères donnent plus rapidement une impression de fatigue que les grands. Cependant, cette impression subjective n'est pas vérifiée par des symptômes objectifs de fatigue (larme, baisse de vitesse, pulsation, etc.). On peut ajouter qu'à l'âge de

6-7 ans, les jeunes lecteurs ont une tendance très générale à l'hyperopie (l'image nette se trouve derrière la rétine). Ils voient donc flou et de gros caractères avec de bonnes séparations entre lettres et lignes leur sont très utiles.

Pour conclure sur ce point, on peut dire que le cerveau dirige les yeux en leur faisant faire des bonds aussi grands que l'entendement du lecteur le permet. Des fixations nombreuses sont bien plus le signe d'une difficulté de compréhension que celui d'une insuffisance de yeux. Les saccades sont dirigées puisqu'elles reflètent l'aisance du lecteur par rapport au fond ou à la forme du message.

Il y a encore une caractéristique des mouvements oculaires qui mérite de retenir notre attention. Nous voulons parler des **régressions** visuelles.

Chez le lecteur expérimenté, le regard saute régulièrement de gauche à droite, sauf pour le retour à la ligne qui correspond à une saccade plus importante que les autres et en sens inverse. Pourtant les enregistrements des mouvements oculaires montrent qu'il arrive même au bon lecteur

3. Régularités du langage utiles au lecteur

Après avoir vu comment, au niveau des mécanismes oculaires, l'idée d'un lecteur actif et anticipateur semble se confirmer, nous voulons montrer par quelques exemples pris au niveau de la lecture de mots que le lecteur appuie sa démarche sur diverses caractéristiques du mot; chaque mot véhiculant divers types d'information.

Il n'est pas facile de dire ce qu'est un mot. Si on pense à la tâche du lecteur, on ne peut se contenter d'une définition du genre «stimulus verbal» ou «symbole». Un mot se définit par une série de caractéristiques qui toutes peuvent être importantes pour le lecteur.

Un mot...

- ... est un groupe de graphismes, appelés lettres;
- ... est un ensemble de sons prononçables;
- ... obéit à des règles orthographiques;
- ... est un morphème (élément significatif) ou combinaison de morphèmes;
- ... est l'élément unité de la syntaxe.

Un mot véhicule donc toutes sortes d'informations. Le lecteur n'a pas besoin de toutes ces informations, mais il a la possibilité de se centrer sur l'une ou l'autre. On peut penser qu'il tient compte parallèlement de plusieurs caractéristiques du mot.

Essayons de devenir plus concret avec quelques exemples.

AU NIVEAU DU GRAPHISME

D'abord, il est évident que toutes les lettres n'ont pas la même probabilité d'apparition.

En français, des lettres comme «e», «c», «p» ou «u» sont beaucoup plus fréquentes que «j», «k» ou «w». Toutes les lettres ne véhiculent donc pas la même quantité d'informations.

Ensuite, Oléron et Danset (1963) ont montré qu'à l'intérieur d'un mot de 9 lettres, il est des positions plus importantes que les autres. Ces auteurs ont fait lire des mots comme «commencer», «opérateur» et «religieux» en présentation tachistoscopique. Auparavant, ils estompent le graphisme de six des neuf lettres. Ils obtiennent les meilleures lectures lorsque les trois premières lettres sont nettes, ensuite lorsque les trois dernières lettres sont nettes, et les moins bonnes lectures lorsque les trois lettres médianes sont nettes. C'est donc le début, puis la fin du mot qui sont les plus utiles au lecteur. Il faut souligner qu'il s'agit ici de présentations brèves qui ne permettent qu'une seule fixation. Début et fin de mot sont donc plus importants que milieu pour celui qui doit compléter une information partielle. On a tout lieu de croire que le lecteur entraîné a appris cela, par habitude, sans qu'on ait particulièrement attiré son attention sur la manière dont beaucoup de mots français sont composés.

AU NIVEAU DES MORPHÈMES

Placé devant la tâche de donner sa signification au mot «empoisonner», par exemple, le lecteur peut y reconnaître

- le radical **poison** qu'il peut associer à toxique, vénéneux ou danger par exemple,
- le préfixe **em** qui véhicule l'idée de déplacement ou de modification,
- le suffixe **er** qui caractérise beaucoup de verbes d'action.

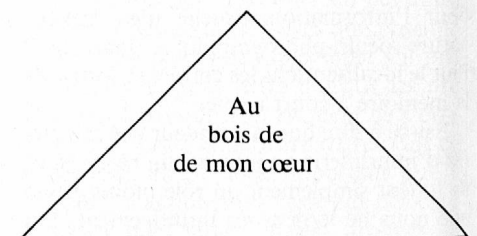
Les chercheurs se disputent pour savoir si déjà lors du décodage initial d'un mot isolé le lecteur utilise les blocs morphémiques, ou s'il ne s'appuie sur cette structure que dans une étape ultérieure. Peu nous importe ici. Il suffit de reconnaître que chaque lecteur connaît et utilise, pour comprendre ce qu'il lit, les règles de la composition des mots telles que celles qui sont esquissées ci-dessus. Nous savons que ces règles sont connues parce que les enfants créent souvent des mots incorrects mais parfaitement pensables et compréhensibles. Exemples: déprocher, piqûrer, chantoir, etc.

Un autre exemple de l'intervention de la signification dans le décodage-codage de la lecture orale peut être trouvé dans certaines erreurs typiques des enfants qui lisent à haute voix «papa» pour «père», ou «voiture» pour «automobile»; un bilingue peut aller jusqu'à lire «schiff» pour «bateau»!

AU NIVEAU DE LA SYNTAXE

Ce sont aussi les erreurs des débutants qui nous montrent que la lecture s'appuie sur la structure syntaxique. Il arrive que l'adulte reproche à l'enfant de «deviner» quand il lit. Il est frappant de constater que les substitutions ainsi incriminées sont généralement grammaticalement correctes. Le «devineur» opère correctement à l'intérieur des règles syntaxiques.

Il en va de même chez l'adulte qui corrige, sans s'en rendre compte, beaucoup d'erreurs. Lisez donc le triangle suivant!



Peu de lecteurs auront remarqué que le mot «de» figure deux fois. Ils auront corrigé inconsciemment dans le sens de l'usage courant.

L'importance du mot en tant qu'unité graphique apparaît aussi clairement...

l o r s q u ' o n a u g m e n t e

l ' e s p a c e e n t r e l e s l e t t r e s

Il est enfin intéressant de noter que le lecteur adulte possède plusieurs codes graphiques. Il connaît le code des majuscules et celui des minuscules, l'écriture liée, avec toutes ses variations individuelles, et tous les types de caractères d'imprimerie ou de machines à écrire. Le lecteur est capable de s'adapter à ces écritures qui conservent toute(s) la (les) caractéristique(s) essentielle(s) de chaque lettre. Le lecteur a cependant...

... B e A U c o U P d E p E i N E A l i R E d E s m é L A n g E s t E l s Q U e c E I U i - C I .

AU NIVEAU DE LA PRONONÇABILITÉ

Gibson, Pick, Osser et Hammond (1962) ont montré que toute chose égale par ailleurs, les mots prononçables sont mieux reconnus ou reproduits que leurs équivalents difficiles à prononcer. A cet effet, ils ont constitué une série de pseudo-mots composés de deux consonnes, une voyelle et deux consonnes (exemple: «sland»). L'équivalent non prononçable est obtenu en permutant 1^{re} et 2^e lettres d'une part, 3^e et 4^e d'autre part (ce qui donne dans notre exemple «Isadn»). Dans toutes les conditions étudiées, les pseudo-mots prononçables sont mieux décodés et reproduits que les non prononçables. Les règles de la prononciation influencent donc la lecture, ou du moins la mémorisation, indispensable à la compréhension.

AU NIVEAU DE L'ORTHOGRAPHE

On a souvent proposé de simplifier l'orthographe. Un des facteurs de résistance pourrait bien être que l'orthographe est aussi porteuse d'information. C'est, par exemple, la connaissance de l'orthographe qui nous permet de distinguer entre homonymes tels que

signe et cygne
chant et champ
vin, vint, vainc et vain

Evidemment, ces mots sont toujours plus ou moins introduits par le contexte, et l'information orthographique se superpose, est redondante, à l'information du contexte sémantique et grammatical.

