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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 114 (1978)

Heft: 39

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 11.07.2025

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

39

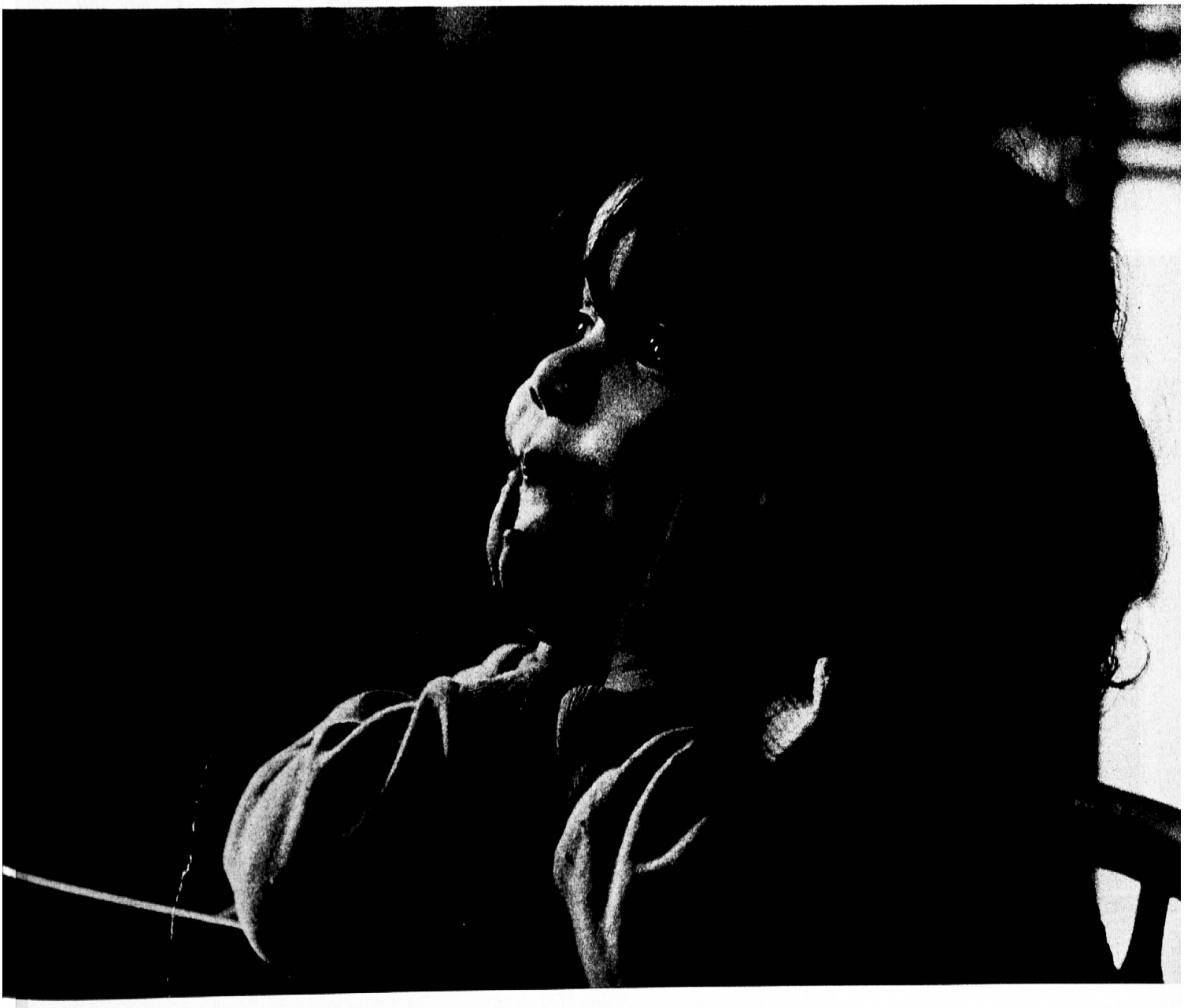
Montreux, le 8 décembre 1978

éducateur

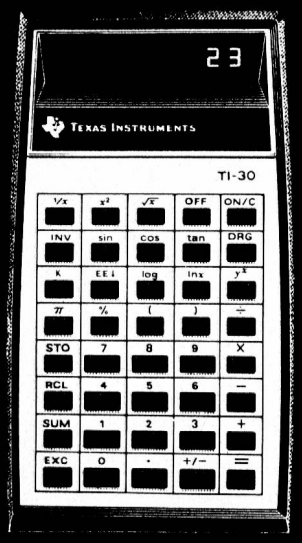
Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

1172



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'introduction 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

SOMMAIRE

LA CHRONIQUE DU GROUPE DE RÉFLEXION 1031

DOCUMENTS

La face cachée de la télévision 1032

La formation des maîtres de demain 1037

Quelques formes de travail en éducation physique 1040

CHRONIQUE MATHÉMATIQUE 1039

DIVERS

Nouvelles de la COSMA 1042

DES LIVRES 1043 et 1047

AU COURRIER 1045

RADIO ÉDUCATIVE 1046

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

Adieu, petite école...

C'est le premier vers d'une poésie (?) que notre maîtresse de l'école enfantine de Montchoisy, avant de nous envoyer vers l'école des « grands », s'était efforcée de nous faire copier dans l'un de ces cahiers lignés, margés et oblongs où nous mêlions nos pâtés et nos larmes (apprendre à écrire, ce n'est pas du gâteau).

Cette poésie, Mlle Martin devait l'avoir composée elle-même, car je ne me souviens pas qu'elle nous eût indiqué le nom d'un auteur quelconque. Poésie à laquelle plus d'un contestera de se prétendre poème, mais tout imprégnée, pour les bambins qui la « recopièrent » et l'apprirent par cœur, de connotations nostalgiques; et la seule poésie dont je me souvienne aujourd'hui de cette époque de ma vie qui fut aussi, dois-je le dire, le « vert paradis des amours enfantines », puisque c'est aux classes d'hiver, à Montchoisy, que je tombai amoureux d'une ravissante blonde de sept ans; amoureux à en perdre la raison que je n'avais pas encore. Timide, je dus me laisser dévorer vif par cette passion muette; tout au plus me permis-je — et avec quel émoi — d'offrir à l'objet de mon culte un de ces bonbons qui ont la forme, sinon le parfum sylvestre, des framboises...

Mais revenons à la poésie de Mlle Martin, que je vous transcris ci-dessous, avec une application aussi méticuleuse qu'alors:

« Adieu petite école
Où je fus si heureux
Déjà le temps s'envole
Je dois te dire adieu. »

Après l'avoir copié, de nos plus beaux « bâtons », nous illustrâmes le poème, en dessinant l'école de Montchoisy telle que nous la savions — donc bien différente de ce qu'était ce bâtiment à l'indéniable charme désuet — et en oubliant d'un coup, dans cet instant où nous prenions conscience de la vérité du dicton (« Partir, c'est mourir un peu ») les longues heures où nous avions enfilé des perles et malaxé cette pâte à modeler de couleur rouge brique dont nos maîtresses d'alors faisaient usage avec une fréquence proportionnelle à leurs accès de tricotomanie (c'est fou, à l'époque, ce que les maîtresses pouvaient tricoter — à moins qu'il ne s'agît de crochet, de broderie — tout en surveillant leur marmaille... les choses ont bien évolué depuis; on laisse les élèves moins tranquilles, et moins libres de leurs apprentissages personnels).

Mais je reviens à cette poésie, car c'est de poésie que je veux parler aujourd'hui.

Des poèmes qui me furent proposés durant mes années d'école — enfantine et primaire — je n'en retrouve que trois aujourd'hui: « Adieu Petite Ecole », d'une anonyme de l'école de Montchoisy, « Les Feuilles d'Or » (Henri Spiess), et « Le Corbeau et le Renard ». Mais ces trois poèmes, je les retrouve intacts, disponibles, et j'ai toujours pu me les redire sans jamais aucun trou de mémoire. De cette double constatation, je ferai le commentaire suivant. Premièrement, qu'il est un âge de la vie où la poésie nous pénètre pour ne plus ressortir (et il conviendrait d'en profiter); et deuxièmement, que l'école où j'ai reçu ma formation élémentaire n'honorait pas la poésie comme elle le mériterait; non seulement parce qu'elle ne nous proposait des poèmes qu'au compte-gouttes (ne parlons pas du choix, restons-en à l'aspect quantitatif), mais aussi et surtout parce qu'elle ignorait, en nous, les poètes virtuels: jamais, au grand jamais, il ne m'a été proposé d'écrire un poème; et je dois ajouter qu'à cet égard, l'école secondaire que j'ai connue (classe 1932) n'a pas fait mieux: je n'ai découvert la poésie qu'au hasard d'une rencontre strictement personnelle et intime avec l'œuvre de Francis Jammes.

Les choses, heureusement, ont évolué dans nos classes. Mais ont-elles évolué suffisamment, c'est la question que je me pose. Récemment, un ami m'a fait parvenir une offre de souscription pour un roman qu'il vient d'écrire ce printemps. En passant, il me signale que son logis est encombré des piles invendues de son précédent recueil de vers; et il ajoute quelques mots désenchantés sur la dévaluation de la poésie (« La poésie fout le camp, Villon ! »). Echec de l'école à faire aimer la chose la plus aimable qui soit ? Oui, dans la mesure où nous autres enseignants déclarons, en public, que la poésie est un élément très précieux de notre culture; mais en privé... est-ce qu'on lit les poètes ? est-ce qu'on achète les poètes ? et surtout, est-ce qu'on écrit des poèmes ?

On a publié récemment un petit livre fort bien fait, très utile, qui s'intitule: «L'économie, c'est votre vie». Je ne verrais pas d'un mauvais œil que nos élèves en viennent à dire, eux: «La poésie aussi, c'est notre vie.»

On me dira: «Fort bien, mais comment?» Attention! Vous dites «fort bien», mais êtes-vous réellement convaincus qu'il y a là quelque chose d'important, une activité humaine fondamentale à réhabiliter, à magnifier? Si vous répondez oui, n'attendez pas que l'on vous livre ici quelque truc pédagogique, quelque indication méthodologique: il n'en existe pas. La seule chose à faire, à mon sens, est de vous rapprocher vous-mêmes de la poésie, tout le reste, y compris le pédagogique, vous sera donné par surcroît.

Il y a quelques années, je demandais à un ami, maître de dessin dont j'apprécie le talent pédagogique, comment un maître généraliste pouvait acquérir quelque compétence en ce domaine des «activités créatrices manuelles»; comment un maître généraliste pouvait, en ce domaine, acquérir davantage de goût. Il me fut répondu que «seule une longue fréquentation des œuvres d'art...» et je me le suis tenu pour dit, comme je n'ai pas oublié non plus ce que me disait un inspecteur de dessin: «J'imagine, voyez-vous, un maître d'école qui planterait de temps en temps son chevalet dans sa classe, ou en pleine nature; et ses élèves viendraient jeter un regard par-dessus son épaule... dans l'idéal, ne serait-ce pas là le meilleur enseignement?»

Fréquenter soi-même les poètes, écrire des poèmes, est-ce que je me trompe en disant que pour un enseignant, tout passe d'abord par cette initiation, et que toute autre démarche serait placer la charrue devant les bœufs?

M. M.

A propos de la méthodologie du français

Un article publicitaire en p. 62 de l'«Educateur» commun N° 32 tendait à inciter les enseignants romands à acquérir une méthodologie de français. Nous vous rappelons qu'il s'agit de la méthodologie qui sera distribuée très prochainement aux enseignants romands par les soins des offices cantonaux de fournitures scolaires.

Le Bureau exécutif

DOCUMENTS

La face cachée de la télévision

Lors du Congrès culturel de la SPV tenu à Montreux le 5 novembre 1977, M. René Berger, conservateur du Musée cantonal des Beaux-Arts, a prononcé une très intéressante conférence sur le thème de la télévision. Les notes que prit ce jour-là notre collègue Jean-Rodolphe Dellsperger ont permis de livrer cet article pour l'«Educateur».

Que MM. Berger et Dellsperger soient ici remerciés.

Le titre peut paraître provocant. Il l'est d'ailleurs: face visible, face cachée, correspond bien à un soupçon. Ce soupçon, je ne suis pas seul à l'avoir, d'autres le partagent, à des degrés divers ou par intermittences; mais ils se heurtent, à ce que j'ai constaté au démenti, à la résistance ou à l'inertie, disons, de la plupart des gens de télévision, surtout des administrateurs, des autorités en général, du pouvoir, plus largement encore du public, voire aussi d'un bon nombre d'enseignants, pour qui la télévision est une sorte de médium clair, transparent, dont les missions sont — j'insiste sur le terme — clairement énoncées par la fameuse trilogie: informer, éduquer, divertir. Selon les pays, l'ordre varie, mais ce sont toujours les trois mêmes termes qui reviennent. Missions dont l'accomplissement est assuré par les programmes distribués en un certain nombre de genres: le téléjournal, les documentaires, les variétés, les dramatiques, les sports, les films, les jeux, la culture, etc. Entre parenthèses, et ceci méritera réflexion au cours du débat, il est curieux de constater que ce type de grille se retrouve aussi bien dans les pays de l'Est que dans les pays de l'Ouest et même au tiers monde. Missions dont l'accomplissement par les programmes est cautionnée par le **sentiment de réalité** qu'éprouve le téléspectateur devant son écran, en particulier lorsqu'il s'agit de la télévision en direct, dans le cas par exemple de la transmission des Jeux olympiques, ou d'autres émissions de type sportif. D'où le sentiment, assez curieux à la réflexion, que, pour la plupart des gens, en particulier pour les enfants, **tout se passe comme si ce qui apparaissait à l'écran était la réalité même.** On a alors le sentiment que l'événement est immédiat, la télévision bénéficiant d'une quasi-ubiquité par le truchement privilégié de l'écran cathodique, sentiment, encore subreptice, que nous bénéficions de ces mêmes propriétés, que nous avons nous aussi ce don d'ubiquité, que nous pouvons donc participer quasiment à tout; au point que l'on finit par s'étonner, lorsqu'une catastrophe est relatée par la radio, qu'il n'y ait pas une équipe de télévision sur place pour filmer le hold-up ou le détournement d'avion avant que les journaux n'en parlent.