Par cette série d'exemples, nous avons simplement voulu montrer que la lecture est une technique qui s'appuie sur les multiples caractéristiques du langage. Faute d'information contraire et vu l'extraordinaire rapidité du décodage, on peut admettre que le lecteur opère parallèlement sur plusieurs des niveaux que nous avons évoqués.

4. Conclusions

Le lecteur qui nous a suivi jusqu'ici a peut-être senti qu'à l'arrière-plan de cette présentation de la tâche du lecteur, il y a une ancienne dispute: la dispute entre «lecture-intégrale» et «lecture-exploration». Personne n'est, aujourd'hui, en mesure de formuler un modèle complet de l'acte de lecture. On n'a, à ce sujet, que des représentations partielles et plus ou moins vagues. Chacun, enseignant ou chercheur, opte pour une position qui se situe quelque part entre le pôle «lecture-intégrale» et le pôle «lecture-exploration». De quoi s'agit-il?

Selon la conception de la lecture intégrale, la lecture consiste à déchiffrer une lettre après l'autre, à convertir ces lettres en sons, en syllabes puis en mots qui sont mis en rapport avec un lexique verbal précédemment constitué. Lire est simplement un déchiffrement lettre après lettre. C'est ce que nous ferions si nous devions lire à travers un tube métallique qui ne laisse apparaître qu'une lettre à la fois; c'est aussi ce que fait le francophone qui cherche à s'orienter parmi les noms de rues de Moscou ou d'Athènes.

A l'autre extrême, on trouve la conception d'une lecture-exploration qui procède par échantillonnage, explorant la page d'écriture comme un paysage ou un tableau. La lecture-exploration repose sur des anticipations, des hypothèses qui, elles-mêmes, sont fondées sur l'ensemble des connaissances thématiques, linguistiques et graphiques du lecteur. On peut dire que selon ce point de vue, le lecteur procède de l'ensemble au détail, alors que dans la lecture intégrale il procède du détail à l'ensemble.

Au début de ce chapitre, nous avons beaucoup insisté sur l'aspect lecture-exploration parce qu'il nous semble devoir faire contrepoids à une représentation naïve de la lecture qui va rarement plus loin que la conception de la lecture-intégrale.

En fait, l'une et l'autre de ces positions théoriques pôlaires paraissent insoutenables. Il semble impossible d'expliquer comment la lecture-intégrale atteint une vitesse l'exécution de 250 mots à la minute, ni comment la lecture-exploration serait capable de choisir parmi l'infinité des anticipations possibles si elle n'était pas guidée par le déchiffrement des éléments de base. Au

fond, il y a tout lieu de penser qu'un lecteur adulte procède en parallèle tant par déchiffrement de lettres et de mots que par exploration et anticipation d'idées. Pour ne pas charger inutilement sa mémoire d'un ensemble quasi infini de possibilités, il est obligé de «descendre» au niveau des mots,

voire des lettres. Mais en même temps, il est évident que les attentes, les connaissances linguistiques influencent directement la démarche du lecteur. Ce qui paraît extraordinaire, c'est la flexibilité avec laquelle il paraît opérer simultanément sur les différents niveaux d'un message écrit.

Bibliographie

1. GIBSON, E. J.; PICK, A.; OSSER, H. et HAMMOND, M. - **The role of grapheme-phoneme correspondance in the perception of words.** In: American Journal of Psychology, 1962, N° 75, p. 554-570.
2. OLERON, P. & DANSET, A. - **Données sur l'appréhension des mots. Le rôle de diverses parties des mots et leur identification.** In: Psychologie Française, 1963, N° 8, p. 28-35.
3. SPERLING, G. - **The information available in brief visual presentation.** In: Psychological Monographs, 1960, N° 74, p. 1-29.
4. STOLL, F. - **Evaluation de trois types d'exercices de lecture rapide.** In: Le Travail humain, 1974, N° 37, p. 249-262.
5. TAYLOR, S. E.; FRACKENPOHL, H. & PETTEE, J. L. - **Grade level norms for the components of the fundamental reading skill.** In: EDL Research and Information Bulletin (Huntington, N. Y.), 1960, N° 3.

*Document IRPD 78.11
(coll. Sté suisse pour la recherche en éducation / Groupe des chercheurs romands en pédagogie).*

Quelques formes de travail en éducation physique

Le travail collectif simultané



Cette forme de travail peut être souvent utilisée même si certaines rencontres sportives de masse telles les impressionnantes séances de culture physique très prisées en Chine populaire ou certaines évolutions d'ensemble de nos fêtes de gymnastique en ont parfois donné une image caricaturale ou désuète. On parle de travail collectif simultané **lorsque toute la classe effectue et vit le même exercice au même moment**, sous la conduite du maître, voire d'un élève. Vu de l'extérieur, ce type d'activité fait souvent penser à une sorte de «drill» et pourrait

inciter à croire que l'éducation physique cherche absolument le nivellement des aptitudes, l'uniformité des comportements et, pourquoi pas, l'étouffement dans l'œuf de toute expression corporelle personnelle...

Or, il n'en est rien. Cette forme de travail conserve une réelle valeur, non seulement sur le plan éducatif, mais encore du point de vue purement technique et méthodologique. En effet, bien rares sont devenues les occasions où nos élèves sont appelés à partager les mêmes joies ou les mêmes soucis. Et pourtant l'apprentissage de la vie com-

munautaire, avec toutes les harmonisations que cela suppose, reste l'un des objectifs essentiels de la démarche éducative. Se fonder ensemble dans un même rythme, respecter les contraintes les plus élémentaires d'un effort vécu en commun, c'est déjà faire appel à la concentration, à la discipline que l'on doit être capable de s'imposer par égard pour les autres. S'exprimer dans un contexte, voilà qui n'a rien à voir avec un dressage formel et finalement improductif.

Pour des raisons méthodologiques, ce serait également une erreur de renoncer au travail collectif simultané. Car celui-ci, utilisé à bon escient, permet au maître

- de porter un accent particulier sur un des éléments de la notion, de l'exercice ou de l'enchaînement étudiés: rythme, accent tonique, intensité de l'effort, etc.;
- de situer d'un seul coup d'œil tant le niveau global que les difficultés de certains;
- d'ajuster en conséquence immédiatement ses exigences de départ;
- de soutenir une intensité suffisante;
- d'insuffler son enthousiasme.

Beaucoup apprennent par imitation: en voyant les autres, en se référant à un modèle, ils se corrigent progressivement, assimilent plus aisément un mouvement, un pas, un rythme. Pour ceux-là, et nous en sommes tous dans certains domaines, le travail collectif simultané reste l'un des moments indispensables de l'apprentissage.

Certes, toute la leçon ne saurait reposer sur ce seul procédé. On y recourra surtout lors de la mise en train, lors de l'éducation du mouvement et de la tenue, dans l'entraînement de quelques gestes techniques fondamentaux, avec ou sans matériel. Parfois, il conviendra d'interrompre une autre forme d'activité (travail par vagues, par chantiers, parcours d'obstacles) pour corriger collectivement un détail, une attitude gestuelle erronée, pour insister sur la qualité souvent sacrifiée sur l'autel de la quantité. L'aspect chorégraphique du mouvement d'ensemble ne devrait pas être perdu de vue non plus: c'est également l'un des outils disponibles pour la maîtrise du sens de l'espace.

Quelques précautions purement pratiques faciliteront le travail collectif simultané.

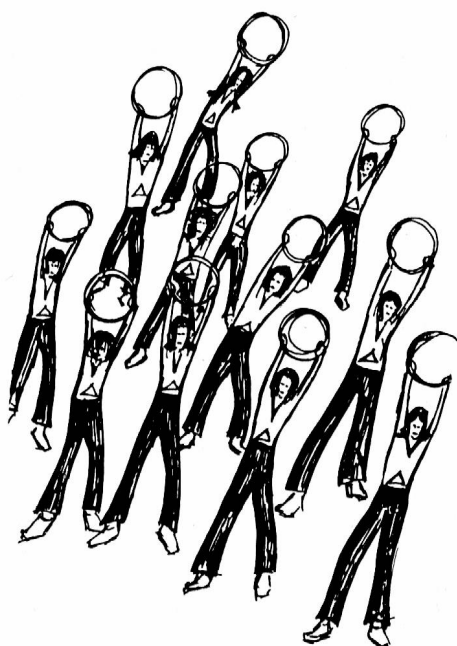
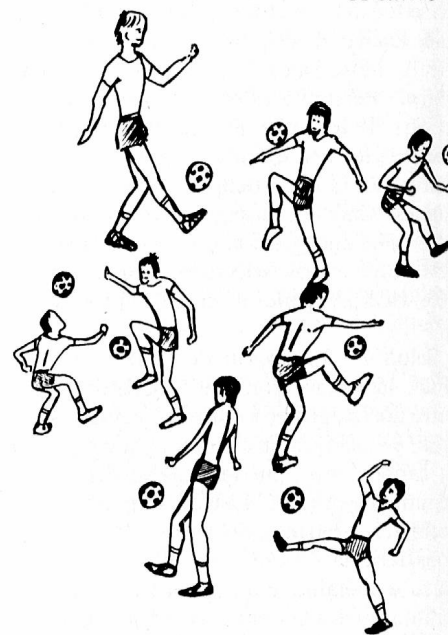
1. La matière choisie est simple.
2. Un support rythmique ou musical est particulièrement souhaitable.
3. Tout l'espace disponible est utilisé, les élèves ne se gênent pas dans l'exécution des mouvements.
4. Le maître occupe une position d'où il peut tout voir et être vu de chacun.
5. Les démonstrations sont claires.
6. Une attention parfaite est exigée au moment des explications.
7. La «direction» est précise, les consignes données de façon tout à fait audible.
8. L'humour, les trouvailles personnelles, l'alternance des déplacements et des exercices statiques, le juste équilibre dans le choix des figures connues et des

gestes nouveaux, le type de musique, l'usage d'un ou de plusieurs petits engins, l'emploi d'un ballon sont autant d'éléments susceptibles d'enrichir le travail collectif simultané.

Précisons enfin que la leçon de gymnastique en salle n'a pas l'exclusivité de cette forme d'activité. L'enseignement des disciplines de plein air, jeux, athlétisme, orientation, ski de fond, ski alpin, natation et autres matières se prêtent parfaitement, même de façon partielle, à ce type d'apprentissage.

M. Favre

A suivre



KONTAKT/CONTACT
CH-4411 LUPSINGEN

Camps de ski? Séminaires?

Nous transmettrons votre demande (qui, quand, quoi, combien) gratuitement à plus de 100 foyers. Service à la clientèle!

contactez **CONTACT**
4411 Lupsingen.

Chalets pour groupes

30 - 60 - 100 places / Location à la semaine

Documentation à disposition

IMMOBILIA
GRIMENTZ

CH-3961 GRIMENTZ Tél. (027) 65 14 93 Anniviers - Valais

— Dis maman! Pourquoi papa, il ne soupe pas avec nous ce soir?

— Parce que papa est allé discuter avec d'autres enseignants, on dit qu'il a une réunion; tu sais, comme avant hier ma chérie! Mais quand il reviendra, il ira vous embrasser dans votre chambre, même si vous dormez!

— Regarde ce beau dessin! Je le montrerai à papa à midi, il sera content!

— Demain, ma chérie! Papa a des cours à la ville aujourd'hui, il rentrera tard.

— Laisse papa tranquille, il est fatigué par son travail!

Et c'est vrai ma toute petite, mon enfant, mon amour! Papa est fatigué, je suis fatigué. Papa a besoin d'être seul, de ne penser à rien, de faire le vide! Vois-tu ma petite, ton papa tire en avant, 6 heures durant, vingt ou trente gosses, c'est-à-dire qu'il les aide, leur apprend tout ce qu'ils ne savent pas (et souvent ne veulent pas savoir...), il les conseille, les oriente, leur répond **TOUJOURS**, leur sourit même quand il est triste ou malade, les gronde même quand il fait soleil dans son cœur parce qu'il le faut,

parce que c'est son métier, parce que c'est sa vocation, parce que papa croit que c'est bien, parce que papa les aime, parce qu'il est instituteur!

Voilà le pourquoi de tout ça, petite! Je t'offre tous ces poncifs dans un emballage-cadeau à l'eau de rose!

Seulement...

Seulement tu me demandes si souvent de venir jouer avec toi, ma toute petite, mon enfant, mon amour, et trop souvent je te dis que je n'ai pas le temps, que je suis fatigué, que j'aimerais causer un peu avec ta maman. Trop souvent je refuse. Oh, bien gentiment! Mais je refuse quand même. Et le jour d'après tu me redemandes encore, encore et encore parce que tu m'aimes et que tu sais bien que je t'aime et que de temps en temps j'accepte et que dans ces moments-là tu vois bien que je suis heureux et que j'ai presque plus de plaisir que toi, et que je suis tout léger et tout coquin.

Le jour où tu ne me demanderas plus de venir jouer, ce jour-là j'aurai compris que « mon école » aura cassé un ressort important, très important dans ton

cœur et que je serai passé à côté de quelque chose dans ta vie et dans la mienne.

Rassure-toi ma toute petite, mon enfant, mon amour! Rassure-moi parce que j'ai peur de ce moment-là, bien plus fort encore que toi quand tu viens dans mon lit au milieu de la nuit, parce que dehors il fait tonnerre. Ta peur à toi est belle, elle nous soude, elle nous lie l'un à l'autre, elle apporte ton petit corps tout chaud contre le mien, j'entends ton souffle et je sens tes cheveux et ces nuits-là tu es moi et je suis toi.

Alors ma petite fille, mon enfant, mon amour, aujourd'hui papa a décidé de ne plus aller aux réunions le soir, de ne plus tout inventer toujours et toujours, de ne plus passer tout le temps à corriger les cahiers de ses élèves et de ne plus s'enfermer dans sa chambre pour lire des « livres d'école ».

Papa veut que sa peur soit aussi bonne que la tienne, il veut rester un copain pour toi, il veut t'aider beaucoup, il veut être **TON** instituteur avec un grand I et pour toi toute seule.

René Blind

Banque Vaudoise de Crédit

Toutes opérations bancaires

SIÈGE :
LAUSANNE

SUCCURSALE :
YVERDON

21 agences dans le canton

La Chotte **JURA NEUCHATELOIS**
Entre Neuchâtel et La Chaux-de-Fonds
Le Centre de vacances "La Chotte" à Malvilliers

tient ses locaux à votre disposition pour l'organisation de vos semaines "vertes", séminaires, camps de ski de fond ou de piste, camps d'entraînement, colonies de vacances, etc.

Prix forfaitaires avec pension complète. Pour tous renseignements, téléphonez au 038 33 20 66.



AU JARDIN DE LA CHANSON

par Bertrand Jayet

ÉMISSION DE RADIO ÉDUCATIVE DU VENDREDI 17 NOVEMBRE, 10 H. 30., DEUXIÈME PROGRAMME

A VOUS LA CHANSON!