1. La publicité et le direct à la télévision

Et pourtant, à cette première étape, qui n'est qu'un préambule, on pourrait se poser quelques questions qui participent du soupçon dont je vous entretenais au début. N'est-il pas singulier que les trois missions imparties légalement à la télévision omettent partout, dans tous les pays sauf la Belgique, la quatrième: **la mission publicitaire**; dont on ne se rend pas compte qu'elle est devenue prépondérante en Europe, exclusive aux Etats-Unis, à part quelques télévisions dites publiques? N'est-il pas également singulier de constater que les programmes qui assurent l'accomplissement de ces missions se distribuent en fonction de **grilles** (terme singulier) qui hiérarchisent non seulement le temps, les gens, mais qui établissent également une véritable ségrégation des publics? N'est-il pas singulier enfin de constater que le direct, genre qui nous donne le sentiment de l'immédiat,

de la réalité, est en fait le genre le plus contraignant qui soit? car pour organiser une transmission directe, il faut que tous les événements soient prévus et les installations à pied d'œuvre. On arrive ainsi à ce paradoxe singulier que la **contingence** impliquée dans le direct s'acquiert au prix d'une **nécessité technique** poussée à la limite.

Ces quelques observations préliminaires voudraient introduire l'hypothèse que je fais: celle d'une **face cachée.** Et cette hypothèse, j'aimerais l'explorer avec vous au long de trois axes qui me paraissent particulièrement prégnants dans le cas de la télévision. On aurait pu en choisir d'autres.

Le premier axe, c'est **l'information,** que j'ai tendance à appeler «l'informalimentation»; néologisme que vous me pardonnerez peut-être, encore qu'on me les pardonne mal en général. Le deuxième, c'est **l'écran médiateur ou automédiateur; le troisième axe serait celui de l'émission fiduciaire:** a-t-on affaire à une valeur réelle ou à une valeur fiduciaire? Voilà quelques-unes des alternatives qui somment les trois axes que je vous propose.

2. L'information = informalimentation?

On peut commencer par le premier axe qui a trait à l'information, puisque, comme vous le savez, toutes les télévisions du monde, ou à peu près, privilégient essentiellement le service de l'information. Or, à proprement parler, qu'est-ce que l'information? De façon générale, on peut dire que c'est ce qui nous sert à nous mettre en mesure de résoudre des difficultés et des problèmes, c'est-à-dire, de passer d'une situation tenue pour précaire à une situation plus confortable; bref, l'ensemble des renseignements qui nous permettent à la fois de nous adapter, ou de prendre des initiatives, c'est-à-dire d'ajuster des comportements en fonction d'un objectif ou d'une fin.

Des millénaires durant, l'information a été cela; elle continue d'être cela, sauf pour la télévision. C'est ce que vous faites lorsque vous êtes à l'école, ce que je suis en train moi-même de faire en prenant la parole ici: apporter des renseignements en vue de parfaire une certaine connaissance. En ce sens, l'information a été définie d'une façon aussi exemplaire que laconique par le père de la cybernétique, Norbert Wiener. Je vous la cite parce que je tiens beaucoup à Norbert Wiener que les gens ne lisent pas et qu'ils devraient lire: «l'information est un nom pour désigner le contenu de ce qui est échangé avec le monde extérieur à mesure que nous nous y adaptons». Laconiquement: «Vivre efficacement, c'est vivre avec une information adéquate»[1].

Or, il est clair, du moins à mes yeux, que ce qui passe à la télévision, sous le nom d'information n'a aucun rapport, ou qu'un très faible rapport avec cette conception et cette définition de l'information.

Je dis qu'il y a équivoque dans le terme information et dans la chose désignée par ce terme. Equivoque qui n'est probablement pas innocente. Je ne pense pas non plus qu'elle soit malveillante ou méphistophélique; elle doit néanmoins dissimuler quelque chose et c'est ce quelque chose que je me propose de mettre au jour avec vous. Si on appelle information ce qui n'est pas de l'information, c'est vraisemblablement que ce qui est désigné par ce terme doit avoir une fonction subreptice, en tout cas spécifique. La preuve peut en être administrée de la façon suivante: si l'information, au sens rigoureux du terme, est toujours une information adéquate, il est saugrenu, sinon absurde, qu'on puisse aujourd'hui se plaindre d'une **surinformation** (puisque par définition l'information ne peut qu'être adéquate, elle ne peut, sans se trahir, jamais être excessive). Or, en fait, ce que l'on constate dans tous les pays du monde, c'est que nous vivons dans un état de «surinformation permanente». Ce qui montrerait que, sous le nom d'information, et en particulier du téléjournal que je vais brièvement analyser, se dissimulent des motivations, des intentions et des réalités que généralement nous nous cachons.

3. Structure du téléjournal

En gros, de quoi se compose un journal télévisé dans toutes les télévisions du monde, ou à peu près? **La structure,** quant au contenu, revient à un certain nombre, de ce que j'appelle les «grandes figures du téléjournal». Premièrement, parmi celles-ci, vous avez les **événements politiques,** presque toujours stéréotypés: une grosse voiture arrive au bas d'un perron; un ou deux messieurs en sortent, avec des serviettes; les portières claquent; on voit ressortir ces messieurs un moment après avec une barbe de micros; ils font une petite déclaration qui consiste à dire que «cela a été certainement positif, même si des problèmes se posent et continuent à se poser».

Une deuxième figure, c'est le **voyage, les déplacements des Grands:** qu'il s'agisse de conférences, de funérailles (elles sont un peu moins nombreuses), de mariages, de couronnements (comme celui de l'empereur Bokassa Ier).

La troisième série de grandes figures, c'est ce que j'appelle les **accidents,** les **cataclysmes,** les **catastrophes** et les **pannes.** Ce sont de véritables figures mythiques du journal télévisé. Nous en avons vue une, d'ailleurs, avec beaucoup d'intérêt: le détournement de l'avion de la Lufthansa lors de l'enlèvement de Schleyer par les terroristes.

Quatrième sorte de grandes figures, c'est ce que j'appelle les **performances.** Ce sont tous les gens qui dépassent une certaine mesure, qu'il s'agisse de pilotes d'essai, d'aviateurs, de descentes à skis. On n'en voit qu'une ombre très rapide, qu'on n'arrive jamais à identifier, sauf si elle est signalée par un brassard ou un dossard publicitaire (à ce moment-là c'est plus facile). Et puis dans les grandes figures, mais cette fois je mets des minuscules, les **nouvelles culturelles.** Elles apparaissent de temps en temps à la fin du téléjournal. Comme vous l'avez observé, on vous dit: il y a un congrès; par exemple, ou une exposition à Zurich, ou l'attribution du Prix Goncourt à Paris. Voilà, en gros, la **structure répétitive** de quasiment tous les téléjournaux.

4. De la nouvelle à l'inconscient de masse

Quant à la **structure de la nouvelle,** elle obéit elle aussi à une économie particulière que peut-être plusieurs d'entre vous ont essayé de mettre au jour avec leurs élèves. Une nouvelle à l'intérieur des 20 minutes en gros que constitue le téléjournal obéit à un **schéma narratif** dont souvent celui qui fabrique la nouvelle n'a même pas conscience. Très sommairement dit, il s'agit de doser des images qu'on achète généralement à une bourse, dont le siège est à Bruxelles et le siège administratif à Genève, des images que l'on assortit de commentaires, de sons, de bruits et de musique, le tout formant une manière de produit emballé: d'abord un point d'accrochage, généralement un élément paroxystique pour bien prendre le public et ménager l'effet de suspense, enfin une résolution apaisante. Le deuxième caractère réside dans la discontinuité d'une nouvelle à l'autre, parfois si forte que certains speakers éprouvent le besoin en passant d'une fête politique à une catastrophe, de dire: «Nous devons changer de registre», ou quelque chose de semblable. Le troisième caractère: la périodicité. Nous voyons le téléjournal tous les jours, aux heures privilégiées: aujourd'hui, il n'est quasiment aucun repas familial qui ne soit branché sur l'information télévisée, à midi, le soir ou même au coucher; et cela sur toutes les chaînes. D'où l'émergence, et même l'imposition d'un **modèle répétitif** qui, sous le nom d'information, n'aboutit pas du tout à une connaissance ou un apprentissage, même pas à l'histoire ou à une histoire. Je m'explique: ce qui m'intrigue, en effet, c'est qu'aucun historien n'a jamais proposé à ses élèves ni ne s'est proposé, pour faire l'histoire d'une année, de revoir

toutes les émissions télévisuelles consacrées aux journaux de l'année. Il y a donc rupture entre le modèle de l'histoire traditionnelle, qui opère selon un axe diachronique, selon des catégories critiques à partir d'une réflexion et la somme fabuleuse des images, de commentaires dispensés par les téléjournaux, qui obéissent à un tout autre modèle. Ce qui montre, et c'est là que je vais aborder l'élément le plus discutable, qu'il y a, sous-jacente à la TV, une fonction dont on ne s'est pas avisé et que j'appellerais la **fonction onirique.** Un paradoxe de plus. En fait, ce que je constate, c'est que l'économie du téléjournal, telle que je viens brièvement de l'esquisser, de même que l'économie de chacune des nouvelles, de même encore que la répétitivité des téléjournaux, montrent que, premièrement, j'ai affaire à des **figures typées,** de type presque archétypal, si vous voulez. Deuxièmement, à une, **discontinuité.** Troisièmement, à des phénomènes de **condensation:** chacune des nouvelles condense plus ou moins l'ensemble de l'événement, sans jamais éprouver le besoin de donner réflexivement les raisons de l'événement. Quatrièmement, à une **déformation;** pas à une déformation au sens intentionnel du terme: j'entends que l'accent est mis au cours du téléjournal, selon la longueur de la nouvelle, sur tel ou tel fait, alors que d'autres sont purement et simplement omis ou éclipsés. Il y a aussi de véritables **déplacements.** En fait, regarder un téléjournal est une démarche qui va au rebours de la réflexion et du discours rationnel auxquels en principe l'école et l'Université nous entraînent. Or, chose curieuse, ces différents caractères, que je viens d'énoncer, répondent assez bien à ce que Freud a déterminé quant au rêve, auquel il assignait trois fonctions essentielles. La première, d'assurer la régularisation de nos excitations extérieures; la seconde, d'assurer la régulation des préoccupations, de nos préoccupations, de nos préoccupations pendant la journée; la troisième, enfin, d'assurer la régulation des pulsions insatisfaites qui, refoulées dans notre inconscient, cherchent à se manifester au cours du rêve par le truchement d'images en apparence incohérentes mais qui constituent en fait une structure profonde. D'où mon hypothèse, qui peut d'abord surprendre, à savoir que le **téléspectateur, loin d'être une personne qui cherche à s'informer et qu'on informe, est un rêveur à demi-éveillé.** Ce à quoi il assiste et ce à quoi il participe est moins une information qu'un «travail» du rêve, au sens psychanalytique du terme. Ce qui a nom information à la télévision tend de plus en plus à élaborer un **inconscient de masse,** qui répond à l'avènement de ce que j'appellerais d'un nouveau néologisme le «Techno-Ça». Un brin d'explication quand même sur mes néologismes.

Comme vous êtes tous familiers de la psychanalyse, qu'il s'agisse de Freud, de Jung ou de Groddek[2], vous savez parfaitement que le «ça» est cette manière d'inconscient qui nous meut en permanence et sur quoi s'agitent le ludion de notre conscience et le superludion de notre intellect qui prétendent gouverner alors que c'est l'inverse qui se produit. Or c'est un complément de mon hypothèse: pendant des millénaires l'homme a, je pense, été agi par un inconscient de type ou individuel ou collectif, tandis que, pour la première fois dans l'histoire, et cela depuis quelques décennies à peine, les communications **passent par le truchement de machines,** qu'il s'agisse de micros, d'écrans électroniques, du téléphone, de l'avion, de l'informatique. De plus en plus les rapports interpersonnels, tels que ceux que nous sommes en train de pratiquer à l'instant, dans le cadre d'un congrès, d'une conférence, d'une conversation entre amis ou familiale, deviennent presque des manifestations résiduelles, à la limite, folkloriques. Dans cette évolution, la télévision, qui correspond à un phénomène gigantesque (je vous donnerai tout à l'heure quelques chiffres) élabore un nouveau principe dont on ne s'est pas encore avisé et qui est branché sur le désir manifesté par l'inconscient. Freud a distingué, vous le savez, entre le **principe de plaisir,** qui est celui du nourrisson agrippé au sein de sa mère, attitude que nous poursuivons, abstraction faite du sein, le reste de notre existence et le **principe de réalité,** qui nous met au contraire en présence des résistances objectives que nous propose le monde dans lequel il s'agit de travailler et de survivre. Or, j'en viens à me demander, c'est aussi une conjecture de ma part, si l'intervention des mass media, en particulier de la télévision, n'est pas en train d'introduire ce que j'appellerais le **principe de «media-réalité».** Par quoi j'entends le principe selon lequel la régulation entre les êtres opère de plus en plus au moyen d'images-messages, en particulier celles de la télévision. De telle sorte que c'est à l'intérieur de ce nouveau principe, où les **signes tendent à se substituer aux choses,** que l'impression de réalité devient la plus forte et que nous avons affaire à la combinaison de l'hallucination et de la perception. D'où le complément final de mon hypothèse: nous sommes en train d'élaborer avec la télévision ce que j'appellerais une «nouvelle fantastique», c'est-à-dire l'organisation des fantasmes à l'intérieur d'une société de masse ou des moyens de masse. Tout se passe donc comme si l'alimentation de masse passait par le «sein» technique qu'est l'écran de télévision, le lait maternel remplacé aujourd'hui par le flux des images électroniques. Ne voyez pas d'irrévérence dans ce propos, c'est une constatation qui, je pense, deviendra évidente très bientôt. Voilà pour le premier axe que je voulais vous proposer.

5. L'image télévisuelle: réalité ou fiction?

Le second est le suivant: l'écran de télévision est-il un agent de médiation, ou comme je le soupçonne, devient-il un agent d'automédiation? Ce qui change terriblement les choses. Si l'écriture et l'imprimé ont longtemps constitué le mode de communication privilégié, sinon exclusif, c'est qu'aujourd'hui, pour la première fois dans l'histoire, l'image de la réalité tend de plus en plus à se manifester dans et par l'écran de télévision. J'ai trop d'exemples qui me traversent l'esprit; prenez simplement celui-ci, dont vous avez fait l'expérience mille fois: qu'est-ce qui est familier dans notre vie quotidienne? C'est la tête de Mitterrand, c'est la tête de Marchais, c'est la tête de Carter, de Giscard d'Estaing; autrement dit, le sens de l'environnement proche est de plus en plus affecté par les images qui apparaissent sur l'écran. Si vous habitez un HLM ou une maison comportant de nombreux locataires, c'est à peine si vous connaissez les gens du rez-de-chaussée ou ceux qui sont au-dessus de vous; même s'il y a quelqu'un à l'agonie quelque part, vous l'ignorez, alors que vous n'ignorez rien du malaise qui a progressivement «empoupiné» le visage de Pompidou, par exemple. J'entends que le sens de l'espace se métamorphose avec la télévision.

Combien y a-t-il d'écrans de télévision dans le monde? Selon les statistiques de l'Unesco, nous avons dépassé, aujourd'hui, les trois cent millions, ce qui montre qu'à raison de trois à quatre téléspectateurs par poste, on arrive à peu près au chiffre d'un milliard, un milliard et demi. Pour près de la moitié de la planète, c'est la télévision qui devient l'image de la réalité! Et c'est aussi la première fois dans l'histoire qu'une même nouvelle, qu'un même message éclate simultanément en Europe, en Afrique, en Asie; témoin les cas maintenant classiques des alunissages, dont le premier a rassemblé quelque neuf cent millions de téléspectateurs qui ont vu exactement les **mêmes** images du **même** événement en **même** temps. Prenons encore le cas du tiers monde, dont je suis assez familier, et qui me frappe énormément. Etant récemment à Dakkar où comme dans toute l'Afrique, on tend à ressusciter les structures traditionnelles, tribales, non pas le folklore, mais ce qu'il y a de plus authentique dans une culture. Simultanément, j'ai assisté en direct au match St-Etienne - Liverpool que retransmettait l'Eurovision: tous les Noirs regardaient, et les petits avec qui j'étais connaissaient le nom des footballeurs de chacune des équipes, ce que moi-même j'ignorais, et ce dont ils se montraient fortement étonnés, puisqu'il s'agis-

sait de Blancs qui poussaient et, qu'apparemment, j'étais encore Blanc. Ce qui montre bien qu'aujourd'hui le **lieu privilégié de toute médiation est de plus en plus l'écran de télévision où se configure l'histoire sous la forme d'actualité.**

6. Vers une cathédrale audio-visuelle

J'en viens donc à croire — c'est une métaphore que je vous propose, qui à mes yeux va au-delà de la métaphore — que nous avons affaire par les mass media, la télévision en particulier; à ce que j'appelle la «cathédrale audiovisuelle». Les gens nostalgiques, vous évoquiez Rousseau et tout le «rousseauisme» qui est en train de se répandre ajourd'hui, disent toujours: ah! nous ne construisons plus de cathédrales!... Que c'était beau au XIIIe siècle, au XIVe siècle, quand on multipliait vitraux et flèches. Et pourtant, nous les construisons ces cathédrales, mais nous ne les voyons pas. Pourquoi? Parce qu'elles sont invisibles à nos yeux.

Voici venu le temps de ce que j'appelle la **cathédrale audio-visuelle.** Au tympan, il y a les différentes mires, TF I, SSR, Antenne 2; au portail, le téléjournal, qui à la place du Christ, distribue régulièrement de colonne en colonne, de pilier en pilier, ses différentes éditions. A la voûte les grandes dramatiques, les feuilletons, que vous suivez ou que vous ne suivez pas. Au fond du chœur, les chefs d'Etat (inutile de redonner leur nom) plus ceux qui vont le devenir, ou ne pas le devenir, des monarques, le Shah avec en surplomb les grandes figures, la guerre, les catastrophes. Dans les chapelles, les vedettes, Johnny Halliday, Mireille Matthieu, Claude François, les chansons. Sur le parvis, les spectacles de variétés, Intervilles, les jeux, que tant de gens suivent régulièrement (le **Mot le plus long,** et des **Chiffres et des Lettres),** peut-être dans la crypte, si on y descend, quelques émissions culturelles, sans oublier les spots publicitaires qui font figure de gargouilles, de chapiteaux, etc. et qu'on a tendance à omettre alors que, comme dans la cathédrale traditionnelle, ils fourmillent par centaines, par milliers. Les spots publicitaires, parmi les émissions les plus goûtées des enfants, sont peut-être le dernier avatar du miracle. Vos toilettes sont sales: mettez «Dash»; ce qui était maculé devient blanc, immaculé. Qu'est-ce que c'est? C'est le miracle christique, pas autre chose. Donc le miracle s'est réfugié aujourd'hui dans la publicité: une jeune fille abandonnée rencontre «Ultra-Blanc» et c'est aussitôt l'amour qu'elle rencontre. C'est bien le miracle permanent que vous propose le spot publicitaire. On pourrait naturellement développer ce point, mais, ce que je veux montrer à la faveur de ma comparaison avec la cathédrale audio-visuelle, c'est quelque chose d'infiniment plus profond.

Toutes les sociétés traditionnelles ont toujours cherché à établir leur stabilité et leur nature sur une correspondance étroite entre le macrocosme et le microcosme, à quoi servaient précisément les mythes. (Je ne vais pas parler des travaux de Lévi Strauss, toutes ces choses que vous connaissez bien, c'est-à-dire la recherche ethnologique moderne.) Dans les sociétés religieuses, c'est le même phénomène qui s'est produit; même si on ne parle pas macrocosme, microcosme, il s'agit toujours d'établir une intégration entre les membres du groupe, et une intégration entre le groupe et l'univers. Vous trouvez ça dans toutes les tribus indiennes, amérindiennes, chez les Africains aussi. Dans les sociétés qui se sont laïcisées, la liaison de la société avec l'univers s'opère par la science, la philosophie, par le **savoir** (c'est ce que nous vivons en particulier aujourd'hui). Bref, il n'est aucune société, à aucun moment de l'histoire, qui n'ait cherché à établir son intégration, entre les membres du groupe et entre le groupe et l'univers, au moyen de symboles et d'institutions symboliques qui cimentent une société et qui sont vécus par une pratique dont la société tire précisément sa stabilité. L'ensemble de ces symboles permet de programmer le temps, permet de programmer aussi bien les comportements. Qu'est-ce que l'école, sinon une «fabrique» à engendrer des symboles et des comportements que l'on transmet de génération en génération pour assurer la continuité de la société? (Je sais bien qu'il y a des zones pilotes, qui, peut-être, mettent ça en question, ce sera l'occasion d'en parler tout à l'heure).

Il y a donc actuellement une formidable iconographie qui se développe sur les écrans de télévision, iconographie électronique qui va bien au-delà de l'iconographie chrétienne, même si celle-ci dure depuis quelque quinze siècles au moins. Or, cette dernière, telle qu'Emile Mâle l'a fort bien montré, est à la fois une **écriture,** une **mathématique sacrée** et un **langage symbolique,** le tout ordonné à une seule proposition qui est, je cite Vincent de Beauvais, «Une idée de Dieu réalisée par le Verbe». Toutes proportions gardées — c'est de nouveau une conjoncture aventureuse de ma part — je crois qu'il en va de même de la télévision aujourd'hui. Elle est aussi une **écriture:** elle est aussi, sinon une **mathématique,** en tout cas, une ordonnance, une grille, et elle crée aussi un **langage symbolique.** A cette réserve que la télévision n'a pas pour mission d'exalter l'idée de Dieu par le Verbe, mais peut-être quelque chose d'autre. Quoi? C'est le lieu d'introduire une distinction capitale. En effet, à ce que je constate, la télévision fabrique non seulement des messages, comme on croit, mais des symboles. Or, dans l'iconographie chrétienne, on pourrait aussi le dire de toutes les autres formes de religions, le symbole a toujours deux vecteurs. L'un des vecteurs est dirigé vers l'au-delà. Prenons par exemple le Christ ou l'Agneau. Personne ne le voit comme un agneau, même s'il en mange à midi. Il le voit comme un vecteur dirigé vers la présence du Christ. C'est un vecteur de la **transcendance:** Dieu, les figures saintes. Mais, en même temps, le symbole religieux a un second vecteur dirigé vers l'**organisation sociale** qui garantit précisément cette organisation symbolique, et réciproquement. En revanche les messages télévisuels n'ont qu'un vecteur qui nous dirige vers l'organisation de la société, vers les avatars de l'histoire quotidienne, vers les contradictions du pouvoir. Pas de vecteur transcendant; jamais n'émerge, dans aucune émission télévisée, quelque chose qui rende compte de notre «être au monde», de notre origine, de la raison d'être de notre vie, encore moins de la raison d'être de notre mort. Autrement dit, la **symbolique télévisuelle est constamment** une **symbolique spectaculaire** qui s'enferme sur elle-même. Le détournement de l'avion, tel que nous le connaissons, ne cherche nullement à rendre compte des motivations profondes ou des raisons essentielles de l'événement qui s'est produit; il convertit tout en spectacle. Autrement dit, la différence fondamentale, c'est que dans les sociétés traditionnelles le symbole religieux, même s'il est facteur d'ordre, répond toujours à des questions qui vont au-delà de l'événement, au-delà de l'histoire, au-delà du pouvoir, pour nous révéler un certain statut de l'individu ou du groupe par rapport à l'univers et à Dieu. En revanche, et c'est ce qui est profondément grave, l'ensemble des mass media, la télévision en particulier, tendent à nous clore, à nous enfermer dans un circuit unidirectionnel, où certes on voit les événements et le pouvoir aux prises avec lui-même, mais toujours sous la forme de spectacle, **sans transcendance et sans transcendance possible.** Ce qui montre que nous avons affaire à une dimension entièrement nouvelle dont les Etats-Unis nous donnent hélas aujourd'hui le modèle achevé. La télévision est entièrement au service des chaînes commerciales (à part quelques exceptions) et le Japon est en train de suivre la même voie. Il s'agit toujours et encore de fabriquer des **symboles de masse.**

7. Valeur de l'émission

Comment? A quel prix? Voilà le troisième point que j'aimerais aborder: l'émission est-elle réelle ou fiduciaire?

La télévision, à mon sens, est une entreprise qui fabrique des symboles de masse,

en **donnant cours à une image de réalité.** Permettez un nouveau rapprochement: il n'est pas inopportun, ni illégitime, de comparer l'institution de la télévision à l'institution des banques d'émissions. En fait, pour moi, il n'y a pas de différence entre l'émission d'un programme et celle d'un billet de banque. Dans les deux cas, nous avons affaire à l'émission d'images. Dans le cas de l'émission en direct, nous avons affaire à la liquidité même de la monnaie; dans le cas d'émissions en différé, à toutes les autres formes de l'économie, telle que lettres de crédit, lettres de change, etc., ou cartes de crédit. Dans le cas de la télévision, la couverture n'est pas plus exigée que dans le cas des billets de banque. (Personne n'est jamais allé vérifier s'il y avait de l'or à la Banque Nationale.) De même, nous croyons à ce qui se passe à la télévision, de façon aussi fiduciaire, sans éprouver le besoin d'aller vérifier l'événement; le plus souvent une telle vérification serait d'ailleurs pratiquement impossible. Ce que l'on constate, c'est donc que nous avons affaire avec la télévision à une véritable monnaie, à une monnaie d'une nouvelle sorte: est **forte** la nouvelle qui accède à l'antenne, est **faible** la nouvelle qui ne paraît pas à l'antenne. Si vous saviez, comme c'est le cas pour les journaux, le nombre formidable d'images qui passent à la corbeille à papiers, vous seriez abasourdis.

Ainsi est né, c'est une nouvelle hypothèse de ma part, un **équivalent universel,** que j'appelle la **valeur télévisuelle.** Qu'est-ce que cet équivalent universel, qu'est-ce que cette valeur nouvelle dont je parle? C'est **la valeur qui permet d'échanger tout événement en message télévisuel.** Et c'est bien à quoi on assiste aujourd'hui: tout peut être «monnayé» par l'écran de télévision, au même titre qu'un objet ou un service le seront par le billet de banque. Ceci aboutit au moins à trois approximations que je vais brièvement énumérer, et qui sont toutes plus paradoxales les unes que les autres.

En première approximation, premier paradoxe, **est équivalent ce qui est échangeable dans un temps d'antenne égal.** Autrement dit, la valeur TV se ramène, en première approximation, à la durée d'occupation de l'écran. En poussant la chose à la limite, il n'y a pas de différence entre l'allocution du président de la République et le spot publicitaire chantant les louanges du camembert, dans la mesure, faut-il préciser, où ces deux allocutions ont un temps d'antenne égal. Voilà qui heurte profondément notre sentiment de la culture, mais force est de constater que les enfants non seulement privilégient le spot, mais qu'ils tendent eux-mêmes à se structurer en fonction du taux d'occupation de l'émetteur.

En deuxième approximation, la valeur télévisuelle se définit **selon le pouvoir d'émission que détiennent ceux qui ont en main les sources d'énergie,** dont les sources économiques sont l'essentiel. C'est si vrai que les émissions américaines, qui sont payées par les sponsors, sont entièrement conditionnées par les taux d'écoute; le pouvoir d'émission décide donc de ce qui a cours, davantage, profile, modèle le contenu même des émissions. J'ai toute une série d'exemples que je ne puis citer ici.

Ce que confirme, en troisième approximation — troisième paradoxe le fait que la **valeur TV réside dans la conversion du prix des émissions en taux d'écoute.** La valeur de l'émission est d'autant plus élevée que le nombre de spectateurs qui «achètent» l'émission ou qui la regardent, c'est la même chose, est plus grand. Chez nous, en France, ailleurs, on dit toujours: ah! mais les sondages, nous en tenons à peine compte; n'empêche qu'en réalité les sondages mesurant les taux d'écoute pèsent lourd dans la balance.

Vous voyez bien que ce bref aperçu, beaucoup trop rudimentaire ou schématique que je viens de vous proposer, aboutit à ce que je n'hésite pas à appeler un **changement anthropologique.** Une société s'intègre par des croyances, des idées, des comportements qui sont pratiqués en commun. Ces comportements obéissent implicitement ou explicitement à des règles. De tous ces codes, l'un des plus importants a été, et reste, la langue. Mais aujourd'hui il me semble que se dessine la prépondérance de deux codes. Premièrement, le code économique: rien qui aujourd'hui ne se négocie d'une manière ou d'une autre, rien qui ne devienne valeur d'échange. A preuve la transformation de l'espace social, par exemple les parcomètres, les panneaux publicitaires, etc. Si la fonction économique a toujours existé, même dans les sociétés traditionnelles, il est symptomatique qu'elle soit devenue presque exclusive aujourd'hui. Tel est le premier code.