JEAN D'EN-HAUT

PAROLES ET MUSIQUE: MICHEL BUHLER

LA do#m RE LA MI RE
MI LA si m DO#7 MI7 LA si m MI7
LA fa#m si m MI LA LA si m DO#7 fa#m RE
LA MI LA D.C. LA si m DO#7 fa#m RE LA 1° MI
LA 2° MI LA

Cette mélodie pourrait aussi se noter 12/8

A 1. Il s'appelait Jean et vivait dans les hauts

Dans les hauts pâturages
Là où il faut paître les troupeaux
Bien plus que du courage

B Gardait ses vaches à la belle saison

L'hiver était bûcheron

C Oh oh oh Jean d'En-Haut

Les nuits sont froides les jours sont longs
Oh oh oh Jean d'En-Haut
Quand on est seul à chanter sa chanson

2. Certains dimanches au plus chaud de l'été

On montait du village
En apportant le pain le vin rosé
Jean offrait le fromage
Il demandait des nouvelles des gens
De celle qu'il aimait tant

Oh oh tu tardes trop
Elle est plus belle de jour en jour
Oh oh oh Jean d'En-Haut
D'autres que toi vont lui parler d'amour

3. C'est en ramenant ses bêtes chez nous
Aux premières gelées

Qu'il a su que la fille aux yeux si doux
Avait fui la vallée
Il n'a rien dit il a serré les poings
Est parti dans les sapins

La nuit viendra bientôt
Ne t'en va pas, car tu te perdras
Oh oh oh Jean d'En-Haut
On va chanter et puis tu l'oublieras

4. On a trouvé sa pip' sur le sentier
Près de sa veste grise
Dans le torrent qui jaillit du glacier
Un morceau de chemise
Et dans la neige ses pas se perdaient
Juste au pied des grands rochers

On dit qu'il est là-haut
Il paraît même qu'il pleure encore
CODA Oh oh oh Jean d'En-Haut
On l'entend quand le vent souffle du Nord
Oh oh Jean d'Enhaut
On l'entend quand le vent souffle d'en-haut.

(Publié avec l'aimable autorisation des Editions Sibecar, Paris).

N. B. Michel Bühler anime lui-même la présente émission.

REMARQUES:

- 1) **Attention!** Le texte publié dans les feuillets de documentation a été légèrement modifié au dernier moment : le deuxième vers de chaque refrain compte une syllabe en plus.
- 2) Une partie orchestrale de quatre mesures est jouée en introduction ainsi qu'après chaque refrain.

DISCOGRAPHIE:

La chanson « Jean d'En-Haut » figure sur le dernier L.P. de Michel Bühler (disque Escargot N° 379) qui doit paraître en cette fin d'année.

EXPLOITATION:

- 1) Vendredi 1^{er} décembre, après l'émission éducative du jour, sera diffusé l'accompagnement original (bande-orchestre du disque) de la chanson **Jean d'En-Haut**. L'introduction se compose ici de trois mesures seulement. Cette séquence de trois mesures est reprise après chaque refrain.
- 2) Vendredi 15 décembre, après l'émission éducative du jour, sera diffusé un nouvel accompagnement orchestral de la chanson **Je m'en viens**. Cette œuvre de Michel Bühler a fait, en 1970, l'objet de la première émission « A vous la chanson ! ». Ceux qui auraient égaré les paroles et la mélodie peuvent en obtenir une copie en écrivant à Bertrand Jayet — Liaudoz 36 — 1009 Pully. Merci de joindre une enveloppe-réponse dûment remplie et affranchie.

Des livres pour les jeunes Des livres pour les

PROBLÈMES SOCIAUX

Marmouset chipe une Pomme

Dina-K. Tourneur. Castermann. 1978. 5-8 ans.

Marmouset chipe une pomme. Il a si mauvaise conscience qu'il en tombe malade. L'album est illustré avec fraîcheur. Le texte peut être lu par les plus jeunes lecteurs (écriture liée) ou raconté aux petits. Un bon départ pour aborder la discussion du problème du chapardage, dans les magasins ou à la maison. *D. M.*

Hugo et Joséphine

Maria Gripe. G.T. Rageot. Bibl. de l'Amitié. 1977. Dès 8 ans.

Nous connaissons déjà Joséphine, petite suédoise, fille de pasteur, qui s'appelle Anna Gray, mais qui a choisi ce prénom de Joséphine pour affirmer son identité au sein de sa famille.

Elle entre aujourd'hui à l'école, pour la première fois, avec sa maman. Elle nous livre ses impressions, ses problèmes d'intégration, sa manière de considérer la maîtresse. Dans la classe, il manque un élève, depuis plusieurs jours. C'est Hugo. Il va arriver, un peu par hasard, avec son franc-

parler, son habillement peu à la mode, et ses réflexions d'enfant de 6 ans qui interpelle la maîtresse. Lui aussi doit s'intégrer, et il est tellement peu scolaire. Un livre qui plaira aux peu scolaires qui s'y reconnaîtront, aux enfants sages pour son goût d'aventure, aux adultes qui riront, seront émus, réfléchiront. Une nouvelle fois un très bon livre dans cette merveilleuse collection. *D. T.*

Karine et le Trésor de la Montagne

Flora Saint-Gil. G.P. - Dauphine. 1978. 10 à 12 ans.

Gentil roman d'amour et d'amitié.

Karine se lie d'affection avec Claudia, sa petite voisine, orpheline de mère. Caroline, la grande sœur de Karine, se lie d'affection avec Claudia, et d'amour avec Sylvio, le père de Claudia.

L'action se situe dans la montagne savoyarde avec ses beautés : forêt, vie simple, promenades, ruisseaux et pierres précieuses, et ses risques : froid, vie rude, orages, ruisseaux en crue...

Le texte est simple comme l'histoire et se finit par un mariage. *M. C.*

Le Robinson du Métro

Felice Holman. Duculot Travelling. 1978. Dès 13 ans.

C'est un roman de la solitude, de l'absurdité de la vie des enfants dans les grandes villes. Slake a 13 ans. C'est le souffredouleur de son quartier. Pourchassé, désespéré, il ne trouve plus qu'une issue : se réfugier dans les couloirs du métro. Il y restera 121 jours, pendant lesquels il va organiser sa vie... Survivre dans un milieu inhabituel, inhospitalier. L'atmosphère est étouffante et pourtant à la fin, il y a la lueur d'un espoir. *H. F.*

Chantal et les Autres

Gil Lacq. Duculot Travelling. 1978. Dès 14 ans.

Chantal vient à nouveau de faire une fugue... Elle s'est enfuie du home dans lequel elle a été placée par les autorités judiciaires. Elle va rencontrer Jo, « l'homme au manteau noir »...

Je n'en dirai pas plus de ce très beau roman qui mérite sans réserve la note d'achat. Roman de l'espoir... L'amour entre parents et enfants nous est présenté sans mièvrerie. C'est un récit qui fait du bien. On le commence et... on ne peut plus s'arrêter. *H. F.*

Premier Rendez-vous avec le Socialisme

Pierre Roudy. Magnard Fantasia. 1978. Dès 14 ans et plus.

Rêver d'un monde différent et meilleur... Je crois que cela a été le souci principal de Pierre Roudy qui a essayé dans ce récit de raconter le socialisme aux enfants. L'entreprise était périlleuse, mais je crois que l'auteur est arrivé à ses fins avec un certain succès. Laurent et sa cousine, en visite chez leur oncle, vont au cours d'observations, de conversations, découvrir peu à peu le monde dans lequel ils vivent et ses injustices. *H. F.*

Au Carrefour de la Nuit

I. Bayer et H. G. Noach. G. T. Rageot. Chemins de l'Amitié. 1978. Dès 15 ans.

Toutes les préoccupations des adolescents se retrouvent dans ce très beau récit qui met en scène deux personnages. Dorothee qui part pour un an aux USA a raté son avion. Dans le hall de l'aéroport, elle rencontre David qui s'est enfui de chez lui. Ils vont passer douze heures ensemble à se faire des confidences, à refaire le monde. Livre très profondément humain que je recommande particulièrement. Les jeunes n'auront aucune difficulté à s'identifier aux acteurs. *H. F.*

Cela fait un An déjà

Milfred Lee. G.P. Grand Angle. 1977. Dès 15 ans.

Les adolescents se reconnaîtront aisément dans ce récit profondément humain qui traite de leurs problèmes: relations parents-enfants, amours naissantes, choix d'une profession, amitié, etc. Cinq adolescents se retrouvent régulièrement dans une cabane désaffectée pour parler de leurs préoccupations. Un jour c'est le drame. Un incendie éclate... *H. F.*

Sandra, Superstar

Richard Peck. G.P. Grand Angle. 1977. Dès 15-16 ans (filles).