Le second, c'est le code des mass media, particulièrement le code de la télévision où tout ce qui arrive est négociable à l'écran et donc converti en images électroniques. Or, ce qui est frappant, c'est que ces deux codes tendent à se concilier dans la même prépondérance, étant entendu que le **code prépondérant est celui qui symbolise ou médiatise le plus grand nombre de choses pour le plus grand nombre de gens;** d'où justement son efficacité. Et aujourd'hui où, comme l'ont montré nombre d'essayistes, les signes tendent de plus en plus à se substituer aux choses, il est évident que les machines qui manipulent les signes tendent à devenir les machines les plus puissantes. C'est précisément ce qui se produit avec la télévision.

La conclusion pourrait être, bien sûr, défaitiste et pessimiste. Je n'en resterai pas à l'alternative. Si nous avons bel et bien affaire dans l'organisation des mass media, la télévision en particulier, à des codes, à des jeux, au sens où le prend l'anthropologue américain Eric Berne, dans un livre que je vous recommande vivement, intitulé: «Des Jeux et des Hommes»[3] (comment les hommes programment-ils leur temps, qu'il s'agisse d'un congrès, d'un cocktail, d'un vernissage, ou qu'il s'agisse de jeux de violence?), j'ai l'impression qu'aujourd'hui nous sommes en train d'élaborer des **jeux de masse,** qui conditionnent de plus en plus des masses entières selon les règles établies par ces différents mass media. Il en résulte, évidemment, un immense danger, c'est que ce jeu **tend à prendre figure de destin.** Je dis bien «tend» à prendre figure de destin. Par bonheur, toute une série d'esprits lucides, avertis ou prudents commencent à se dire qu'il n'est plus possible de s'en tenir simplement à de telles règles, sous peine d'être les victimes de ce destin. Déjà se dessinent, même à l'intérieur des télévisions, certaines tentatives pour s'interroger sur l'information. Témoin les derniers magazines de FR 3. Déjà nombre d'expériences et, Dieu merci, dans ce pays même et dans ce canton, dans cette ville ou à Lausanne, ou à Yverdon, ont révélé que se met en place une **interrogation critique** qui doit être menée avec les enfants d'une façon rigoureuse. Autrement dit, l'instauration, ou plutôt l'émergence (on ne peut pas parler d'instauration, c'est encore trop précaire et trop dispersé), l'émergence de la vidéo, celle d'une télévision communautaire, en dépit du caractère souvent exigu de ces expériences, montrent que nous ne voulons plus simplement être victimes d'un tel jeu planétaire qui tend à nous «encarcanner», et que nous voulons établir une distance. De fait, un jeu ne fonctionne que dans la mesure où l'on croit que ses règles existent. Dès qu'il est possible de prendre une certaine distance, le jeu peut même se dissoudre dans ses effets nocifs. Et c'est là que me paraît prendre une importance toute particulière l'initiative de la Suisse romande, avec cette nouvelle pédagogie qui est proposée sous la forme de la **télévision éducative,** non pas pour, comme auparavant, faire de l'écran une espèce de succursale par laquelle on va diffuser monolithiquement des connaissances, mais pour **fournir les moyens d'acquérir un apprentissage critique des mass media,** du médium télévisuel en particulier. Il faut en effet multiplier les expériences, ici et là, en Europe, mais aussi au tiers monde, qui est bien plus menacé que nous. Premier temps: voir une émission en classe avec des enfants. Voir une émission en commun change l'attitude qu'on a lorsqu'on la voit en famille ou seul chez soi. Il y a en effet dans le cadre exigu de l'appartement une connivence qui diminue ou disparaît dès le moment où les téléspectateurs se réunissent en vue d'une attitude critique qu'ils reportent sur l'écran.

Deuxième temps: organiser une discussion en vue d'élaborer un véritable apprentissage du langage télévisuel. Il s'agit en effet non seulement de mettre en garde, il

faut surtout mettre au jour la rhétorique de la télévision, sa dramaturgie, ses stéréotypes et les structures de ses grilles; montrer ce qu'il y a de conditionnel, de contingent, et en fait, de règles implicites dans ce qui nous est proposé comme, je m'excuse des termes, comme une ontologie, les gens croyant à la télévision comme à la réalité même. Il s'agit de montrer sans cesse que ce n'est pas une ontologie; c'est une **problématique**, pas davantage. Au fur et à mesure que se poursuit cette analyse se développe l'esprit critique de l'enfant téléspectateur. On peut enfin souhaiter — troisième temps — qu'à la faveur de ces expériences naîtra une **créativité nouvelle** en multipliant les possibilités de contact des enfants avec un matériel vidéo; une nouvelle imagination peut se mettre à l'œuvre par le magnétoscope, par le super 8: autant de moyens qui fournissent aux enfants d'aujourd'hui la possibilité de lutter contre l'immersion télévisuelle. (Les enquêtes montrent que les enfants passent plus de temps devant l'écran qu'à l'école.) Ce sont des expériences qui sont en cours, mais qui doivent se multiplier. C'est l'espoir que je forme à l'égard de cette face cachée qu'il s'agit de rendre visible. Mais on ne peut pas purement et simplement la rendre visible par une analyse comme celle, trop brève, que je viens de faire, ou par des travaux d'essayistes, même par des livres; ceci reste rigoureusement insuffisant. Il faut déceler le jeu du médium par le médium lui-même, et au moyen d'une intervention à laquelle évidemment les enseignants sont les premiers à devoir participer. C'est seulement à cette condition qu'on évitera le détournement des média. On détourne des avions, on prend des otages. Beaucoup plus grave, on est en train de détourner les média, et par là même de nous prendre en otages. C'est donc le moment d'être particulièrement vigilant. Je vous remercie.

(Notes tirées de la conférence du 5.11.1977, donnée dans le cadre du congrès de la Société pédagogique vaudoise, à Montreux.)

1. **Cybernétique et société**, de Norbert Wiener, Union générale des Editions Bourgeois, collec. 10/18 (épuisé).
2. **Le Livre du Ça**, de Georg Groddek, Ed. Gallimard, Paris, collect. Tel - 1977.
3. **Des Jeux et des Hommes**, d'Eric Berne, Ed. Stock, Paris (épuisé).

La formation des maîtres de demain

Résolutions et recommandations de l'assemblée plénière du 26 octobre 1978 de la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique

S'appuyant sur le rapport de la commission d'experts intitulé « La formation des maîtres de demain », sur les résultats de la consultation effectuée dans les cantons, les régions et auprès des associations d'enseignants, ainsi que sur les motions des différentes sous-commissions, l'assemblée plénière de la CDIP adopte les résolutions et recommandations figurant ci-après, en vue du développement et de la coordination de la formation des maîtres en Suisse. La CDIP a constaté que déjà les travaux de la commission d'experts, de même que la consultation, avaient suscité des réformes importantes, ainsi qu'une fructueuse collaboration intercantonale. Elle considère comme son devoir d'encourager les réformes dans le domaine de la politique de l'éducation, et d'en assurer la concordance.

I. RÉSOLUTIONS

1. La CDIP crée un « Groupe de travail pour la formation des maîtres » qui réunira des membres de la Commission pédagogique et de la Commission de l'enseignement secondaire. Ce groupe de travail aura pour but, d'une part, la mise en place de services destinés à orienter et à appuyer les projets de réforme et, d'autre part, le développement de la coordination dans ce domaine, au sens de l'art. 3 g du Concordat du 29 octobre 1970. Les différentes tâches qui lui incombent sont les suivantes:
   a. Orientation sur les sources d'information et de documentation: réunir des documents sur la situation de la formation des maîtres en Suisse; assurer les échanges d'informations entre les différents projets de réforme; analyser les problèmes qui se posent sur le plan intercantonal.
   Un centre de documentation approprié doit être suffisamment équipé pour mieux assumer encore cette tâche, c'est-à-dire rassembler systématiquement et diffuser largement des informations qui relèvent du domaine de la formation des maîtres.
   b. Promotion de la recherche: encourager la recherche fondamentale et l'encadrement scientifique des recherches dans des domaines tels que le rôle du maître, les qualification du maître, les aspects didactiques de la formation du maître, etc., ainsi que les projets de réforme en cours.
   c. Animation et conseil: promouvoir la coopération intercantonale pour l'élaboration des plans d'études; organiser des études et des séminaires sur les principaux problèmes touchant les projets de réforme; conseiller les cantons, les organismes pour la formation des maîtres ainsi que les directeurs d'écoles sur des questions de planification, de réalisation, d'évaluation et de coordination des réformes.

   Dans le cadre des budgets et de l'organigramme, la commission des secrétaires généraux examinera les modalités d'une éventuelle création d'un poste de chargé de recherches, en relation avec le mandat du groupe de travail.
2. Le « Groupe de travail pour la formation des maîtres » de la CP et de la CES est chargé, à la suite des travaux déjà entrepris (entre autres pour le rapport « Formation des maîtres de demain »), de présenter d'ici fin 1980 des projets avec des variantes visant à améliorer et à coordonner la formation des maîtres au niveau du premier cycle secondaire. Sa mission sera également de promouvoir la coopération entre les différentes institutions pour la formation des enseignants.
3. La CDIP est prête à se pencher avec sollicitude sur les demandes d'organisations suisses pour la formation d'enseignants pour des moyens de cofinancement de travaux autonomes, au sens des recommandations du rapport « Formation des maîtres de demain ».
4. La CDIP confirme sa volonté d'appuyer les mesures visant à promouvoir le perfectionnement des enseignants, et se fait fort de mettre à disposition, comme par le passé, les moyens budgétaires nécessaires pour des journées d'études et autres prestations à caractère intercantonal. La CDIP charge la commission pédagogique de suivre avec les organes concernés les problèmes du perfectionnement des enseignants.

II. RECOMMANDATIONS

Au début de ses travaux, en 1970, la commission d'experts « Formation des maîtres de demain » s'est donné pour objectif l'amélioration et l'harmonisation de la formation des enseignants en Suisse. Cet objectif a conservé son importance et devra être poursuivi de manière tout aussi assidue à l'avenir.

Améliorer signifie rattraper un certain retard de la formation des maîtres à l'égard des nouvelles exigences de l'école moderne et des connaissances scientifiques actuelles et par ailleurs créer les conditions nécessaires pour que la formation des maîtres de

demain serve le développement de l'école.

L'harmonisation des systèmes scolaires cantonaux est un objectif principal de la CDIP. Elle a une incidence particulière sur la formation des enseignants puisque celle-ci occupe une position-clé au sein de la politique de l'éducation: chaque réforme scolaire doit finalement se traduire par un enseignement amélioré et elle doit être portée par les maîtres. Les institutions pour la formation des enseignants jouent le rôle de multiplicateurs dans le domaine de la réforme interne. Par le truchement de leurs professeurs elles contribuent décisivement au développement et à l'examen critique de notre système scolaire. L'harmonisation de la formation des enseignants a pour corollaire les recommandations contenues dans l'art. 3 e) du concordat de la CDIP sur la coordination scolaire, qui stipulent «la reconnaissance sur le plan intercantonal des certificats de fin d'études et des diplômes obtenus par des formations équivalentes».

Les idées forces principales qui régissent les réformes actuelles de la formation des maîtres et de qui découlent les recommandations subséquentes sont les suivantes:

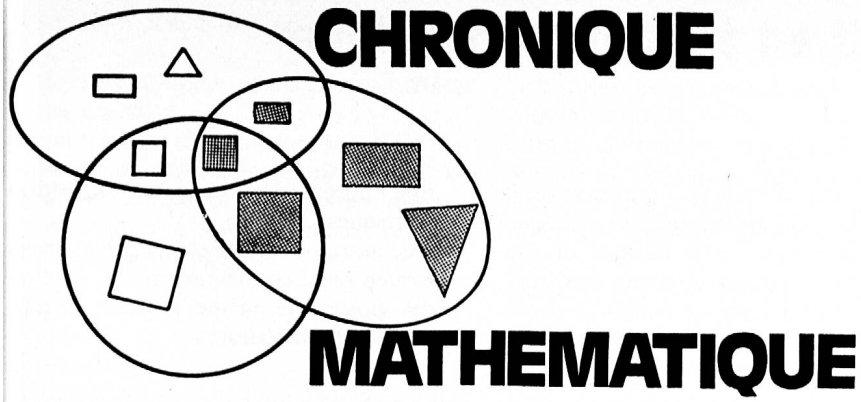
— la **professionnalisation**», c'est-à-dire une formation améliorée spécifique au métier d'enseignant qui correspond aux connaissances actuelles de la science et qui va de pair avec une augmentation du prestige de l'enseignant dans la société;
— l'«**amélioration et l'extension de l'aspect pratique**», c'est-à-dire non seulement l'influence réciproque et l'examen critique de la théorie scientifique et de la pratique scolaire dans le domaine didactique et méthodique de la formation, mais aussi interrelation entre pratique scolaire et «expérience de la vie» dans le sens de l'entourage social de l'école (société, monde du travail, questions sociales, etc.);
— l'«**équivalence de toute formation d'enseignant**», c'est-à-dire la prise de conscience des fondements anthropologiques et psychopédagogiques communs et inhérents à toute activité d'enseignement et son pendant, le rapprochement des différentes qualités de la formation, notamment la réduction des différences de prestige entre les différentes catégories d'enseignants;
— l'«**individualisation des profils de formation**», c'est-à-dire des profils de formation partiellement adaptés à l'individu et un éventail varié de possibilités de formation continue qui répondent au concept d'un corps enseignant flexible et diversifié.

En vertu de ces principes la CDIP adresse à ses cantons-membres les recommandations suivantes:

1. **La formation générale du maître doit atteindre le niveau de la maturité.** Même un programme axé sur les disciplines socio-pédagogiques autant que sur les disciplines artistiques et les activités créatrices doit être reconnu comme un programme de formation générale dans le sens de la maturité nécessaire aux études universitaires, dans la mesure, bien entendu, où il est équilibré et où il garantit des capacités intellectuelles d'un niveau élevé (art. 7 ORM). La durée de la formation générale qui fait suite à la scolarité obligatoire est de 4 ans.
2. **La formation professionnelle des enseignants de tous les degrés comporte quatre éléments dont chacun est distinct mais qui s'impliquent l'un l'autre.** Ces étapes sont les suivantes:
   a) **la formation de base générale et la formation spécifique à un degré,**
   b) **la phase d'initiation à l'enseignement,**
   c) **le perfectionnement,**
   d) **la formation continue.**

   Elles constituent une unité dans le sens de l'idée de formation récurrente. La responsabilité personnelle du maître ainsi que sa disponibilité intellectuelle générale revêtent ici une grande importance.
3. **La formation de base peut être acquise par deux filières qui, bien que distinctes, sont équivalentes:**
   a) **la filière de l'école normale,**
   b) **la filière de la maturité.**

   La durée de la formation (pédagogique) de base professionnelle au sens strict du terme comporte dans son ensemble au minimum 2 ans.
4. **Il faut garantir l'accès à l'université à tous ceux qui empruntent la filière de l'école normale par un élargissement du concept de la «maturité universitaire».**
5. **Il faut donner aux enseignants de tous les degrés et de tous les types d'enseignement une formation équivalente.** Ce qui ne veut pas dire qu'il faille uniformiser le contenu et la durée de toutes les voies de formation à la profession enseignante. Cela signifie par contre que tous les enseignants devront recevoir une formation professionnelle en partie commune du point de vue du contenu et que, pour ce qui est de la durée de cette formation, les écarts en soient réduits. L'équivalence peut être atteinte si la formation de base générale est dispensée dans les établissements de formation communs ou par des plans d'études communs, respectivement coordonnés.
6. **Aux différentes tâches des enseignants dans une école moderne et aux penchants personnels variés des étudiants et des enseignants correspond la possibilité d'individualiser partiellement les profils de formation.** Dans la formation de base l'étudiant peut avant tout mettre un accent sur un domaine d'études qu'il pénètre de façon particulière et exemplaire. Dans la formation continue intervient la qualification pour des fonctions spécialisées au sein du corps enseignant, dans l'école ou dans le cadre d'activités cantonales. A cet égard, il faudra se conformer au principe de l'équivalence de toute formation d'enseignants et aux besoins de l'organisation scolaire.
7. **Il faut que la formation des maîtres s'ouvre aux problèmes de la société et notamment du monde du travail.** La formation et la carrière de l'enseignant comportent un danger: celui d'un manque d'expérience et de maturité. Il faut y parer en insérant dans le programme de formation générale l'étude de questions économiques et sociales, et en organisant des stages de travaux pratiques prolongés dans l'économie, l'administration et les services sociaux.
8. **La réforme de la formation des maîtres implique également l'amélioration de la formation et du perfectionnement des formateurs de maîtres dont le cahier de charges doit comporter des disciplines pratiques et scientifiques.** Il faut consacrer une attention particulière à une formation qualifiée des formateurs au niveau universitaire, notamment aussi à la formation continue de maîtres expérimentés de tous les degrés pour devenir des formateurs dans les disciplines psycho-pédagogiques.
   Les mesures doivent être complétées d'une formation continue à temps partiel pour les maîtres de méthodologie et de stages pratiques. Enfin, il faut instaurer des cours de perfectionnement spécifiques dans les disciplines générales pour les enseignants d'écoles normales.
   Les formateurs de maîtres doivent également se consacrer de plus en plus — à côté de leur tâche normale qui consiste à dispenser une formation de base — à des tâches annexes dans le domaine de l'initiation des jeunes enseignants, de la recherche et de projets de développement de l'école. Ces fonctions importantes doivent être prises en considération dans l'établissement des cahiers des charges et des pensums obligatoires des formateurs.
9. **Enfin, il est recommandé aux cantons qui se préoccupent de la planification et de la réalisation de réformes dans le domaine de la formation des enseignants de tenir compte du Projet d'amendement des recommandations pour la formation des maîtres de demain.**
   (Cf. «Evaluation de la consultation sur le rapport FORMATION DES MAÎTRES DE DEMAIN», bulletin de la CDIP N° 12b, mars 1978, p. 41-54).



Reconstitution d'opérations

Des enfants qui ont bien assimilé la structure de l'addition — l'algorithme pour employer un terme technique! — sont capables, **par le raisonnement,** de reconstituer une addition dans laquelle certains chiffres ont été remplacés par des symboles (fleurs, objets, surfaces, etc.).

Voici deux exemples:

	♥	◆	♣	♥
		♥	6	◆
+		3	1	0
	◆	♣	♠	♠

Dans cette addition, les quatre figures symbolisent des chiffres autres que ceux qui sont déjà utilisés. La même figure représente naturellement toujours le même chiffre.

Commençons donc par oberver:

Il y a quatre figures différentes, il y a donc quatre chiffres différents.
Les 0, 1, 3 et 6 étant déjà utilisés, ces quatre chiffres se trouvent parmi les six autres chiffres 2, 4, 5, 7, 8 ou 9.

L'addition des milliers nous montre que le ♥ ne se répète pas au résultat. Il y a donc au moins un millier supplémentaire dû à l'addition des centaines. Est-ce possible qu'il y ait deux milliers supplémentaires?
Donnons les plus grandes valeurs possibles aux ♥ et ◆, soit ◆ = 9 et ♥ = 8.
On obtient pour l'addition des centaines 9 + 8 + 3 = 20, ce qui voudrait dire qu'il y aurait 2 milliers et que ♣ = 0, ce qui est impossible, puisque le 0 est déjà utilisé... et ce qui signifie donc que ♥ et ◆ sont deux chiffres qui se suivent.

Trois possibilités dans la série des chiffres à disposition:

4 et 5, 7 et 8, 8 et 9.

Raisonnons alors et calculons un peu:

Si ♥ = 4, alors ◆ = 5. On obtiendrait pour l'addition des centaines 5 + 4 + 3 = 12, d'où ♣ = 2 ... Possible!
Si ♥ = 7, alors ◆ = 8. On obtiendrait pour l'addition des centaines 8 + 7 + 3 = 18, d'où ♣ = 8 ... Impossible!
Si ♥ = 8, alors ◆ = 9. On obtiendrait pour l'addition des centaines 9 + 8 + 3 = 20, d'où ♣ = O ... Impossible!

On pourrait croire avoir trouvé la solution... mais attention! Il se pourrait que dans l'addition des centaines on ait aussi une centaine supplémentaire provenant de l'addition des dizaines. Dans le premier cas on aurait alors ♣ = 3 (impossible!). Dans le deuxième cas, ♣ = 9 (possible!), dans le troisième cas, ♣ = 1 (impossible!).

Deux solutions sont donc à envisager à ce niveau:

4	5	2	4		7	8	9	7
	4	6	5			7	6	8
	3	1	0			3	1	0
5	2	♠	♠		8	9	♠	♠

Il suffit de calculer pour se rendre compte que les ♠ représentent bien le même chiffre; ce n'est pas le cas pour la deuxième opération.

La seule solution est donc:

	4	5	2	4
		4	6	5
+		3	1	0
	5	2	9	9

Dans cette seconde addition, quatre figures géométriques symbolisent des chiffres autres que ceux qui sont déjà utilisés:

	■	▲	0	▬
		▲	▬	■
+		▲	●	3
	■	●	7	8

Observons, raisonnons et calculons:

1) Addition des milliers: c'est le même chiffre au premier terme et au résultat, donc l'addition des centaines ne dépasse pas le millier.

2) Addition des centaines: il y a trois fois le même chiffre; pour ne pas dépasser le millier on ne peut avoir que 3 fois le 1, ou 3 fois le 2, ou 3 fois le 3. Essayons:

   Si ▲ = 1, on obtient 1 + 1 + 1 = 3 ... Impossible! Le 3 est déjà utilisé.
   Si ▲ = 2, on obtient 2 + 2 + 2 = 6 ... Possible!
   Si ▲ = 3, on obtient ... Impossible! On l'a vu!
   Remarquons en passant qu'il n'est pas possible d'avoir une centaine supplémentaire dûe à l'addition des dizaines.

3) Addition des dizaines: on sait que ● = 6.
   On obtient donc:
   0 + ▬ + 6 = 7 d'où 0 + 1 + 6 = 7
   ▬ vaut 1

4) Addition des unités:
   1 + ■ + 3 = 8 donc 1 + 4 + 3 = 8
   ■ vaut 4

5) Solution finale:

	4	2	0	1
		2	1	4
+		2	6	3
	4	6	7	8

J.-J. Dessoulavy

Quelques formes de travail en éducation physique

LE TRAVAIL PAR VAGUES

Dans le travail par vagues, les postes sont échelonnés en profondeur et les élèves disposés en rangs ou en files parallèles. Cette forme, particulièrement stimulante, imprime un rythme intense: sitôt la première vague d'élèves parvenue à la hauteur de la première rangée de postes, la deuxième vague prend le départ. Très vite, et sans intervention du maître, toute la classe s'emploie ainsi, soit:

— à l'apprentissage global d'exercices simples,
— à la répétition d'exercices connus,
— à la préparation fonctionnelle de gestes ou mouvements appliqués dans diverses techniques sportives (saut, franchissement, culbute, etc.).

La part réservée aux démonstrations et aux corrections doit rester très réduite, de sorte que chacun puisse répéter deux voire trois fois toutes les séries d'exercices proposés.

Même si l'on ne dispose que d'un matériel limité, cette forme d'activité présente une gamme de variantes extrêmement étendue. Les variations peuvent porter essentiellement sur

a) les types d'exercices

culbute en avant, culbute en arrière, sauts à cloche-pied, saut en hauteur, saut en longueur, saut avec appui, etc.

b) la succession des exercices d'une même série

— même exercice répété trois fois lors d'un passage
— même exercice, par exemple saut combiné (hauteur + longueur), répété trois fois dans des conditions différentes: longueur de l'élan, hauteur de l'élastique, distance séparant la zone d'appel de l'élastique, etc.
— série d'exercices différents: saut de course, saut en hauteur de face, saut roulé, saut costal à l'appui, etc.

c) la disposition des élèves

files parallèles, chaque vague comportant un effectif constant
rangs à effectif variable lorsque les postes choisis peuvent être utilisés sur toute leur largeur: fossé, barrière, chemin vicinal, talus, petit mur, etc.

d) la répartition des élèves par niveaux d'aptitudes

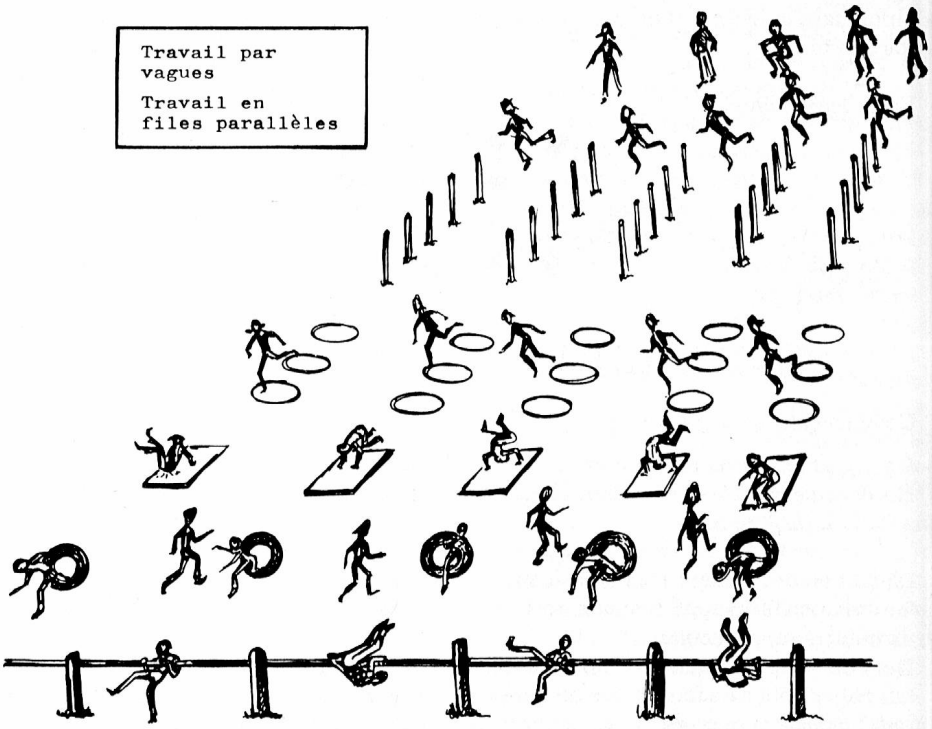
les files ou les rangs sont constitués de telle sorte que chaque élève se trouve confronté à une série de difficultés proportionnée à ses aptitudes. Dans le cas des séries de sauts cités plus haut, la hauteur des obstacles ira croissant; et il n'est pas exclu d'envisager, pour chaque élève, la possibilité de changer de file après deux passages effectués avec succès sur une rangée de postes, puis de réintégrer sa place lors des changements de séries d'exercices.

e) l'accent porté sur l'un ou l'autre des postes

cet accent peut être obtenu par l'octroi, à l'un des postes, d'un attrait particulier: exercice amusant, installation originale, matériel nouveau, sollicitation du courage, par exemple.
Au vu des résultats atteints, et par le biais des corrections, l'accent recherché doit parfois se déplacer (erreurs d'exécution imprévues) ou se limiter (apparition de risques).
Une autre possibilité de mettre un exercice en relief consiste à répéter, sur l'un des postes, le même exercice durant deux ou trois séries.

f) le choix d'un thème

soit d'un thème commun à une, voire deux séries d'exercices,
soit d'un thème applicable à toute la séance de travail par vagues.
Exemples de thèmes: sauter, tourner en avant, tourner en arrière, grimper, l'appel à pieds joints, exercices avec partenaire, mouvements exécutés sur un rythme donné, etc.



EXEMPLE DE TRAVAIL PAR VAGUES

Entraînement des aptitudes physiques (EAP)

Trois séries d'exercices sont effectuées sur le même emplacement de travail. Il ne s'agit pas d'une leçon complète. La mise en train, les exercices d'éducation du mouvement et de la tenue ont été réalisés avant que ne débute le moment EAP.

La partie «jeux» de la leçon pourrait également se dérouler partiellement sur cet emplacement. Par exemple, moyennant quelques ajustements des exercices (remplacer les culbutes par des sauts de course), on aurait vite organisé une course d'estafette en constituant au moins 4 équipes.

Description des exercices

Chaque série d'exercices est répétée 2 ou 3 fois.