... Roman d'atmosphère, roman d'une certaine jeunesse qui apportera beaucoup aux jeunes adolescentes qui trouveront au travers de ce récit des réponses aux questions qu'elles se posent.

Le personnage principal en définitive n'est pas Sandra qui vient de gagner un concours de beauté et qui va pouvoir se rendre à New York pour affronter un nouveau jury, mais Laura, son amie. Laura accompagnera Sandra. C'est une fille «de la cam-

pagne», équilibrée qui vit dans un milieu sain. Elle aidera beaucoup son amie prise dans le tourbillon du succès. La leçon de l'échec sera positive et permettra à Sandra de se trouver... *H. F.*

Ni Feu ni Glace

Norma Klein. Hachette Voies libres. 1978. Dès 16 ans (filles).

Ce bon roman peut être lu par des lectrices avisées. Il demande une certaine matu-

ARTS - JEUX

Découvrez le Cirque

Dominique Denis. Gallimard Kinkajou. 1978. 7 à 13 ans.

Très bon petit livre adressé à des enfants et dont les mérites sont multiples.

L'histoire du cirque est exposée en une courte introduction, puis se poursuit tout au long des chapitres.

La présentation de chaque discipline est écrite en un style simple où les termes techniques sont expliqués.

A travers la lecture, les enfants découvrent une masse de suggestions pour préparer une représentation, entrer dans la ronde des clowns, des jongleurs, des acrobates, des patineurs, dompter des fauves ou des puces, faire frémir et rire. *M. C.*

Mes Amis

Satomi Ichikawa. Castermann. 1978. Dès 3 ans.

Un album à l'odeur un peu rétro. Une bande de gosses nous montrent leurs jeux, quand il pleut, quand ils sont dehors. A chaque page un dessin, au-dessous un très court texte. Le dessin fait l'essentiel de la page. Très figuratifs, aux teintes pâles, ces tableaux ont un peu l'odeur des dessins de notre enfance. Est-ce cela qui rend cet album si attractif? *D. T.*

Mon Livre des Curiosités

Martine Ruelleux. Hachette/Coll.: Avec Pierre, Pic et Martine. 1977. Dès 9-10 ans.

Pierre, Pic et Martine ont rassemblé, pour tous leurs amis, plus de 200 anecdotes amusantes sur les mœurs, les coutumes, les

rité d'esprit. Il pose le problème du roman s'adressant plutôt à des adultes qu'à des jeunes. Roman de transition?

Le thème du récit est le passage de la jeunesse à l'âge adulte, vu par un auteur américain féministe.

Krii a 18 ans. Elle quitte les USA pour aller suivre une école de danse à Londres. Elle rencontre Jonathan, danseur dans une compagnie. Une déception amènera Krii à une prise de conscience profonde. Elle s'assurera en tant que femme... *H. F.*

animaux, la science et les techniques, l'histoire et la vie quotidienne, etc.

Des charades, des énigmes, des devinettes, des rébus animent ces «curiosités» venues des quatre coins du monde. Des surprises à toutes les pages!

Chaque anecdote tient dans une demi-page et est agrémentée d'un dessin drôle. *E. W.*

Pour apprendre à jouer je m'améliore les ouvertures

Hatier. 1974-1978. Dès 10 ans et tous âges.

Au moment où se déroule le match d'ÉCHECS au sommet, il me semble judicieux de présenter trois ouvrages remarquables s'adressant autant aux jeunes qu'à ceux qui sont passionnés et qui doivent apprendre aux autres les bases d'un jeu si éducatif.

La note d'achat sans hésiter. *H. F.*

Le Monde du Pop'N'Rock

Barry Dufour. Hatier. 1978. Dès 12 ans et plus.

C'est un très bon album qui enthousiasmera les jeunes passionnés de musique moderne. L'album très bien illustré est divisé en quatre parties: l'histoire - faire un disque - les affaires - la culture pop.

Le texte simple, mais riche en informations, contribue à enrichir la culture musicale de nos jeunes. Tous les aspects de ce «monde» sont présentés, ce qui n'est pas le cas dans les journaux spécialisés. *H. F.*

SCIENCE-FICTION

Gilles et les Mystères de l'Observatoire

Jean-Claude Deret. Hachette. Bibl. Rose. 1978. Dès 10 ans.

A la limite entre le roman de science-fiction et le policier, ce livre plaira à tous les jeunes dès 10 ans.

Un groupe de camarades de lycée parti à la chasse à l'OVNI et aux extra-terrestres se trouve sur la piste de voleurs et aide à l'arrestation de ces derniers.

Comme tous ceux de la série des «Gilles», ce texte offre des aventures, de la bonne camaraderie, des éléments documentaires (OVNI, astronomie...) et une entente entre adultes et jeunes qui donne une note optimiste. *M. C.*

Une Drôle de Planète

William Camus. Spirale. 1978. 10 à 13 ans.

Roman de science-fiction, où l'imagination pleine d'humour de l'auteur s'accroche à des réalités accessibles aux jeunes.

Par l'intermédiaire de deux ruminants dont nous devinons l'identité au fil du texte, et qui sont les premiers interlocuteurs de deux «extra-terrestres», c'est l'organisation sociale des hommes qui est un peu critiquée.

La lecture est relativement facile.

Deux petits Zigomariens perdus dans la campagne française charment par la cocasserie de leur aspect et de leurs aventures. *M. C.*

Jim Spark et les Ecumeurs de l'Espace

Isaac Asimov. Hachette, Bibl. Verte Senior. 1978. Dès 12 ans.

Dans ce roman de science-fiction, le temps est arrivé, de la guerre interplanétaire. Des pirates se sont installés sur les astéroïdes qui ceinturent la terre et rançonnent les vaisseaux spatiaux. Ils ont fait le projet de s'allier à Sirius pour s'emparer de l'empire terrien. Mais Jim Spark est là.

Ses aventures ne sont pas banales; pour preuve, son voyage à travers le soleil ou le duel dans l'espace. *J. B.*

L'Energie du Désespoir

Michel Corentin, Gil Lacq. Duculot. Travelling sur le futur. 1978. Dès 13 ans.

Vous commencez à connaître cette nouvelle collection, Travelling sur le futur, dont le but est de faire prendre conscience aux jeunes, à travers le roman, de l'implication sur le futur des découvertes scientifiques actuelles. «L'énergie du désespoir» pose le problème de l'énergie nucléaire, de ses déchets. Les problèmes économiques, moraux ou idéologiques sont posés à travers des personnages défendant par l'action ou la parole leur position. Ce qui est remarquable dans un tel livre, c'est d'exprimer le problème nucléaire, par exemple, par le biais d'aventures qui permettent de nuancer les arguments des parties en présence. Prenez le temps de lire ce petit bouquin.

Vous aurez du plaisir à retrouver les attitudes de gens de votre entourage, et vous apprendrez quelque chose.

Nettement la note d'achat. *D. T.*

LES LIVRES

Jour de Marché autour du Monde

Ce nouveau livre MONDO n'est ni une relation de voyage, ni une monographie ethnographique, mais un kaléidoscope de pages brèves qui toutes ont trait à l'une des activités les plus essentielles de l'homme: l'échange public de biens.

L'auteur, la journaliste zurichoise Charlotte Petter, nous emmène d'un bout du monde à l'autre, et d'un passé plurimillénaire au plus futuriste des Shopping Centers. L'originalité de son propos est moins d'être dans la profusion de croquis et d'anecdotes qu'elle a glanés partout que dans l'habileté qu'elle prend à articuler chaque notation autour de comportements spécifiques qui semblent universels: joie de commercer, art de harponner le badaud, goût du bain de foule, fascination du clinquant, par exemple, qui s'observent autant dans le blizzard boréal que dans la moiteur des tropiques. On s'étonnera de remarquer combien sont constants aussi, sous tous les cieux, les à-côtés traditionnels: jeux d'arènes, bateleurs, crêpes et autres fritures, et, quoi encore, ces mille joies annexes qui confèrent au marché son inépuisable trait.