1re série

1. courir en slalom entre les piquets
2. sauts de course (gauche, droite, gauche ou invers.) dans les cerceaux, pneus de vélo ou chambres à air
3. culbute en avant, **départ à l'arrêt**
4. passer à l'intérieur du pneu sans le faire tomber
5. de l'appui sur la barre, tourner en avant à la station accroupie

2e série

1. courir en slalom en arrière

2. sauter à cloche-pied (g, g, g ou dr, dr, dr)
3. le trépied, appui renversé sur la tête et les mains
4. passer dans le pneu en décrivant un huit
5. de la suspension accroupie, tourner en arrière en passant les jambes fléchies entre les bras (éventuellement, retour à la position de départ)

3e série

1. dribbler en slalom, passer le ballon au suivant
2. sauter selon le rythme gauche, droite, pieds joints ou l'inverse, droite, gauche, pieds joints (coordination motrice!)
3. culbute arrière
4. pneu posé à plat: sauter par-dessus
5. s'établir en avant à l'appui (montée du ventre

Retour: on peut également introduire quelques variantes:

— avec une accélération (sprint)
— en portant un medizinball
— en marchant comme le crabe
— en pas chassés de côté
— en courant en arrière, etc.

Remarque

La même disposition convient au travail *en files parallèles.*

Le nombre de postes et le nombre de files parallèles sont également des facteurs variables. Mais ils dépendent, dans une plus large mesure, de l'effectif de la classe et, surtout, du souci que le maître vouera **à occuper le maximum d'élèves simultanément.** Certains effectifs, parce qu'ils équivalent aux produits de nombreux facteurs possibles (exemples 12, 18, 24) permettent davantage de combinaisons dans la formation des files parallèles. Ainsi, dans la conception et l'organisation d'une phase de leçon faisant appel au travail par vagues et destinée à une classe de 24 élèves, les solutions résumées par le tableau ci-après sont-elles envisageables:

Cas	Nombre de colonnes	Nombre d'élèves par colonnes = nombre d'«activités»[1]	Nombre de postes
A	2	12	10 (évent. 9*)
B	3	8	6
C	4	6	4
D	6	4	2 ou 3*
E	8	3	2 *

Remarques

1. Tous les élèves sont occupés. Il y a donc autant d'«activités» que d'élèves dans chaque colonne. Mais le retour et l'attente au départ peuvent être considérées comme des «activités»; aussi un nombre de postes inférieur à celui des «activités» permet-il d'occuper chacun.
*Toute diminution du nombre d'élèves par file raccourcit le temps nécessaire au retour puisqu'elle entraîne une diminution du nombre de postes et, partant, de la longueur du parcours. Dans ces cas (D et E) le retour et l'attente à l'emplacement du départ équivalent ensemble à l'«activité».
Inversement, un retour plus long peut devoir être compté pour deux «activités».
On allonge en outre le temps de récupération en diminuant le nombre de postes.

Pour une large part, le choix d'une solution dépend des objectifs visés. Le type d'exercices et la configuration de l'emplacement de travail influencent parfois ce choix.

Lorsque l'effectif n'est pas décomposable en facteurs premiers, il convient de veiller que la dernière vague comporte au moins deux élèves. Et si le cas de l'élève engagé seul en dernière vague ne peut être évité pour toutes sortes de raisons, il vaudrait mieux que le même élève n'occupât pas cette place durant toute la leçon...

M. Favre

A suivre

Portes ouvertes sur l'école

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

Animateur: Jean-Claude Gigon

LUNDI 18 DÉCEMBRE

La presse enfantine

Des journaux, des bandes illustrées, des brochures de tous ordres, de toutes valeurs, de tout acabit sollicitent aujourd'hui l'attention des enfants. Quelle est la valeur d'une bande dessinée? Que proposent aujourd'hui les journaux enfantins? L'école doit-elle s'en préoccuper, doit-elle (et c'est une grave question) soutenir une publication plutôt qu'une autre et, si oui, quels sont les critères d'appréciation? Parents, enseignants, autorités ont-ils les mêmes points de vue sur ces questions, peuvent-ils collaborer? Tels sont quelques-uns des problèmes qui se posent et méritent notre attention.

A propos de

AU JARDIN DE LA CHANSON

«Jean d'En-Haut»

par Michel Bühler

Pour des raisons indépendantes de ma volonté, l'accompagnement orchestral (en LA majeur, avec quatre mesures d'introduction) de la chanson «Jean d'En-Haut» a été amputé de sa fin, vendredi 17 novembre. Il sera rediffusé en entier **vendredi 15 décembre,** après l'émission de radio éducative. L'accompagnement d'une autre chanson de Michel Bühler «Je m'en viens» sera également proposé ce jour-là.

B. Jayet

N.-B. Vous pouvez obtenir gratuitement les paroles et la musique de «**Je m'en viens**» en écrivant à Bertrand Jayet, Liaudoz 36, 1009 **Pully.** Merci de joindre à votre envoi une enveloppe dûment remplie et affranchie.

Nouvelles de la COSMA

Deux rencontres intéressantes organisées par la commission «Cours et manifestations», de la Cosma à Nyon, les 10 et 11 octobre 1978

Le but de la première journée, consacrée à la télévision éducative romande, était de permettre à des enseignants-utilisateurs de présenter à des collègues leur expérience dans l'emploi d'émissions de TVE, tout en associant à cet échange de vues quelques membres de la commission de production ainsi que les délégués pédagogiques TVE.

Bien que les émissions à disposition, après une année d'existence seulement de la TVE, soient encore plus nombreuses, les cinq enseignants qui avaient accepté de présenter leur témoignage ont réussi à exposer en autant d'exemples différents, l'exploitation pédagogique de ce nouveau matériel d'enseignement que sont les émissions de TVE. En effet, utiliser une émission de TV n'est pas toujours si simple: les objectifs qui ont présidé à sa réalisation ont-ils été bien compris par les utilisateurs? L'exploitation que fait le maître de l'émission TV peut-elle amener nécessairement l'élève à une meilleure compréhension — ou à un meilleur usage — de l'actualité? lui fait-elle mieux connaître la TV et son langage?

Il semble qu'au terme de cette première année — et les témoignages des collègues l'ont confirmé — les enseignants, même ceux qui ont utilisé la TVE, hésitent encore sur les objectifs visés par la TVER. Ces exposés ont fait clairement ressortir que, sans qu'ils soient nécessairement remis en cause ou contestés, ces objectifs ont été parfois mal compris, transformés ou déviés. Ceci est dû en partie aux situations particulières dans lesquelles se trouvent les enseignants (locaux, programmes, équipements, etc.).

Le constat est utile: les membres de la commission de production et les délégués pédagogiques en ont pris bonne note. Dans la mesure du possible, des contacts plus poussés avec les enseignants devront être établis.

Les débats animés par M. M. Bettex, responsable MAV à l'IRDP et président de la commission «Cours et manifestations», ont également permis à la quarantaine d'enseignants participants de questionner les commissaires cantonaux présents et d'échanger avec leurs collègues — ayant utilisé ou utilisant les émissions — des vues sur les pistes possibles d'exploitation de ces **nouveaux moyens d'enseignement.**

La journée du 11 octobre, reprenant l'idée du «mini-festival» de l'an dernier à Lausanne, était consacrée aux réalisations audio-visuelles à l'école. Le but: faire connaître quelques-unes des productions AV réalisées par des enseignants des degrés primaires et secondaires de Suisse romande et du Tessin.

Un programme chargé qui a permis aux enseignants présents (une quarantaine) d'apprécier l'emploi et la facture de plusieurs productions dont la majorité était présentée par le réalisateur lui-même. Il a été possible de visionner une variété de travaux touchant à diverses disciplines (histoire, philosophie, géographie, anglais, etc.) et allant du modeste document réalisé souvent avec plus d'enthousiasme et de volonté que de moyens techniques compliqués à la production de haute qualité — subventionnée par un organisme officiel — réalisée par un ou plusieurs enseignants ayant quelque expérience professionnelle dans le domaine de la production audio-visuelle.

Les projections ont suscité de nombreuses questions concernant les détails pratiques de réalisations mais surtout aussi des questions relatives aux objectifs visés, à la finalité de la démarche, au choix du média, etc. Bref, une confrontation intéressante qui aura profité tant à celui qui «fait» déjà de l'audio-visuel qu'au néophyte encore hésitant à se lancer dans l'aventure de la production audio-visuelle à l'école.

En fin de journée, les participants ont exprimé leur satisfaction et émis quelques vœux, en particulier:

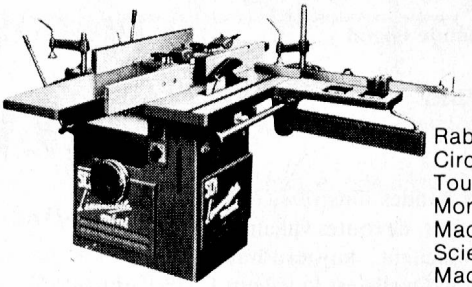
— que la COSMA organise chaque année une telle journée, soit pour l'ensemble de la Suisse romande, soit pour une région plus limitée;
— que la COSMA se charge, par la sous-commission de production, d'éditer l'un ou l'autre des documents présentés dont l'intérêt dépasse largement le cadre cantonal;
— que la COSMA renseigne les centres cantonaux sur les possibilités d'achat de certains de ces documents.

M. Bettex

Machines à écrire HERMES neuves
Modèle Baby, Media, **HERMES** 3000

Rabais exceptionnel, **tél. (021) 24 70 05.**
(Atelier de réparations.)

NC Machines de qualité avec service suisse NC



Raboteuses
Circulaires
Toupies
Mortaiseuses
Machines universelles
Scies à ruban
Machines portatives

R. LASSUEUR S.A. 1401 Yverdon
Machines à travailler le bois **Tél. (024) 21 13 55**

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.

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.

MAX

Giovannetti. L'Ecole des Loisirs. 1978. Tous âges.

C'est une véritable cure d'humour que ıous offre cet album illustré, sans texte. Nous suivons durant une centaine de pages Max, cet «animal-humain», auquel il ırrive des aventures drôles. Quelle fraîcheur! Quel talent pour suggérer en quelques dessins une anecdote et une telle expression des sentiments. Un album que 'on retrouvera avec joie, sans lassitude.

H. F.

Le Théâtre de Barbapapa

A. Tison - T. Taylor. L'Ecole des Loisirs. 1978. Dès 4 ans.

Les forains arrivent! Le village est en fête. Mais quelle déception lorsqu'on apprend que la représentation n'aura lieu que dans la ville voisine... Heureusement les BARBAPAPA sont là! Tout va s'arranger. La fête va se dérouler comme prévu. Métamorphose habituelle de la famille. Quelle imagination! Quelle fraîcheur et quelle poésie s'expriment au travers de ces merveilleux dessins. Un chef-d'œuvre!

H. F.

Promenons-nous

D. Grebu. Hatier. 1978. 4 à 8 ans.

... En suivant la rivière, dans la forêt, à la montagne, à la campagne, le long de la côte, dans la ville: 6 tableaux parcourus, découverts par Sandrine lors de promenades avec son papa. C'est le type même du livre actif, richement illustré, qui va permettre aux enfants de parler, de découvrir, aux autres de poser des questions.

H. F.

L'Ile aux Lapins

J. Müller - J. Steiner. Duculot. 1978. Dès 6 ans et... tous âges.

Si certaines personnes se demandent à quel public s'adresse vraiment cet album, il est en tout cas un point sur lequel il y a unanimité: cet ouvrage est un CHEF-D'ŒUVRE, tant sur le plan du texte que sur celui de l'illustration. Au travers du dessin, d'un réalisme angoissant, les auteurs nous content une histoire de lapins dont le sens profond exprime toutes les préoccupations et le devenir de notre civilisation. Un livre qui devrait avoir sa place dans toutes les bibliothèques scolaires. Un ouvrage marquant de la littérature enfantine dû à deux auteurs suisses de talent.

H. F.

Je voudrais rester ici! Je voudrais aller là-bas

Léo Lionni. L'Ecole des Loisirs. 1978. 4 à 8 ans.

Léo Lionni fait partie sans réserve du groupe des illustrateurs de génie de livres pour enfants. Dans cet album merveilleusement illustré, Lionni nous raconte l'histoire de deux puces, ayant des caractères opposés. L'une veut voyager, l'autre veut rester là où elle est installée... Au travers de ce récit, l'auteur fait passer un message très profondément humain.

H. F.

Petits Contes nègres pour les Enfants blancs

Blaise Cendrars. Gallimard Folio Junior. 1978. Ill. J. Duhême. Dès 9 ans.

Je pense que Cendrars a entendu toutes ces histoires lors de ses voyages dans le continent africain. Légendes qui se racontent le soir autour du feu, à moitié mythiques, à moitié réelles, mais toujours pleines de profonds messages.

Le style très imagé de Cendrars ajoute un élément à la valeur de ses contes.

H. F.

Les Tambours

Reiner Zimnik. Gallimard Folio-Junior. 1978. Dès 9-10 ans.

La recherche du paradis, la quête d'une vie meilleure, tel est le thème de ce conte, véritable dessin animé. Reiner Zimnik est un illustrateur et un conteur de talent.

Nous suivons tout au long du récit un tambour qui crie partout où il va: «Nous commençons une vie meilleure! Nous partons pour un autre pays!». Quelle profondeur, quelle puissance dans ce conte philosophique que je recommande sans réserve.

H. F.

Les Récrés du Petit Nicolas

Sempé - Goscinny. Gallimard Folio Junior. 1978. Dès 10 ans et tous âges.

On ne présente plus le petit Nicolas. Ses exploits sont aussi célèbres que ceux d'Astérix ou de Tintin. Quelle vie! Quelle fraîcheur! Quelle cure de jouvence! Il ne pouvait d'ailleurs en être qu'ainsi avec l'association de deux amis si talentueux, Sempé et le regretté Goscinny.

Un livre que tous devraient lire. Un remède contre la morosité!

H. F.

La Jungle de l'Or maudit

H. Pérol. G.T. Rageot. Bibl. Amitié. 1978. Dès 11-12 ans.

Le décor de ce roman captivant est le Brésil, son sous-développement, ses inégalités et l'espoir fou que représente la découverte d'or dans les affluents de l'Amazone.

Joao Felipe, jeune Brésilien d'une vingtaine d'années, ne peut résister à l'appel de l'or. Il quitte sa famille et sa fiancée et s'enfonce dans la jungle amazonienne. Là il trouvera un vieux chercheur d'or avec qui il va s'associer. Un jour Joao découvre dans son tamis un gros diamant. Alors les passions vont se déchaîner...