A ces tableaux qu'on dirait inspirés de Cézanne se mêlent d'intéressants conseils

pratiques, style guide touristique, qui sont autant d'utiles tuyaux: «Ecoutez bien le marchand de tapis, à Istanbul, s'il parle de «brillant soyeux», le tapis n'est pas en soie, mais en coton mercerisé...»

Le Miracle du Vol par Stephen Dalton

168 pages au format 215 × 255 mm. 100 illustrations, dont 56 en couleurs. 90 diagrammes. Relié, jaquette en couleur, pelliculée. Prix: Fr. 48.—.

Qui ne s'est pas posé la question de savoir comment volaient les moustiques, les abeilles, les libellules, les moineaux, les cygnes et les cigognes? Qui comprend vraiment — mis à part les spécialistes — comment un avion de deux cents tonnes s'élève dans les airs?

Ce livre répond à ces questions. Grâce à de belles photographies, pour la plupart inédites, l'auteur de ce livre souligne à la fois l'unité et la diversité du «Miracle du Vol». Le vol est envisagé en tant qu'ensemble de lois aérodynamiques, de phénomènes biologiques et de procédés mécaniques, le tout étant éclairé par de nombreux diagrammes. L'originalité de ce livre réside dans les comparaisons établies entre le vol de tous les plus lourds que l'air, insectes ou

Servi par une illustration tout à fait remarquable, souvent en couleurs double page, l'ouvrage se savoure d'un trait, que ce soit dans l'enchantement des souvenirs ou le mirage d'un prochain départ.

Se commande aux Editions MONDO, à Vevey: 15.50 fr. plus 500 points Mondo.

avions supersoniques. Grâce à des techniques révolutionnaires, il est aujourd'hui possible de photographier insectes et oiseaux à des vitesses très élevées et de décomposer ainsi les mouvements de leurs ailes. Ces procédés ont permis d'élucider la plupart des mystères qui entouraient encore le vol animal.

Cet ouvrage, richement illustré de près de 200 photographies et diagrammes détaillés, intéressera certes tous les spécialistes, qui vont des entomologistes aux aviateurs et physiciens, les ornithologues, le corps enseignant, mais aussi... tous les enfants d'hier et d'aujourd'hui qui, un jour, s'étant identifiés à Icare, en ont peuplé leurs rêves.

ÉVALUATION ET INNOVATION EN ÉDUCATION

L'atelier en matière de recherche pédagogique du Conseil de la coopération culturelle du CONSEIL DE L'EUROPE, qui s'est tenu à Montreux du 25 au 29 septembre 1978, est arrivé aux conclusions et considérations suivantes :

SPECTACLES SCOLAIRES

Achille SCOTTI entouré de ses musiciens, tous appartenant à la Radio-Télévision suisse romande, poursuit avec succès ses tournées de **RÉCITALS DIDACTIQUES** auprès des écoles, cycles et collèges, ainsi que ses **CONCERTS** destinés aux salles de spectacle.

Désireux d'élargir son activité en ce domaine, il vient vous soumettre ici, un bref résumé des différentes formules qu'il a créées.

- **En duo** avec Daisy AUVRAY (piano, chant, compositeur) et Achille SCOTTI (piano, toutes sortes de claviers, arrangeur, compositeur)
- **En trio** avec Roby SEIDEL (basse, flûte, saxo, arrangeur), Stuff COMBE et Achille SCOTTI
- **En quartet** où ils sont réunis.

CARACTÉRISTIQUES DES CONCERTS :

- Historique du jazz
- Folklores de différents pays (Brésil, Vieille-France, Italie...)
- Influences folkloriques dans la musique dite « consacrée »
- Origines de la chanson
- Evolution de la chanson et de la musique jusqu'à nos jours
- Initiation à l'orchestration et à l'arrangement musical
- Travail et collaboration des musiciens
- Présentation de différents instruments.

Il va de soi que la meilleure formule est celle du quartet, car elle offre une palette plus large, permet de survoler différents points qui se recourent, et ceci dans une expression plus riche et plus vivante.

B. Jayet

Pour tous renseignements complémentaires, s'adresser à Achille Scotti, 70, route de Pont-Butin, 1213 Petit-Lancy (tél. (022) 92 06 79).

— L'évaluation scientifique fait désormais partie de tout projet d'innovation dans les 17 pays qui ont participé à cet atelier de contact. Dans ce cadre, chercheurs, innovateurs, enseignants, parents et, surtout, administrateurs travaillent ensemble à une tâche commune, chacun avec sa propre responsabilité et dans sa propre compétence.

— Il est aujourd'hui généralement admis que l'évaluation doit être présentée non seulement à la fin du processus d'innovation scolaire, mais qu'elle doit accompagner l'innovation en cours de chemin, de façon à pouvoir répondre aux besoins et aux attentes de toutes les parties concernées, mais aussi de façon à aider l'innovation elle-même à s'adapter constamment aux nouvelles situations, à corriger éventuellement des erreurs, à « modifier le tir ».

— La recherche et l'évaluation ne se déroulent pas dans une vide politique ni dans un univers exempt de contraintes administratives ou pratiques, c'est-à-dire inhérentes à l'école ou même la salle de classe. Elle doit donc s'approcher de la réalité scolaire, des préoccupations des parents, des soucis de l'administrateur et accepter la discussion et même la négociation continue avec tous les partenaires intéressés. Cela implique qu'elle est aussi prête à discuter avec les responsables de la politique et de l'administration scolaire les résultats

de l'évaluation ainsi que de leurs disséminations, quant au moment, quant à la forme, tout en sauvegardant évidemment l'indépendance et l'objectivité de l'évaluation scientifique.

— Une telle démarche implique naturellement une plus grande complexité du processus de la recherche ou de l'évaluation quant aux facteurs et variables qu'on doit inclure dans une telle analyse. La recherche en éducation entre ainsi dans une nouvelle phase où des expériences font encore défaut, en Suisse surtout, en ce qui concerne l'évaluation d'innovations scolaires. Mais on a constaté une grande convergence en ce qui concerne les problèmes à résoudre et les nouvelles orientations à choisir.

— Il est ainsi clairement apparu que l'expérience acquise dans le domaine de l'évaluation de l'innovation scolaire en Suisse, même si elle s'avère modeste, intéresse réellement les autres pays européens et que la Suisse se trouve pour ainsi dire au carrefour de mouvements et tendances observés ailleurs, d'où l'utilité et le gain substantiel pour notre politique scolaire ainsi que pour notre recherche en éducation de cet atelier de contact organisé chez nous grâce au CONSEIL DE L'EUROPE, au Gouvernement fédéral et à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique ainsi que des autorités du canton de Vaud et de la ville de Montreux.

NOUVELLES DE LA COSMA

Nous avons, dans le N° 23 de l'Éducateur, présenté l'activité générale de la COSMA. Il nous paraît opportun de donner aujourd'hui in extenso les statuts de cette commission qui, rappelons-le, se tient à la disposition des écoles et des enseignants. Toute correspondance relative à la COSMA doit être adressée directement à son secrétariat permanent, Palais Wilson. 1211 Genève 14

STATUTS DE LA COMMISSION SUISSE POUR LES MOYENS AUDIO-VISUELS D'ENSEIGNEMENT ET L'ÉDUCATION AUX MASS MEDIA (COSMA)

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) institue, sous le nom de COSMA (SKAUM), une commission permanente pour tout ce qui concerne les moyens audio-visuels d'enseignement et l'éducation aux mass media.

La COSMA dispose d'un budget dont le montant est fixé par la CDIP.

I. Objectifs

En vue de mettre à la disposition des écoles les moyens audio-visuels (ci-après « MAV ») les plus appropriés et de promouvoir l'éducation aux mass media, la COSMA.

- a) coordonne et favorise l'acquisition et la distribution de MAV sur le plan suisse dans les régions;

- b) favorise la production, la coproduction et l'adaptation de MAV;
- c) organise et coordonne la documentation et l'information concernant les MAV et l'éducation aux mass media en collaboration avec les centres de documentation pédagogiques existants;
- d) favorise la formation en vue de l'utilisation des MAV et l'éducation à la compréhension des mass media par l'école.

2. La COSMA est l'organe consultatif de la CDIP pour l'ensemble des problèmes posés par les MAV et l'éducation aux mass media.

3. Dans les limites de son budget, la COSMA peut subventionner, entièrement ou partiellement, des productions, coproductions ou adaptations dont l'intérêt pédagogique lui paraît évident.

4. Pour l'organisation de cours de perfectionnement et autres manifestations destinés aux maîtres et aux élèves ainsi que pour la mise en place d'une documentation concernant les MAV, la COSMA collabore avec le Centre pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire, le Centre de coordination pour la recherche en matière d'éducation, les centres de perfectionnement régionaux et cantonaux et les commissions cantonales.

5. En tant que commission permanente de la CDIP, la COSMA établit et entretient des relations (information réciproque, collaboration), avec:

- a) les organisations fédérales, intercantionales, cantonales et institutions publiques s'occupant de MAV et d'éducation aux mass media;
- b) la SSR et les sociétés régionales de télévision;
- c) les hautes écoles;
- d) les organisations analogues à l'étranger.

II. STRUCTURES

a) Commission

1. La commission permanente est composée de 19 membres au maximum nommés par la CDIP.

2. Chaque région au sens de l'article 6 du concordat intercantonal pour la coordination scolaire est représentée dans la commission.

La commission doit comprendre également des représentants

- des départements fédéraux compétents
- de la SSR
- de la KOSLO
- de la Commission pédagogique
- de la Commission de l'enseignement secondaire

ainsi que des spécialistes de la distribution, de la documentation et du perfectionnement des enseignants.

3. La CDIP nomme le président, les vice-présidents et le secrétaire de la commission. La commission dispose d'un secrétariat permanent.

b) Sous-commissions

Afin de remplir son mandat, la commission peut, selon les besoins et dans les limites de son budget, créer des sous-commissions. Les sous-commissions se composent, en principe, de sept membres au maximum et sont présidées par l'un des membres de la commission. Elles peuvent faire appel au concours d'autres personnes, d'entente avec le secrétariat de la CDIP. Les sous-commissions s'occupent des problèmes relatifs:

- a) à la production et à la distribution;
- b) aux cours et autres manifestations.

c) Bureau

Pour préparer les délibérations de la commission, celle-ci se donne un bureau exécutif, qui ne peut être chargé que de l'expédition des affaires courantes.

Ce bureau se compose du président, des vice-présidents, du secrétaire; en cas de nécessité, le bureau fait appel aux présidents des sous-commissions instituées.

III. INDEMNISATION

Les membres de la commission et des sous-commissions sont indemnisés conformément au «règlement de financement» adopté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique. Approuvés par l'Assemblée plénière, Berne, 22 mai 1975 (modifié le 31 mars 1977).

Le président: Alfred Gilgen

Le secrétaire: Eugène Egger

RADIO EDUCATIVE

Mercredi 15 novembre (6-8 ans)

Un conte (l'information à travers une histoire): «Paroles en l'air», par Philippe François

Il s'agit d'un conte ayant pour thème la perception de la réalité par l'écoute attentive, comme l'indique de manière détaillée la fiche D 93 du classeur N° 2 de la Radio-Télévision éducative romande, à laquelle les instituteurs et institutrices sont priés de bien vouloir se reporter.

Partant de l'idée que l'environnement sonore de l'enfant est envahi de slogans publicitaires, l'auteur de cette histoire a imaginé qu'une étrange calamité a frappé un pays: les dits slogans se sont échappés de leurs supports (radio, télévision, grands magasins, etc.) et obligent les personnages à faire ce qu'ils préconisent. Cherchant à se soustraire au phénomène, ces personnages aperçoivent qu'ils n'y parviennent qu'en reformulant les slogans.

Comme **activité pédagogique**, on pourra en classe reformuler les slogans du conte, à l'aide de l'enregistrement, puis jouer au «jeu de la reformulation»: quelqu'un dit quelque chose, un autre reformule, le premier dit que c'est juste ou alors refuse. On peut également rechercher les éléments sonores (bruits et musiques) qui accompagnent les slogans du conte et en définir l'effet complémentaire.

Vendredi 17 novembre (dès 13 ans)

«A vous la Chanson!», par Bertrand Jayet

Jean d'En-Haut, paroles et musique de Michel Bühler

Les membres du corps enseignant trouveront les paroles de cette chanson sur la fiche D95-D96 du classeur.

Quant à la ligne mélodique chiffrée de la chanson, on peut se la procurer en la demandant à Bertrand Jayet, Liaudoz 36, 1009 Pully (prière de joindre une enveloppe dûment remplie et affranchie).

A noter encore que l'émission sera animée par Michel Bühler lui-même.

Mercredi 22 novembre (8-10 ans)

Chemin faisant: En sortant de l'école

La classe de M^{me} Arlette Mazliah (3^e primaire, à Ballexert-Genève) se propose de présenter un reportage sur «Genève, ville internationale». Ce reportage sera réalisé par les enfants eux-mêmes, la radio se contentant d'apporter son assistance technique.

Vendredi 24 novembre (10-13 ans)

Initiation musicale: Approche de Schubert,
par André Charlet

Franz Schubert est sans doute le compositeur romantique le plus proche de l'enfance. Il a conservé pendant toute son existence cette pureté et cette transparence d'âme qui caractérisent les premières années de notre vie.

Cette émission évoque surtout les jeunes années du collégien Franz, élève du Stadtkonvikt de Vienne, et les compositions d'un garçon de 13 à 16 ans. Elle parle aussi de la Vienne romantique et des premières réu-

nions, les Schubertiades, où les amis de Schubert et le compositeur lui-même, tout en faisant de la musique, se retrouvaient après le travail pour parler des problèmes de l'art, de la vie et naturellement de la musique.

Mercredi 29 novembre (6-8 ans)

Folklore, rondes, comptines: Le jeu
du «Feuillu» présenté par Yvette Perrin

Un jeu scénique de Dalcroze, un groupe folklorique: voilà ce qu'évoque en général le mot «Feuillu». On oublie que c'est

d'abord une très ancienne coutume de la campagne genevoise dont le compositeur s'était inspiré au début de ce siècle, et qui survit dans quelques communes, dont Carigny, le village de Philippe Monnier.

Le premier dimanche de mai, les enfants couronnés des plus belles fleurs des jardins s'en vont de maison en maison récolter des œufs, selon la tradition, et de l'argent destiné à la course scolaire. Sous la conduite d'un roi et d'une reine, ils chantent des mélodies de Dalcroze précisément: car en s'inspirant de cette ancienne fête, «Monsieur Jaques» allait lui donner une nouvelle jeunesse.

Les chansons seront interprétées par les élèves de la classe de M. Perrenoud, à Carigny.

PORTES OUVERTES SUR L'ÉCOLE

(Emission de contact entre enseignants et parents, le lundi à 10 h. 05)

Animateur: Jean-Claude Gigon

Lundi 13 novembre

La semaine de cinq jours

Cet objet fut au centre des délibérations du Grand Conseil vaudois au printemps dernier. Tous les arguments pour et contre y furent évoqués et l'on est resté finalement au statu quo. Si certains cantons ont adopté la semaine de cinq jours et en sont satisfaits, encore faut-il s'entendre sur ce que cela signifie: s'agit-il du congé du samedi matin ou d'une répartition différente des demi-journées sur une semaine allant du lundi au samedi? La surcharge des élèves, les week-ends prolongés et fatigants, la

nécessité d'un repos de deux jours consécutifs, tous ces thèmes ont déjà été discutés: «Portes ouvertes» tentera de faire le point, mais le débat reste ouvert.

Lundis 20 et 27 novembre

L'orientation professionnelle

Le moment où l'on choisit un métier, une profession, ou, au contraire, où l'on décide de poursuivre des études, est particulièrement important dans la vie de chacun. Un tel choix implique une décision

précédée d'une réflexion, des conseils, des conditions diverses.

L'orientation professionnelle répond-elle aux besoins des jeunes et des parents? Est-elle intégrée à l'école ou est-elle en marge? Est-elle suffisamment connue?