Un bon roman qui se lit d'une traite.

H. F.

Le Roi Mathias Ier (2e vol.)

Janusz Korczak. Gallimard Folio Junior. 1978. Ill. C. Lapointe. Dès 11-12 ans.

Ce roman traduit du polonais date de 1928. Le «Petit Mathias» a 5 ans lorsqu'il monte sur le trône. Les ministres veulent gouverner seuls, mais le jeune roi ne l'entend pas ainsi.

L'histoire merveilleuse nous est contée avec humour et finesse. Le sens profond de ce récit est exprimé au travers d'anecdotes mettant en présence le monde des adultes et le monde de rêve des enfants. Très bonnes illustrations de Claude Lapointe.

Une seule réserve: l'âge indiqué au dos du livre. Je ne vois pas comment des enfants de 9 ans pourraient lire un texte aussi riche. C'est dommage, car les jeunes auxquels s'adresse ce livre hésiteront peut-être à acheter un roman sur lequel est écrit: à partir de 9 ans.

H. F.

La Grande Chevauchée de Gaston Phoebus

Jean Destieu. Laffont. Plein Vent. 1978. Dès 14 ans.

La vie de ce personnage du Moyen Age nous a été contée récemment en feuilleton télévisé. Gaston de Foix, souverain du Béarn, surnommé Phoebus à cause de sa chevelure blonde fait partie des «GRANDS» de la chevalerie au même titre que du Guesclin, le Prince Noir ou Bayard. C'est un épisode de la vie de ce grand seigneur du XIVe qui nous est rapporté, à la manière d'un chroniqueur, par Yvan d'Estiù (voir le nom de l'auteur!), jeune page de 15 ans. «Phoebus» et ses hommes vont participer aux côtés des Chevaliers teutoniques à la Croisade contre les païens des bords de la Baltique.

Un roman, vivant, épique, qui plaira à tous ceux qui aiment les récits historiques.

H. F.

Les Oubliés de New York

Ben Bova. Hachette. Voies libres. 1978. Dès 14 ans.

Nous sommes au vingt et unième siècle aux USA. Ronald, jeune garçon de 16 ans, n'accepte pas que l'on programme sa vie comme un ordinateur.

Il s'enfuit à New York, ville de plaisirs, vestige du vingtième siècle. Il va vivre un cauchemar dans cette ville, royaume de la pollution, de la délinquance. Il devra se battre, affronter des bandes de jeunes qui se livrent une guerre sans merci dont l'enjeu est la survie et la mort.

Un bon roman de science-fiction, mais bien proche de la triste réalité de notre siècle.

H. F.

Quel Temps va-t-il faire?

Alan Watts. Hatier. 1978. Dès 14 ans.

La météorologie est une science complexe. Mais cet admirable petit ouvrage, de format pratique, va permettre une approche intéressante des phénomènes météorologiques. Quelques pages d'explications techniques indispensables, suivies de 24 photographies qui illustrent les temps les plus fréquemment rencontrés sous nos latitudes aideront les lecteurs à interpréter la tendance générale et l'évolution probable des conditions. Un tableau accompagne chaque photographie. Ce livre peut devenir un auxiliaire précieux pour un enseignant. La note d'achat sans hésiter.

H. F.

Les Farfeluches choisissent un Métier

A. Grée - L. Camps. Casterman. 1977. 4 à 8 ans.

Le talent des deux auteurs n'est plus à prouver. En 255 mots illustrés par des dessins qui plaisent beaucoup aux jeunes enfants, ils arrivent à nous présenter un album didactique, attrayant, vivant. Un livre actif qui va permettre aux enfants de s'exprimer et d'enrichir leur vocabulaire.

H. F.

La Nature et ses Métiers

F. Chevassu - O. Limousin. Hachette. Coll. Les Métiers. 1978. Dès 14-15 ans et plus.

Au seuil de leur vie professionnelle, nos adolescents sont souvent empruntés lors du choix d'un métier. Méconnaissance, manque d'informations, etc. Cet album richement illustré de photographies décrit une quarantaine de métiers en rapport avec la nature, avec leur formation, leurs débouchés, leurs avantages et inconvénients. Les renseignements précis concernent la France, mais nos jeunes peuvent trouver aussi des conseils précieux quant au métier envisagé.

H. F.

Les Herbes médicinales - Votre Corps et sa Santé - La Poterie - La Peinture - Bijoux et Parures - L'Astrologie - Le Yoga - La Photographie

Gamma. 1978. Dès 13-14 ans et tous âges.

Parus sous le titre général «Les Guides Gamma», ces 8 premiers volumes de 90 pages environ sont tout à fait dans la conception moderne de l'ouvrage d'information destiné à un public non spécialisé. Abondamment illustrés de très belles photographies et de dessins, les textes, riches en renseignements, sont écrits dans un style simple, direct. Chaque ouvrage est conçu selon 3 plans distincts:

— informer sur la matière traitée,
— proposer une activité personnelle,
— donner des références pour des recherches complémentaires.

Genre d'ouvrage idéal pour le corps enseignant ou pour des jeunes adolescents attirés par un domaine précis.

H. F.

Un Soleil glacé

Jean Coué. G.T. Rageot. Ch. de l'Amitié. 1978. Dès 15-16 ans.

C'est par la radio que Marie-Louise apprend que son mari a été exécuté, le recours en grâce ayant été rejeté. Un soleil glacé, c'est tout ce qu'il reste à Ma-Lou, une fille de l'assistance qui avait, après une enfance malheureuse, rencontré Mouloud, un jeune immigré nord-africain. Un grand espoir... Le soleil... Le bonheur... Un fils... Jusqu'au jour où Mouloud tue un homme. Tout s'effondre.

Quelle profondeur, quelle poésie, quelle grandeur dans ce récit émouvant de jean Coué. C'est sans conteste LE MEILLEUR ROMAN POUR ADOLESCENTS DE 1978. Il aura sa place dans toutes les bibliothèques scolaires et peut être recommandé en lecture suivie pour les classes ayant un certain goût pour la bonne littérature.

H. F.

Les Amandiers fleurissaient rouge

Christian Signal. G.P. Grand Angle. 1978. Dès 14 ans.

Au travers d'un roman passionnant et émouvant, l'auteur nous fait revivre la tragédie du peuple espagnol marqué par une guerre civile effroyable, prélude de la Deuxième Guerre mondiale. Guerre sans concession, fratricide.

Un jeune couple, Soledad et Miguel, se trouve séparé après l'enrôlement forcé de Miguel dans l'armée franquiste. La jeune fille restera au village. C'est là que naîtra son enfant. Peu après elle apprendra la mort de Miguel. Désespérée elle s'enfoncera toujours plus jusqu'au jour où elle rencontrera Luis, un milicien républicain. Mais la guerre est toujours présente. Luis sera arrêté...

Un roman poignant que je recommande sans réserve.

H. F.

L'Amour de la Vie - Négore le Lâche

Jack London. Gallimard Folio Junior. 1978. Ill. B. Héron. Dès 12 ans.

Un homme épuisé, mais qui s'accroche à la vie. Un loup malade qui espère que l'homme mourra le premier... Il faut tout le talent de Jack London pour exprimer dans ces deux merveilleuses nouvelles les misères, les problèmes, mais aussi la grandeur de l'homme. Je recommande sans réserve ces deux récits très bien illustrés par B. Héron.

H. F.

AU COURRIER

Un collègue qui désire conserver l'anonymat nous prie de publier ce procès-verbal trouvé quelque part en Suisse romande

CISE - Commission intercantonale pour une saine éducation

Procès-verbal de la séance du...

Concerne: directives confidentielles pour l'élaboration des nouveaux programmes romands

Les enseignants de Suisse romande ont demandé une harmonisation de leurs programmes scolaires. Devant leur unanimité, il convient de leur donner satisfaction tout en gardant notre liberté de manœuvres quant aux programmes qui leur seront soumis.

Il est bon aussi de satisfaire les vœux de la majorité des enseignants quant à l'esprit que ceux-ci souhaitent voir présider à ces nouvelles réalisations. En tête des programmes, on aura donc soin de rappeler que le travail individuel et en groupes doit être encouragé, que la nouvelle méthode doit développer le sens critique, donner aux enfants la possibilité et l'envie de s'exprimer, leur apprendre la tolérance face aux diverses opinions exprimées et, enfin, donner à chacun d'eux la possibilité de se réaliser pleinement.

Il est évident que l'application pure et simple de ces principes contribuerait tout droit à former de jeunes gauchistes plus prompts à saper les fondements de notre société démocratique qu'à se mettre au service de celle-ci.

Il importe donc d'apporter quelques correctifs à ces programmes, tant au niveau de la méthodologie qu'à celui de la formation des maîtres.

1. Formation des maîtres

Les responsables des programmes évitent d'être soumis à toute critique directe quant aux matières qu'ils proposent. Pour cela, ils observent les principes suivants:

a) S'en tenir à un vocabulaire strictement scientifique qui remettra immédiatement le profane à sa juste place.
Ils expliqueront leur attitude par les changements fondamentaux qu'ont subis la linguistique, la mathématique, etc., et rappelleront que l'école n'a pas suivi ces progrès.
Ils donneront pour peu précis ou archaïques les procédés et les termes usuels qui avaient cours dans nos écoles et dont les enseignants oseraient prétendre qu'ils étaient efficaces. (A ce propos, il est bon de rappeler aux éventuels contestataires que l'école n'a pas à se soucier d'efficacité ou de rendement.)

b) Se garder d'inculquer les nouvelles matières aux enseignants, mais recourir à cet effet à des pédagogues intéressés. Pris entre une mission pour laquelle ils se sont déclarés volontaires et les questions des enseignants trop «indépendants», ces animateurs constitueront un bouclier extrêmement efficace contre toute contestation.

c) Considérer comme mesquins et dépassés les problèmes qui, jusqu'ici, faisaient l'objet des principales préoccupations des enseignants: livret, écriture, orthographe, automatisme des opérations, accord des verbes, etc.

2. Sélection

En aucun cas, l'application des nouveaux programmes ne doit être un prétexte pour un nivellement vers le bas. Afin d'assurer, comme jusqu'ici, une sélection rigoureuse, les principes suivants présideront à l'élaboration des programmes:

a) La matière sera suffisamment abondante pour que le temps laissé à l'assimilation et à la répétition soit réduit au minimum. Il n'est pas utile de repêcher des élèves qui ne pourraient pas s'adapter à un certain rythme de production. D'autre part, l'impossibilité de remplir un programme particulièrement chargé maintiendra chez le corps enseignant un sentiment de culpabilité de bon aloi.

b) Les notions les plus élémentaires (monnaies, système métrique, calcul oral, lecture courante, etc.) seront censées être travaillées à la maison. Il importe de faire comprendre aux parents qu'ils ont des devoirs envers leurs enfants et que l'enseignant a autre chose à faire que de s'occuper de ces détails.

c) On n'emploiera qu'un vocabulaire adéquat. Il est nécessaire que les enfants sortent du cocon dans lequel l'enseignement traditionnel, par des trucs pédagogiques infantiles, n'a eu que trop tendance à les enfermer. Il faut proposer aux élèves des procédés scientifiques qui permettront aux meilleurs d'entre eux de faire valoir leurs qualités.

d) Comme par le passé, les examens des écoles secondaires seront des auxiliaires précieux pour les bons enseignants de nos écoles primaires. Ils permettront de sélectionner les élèves qui auront compris du premier coup et avec qui on ne devra pas perdre de temps à revoir des matières déjà abordées l'année précédente.
Quant à ceux qui ont besoin de deux, voire trois ans pour assimiler certaines notions, il n'est que trop évident qu'ils n'ont rien à faire dans nos écoles supérieures.

e) Le choix de problèmes abstraits constituera une excellente préparation pour les étudiants qui se lasseront rapidement de se poser des questions sur l'utilité de ce qu'ils ont à apprendre.
Quant aux autres, l'apprentissage d'un métier ou l'activité de manœuvre leur permettra de s'initier aux choses pratiques de l'existence tout en gardant, depuis leur temps d'école, une crainte respectueuse face à ce qui les dépasse.

3. Autonomie de l'élève

Il convient de mettre un frein au relâchement de la discipline qui se manifeste dans nos écoles. S'il est souhaitable que l'élève puisse travailler d'une manière autonome dans le cadre du programme qu'il doit assumer, il est bon aussi que l'enseignant ne se sente pas inutile.

Pour cela, les données des exercices proposés par les nouveaux programmes ne feront aucune concession à la facilité. Ainsi, le maître pourra faire valoir ses qualités en expliquant ces données aux élèves et ces derniers ne seront pas tentés de travailler librement à un rythme trop rapide ou trop lent.

Ces principes sont approuvés par la commission unanime qui en recommande une application discrète mais ferme.

Au nom de la commission
P.-A. de Quartier

RADIO EDUCATIVE

(Emissions de décembre 1978)

RADIO SUISSE ROMANDE II, le mercredi et le vendredi à 10 h. 30, OUC ou 1re ligne Télédiffusion

VENDREDI 8 DÉCEMBRE (10-13 ans)

Protection de la Nature

par Jacques Zanetta

Au mois d'octobre, la Télévision éducative a consacré deux émissions de la série «TV-Scopie» à l'Information, en mettant une actualité en évidence et en question. Un des correspondants régionaux des actualités, Michel Kellenberger, a accepté de travailler sous l'œil critique de la caméra.

La première de ces émissions avait pour prétexte un bref reportage sur l'ouverture d'une nouvelle librairie à Lausanne.

La seconde — celle qui intéresse la Radio éducative — concernait l'enquête consacrée par Michel Kellenberger à un grave cas d'infraction des lois fédérales et cantonales qui protègent, dans notre pays, les haies et les bosquets. L'émission de TV éducative donnait des aperçus du tournage de cette enquête et se terminait par une approche différente du problème de la protection des haies et des bosquets, grâce à l'interview du président d'une Ligue de protection de la Nature.

Aujourd'hui, l'émission de Radio éducative, réalisée par Jacques Zanetta, se propose de compléter et de prolonger cette TV-Scopie sur deux plans:

— en donnant, elle aussi, l'occasion à Michel Kellenberger de s'exprimer sur son enquête, sur la manière dont il l'a conçue et menée, sur les conditions dans lesquelles son reportage a été tourné;
— en relançant la réflexion sur le thème de la protection de la nature, à partir des diverses informations fournies par Michel Kellenberger.