Telles sont les quelques questions que l'on peut se poser d'emblée. Il y en a d'autres touchant à l'implantation de l'orientation professionnelle en Suisse romande, à la formation des responsables, à l'information du public, à l'évolution économique, à la disparition de certains métiers, à la complexité de certains d'entre eux. Elles surgiront sans doute au cours de ces deux débats.

AU COURRIER

Echanges scolaires

M. FAUCHER Gérard

Instituteur

Classe de CM2

20 élèves garçons et filles de 10 ans

**Ecole publique - 11, rue Van-Gogh
La Rochette
77000 MELUN**

envisage la rencontre des partenaires

Mme VAILLANT

Professeur de biologie-géologie

Classes de 6^e - 5^e - 4^e - 3^e

Elèves de 11 à 15 ans

**Collège Jules Ferry -
54230 NEUVES-MAISONS**

souhaite échanges:

— groupés de classe à classe
étude du milieu

— de professeur avec professeur de
biologie-géologie

Mme DECROIX

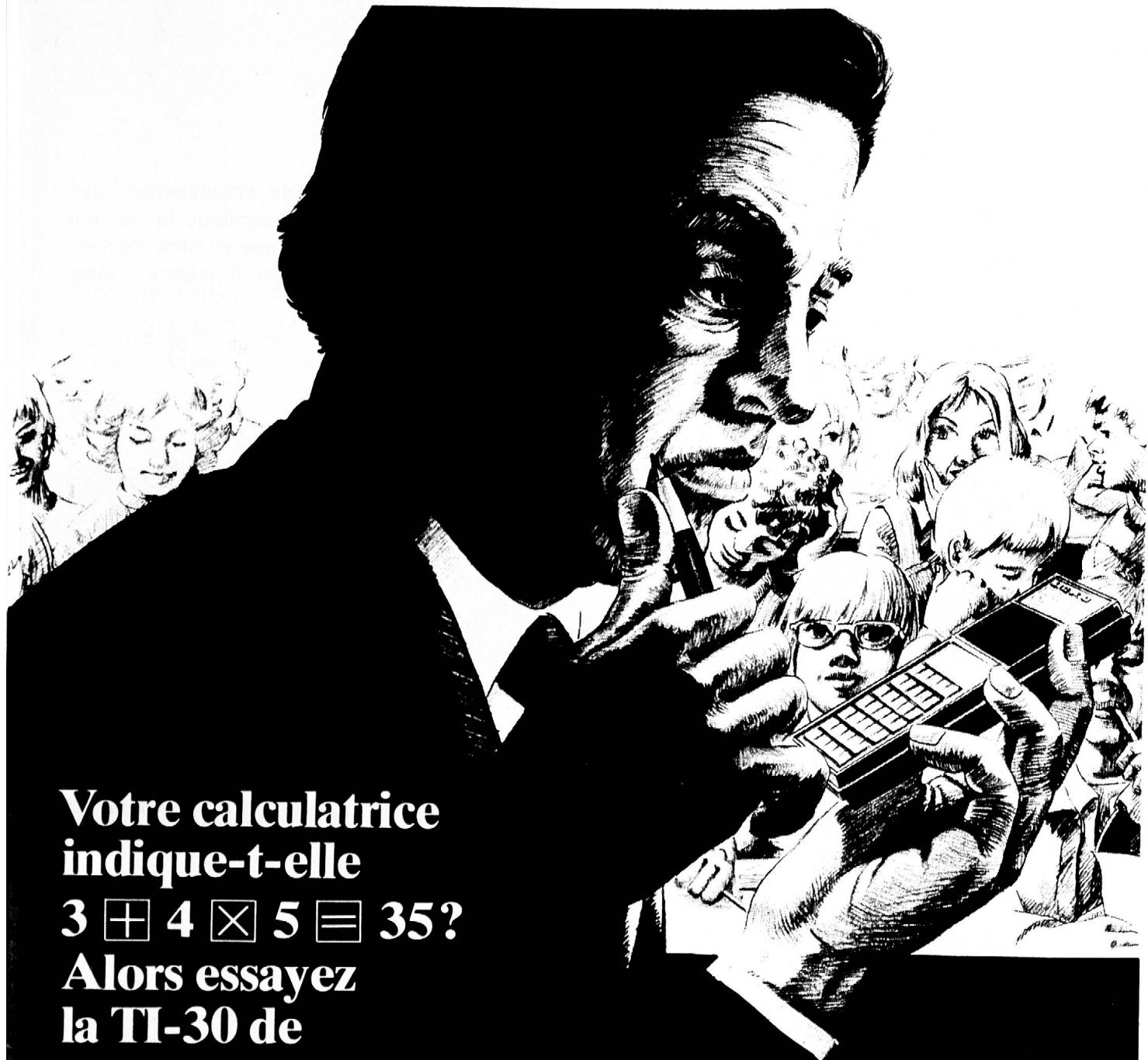
Professeur d'histoire-géographie

Classe de 6^e

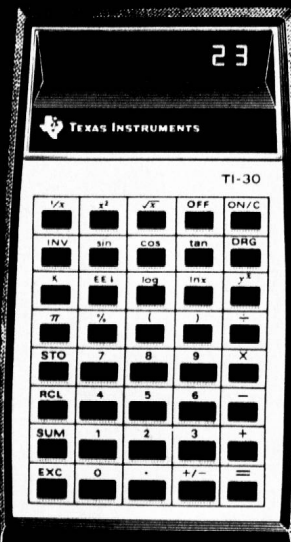
24 élèves garçons et filles de 11 ans

**Collège Denfert-Rochereau
1, avenue Denfert-Rochereau
89000 AUXERRE**

envisage la rencontre des partenaires



**Votre calculatrice
indique-t-elle
3 + 4 × 5 = 35?
Alors essayez
la TI-30 de**



TEXAS INSTRUMENTS

Pourquoi vous contenter d'une calculatrice électronique de poche, qui au lieu de faciliter la solution d'un calcul ne devient qu'un problème supplémentaire?

Le système logique d'opérations algébriques (AOS) de Texas Instruments permet d'enregistrer les chiffres et les fonctions dans le même ordre qu'ils sont introduits, c'est-à-dire de gauche à droite. La calculatrice exécute automatiquement les opérations selon les règles algébriques, telles qu'elles sont enseignées dans toutes les écoles. En d'autres mots, l'intro-

duction des données s'effectue de la même manière que si elles étaient formulées par écrit.

Grâce au système algébrique AOS de Texas Instruments ainsi qu'à ses autres atouts, la TI-30 a conquis la première place parmi les calculatrices d'usage scolaire.

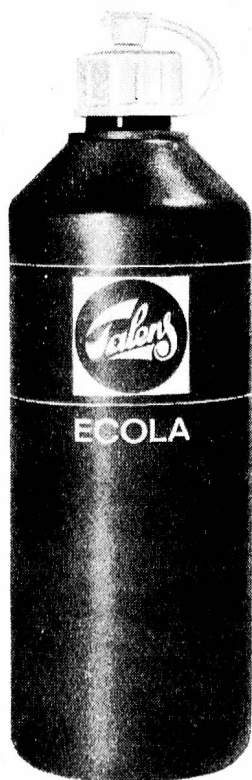


Fiez-vous
au vaste savoir-faire
de Texas Instruments.

TEXAS INSTRUMENTS

Switzerland SA
Aargauerstrasse 250
8048 Zurich

ECOLA



Gouache liquide prête à l'emploi, destinée spécialement aux écoles maternelles et classes inférieures. S'applique facilement sur papier, carton, pavatex, etc. 15 teintes absolument inoffensives offrant toutes les possibilités de mélange. Pinceaux, mains, vêtements se nettoient facilement à l'eau.

Flacons distributeurs en plastique très avantageux de 250, 500 et 1000 cm³.

Talens fait plus pour vous !

TALENS S.A., 4657 DULLIKEN

Vous trouverez l'ECOLA dans tous les bons magasins spécialisés.



07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003
BERNE

J. A.
1820 Montre

photocomposition



offset

reliure

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

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

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

Maîtres imprimeurs
depuis 1899