Notons qu'il s'agit là de la seconde tentative d'harmonisation des émissions de TV et de Radio éducatives faite au cours de ce trimestre (la première étant le portrait d'un paysan de montagne diffusé le 20 octobre). Deux autres expériences de complémentarité seront tentées durant le premier semestre 1979.

MERCREDI 13 DÉCEMBRE (6-8 ans)

Chemin faisant: Un témoignage recueilli par Robert Rudin: Le Zep

Chemin faisant, dans le canton du Jura, nous avons passé une soirée en compagnie du Zep. Le Zep est un malicieux paysan que l'âge n'a diminué en rien. Il s'appelle en fait Joseph Schaller, et aujourd'hui il habite Courcelon, pas très loin de Delémont.

Après avoir vécu à Envelier, le Zep, sa femme et ses deux filles sont restés de nombreuses années sur le Mont-Raimeux. Est-ce la solitude qui lui a appris la sagesse et la bonhomie? Ce qu'il raconte est toujours empreint de modestie, de mesure. La belle mémoire! Le savoureux accent! Et quelle langue parlée!

On l'écoute avec ravissement, le Zep... Et nous étions, une partie de ce soir-là, avec un de ses petits enfants. Six ans, je crois. Nicolas. Il écoutait son grand-père, Nicolas. Bouche bée, admiratif.

C'est précisément l'un des objectifs de ces témoignages: permettre aux générations de renouer ces échanges qui constituaient un des héritages les plus précieux pour les nouvelles générations: les souvenirs des aînés, évoqués naguère le soir au coin du feu, aujourd'hui le matin par la grâce de la technique radiophonique! Mais toujours marqué du sceau de la vigueur, de la franchise, des nuances, de tout ce qui forme les qualités incomparables de la langue parlée.

Musique, s'il vous plaît! Pour faire silence... Et tendre l'oreille aux propos du Zep, ce merveilleux gentil grand-père...

VENDREDI 15 DÉCEMBRE (13-16 ans)

Les élèves interrogent, par Alphonse Layaz

On le sait, 1979 sera l'Année mondiale de l'Enfant. Cette émission, réalisée avec la classe de Raymond Chatelanat, à Lausanne, aura pour but de sensibiliser les enfants au problème des *droits* qui sont les leurs, tels qu'ils sont définis dans la Déclaration des Nations Unies du 20 novembre 1959. Qu'est-ce qu'un droit? Quelles sont ses limites? Comment se concrétise-t-il dans la vie de tous les jours?

Les élèves atteints de cécité de Raymond Chatelanat, ce maître non voyant lui aussi, poseront ces questions et d'autres encore aux personnalités qui leur répondront du Studio de Genève.

MERCREDI 20 DÉCEMBRE (8-10 ans)

Folklore de Noël, par Lucienne Eich

Dès la fin du mois de novembre apparaissent déjà dans les vitrines les signes précurseurs de Noël.

Cette période dite de fête se caractérise principalement par une vague d'agitation et de folles dépenses dans les magasins, et, de plus en plus souvent, par un refus de participer à cette course.

Noël devient le symbole de notre société de consommation et de gaspillage en se plaçant sous le signe de l'argent.

Ce glissement perceptible, ce déplacement du sens véritable de Noël n'efface cependant pas les aspects authentiques de cette tradition très ancienne, si chère aux enfants.

Cette émission propose la mise en évidence du sens caché, du sens oublié des éléments principaux — Père Noël, sapin décoré, bougies, cadeaux, bûche de Noël, crèche, etc. — formant la trame même de Noël en racontant les origines et l'évolution à travers le monde de la Fête de fin d'année.

Il serait souhaitable que les enseignants parlent avec leurs élèves, avant l'émission, des solstices, des changements de saison et de leurs conséquences sur la vie quotidienne de l'homme, ainsi que du mot «tradition».

Pour ceux et celles qui s'intéressent à ce thème, le très beau livre de William Sansom, «Les Noëls du Monde» (Editions Arthaud, Paris 1970), offre une étude détaillée et passionnante, riche en illustrations.

VENDREDI 22 DÉCEMBRE (10-13 ans)

Folklore de Noël, par André Charlet

On le sait, le folklore de Noël est extrêmement riche. Mais les mélodies authentiques, véritablement enracinées dans la tradition, sont rares, comme d'ailleurs la ferveur de Noël occultée chaque année davantage par l'aspect factice et commercial de cette fête dont le sens profond s'est perdu.

C'est à une découverte de cette authenticité qu'André Charlet nous convie aujourd'hui.

LES LIVRES

Une nouvelle collection

PEINTURES DE L'ORIENT ET DE L'ANTIQUITÉ

Montre ton cœur, sans réserve,
Et ton pinceau sera inspiré.
T'ang Heou — XIVe siècle

L'histoire de l'art, telle qu'elle est généralement conçue accorde une place privilégiée à la peinture occidentale. Les œuvres appartenant à cette tradition constituent l'essentiel de ce que nous pouvons contempler dans les musées ou les expositions d'Europe ou d'Amérique. Les reproductions grand format qui ornent nos foyers ou nos classes montrent Memling, Rembrandt ou Monet, mais presque jamais Mohammed Alî ou Tao-tsi. Il en résulte que nous ignorons ou méconnaissons des formes d'expression picturale éloignées de nous dans l'espace et dans le temps qui mériteraient de retenir notre attention et de susciter notre méditation. Cet élargissement d'horizon nous conduirait souvent à l'émerveillement devant des formes d'art fort différentes de celles dont nous avons l'habitude ou, parfois, au contraire, étrangement proches de certaines tendances modernes.

A la découverte de trésors lointains

Voici plus d'une quinzaine d'années, Skira[1] lançait deux collections: «Les Trésors de l'Asie» et «Les Grands Siècles de la Peinture», mettant ainsi sous nos yeux de très belles œuvres nées bien au-delà de nos frontières géographiques ou bien avant les tableaux de nos primitifs. Malheureusement ces ouvrages coûtaient entre 130 et 150 fr. Ils valaient certes ce prix, mais leur ensemble n'était donc pas à la portée de toutes les bourses. Aujourd'hui, Skira les réédite dans une nouvelle collection, «La Peinture», qui ne le cède en rien, en qualité, aux éditions antérieures, mais qui est offerte à un prix incroyablement modeste: chaque volume ne coûte en effet que 28 fr., soit le prix moyen d'un roman en 1978. Ces livres, brochés, sous couverture couleur, au format 24 × 28 cm, offrent le texte intégral de la première édition. Dans chaque ouvrage sont présentées et commentées plus de 80 reproductions en couleurs. Les huit titres suivants sont aujourd'hui parus:

La peinture chinoise
La peinture persane
La peinture japonaise
La peinture arabe
La peinture indienne
La peinture de l'Asie centrale
La peinture égyptienne
La peinture grecque

Qu'il s'agisse de fresques ou de miniatures, de rouleaux de soie ou de vases peints, beaucoup d'artistes étonnent et séduisent par leur maîtrise technique, leur palette riche et brillante, leur style puissant ou délicat, leur sens décoratif ou poétique. L'auteur du texte est toujours un spécialiste qui nous présente, dans un langage clair, avec ferveur et enthousiasme, la forme d'art avec laquelle il est de longue date familiarisé.

Les illustrations sont d'une admirable qualité. Celle-ci n'a été obtenue dans la plupart des cas qu'au prix de nombreuses difficultés de tous ordres. C'est ainsi que l'éditeur parle, à propos de «La peinture de l'Asie centrale», *d'une entreprise de prospection photographique sans précédent* et qu'il peut écrire, au sujet des 100 reproductions de «La peinture chinoise»:

«Les rouleaux les plus précieux sont encore jalousement conservés dans les collections impériales maintenant à Formose et dans les temples et les collections privées difficilement accessibles au Japon. Ils n'ont été montrés jusqu'ici qu'en de rares occasions, car la délectation de la peinture en Orient est un état de grâce réservé aux initiés. Pour la première fois, après de longues et subtiles négociations, nous avons obtenu l'autorisation exceptionnelle d'accéder à ces trésors secrets, déroulés selon le rite ancestral. Nous avons chargé l'auteur de notre livre d'aller les étudier sur place en compagnie de nos techniciens, et de photographier les inédits les plus sensationnels. Le récit de leur campagne diplomatique et technique à Formose et à travers le Japon est un document mémorable.»

Nous disposons donc maintenant, avec cette nouvelle collection, d'un instrument précieux, d'accès aisé, grâce auquel nous pouvons découvrir et apprécier, faire découvrir et faire apprécier aussi, des domaines nouveaux de la création artistique.

Education au pluralisme culturel

Si je tiens à recommander ces ouvrages aux enseignants, c'est d'abord parce que leur lecture et leur étude leur apporteront un réel enrichissement. Il est de mode aujourd'hui, pour de nombreux intellectuels occidentaux, de dénigrer le patrimoine européen. Cette espèce de masochisme est détestable. Mais la tendance inverse consistant à porter systématiquement au pinacle les productions de la civilisation européenne en ignorant ou en sous-estimant l'apport des autres cultures n'est pas moins regrettable. Une découverte ou une connaissance meilleure de ces arts d'autres lieux et d'autres temps rétablit un équilibre et nous aide à nous former une idée plus complète, plus nuancée et plus juste du génie humain dans toute sa diversité et dans toute sa richesse.

D'autre part, l'éducateur prendra certainement plaisir à présenter à ses élèves nombre des œuvres analysées. Ce faisant, il contribuera, de façon concrète, à développer dans nos classes le sens du pluralisme culturel, dans un temps où l'on parle beaucoup, mais en restant souvent dans l'abstraction, du nécessaire «dialogue des cultures». Dans tous les domaines, le totalitarisme est une pente naturelle de l'esprit humain. Tout ce qui peut favoriser une éducation efficace à l'acceptation de la différence, ou, mieux encore, à l'accueil et à la recherche de la diversité, est le bienvenu. C'est dans cet esprit que l'on soulignera, auprès des enfants et des adolescents, la valeur esthétique de telle peinture murale orientale, de telle miniature persane, de tel paysage japonais peint sur soie.

On constatera d'ailleurs que des formes d'expression étrangères à notre tradition occidentale sont souvent fort proches de la sensibilité enfantine ou de l'intérêt avéré de nos adolescents pour l'art moderne. Notons aussi la curiosité de ces derniers pour la spiritualité des civilisations orientales. Nos élèves sentiront probablement mieux que beaucoup d'adultes la beauté du *Harpiste aveugle* peint sur la paroi d'une tombe égyptienne ou d'un *Paysage sous la Pluie* dessiné sur un paravent japonais.

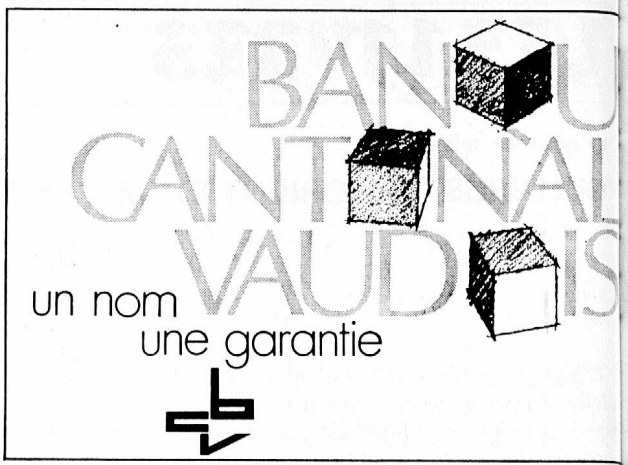
Pour les plus jeunes, l'attrait anecdotique du sujet sera un excellent moyen de les acheminer à l'appréciation des qualités formelles; je pense, par exemple, au plaisir que des enfants prendront à regarder et à détailler *La Traversée du Gange par Akbar* ou *Krichna volant du Beurre* ou *La Reine jouant aux Echecs (tombe de Nefertari).*

Une recommandation donc: lorsque vous passerez chez votre libraire, faites-vous montrer cette nouvelle collection et feuilletez ces livres. Choisissez ceux qui vous paraissent répondre le mieux à vos goûts; ils vous permettront de prévoir dans votre classe quelques belles heures d'initiation artistique.

René Jotterand

---

[1] *Signalons qu'après le «Journal du surréalisme», présenté dans l'«Educateur» du 4 juin 1977, Skira vient de publier le «Journal du symbolisme»: une merveilleuse iconographie, une mise en page constamment originale et heureuse.*



VILLE DE VEVEY - CENTRE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Ecole d'arts appliqués

Apprentissage de 4 ans :

CÉRAMISTE DÉCORATEUR(TRICE) PHOTOGRAPHE

L'apprentissage est sanctionné par l'obtention du Certificat fédéral de capacité et du Diplôme cantonal.

Cours d'initiation aux métiers d'arts appliqués

Durée : une année. Ce cours permet de mieux déterminer le choix d'une profession artistique.

Délai d'inscription : fin mars.
Concours d'entrée obligatoire.
Entrée : mi-août.

Renseignements et prospectus : **Secrétariat du Centre d'enseignement professionnel, avenue Nestlé 1, 1800 Vevey.**

Nous sommes un internat et gymnase de vallée de la Haute-Engadine, reconnu sur plan fédéral et cantonal, comptant 270 élè avec les départements suivants:

Ecole de commerce - Gymnase économiqu Ecole normale - Ecole secondaire - Class d'orientation et de formation professionnel

Pour le début de l'année scolaire 1978/80 au mai, nous avons à repourvoir le poste de:

professeur supérieur de français
(évent. avec romanche)

Sur appel téléphonique ou brève offre écri nous donnerons de plus amples renseig ments aux intéressés(es) ayant les diplôm nécessaires, qui aimeraient collaborer à u école variée et animée, à base chrétienne.

LYCÉE ÉVANGÉLIQUE DE SAMEDAN
7503 Samedan, Tél. 082/6 58 51
Le recteur: C. Baumann

OLYMPUS

Microscopes modernes pour l'école

Grand choix de microscopes classiques et stéréoscopiques pour les élèves et pour les professeurs
Nous sommes en mesure d'offrir le microscope approprié à chaque budget et à chaque cas particulier
Demandez notre documentation!
Avantageux, livrables du stock Service prompt et soigné

Mod. CHC

Mod. VT-2

Démonstration, références et documentation: représentation générale:
WEIDMANN + SOHN, dép. instruments de précision, 8702 Zollikon ZH, tél.: 01 65 51 06

07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux