

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **116 (1980)**

Heft 15

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

15

Montreux, le 25 avril 1980

éducateur

1172

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

26^e Semaine pédagogique internationale de Villars-les-Moines:

«L'ENSEIGNANT GÉNÉRALISTE ET/OU SPÉCIALISTE?»



Le temps de la réflexion est une économie de temps. Publilius Syrus

Photo J. Fluck.

Unions chrétiennes féminines vaudoises, branche cadette,

cherchent

ANIMATRICE

à mi-temps

pour le 1^{er} septembre ou date à convenir.
Age souhaité: 20 à 30 ans.
Travail en collaboration avec la commission cantonale cadette et des filles de 6 à 18 ans.

Nous demandons: esprit d'initiative et de réflexion, engagement spirituel.

Faire offres à Marianne Chanson,
avenue Grandes-Roches 2, 1110 Morges.

Institut Jaques-Dalcroze

Subventionné par l'Etat et la Ville de Genève
44, Terrassière, 1207 GENÈVE

Ecole de formation professionnelle
de rythmique

Licence de la méthode Jaques-Dalcroze:
rythmique - solfège - improvisation

Diplôme

Cours d'enfants, adolescents et adultes

Renseignements et programmes des cours au
secrétariat: tél. (022) 36 82 50 - 35 62 11

Festival musical de la jeunesse — Festival du Jura Événement musical 1981

En 1981, aura lieu le 4^e Festival musical de la jeunesse et 2^e Festival du Jura.
Pour cette occasion, la direction du festival cherche en Suisse un

CHOEUR D'ÉCOLE

ou autre chœur de jeunes

pour préparer avec le Chœur du festival (50 exécutants) un concert qui se donnera dans le cadre du festival (avec accompagnement d'un orchestre de chambre).

Le programme sera choisi d'entente avec les directeurs.
Les intéressés sont priés de s'adresser jusqu'au 15 mai 1980 au:

Festival musical de la jeunesse - Festival du Jura, Georges Zaugg, directeur,
2892 Courgenay, tél. (066) 71 22 90 (aux heures des repas).

CHALET

à vendre

LES RASSES - SAINTE-CROIX, ALT. 1188 M.

A proximité de l'arrêt du bus Crêt-Junod. Grand chalet 3 étages à rénover. Surface sol 91 m², surface totale 818 m². Vue imprenable sur les Alpes. Tranquillité, proximité du centre et des pistes descente et fond. Complexe hôtelier à proximité (piscine-sauna, etc.). Etudes et plans de transformation (école-centre d'accueil, etc.) à disposition. Valable pour particulier, école, commune, société.

Faire offres à: Case postale 559, 1400 Yverdon.

Renseignements: tél. (024) 219651.

Visites: 1^{re}, mercredi 7 mai, de 15 h. à 18 h.
2^e, samedi 10 mai, de 10 h. à 16 h.

Quel collègue s'intéresserait à un poste de

maître de science?

Laboratoire Phywe.

Entrée en fonction: 25 août 1980.

Si cette offre vous tente, veuillez prendre contact immédiatement avec la

Direction des écoles d'Epalinges, tél. (021) 32 46 12
(de 8 h. à 12 h.) ou (021) 32 66 41 (aux heures des repas).

Le périodique culturel régional de qualité,
véritable tribune des écrivains romands et
des poètes. Fr. 26.—/an. Exemplaires gratuits sur simple demande. Fondé en 1975.

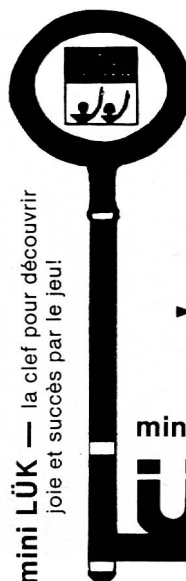


espaces

Mensuel des Arts et des Lettres
de la Broye et du Jorat
Rédaction
CH - 1511 Hermenches (VD)



Centre de vacances
(séminaires, études etc...)
à Malvilliers
Situation exceptionnelle entre
Neuchâtel et La Chaux-de-Fonds
Pension complète dès Fr. 17.—
Tél. 038 33 20 66



mini LÜK — la clef pour découvrir
joie et succès par le jeu!

► nouveau ◀
enfin en français

mini Lük
le jeu éducatif

► Demandez le prospectus en couleur
avec les prix, s.v.p.! ◀

Représentant général
en Suisse + FL

Dr. Ch. Stampfli — Lernspiele
3073 Gümligen-Bern
Walchstrasse 21

Tel. 031/52 19 10

Sommaire

ÉDITORIAL	427
Thème: L'ENSEIGNANT GÉNÉRALISTE ET/OU SPÉCIALISTE?	
AVANT-PROPOS	428
DOCUMENTS	
En guise d'introduction	429
Le point de vue d'un généraliste	433
Le point de vue d'un spécialiste	435
... Quelle formation générale?	436
Collaboration et spécialisation dans la vie de l'école	439
La société formative: aspects psycho-sociologiques de la formation des enseignants	441
Un point de vue exprimé en fonction du monde du travail	444
La spécialisation dans le monde du travail	445
L'expérience d'un directeur d'école	446
Maître-élève	448
Table ronde	452
AU COURRIER	458
CÔTÉ CINÉMA	460
AU JARDIN DE LA CHANSON	461
DIVERS	462
LE BILLET	465

éducateur

Rédacteurs responsables:

Bulletin corporatif (numéros pairs):

François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs):

René BLIND, 1411 Cronay.

Comité de rédaction (numéros impairs):

Lisette BADOUX, chemin Clochetons 29, 1004 Lausanne.

André PASCHOUD, En Genevrex, 1605 Chexbres.

Michael POOL, 1411 Essertines.

Administration, abonnements et annonces: IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 624762. Chèques postaux 18-379.

Prix de l'abonnement annuel:

**Suisse Fr. 45.- ;
étranger Fr. 55.-**

Editorial

Difficile notre métier d'enseignant? Sans doute! De plus en plus difficile disent d'aucuns, tantôt invivable diront d'autres. «Difficile», hélas, s'associe bien souvent dans l'esprit des gens à quelque chose de péjoratif: lassant ou rébarbatif, incompréhensible ou ennuyeux.

Et pourtant, ne dit-on pas que c'est face à la difficulté que l'homme se découvre? Je sais: facile à dire! Et ce n'est pas à coups d'aphorismes qu'on va résoudre nos problèmes: les programmes qui changent tous en même temps, la vie quotidienne qu'on n'arrive plus à appréhender, les parents qui se mêlent de tout, les gamins de rien, les collègues qui, que...

Il y a peut-être un peu de vrai dans cette litanie; encore faudrait-il trier... Mais ce n'est certainement pas en pleurant son impuissance dans un coin du jardin secret de son stress qu'on va faire avancer les choses. Pas plus d'ailleurs qu'en criant au scandale en cercle restreint et choisi, ou en dénonçant des collègues qui ont eu le courage de prendre leur plume pour partager avec d'autres, inconnus ceux-là, une tranche de leur quotidien.

C'est en repensant, entre autres, à notre numéro 11 sur «la santé mentale de l'enseignant» et aux réactions positives et négatives qu'il a suscitées que ces considérations me sont venues. Nous nous sommes efforcés, il y a deux mois, de décrire des situations en laissant s'exprimer les gens. Le thème était délicat. Vous pensez! Reconnaître quasi publiquement que l'enseignant pouvait avoir des problèmes, c'était jeter aux orties la combinaison-soutane du superman-instituteur en même temps que l'auréole de gloire qui cerclait son front large et puissant! Allons donc! Qui donc y croyait encore, à cette image de l'enseignant? Qui donc y avait déjà cru?

Difficile ce thème? Sans aucun doute, mais la difficulté, là aussi, a quelque chose de stimulant. Il fallait rompre cette sorte de conspiration du silence qui nuisait à tous, il fallait poser le problème. Et poser un problème, dit-on, c'est déjà le résoudre à moitié. Quant au reste de la solution, c'est à chacun de nous de le trouver, selon son tempérament, selon ses aspirations personnelles, mais plus forcément seul. Aujourd'hui, notre métier devient complexe et c'est tant mieux. Nous n'en faisons plus forcément le tour entre les parois de notre seule réflexion. Il faut se mettre à plusieurs pour trouver de bonnes solutions et à plus encore pour les faire admettre.

Alors soyons actifs! Participons! Nos sections de districts, nos associations cantonales, la SPR sont des lieux d'échanges, de débats, de prises de positions, de décisions. Toutes, à leur échelle, ont un poids certain que nul n'oserait contester actuellement. ACTION, ah le beau mot! Nous tous qui voulons une école active pour le bien de nos enfants, montrons l'exemple!

Difficile notre métier? Heureusement! Beaumarchais ne disait-il pas: «La difficulté de réussir ne fait qu'ajouter à la nécessité d'entreprendre!»

Dans l'«Educateur» de ce jour, «l'enseignant généraliste et/ou spécialiste?», un thème capital pour l'avenir de notre profession, des témoignages intéressants, des solutions proposées... une ouverture à la réflexion. Un sujet pour notre journal qui se situe tout à fait dans la ligne de mire de la SPR.

Bonne lecture!

R. Blind.

AVANT-PROPOS

*26^e Semaine pédagogique internationale
Villars-les-Moines, du 9 au 14 juillet 1979*

Tous les 3 ans, les habitués — il y en a ! — des Semaines pédagogiques internationales retrouvent avec plaisir le château, qu'il faut bien qualifier de vénérable, et qu'ils imaginent difficilement habité par des gens préoccupés d'autre chose que de pédagogie...

De même, ces habitués imaginaient avec peine Villars-les-Moines sans le professeur Panchaud, l'âme et le moteur des Semaines depuis toujours. Et pourtant l'édition 1979 a été la première qu'il n'a pas animée et dirigée, avec la compétence exemplaire que l'on sait.

L'équipe responsable, engagée dorénavant dans la voie de la collégialité, ne saurait manquer de lui dire à nouveau, et publiquement, sa reconnaissance pour tout ce qu'il a apporté lors de nos rendez-vous de juillet.

Cette année, le thème proposé a su intéresser des enseignants étrangers plus nombreux, qui ont rendu ainsi à la

Semaine son caractère international. De plus, pour la première fois, a été tentée,



et avec succès, l'expérience de la traduction simultanée français-allemand et allemand-français, qui sera certainement reconduite.

Il n'est pas de mon propos de dissertar ici sur le thème choisi: l'introduction de Jean-Jacques Maspéro le fera avec bonheur.

Jean Fluck.

A l'Île Saint-Pierre ou Jean-Jacques in situ.



SACO SA LAINERIE

et ses matières pour l'artisanat

Grand choix: rouets, fuseaux, cardes ● 99 sortes à filer ● Cardage ● Métiers à tisser ● Dentelles ● Fils fins à géants: laine, soie, coton, lin ● Tissus spéciaux ● Mat. pour batik et bougies ● Savons de Marseille.

Toujours nouveautés, prix directs, magasin, vente par correspondance, catalogue gratuit.

CH-2006 Neuchâtel
Ch. des Valangines 3
Tél. 038/ 25 32 08

URGENT

Chœur mixte de l'Ouest lausannois
participant au Giron de la Venoge 1981
cherche directeur

Tél. (021) 89 21 90 la journée

CAFÉ-ROMAND

Les bons crus au tonneau
Mets de brasserie

St-François

Lausanne

L. Péclat

VALLÉE DE JOUX, 1341 L'ORIENT

Pour vos courses d'écoles/courses d'études, nous vous offrons 1 DORTOIR + grande salle + réfectoire à proximité. Tout confort. Prix avantageux.

Renseignements auprès de l'administration du village,
tél. (021) 85 57 05.



Séminaires, vacances.
Classes vertes et de neige.
62 lits. Pension complète
ou cuisine indépendante.

LE LOUVERAIN, tél. (038) 57 16 66
2206 Les Geneveys-sur-Coffrane (NE)

ÉCHANGE D'APPARTEMENT SUISSE/DANEMARK

Famille d'instituteur danois avec trois enfants aimerait faire l'échange d'un appartement avec un collègue suisse deux à trois semaines en juillet.

J'offre: une maison avec jardin, près de Copenhague (près de la mer).

Je désire: un appartement ou une maison en Suisse.

Ecrire à Niels Jørgen LINDHOLM, Ejbydalsvej 182, 2600 Glostrup/Danemark.

« EN GUISE D'INTRODUCTION »

Discours du président de la SPR à la 26^e Semaine pédagogique internationale de Villars-les-Moines



Ouverture: MM. Masoéro (à g.) et Barbay.

Il m'appartient donc de présenter le thème de la 26^e Semaine pédagogique internationale de Villars-les-Moines.

Je préciserai tout d'abord que mon exposé est issu d'un échange d'idées que nous avons eu, récemment, lors d'une séance du groupe de réflexion.

Les membres du groupe de réflexion, MM. Roudy Grob, José Jaecklé, Marc Marelli et votre serviteur, publient régulièrement dans l'«Educateur», des chroniques dont vous avez peut-être lu l'une ou l'autre, et sont tous Genevois. Il conviendra d'en tenir compte. De toute manière, cet exposé introductif ne doit pas être considéré comme émanant de la Société pédagogique romande, même si divers rapports publiés par notre association nous ont servi de base de travail.

Précisons encore que les positions que nous avons été amenés à prendre à ce sujet s'appliquaient au problème du recyclage des enseignants primaires. Dans une synthèse documentaire consacrée à ce problème, Jean Combes, de l'IRDP a résumé nos interventions à ce propos. Je cite :

«Premier avril, vingt-neuf avril et dix juin 1977, trois numéros de l'«Educateur» dont les éditoriaux étaient consacrés au sujet «La coordination scolaire romande et le généraliste». Il ressort de leur lecture que le généraliste, c'est-à-dire l'enseignant primaire, l'instituteur (dix mille personnes en Suisse romande) «dont les textes officiels rappellent régulièrement l'existence», est

de plus en plus considéré comme un spécialiste, en particulier au cours de recyclages, «où il est invité tantôt comme maître de mathématique, tantôt comme maître de français ou d'autre chose, mais jamais tel qu'il est.»

Certes, le généraliste ne peut se passer de l'aide du spécialiste, qui lui est apportée en particulier dans le cadre de son perfectionnement, mais il doit conserver son autonomie pédagogique, traiter sur un pied d'égalité avec celui-ci et, en définitive, avoir «comme il se doit, le dernier mot». D'autres points sont soulevés: «Qu'est-ce qu'un généraliste? qu'est-ce qu'un spécialiste?», les «pouvoirs» du spécialiste que lui délèguent les autorités, la position subalterne des généralistes par rapport aux spécialistes.

Un problème apparaît donc: l'enseignant primaire est-il un généraliste ou un spécialiste? et s'il est le premier, quelle est sa relation au second?

Dans le numéro du 10 février 1978, l'éditorial de François Bourquin s'intitulait «Le généraliste «spécialisé»!» L'auteur, après avoir affirmé que «le maître primaire, généraliste par définition et vocation, ne peut exceller dans toutes les disciplines inscrites au plan d'études» remarque que, pour les nombreuses commissions qui ont préparé ce plan, «on a souvent délégué des

généralistes «spécialisés» dans telle ou telle autre discipline»; c'est-à-dire qu'ont été sollicités pour chaque branche les enseignants les plus qualifiés, voire les plus enthousiastes pour chacune.

Le problème que nous allons examiner cette semaine est des plus actuels, ne serait-ce que pour les raisons suivantes, dont la liste n'est pas exhaustive:

1. le développement des différentes didactiques ou méthodologies est perçu, par l'instituteur, comme une menace pour son statut de «professionnel» de la pédagogie de l'école élémentaire;
2. attaché à l'idée d'une pédagogie globale, l'instituteur a le sentiment que cette pédagogie court aujourd'hui le risque d'un éclatement; il n'est pas convaincu, en effet, qu'une parfaite cohérence existe entre les différentes didactiques de disciplines qui lui sont proposées ou imposées;
3. ces craintes, justifiées ou non, conduisent beaucoup d'instituteurs à une méfiance plus ou moins marquée et plus ou moins ouverte à l'égard des «spécialistes» qui sont chargés de les «prendre par la main»: la collaboration, dans ces conditions, devient difficile;
4. à tort ou à raison, les enseignants primaires — certains d'entre eux en tout cas — ont l'impression qu'un processus de «secondarisation» de l'école primaire est en cours; cette impression entraîne avec elle un cortège de pulsions conflictuelles en rapport avec les concepts de structures scolaires, de sélection des élèves, de relégation des maîtres primaires dans un ordre d'enseignement de plus en plus rétréci.

S'il est une chose dont nous sommes certains, c'est que les «généralistes» et les «spécialistes» — nous reviendrons tout à l'heure sur le redoutable problème de la définition qu'il convient de donner à ces deux termes — doivent collaborer, dans une parfaite harmonie: c'est leur devoir d'état.

Tous les malentendus, toutes les ambiguïtés, tous les conflits qui les séparent à l'heure actuelle doivent impérativement disparaître. Nos travaux, peut-être, contribueront au rapprochement souhaité.

Questions de vocabulaire ou plutôt «tentative de définition»

Donc avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de s'interroger sur l'opposition que suggèrent les termes de généraliste et de spécialiste. C'est une opposition que je n'aime pas. Mais est-elle fondée? Rien n'est moins sûr, en pédagogie du moins.

Elle n'a, en tout cas pas, le même sens qu'en médecine. A tous les âges de la vie, n'importe quel patient consultera tantôt un médecin généraliste, tantôt un spécialiste. En pédagogie, plus l'enfant est jeune, plus il relève de l'art du pédagogue généraliste.

Mais ceci n'est rien. Si l'on se place dans la perspective de l'éducation — par opposition à celle du pur enseignement — la distinction généraliste/spécialiste devient parfaitement contestable. Dans l'art de la relation maître-élève, le maître primaire n'est pas moins spécialisé que son collègue secondaire. Il serait d'ailleurs dangereux de poursuivre notre réflexion sur ce point particulier: nous pourrions être tentés de classer le généraliste et le spécialiste — en d'autres termes: l'instituteur et le maître secondaire — sur une échelle d'évaluation de leur «art pédagogique» respectif; il y a, dans ce domaine, des préjugés à combattre, dont je ne parlerai pas ici.

Finalement, ce qui distingue le mieux le spécialiste du généraliste, n'est-ce pas la durée, plus longue, de ses études, qui lui vaut, avec un salaire plus élevé, une considération sociale plus marquée? L'opposition entre les deux termes porterait donc sur leur connotation socio-économique, et il est clair qu'elle se traduit par des difficultés relationnelles à base de jalousie diffuse ou de tendances au dédain.

D'autres insisteront sur un autre type d'opposition: les vrais intellectuels d'un côté — ils ont reçu une formation «scientifique», universitaire — et les «semi-intellectuels» de l'autre...; mais qu'est-ce alors qu'un spécialiste en «sciences de l'éducation»? ces sciences-là n'ont-elles pas le même statut que les autres? Il faudrait le demander à tous les licenciés en science de l'éducation présents ici.

Je crois en avoir assez dit, quant à ces deux termes, pour que vous compreniez avec quel regret je me vois contraint, faute de mieux, de les utiliser aujourd'hui. J'aimerais que nous les percevions comme dépouillés de toutes les connotations qui les opposent de manière non objective, et il ne me déplairait pas que nous leur trouvions bientôt des substituts convenables.

Tentons d'aborder maintenant le fond du problème

Dans l'école, telle que nous la connaissons chez nous, on peut dire (très schématiquement,

c'est-à-dire en faisant abstraction de tous les cas intermédiaires, de toutes les situations moyennes) que deux types d'enseignants sont à l'œuvre.

Les uns après une maturité (ou des études aboutissant à l'obtention d'un titre équivalent) reçoivent une formation professionnelle dans une école normale ou un institut dit «d'Etudes pédagogiques»; les autres, après la même maturité, poursuivent des études universitaires, du niveau licence, AVANT d'accomplir leur formation professionnelle. Toute la différence, entre eux, est là. Cette différence se traduit, sur le terrain, par des droits d'enseigner qui conduisent les premiers à l'école élémentaire, et les seconds, au gymnase (et, dans certains cantons, au cycle d'orientation).

Telles sont, en effet, les structures actuelles et l'actuelle répartition des enseignants des deux types. Quant à la frontière entre les deux structures, que nous appellerons, pour simplifier, primaire et secondaire, elle s'est déplacée, selon les lieux, vers le «haut» ou vers le «bas», elle a été ou elle est encore un objet de litige.

Remarquons encore que pour les enseignants, cette frontière est infranchissable: à moins qu'ils ne changent de nature, ou qu'ils se déplacent avec elle (et même dans ce cas, les choses ne sont pas si simples...).

Cette situation, dont il est inutile de faire l'historique, nous pouvons l'admettre, c'est-à-dire la juger satisfaisante à tous points de vue, ou chercher à la modifier.

Pour notre part, nous retenons le second terme de l'alternative. Nous ne jugeons pas que la situation actuelle soit satisfaisante, parce qu'elle perpétue l'opposition entre généralistes et spécialistes en maintenant les uns et les autres dans ces deux camps retranchés que sont l'école primaire et l'école secondaire. Deux camps retranchés où les tendances exprimées en matière de philosophie de l'éducation sont fort différentes.

Dans le premier (qui est premier chronologiquement) on souhaite l'avènement d'une école conduisant chaque élève à son propre progrès. Une école privilégiant le climat de travail, le décloisonnement des disciplines. Une école sans classements, sans comparaisons entre individus. Une école où les maîtres, des généralistes avant tout, accompagneraient les élèves dans leurs découvertes et réconcilieraient la jeunesse avec les processus d'apprentissage du savoir.

Dans ce premier camp retranché, on craint que les généralistes ne doivent renoncer à leur autonomie pédagogique pour n'être plus que des transmetteurs au service des didactiques mises au point par les spécialistes; dans ce premier camp retranché, les enseignants craignent d'être condamnés à une sorte de dédoublement de leur personnalité professionnelle.

A cet égard, les recyclages mal conçus —

cela existe! — offrent des exemples significatifs: combien d'excellents maîtres ne se transforment-ils pas en véritables tâcherons s'efforçant désespérément de calquer leur enseignement sur le modèle, jugé sacrosaint, du moniteur!

Dans le camp d'en face, on demeure attaché à l'idée d'une école à sélections successives, subordonnées à des filières gymnasiales. Dans une école de ce type, qui privilégie l'acquisition des savoirs, seuls des spécialistes, naturellement, sont appelés à œuvrer.

Notre description, bien entendu, est extrêmement schématique. Volontairement schématique dirons-nous plutôt, car notre intention n'est autre que d'attirer votre attention sur la discontinuité flagrante que notre système dit «éducatif» présente aujourd'hui encore, quelle que soit la position exacte de la frontière qui sépare les deux camps.

Or, vous ne l'ignorez pas, la Société pédagogique romande n'a jamais cessé de souhaiter l'unité de l'école. A cet égard, j'estime indispensable de citer ici quelques lignes tirées de notre rapport «L'école, perspectives nouvelles» (1974):

«L'éducation d'un enfant, confié successivement à des personnes et à des instances diverses, présente, par défaut de finalités reconnues, un manque d'unité flagrant.

«Confronté à des attitudes, à des méthodes, à des exigences divergentes, l'enfant ne peut être que déconcerté, sans pouvoir tirer parti de manière profitable de la richesse que pourrait comporter la complémentarité des instances éducatives.

«Cette complémentarité manque dans nos systèmes éducatifs. Chaque ordre d'enseignement, chaque degré, tend à s'insérer en structure éducative indépendante des autres: aussi notre école présente-t-elle des discontinuités manifestes, véritables fossés que ne ressentent pas seulement les élèves, mais aussi les enseignants devenus les spécialistes de secteurs compartimentés. (...) Il ne semble plus exister d'objectif ultime de l'école auquel pourraient souscrire les responsables successifs de l'enseignement, si ce n'est que, du début à la fin de la scolarité, on cherche à préparer l'étape suivante, soit, en fin de compte, l'entrée à l'université.»

Personne, aujourd'hui, ne conteste que la recherche de sa propre cohérence ne soit un des objectifs premiers de l'école. S'il en était besoin, nous pourrions vous lire bien d'autres textes qui témoignent de cette préoccupation fondamentale. Les Départements de l'instruction publique eux-mêmes ont étudié cette question. Dans un document genevois intitulé «**Doctrine et structure d'une école primaire idéale**», nous trouvons la profession de foi suivante:

«L'éducation doit être cohérente. La permanence suppose la continuité et par conséquent des liaisons permanentes entre les diverses structures d'éducation et un agencement harmonieux des divers organismes scolaires conçu tout d'abord en fonction du bien des élèves et visant à favoriser le plein épanouissement de la personne.»

Ceci posé, quels sont les rapports entre le thème de notre rencontre et la cohérence du système éducatif? Nous venons de voir que les écoles primaires et secondaires (qui devraient ne former qu'un seul ensemble conçu «tout d'abord en fonction du bien des élèves») se présentent, pour peu que l'on caricature, comme deux entités qui s'opposent sur bien des points, et notamment sur la signification qu'il convient de donner à l'expression «le bien des élèves».

Confronté presque journallement à ce problème par les travaux de coordination scolaire, j'ai appris l'humilité en ce domaine. Le camp opposé n'a pas forcément tort! et les discussions avec nos collègues secondaires et d'abord entre collègues primaires montrent qu'il n'est pas si facile de se mettre d'accord; ces discussions, ces affrontements souvent prouvent que nous sommes terriblement conditionnés par notre type de formation et par notre besoin de tout étiqueter; du genre: «ça c'est bien l'attitude du secondaire vaudois» ou encore «ces Genevois qui croient avoir tout inventé» ou encore «celui-là, il adhère à la VPOD, je ne peux tout de même pas être d'accord avec lui». Bref, la collaboration demande un certain recul, une certaine sagesse.

Permettons-nous un brin d'utopie. Imaginons une école, de la maternelle à l'université, qui serait gérée par des enseignants issus du même moule.

Il est évident que nous y gagnerions en cohérence éducative. Mais le problème serait de décider de la nature du moule. C'est en quoi notre hypothèse tient de l'utopie: nous ne parviendrions probablement jamais à nous mettre d'accord, et il y a fort à parier que nous retomberions sur nos positions actuelles qui, après tout, sont issues d'une longue histoire.

Il est raisonnable de penser qu'il y aura toujours, dans nos écoles, des généralistes et des spécialistes. Le problème est de les faire vivre ensemble, de leur offrir des conditions de travail propices à la collaboration, à la recherche d'un projet éducatif qui leur soit commun.

Ce rapprochement des généralistes et des spécialistes, cette meilleure compréhension réciproque qui leur permettrait de collaborer plus facilement, cette entente nouvelle que nous préconisons exigent un ensemble d'efforts et de mesures institutionnelles.

Il importe tout d'abord que généralistes et spécialistes se remettent en question,

assouplissent leurs positions respectives, en un mot s'auto-analysent.

Au généraliste, nous dirons qu'il est probablement trop attaché au concept «un maître, une classe», concept qui ne recouvre pas exactement celui de maître généraliste.

D'ailleurs, est-ce dans l'intérêt des élèves qu'il défend ce principe du «maître unique», ou n'est-ce pas plutôt en fonction de l'adage «charbonnier est maître chez soi»? Est-il conscient ce généraliste, qu'il représente, pour les autorités scolaires, une commodité administrative des plus reposantes, en étant l'unique responsable d'une classe? Est-il vraiment certain, comme il l'affirme souvent, que ses élèves, en raison de leur âge encore tendre, ne peuvent se passer de lui comme référence adulte prépondérante?

Ne voit-il pas, ce généraliste, que naissent autour de lui des équipes pédagogiques, qui remettent en question son sacrosaint statut de maître unique? N'a-t-il pas remarqué que des élèves plus délicats que les siens, plus jeunes aussi parfois, sont pris en charge, dans certaines institutions médico-pédagogiques, par des groupes d'enseignants et d'éducateurs dont aucun n'assume le rôle de maître de classe, le choix d'un modèle, d'un maître à vivre ou à penser étant laissé aux enfants?

Il y a parfois une certaine utilisation opportuniste des doctrines psychologiques! On parle de désécurisation de l'enfant lorsque l'on veut défendre l'idée du maître unique ou, au contraire, de développement des facultés d'adaptation lorsque la difficulté des programmes oblige à un enseignement plurimagistral.

Au cours de ce séminaire, il nous faudra bien déterminer si vraiment l'enfant a besoin d'une seule référence essentielle servant de substitut parental dans un monde étranger qu'est l'école pour lui ou si, au contraire, il s'enrichit au contact de plusieurs éducateurs et, au besoin, quand, à quel moment le petit kangourou pourra quitter la poche du maître unique sans trop de risques.

A notre sens, la prise en charge de l'élève par un ou plusieurs maîtres est un faux problème car le répondant institutionnel ne correspond pas forcément au point d'accrochage psychologique.

- ★ La famille est déjà organisée en duo pédagogique.
- ★ Le plus souvent, et surtout dans les sociétés rurales, les grands-mères et les grands-pères jouent un rôle important dans l'éducation.

Autre facteur: les programmes scolaires.

- ★ Est-ce bien sûr que le caractère global d'un enseignement pose obligatoirement l'équation 1 classe = 1 maître?

Ce qui importe, ce n'est pas le nombre des personnes qui s'occupent de l'enfant. Tout dépend avant tout de l'accord des participants au projet éducatif.

Ce qui compte, c'est la cohérence de ce projet éducatif et la cohésion de ceux qui en sont les artisans.

Il nous semble, en vérité, que le maître généraliste a pris conscience de tout cela; son attitude envers les maîtres de sport, de dessin, d'éducation musicale, dans les cantons où ils existent, s'est modifiée; c'est sans déplaisir qu'il voit surgir autour de lui de nouveaux collaborateurs, maîtres d'appui, maîtres de soutien; mais il est vrai que c'est au sein d'une même structure, et sur la base d'un même projet éducatif que ces nouvelles collaborations se dessinent.

Ce que le maître généraliste ne parvient pas à admettre, et il a raison, ce sont les interventions de spécialistes de l'extérieur ou qui lui paraissent tels: linguistes, mathématiciens, environnementalistes dont les travaux, scientifiquement irréprochables du point de vue de la discipline envisagée, ne tiennent pas assez compte du caractère spécifique des processus d'apprentissage possible à l'école primaire, de l'unité de la vie scolaire qui doit impérativement être préservée, à quelque niveau que ce soit.

C'est donc vers les spécialistes qu'il convient, dès lors, de se tourner, pour leur demander les efforts qui leur reviennent.

Ils peuvent beaucoup, à notre sens, pour l'unification de la profession enseignante, telle que la décrit **Edgar Faure** dans un fragment de son essai «**Apprendre à être**»: «*La distinction entre instituteurs, maîtres de l'enseignement technique, maîtres secondaires, professeurs d'université, etc., ne devrait impliquer aucune hiérarchisation. Ni l'échelle des salaires, ni les systèmes de promotion ne devraient dépendre du type d'enseignement, le niveau le plus élevé devant pouvoir être atteint dans tous les domaines de l'éducation, et ne devant dépendre que de la valeur personnelle de l'enseignant. Idéalement, la fonction d'enseignant est la même et revêt la même dignité, quel que soit le secteur d'activité où elle s'exerce.*»

Les auteurs du rapport «**L'école, perspectives nouvelles**», après avoir cité ces quelques lignes, ajoutent: «*La rivalité entre ordre d'enseignement doit être surmontée. Elle ne peut que renforcer des clivages dont la nocivité pour les élèves est évidente. Les associations professionnelles ont un rôle important à jouer; elles doivent, en priorité, s'efforcer d'aplanir, au niveau des enseignants, des différends corporatifs qui décidément reposent sur une hiérarchie des fonctions dépassée.*»

Hiérarchie des fonctions dépassée, certes, mais toujours présente, et que les spécialistes, progressivement, pourront faire disparaître plus aisément que leurs collègues des étages inférieurs, puisqu'on ne pourra les soupçonner d'agir en raison d'une basse jalousie.

Dans l'idéal, aucun spécialiste ne devrait accepter que sa mission se traduise par une subordination du généraliste. Il y a là une question de déontologie professionnelle, et de respect entre confrères. Ce respect, bien sûr, existe tant que les spécialistes et les généralistes demeurent dans leurs ordres d'enseignement respectifs.

Mais il est beaucoup plus difficile à mettre en pratique lorsque les uns et les autres doivent collaborer à un même projet éducatif, et travailler côte à côte sur le terrain.

Le spécialiste, fort d'une connaissance approfondie dans un ou plusieurs domaines bien délimités, dans une école qui — (et nous le déplorons) — est avant tout construite sur des programmes de branches au lieu d'être un projet éducatif global — le spécialiste, disons-nous, devra faire sur lui-même l'effort nécessaire pour ne pas écraser l'enseignant généraliste de sa « science ».

De son côté, le généraliste devra s'affirmer comme tel, vaincre sa proverbiale timidité, défendre sa cause — qui est celle aussi de ses élèves — avec toute l'ardeur qu'elle mérite.

Sans vouloir plaider ici pour le syndicalisme actif, je pense que les généralistes regroupés au sein de la Société pédagogique romande ont progressé, toutes ces dernières années, dans le sens que je viens d'indiquer.

Il est intéressant, par exemple, de relever que les tout derniers recyclages (qui concernent l'enseignement rénové du français) ont été l'occasion de négociations aboutissant à des formes nouvelles de collaboration entre spécialistes et praticiens primaires.

L'époque du recyclage du type « clystère » est révolue, ceci grâce à la pugnacité des commissions de nos sociétés pédagogiques cantonales qui ont exigé et obtenu que les recyclages soient conçus et organisés dans la perspective de l'éducation permanente.

De même, les spécialistes auteurs de méthodologies nouvelles admettent plus volontiers que leurs travaux soient considé-

rés comme des hypothèses, formulées ou construites « in vitro », et que les généralistes se voient attribuer la responsabilité du contrôle expérimental « in vitro ». Sans prétendre donc que la collaboration ait atteint le stade optimal d'une relation entre pairs, des progrès ont été accomplis, il suffit de continuer sur cette voie.

Positions

Voici, en bref, quelle pourrait être l'action psychologique des associations professionnelles d'enseignants, afin de favoriser le rapprochement et la collaboration des généralistes et des spécialistes. Mais ces efforts seraient vains s'ils n'étaient complétés par des mesures administratives et institutionnelles portant, d'une part, sur une modification profonde des systèmes de formation des enseignants et, d'autre part, sur les structures de l'école.

Les positions de la Société pédagogique romande, dans ces domaines, sont trop connues pour que je les développe.

Pour la formation des enseignants, nous préconisons un tronc commun pour tous les maîtres, primaires et secondaires, avec des options ultérieures et des possibilités de reconversion durant toute la carrière. On remarquera que ce projet supprime toute hiérarchisation. Quant aux structures de l'école, la SPR est favorable à un système aussi peu sélectif que possible, dont le détail est décrit dans notre rapport « L'école, perspectives nouvelles », et au sein duquel une collaboration entre généralistes et spécialistes, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire au moins, est indispensable.

Tant que ces deux mesures institutionnelles et administratives n'auront pas été prises, le rapprochement entre généralistes et spécialistes, aussi grande que soit leur bonne volonté respective, ne pourra dépasser le stade actuel.

Mais il est vrai que ces deux mesures institutionnelles ne seront envisagées, étudiées et réalisées que lorsque tous les enseignants, convaincus de leur caractère indispensable, les réclameront.

Dans cette perspective, une rencontre comme celle qui nous réunit aujourd'hui me paraît très prometteuse.

Elle devrait aboutir, selon moi, à un dépassement de la situation actuelle, caractérisée par un blocage psychologique.

Au cours de nos discussions de cette semaine, je souhaiterais que nous ayons l'occasion et la volonté :

1. De remettre en question l'opposition terminologique généraliste/spécialiste; la chose est possible si nous voulons bien admettre qu'à l'intérieur d'un système éducatif deux types d'enseignants sont à l'œuvre, les uns orientés d'avantage vers l'éducation proprement dite, vers la psycho-pédagogie générale, les autres, vers les psycho-pédagogies des disciplines; ces deux types d'enseignants sont complémentaires; ils sont égaux en dignité professionnelle.
2. Que nous ayons l'occasion et la volonté de suggérer aux généralistes et aux spécialistes une réflexion sur les raisons pour lesquelles les uns et les autres, trop souvent, s'accrochent farouchement à leur statut actuel, à leurs privilèges, ces raisons n'étant pas forcément toutes fondées sur les besoins réels des enfants qui nous sont confiés.
3. De suggérer à tous les enseignants, primaires et secondaires, de s'interroger ensemble sur le scandale intellectuel et moral que représentent, à l'heure actuelle :
d'une part, l'inexistence d'un projet éducatif global pour la formation des enfants de 6 à 15 ou même à 19 ans;
d'autre part, l'existence, dans un territoire aussi restreint que la Suisse romande, de 14 systèmes de formation pédagogique différents au moins (je schématise encore une fois).

Cette dernière question, et ce sera là ma conclusion, me paraît la plus fondamentale de toutes. Le jour où tous les enseignants seront formés ensemble avant de se spécialiser, ce jour-là, l'école aura accompli un pas décisif vers son unité.

Jean-Jacques Maspéro.

DANSES DE LA ROUMANIE

avec Alexandru David, Tarzana.

DANSES INTERNATIONALES avec B. + W. Chapuis.

Stage de Pentecôte, 24-26 mai 1980.

Centre de cours Fürigen/Stansstad (NW).

Inscriptions: B. + W. Chapuis, 3400 Burgdorf.

imprimerie

Vos imprimés seront exécutés avec goût

corbaz sa
montreux

«LE POINT DE VUE D'UN GÉNÉRALISTE»

Résumé de l'exposé de M. Nicolas Kolly, maître primaire à Bulle

« Nous ne devons témoigner à nos parents et professeurs ni générosité ni compassion, tant que nous ne leur avons pas clairement montré que nous refusons désormais d'être étranglé par la corde qui est autour de leur cou. »

David Cooper.

« Parents et pédagogues sont nos ennemis naturels; ce qu'ils cherchent c'est à faire de leurs enfants des êtres qui leur ressemblent au lieu de leur permettre de devenir eux-mêmes. »

Nietzsche.

Le monde des enseignants, comme celui des parents n'a pas été épargné par la critique. A tort? A raison? Force nous est de reconnaître que **notre rôle est important** et qu'en tout cas il ne laisse personne indifférent.

Je commencerai par le « **phénomène école** » : la rencontre d'enfants avec un adulte. Cette rencontre, pourquoi? dans quel but? Je parlerai aussi de cet adulte, de son identité, de son idée des enfants, de leurs objectifs communs.

De gauche à droite: M. Kolly et M. Delay, ou quand un généraliste rencontre un spécialiste.



Le phénomène école

« Aucune société n'est parfaite » explique Lévi Strauss. « Toutes comportent par nature une impureté incompatible avec les normes qu'elles proclament, et qui se traduit concrètement par une certaine dose d'injustice, d'insensibilité, de cruauté... On découvre alors qu'aucune société n'est fondamentalement bonne; mais qu'aucune n'est absolument mauvaise. »

Ce que je veux dire, c'est qu'il est important de tenir compte de la réalité.

Actuellement, le « **phénomène école** » existe. Les gouvernements ont fait un effort particulier pour rendre l'école obligatoire. Maintenant certaines personnes vont jusqu'à se demander si cette forme d'école ne fait pas partie des **erreurs de notre civilisation**.

« Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales. Confondre cet objectif et la scolarité obligatoire, c'est confondre le salut et l'Eglise. L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique. » Yvan Illich.

Ce qui m'amène à aborder et à analyser de manière plus précise cette rencontre journalière d'un adulte avec des enfants, et la personne qui m'intéresse particulièrement c'est cet adulte.

L'âge adulte

L'âge adulte était considéré comme le sommet et l'aboutissement du processus de croissance. **Ce mythe de l'adulte achevé a été remis en question** par les écoles humanistes. Les critères de maturité formulés en termes d'adaptation au milieu, de stabilité, de maîtrise émotionnelle, se réfèrent en fait aux normes culturelles et à une image de l'homme préconisée par la culture régnante.

L'homme trop bien adapté, trop conforme aux normes est souvent un adulte aliéné. Les forces du milieu ont éteint une grande partie de ses ressources intérieures et de ses potentialités. Cette aliénation est définie par Rogers comme un écart ou un décalage entre l'expérience intérieure de l'individu et les valeurs conceptualisées qui lui ont été inculquées. Le critère fondamental de maturité ne serait pas une adaptation perçue comme aliénante, mais **une forme d'inadaptation positive**.

C'est quand je sens une distorsion entre mes aspirations profondes et les exigences culturelles que je peux progresser.

Nous enseignants, nous sommes également issus de tout un monde. Nous sommes les êtres de la rupture, je crois même que si nous avons vécu le craquement de la civilisation, nous en sommes également **les passeurs**. Nous allons encore d'une rive à l'autre nous demandant parfois si les maté-

riaux que l'on nous apporte sans trop de conviction et par habitude valent la peine d'être amenés sur l'autre rive. Nous sommes aussi victimes d'une certaine formation. Une remise en question fondamentale nous est indispensable dans le sens d'une **intégration de certains concepts anciens liés à la recherche de valeurs nouvelles**. Enseigner, c'est favoriser des attitudes dynamiques. Toutes les attitudes arrêtées sont des éléments de mort à bannir. Tout est à créer et recréer, y compris l'école.

Le généraliste doit **participer au monde et agir sur les institutions**. Les réalités économiques, sociales, politiques, il doit les connaître. Car comment pourrait-il agir en médiateur auprès des élèves, activer leur insertion dans notre société mouvante afin qu'ils deviennent eux aussi des facteurs de modification, s'il n'en est pas lui-même un élément actif.

Le maître doit être **trempe dans son siècle, assurant sa formation continue**, pour ne pas dire assurant sa vie continue. Cette présence au monde actuel est fondamentale dès lors qu'il n'a plus le monopole de la transmission des connaissances.

« Le savoir est construit dans les relations » explique Paolo Freire. Le généraliste est **un expert en relations humaines**. Il est nécessaire qu'il acquiert une formation spécifique dans ce domaine, qu'il s'agisse de la dynamique des groupes et de la psychologie de l'enfant. **La relation pédagogique est particulière: c'est celle de l'adulte dans le**

monde des enfants. La fréquence de cette rencontre journalière dans un lieu déterminé est, à mes yeux, une situation artificielle. Le maître est le représentant du monde adulte dans le monde des enfants et également le **médiateur de la connaissance.** Certains enfants vont déterminer à ce moment et à travers cette relation leur approche de la connaissance. Il a dans ce domaine, souvent, un pouvoir beaucoup plus important que celui des parents.

L'équilibre psychique du maître est très important. Il ne peut se maintenir que par une fréquentation permanente du monde des adultes et par le développement d'intérêts extérieurs au monde de l'école.

Le travail en équipe est également une qualité que devrait développer le maître.

Appuyé par **une formation solide** favorisant les expériences de vie et offrant également des connaissances pratiques et théoriques, l'organisation d'**une personnalité forte** n'est pas une utopie. Celle-ci détermine sa relation à l'enfant.

Qu'ont-ils à faire ensemble ?

Je partirai d'un premier postulat. Les êtres humains ont **une capacité naturelle**

d'apprendre. Je n'ai jamais rencontré d'enfants qui m'aient dit : Moi, quand je serai grand, je ne veux rien faire. Tous ont des désirs et des aspirations vers le large.

Ensuite, je dirai que la classe est un lieu d'échange, de collaboration et de recherche. Tout doit contribuer à développer la personne. Je propose ici, m'inspirant de Joël de Rosnay, une approche du savoir basée sur certaines règles de cybernétique.

★ Eviter l'approche linéaire qui consiste à détailler A de manière à faire comprendre B, étudié à son tour pour qu'on puisse aborder C... L'approche systématique consiste au contraire à **revenir plusieurs fois, mais à des niveaux différents,** sur ce qui doit être compris et assimilé. Elle procède par touches successives.

★ Se garder de donner des définitions trop précises qui risquent de scléroser l'**imagination.**

★ Faire ressortir l'**importance des causalités,** des interdépendances, de la dynamique propre aux systèmes.

★ **Intégrer plusieurs disciplines** et plusieurs niveaux de complexité autour d'un axe central.

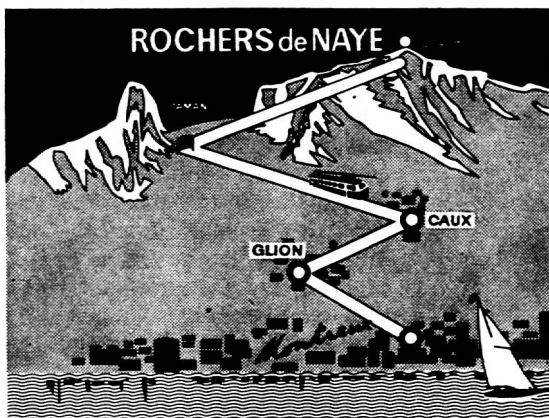
★ **Préférer des objectifs** à la programmation détaillée.

Voilà donc, pour moi, ce qu'ont à faire ensemble enseignants et enfants. Evidemment, la présentation que j'ai faite n'est pas celle du rôle du généraliste type, mais une vision personnelle, discutable, partielle et subjective.

« Et je me prends à rêver d'une société où l'adulte ne serait plus le monarque absolu, où l'enfant retrouverait plein droit de cité, où la femme deviendrait l'égale de l'homme et où le vieillard pourrait apporter aux générations montantes le fruit de cette sagesse qui lui vient de l'expérience d'une vie parvenue à son terme. Ce rêve peut aujourd'hui apparaître comme une utopie, mais nous savons bien qu'une utopie qui va dans le sens de ce que la vie dévoile en nous, finit par vaincre les résistances de la réalité. »

Gérard Artaud.

Résumé par Monique Pitteloud.



Panorama le plus grandiose de Suisse romande 2045 m.

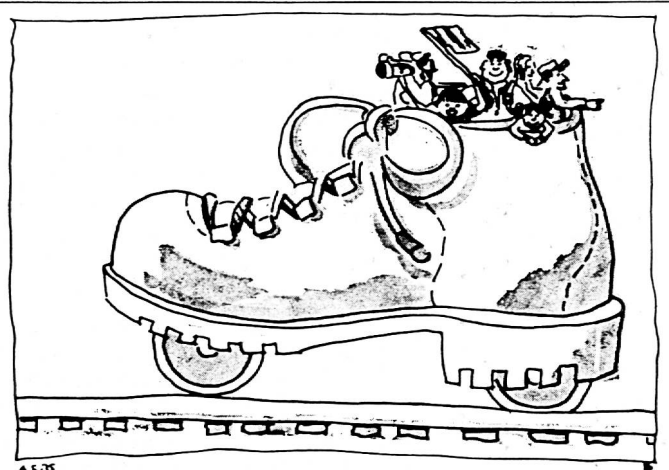
Nombreux circuits pédestres

Jardin alpin - Hôtel-restaurant

Film 16 mm couleur et prospectus à disposition

MGN

Chemin de fer
Montreux (ou Territet)
Glion - Caux - Jaman
Rochers-de-Naye
1820 Montreux Tél. (021) 61 55 22



Montreux - Les Avants/Sonloup - Château-d'Œx - Gstaad - Zweisimmen - Lenk.

Nombreux circuits combinés train / télécabine / car / marche.

Film 16 mm couleur et prospectus à disposition

MOB

Chemin de fer
MONTREUX-OBERLAND
BERNOIS
1820 Montreux Tél. (021) 61 55 22

«LE POINT DE VUE D'UN SPÉCIALISTE»

Résumé de l'exposé de M. Yves Delay, maître secondaire à Neuchâtel

Yves Delay, maître de mathématique et physique au secondaire inférieur à Neuchâtel, responsable de l'introduction des programmes romands au niveau 6, collabore à la création de nouveaux moyens d'enseignement math. pour les niveaux 7 à 9 des sections modernes et préprofessionnelles. Son témoignage est donc celui d'un praticien côtoyant à la fois des maîtres généralistes et des spécialistes.

Les maîtres d'aujourd'hui: témoignage

Plusieurs facteurs conditionnent la relation des élèves avec le maître spécialiste (MS) et le maître généraliste (MG): différence du nombre d'heures passées dans une classe, importance de la branche enseignée, possibilité de comparer avec d'autres maîtres et attitude de ceux-ci, etc. Bien que la personnalité du maître soit prépondérante, il faut reconnaître que le MG se trouve dans une position privilégiée pour établir plus rapidement un réel contact avec les élèves.

Les relations professionnelles entre les maîtres sont souvent liées au lieu de travail (collège ou centre scolaire où se côtoient MG et MS). Dans un centre, la relation MS-MG est favorisée dans un certain nombre de cas: partage des locaux, coordination romande, épreuves communes au centre, etc.

La relation entre MS est favorisée par le fait qu'ils côtoient les mêmes élèves, partagent les mêmes salles, participent aux colloques.

La relation entre MG est plus difficile: maître unique, isolement par la salle (lieu de travail «propriété»), etc.

D'une manière générale, j'estime que la collaboration pédagogique et méthodologique est insuffisante. Relation de force? Horaire? Personnalité du maître?...

Dans la relation avec les parents, le MS est ressenti comme «technicien», le contact direct est plus difficile, alors que le MG est le seul point de référence, ce qui peut sécuriser — mais il manque aussi d'autres points de comparaison.

Les conditions de travail sont différentes pour les maîtres: Le MS, devant assumer la comparaison avec les autres, peut avoir la possibilité de tester son enseignement face à d'autres classes; sa spécialisation lui permet d'effectuer plus facilement des choix, en fonction des années suivantes.

Le MG dispose de plus de liberté dans l'organisation de son travail, favorisé par le fait qu'il enseigne toutes les matières, mais défavorisé parce qu'«seul» et obligé de dominer plusieurs branches dont le contenu devient toujours plus conséquent dans les dernières années.

Les maîtres de demain: souhaits

Au niveau de la formation, je formulerais deux souhaits:

- les maîtres de demain devraient suivre une formation de base aussi semblable que possible, ce qui sous-entend un niveau moyen de formation plus élevé;
- les maîtres de demain devraient avoir la possibilité d'une formation continue (cours de perfectionnement, année sabbatique, etc.) tant dans la spécialisation au niveau de branches enseignées qu'au niveau d'autres branches ou domaines touchant à l'enseignement.

Les conditions de travail doivent s'améliorer pour favoriser:

- un décloisonnement pédagogique, par la mise sur pied de groupes de réflexion accueillant MS et MG, par la création d'échanges de classes MG-MS, MG-MG;
- un décloisonnement méthodologique, par la mise sur pied de colloques avec des thèmes de base concernant par exemple: l'étude ponctuelle des thèmes de la méthodologie, la proposition de situations de recherches, l'exploitation des moyens d'enseignement, la création de nouveaux matériels, la détermination d'objectifs, l'individualisation de l'enseignement, etc.

Il est intéressant de faire part de certaines expériences vécues dans le canton de Neuchâtel, à l'occasion de l'introduction du programme romand de mathématique au niveau 6.

Des améliorations ont été apportées:

- au niveau des structures: même programme pour toutes les sections, horaires différenciés, matériel d'enseignement commun, horaires permettant la réunion des maîtres, etc.;
- au niveau des conditions de travail: décloisonnement horizontal par des colloques réguliers MG-MS.

Il ressort de cette expérience que MG et MS sont extrêmement satisfaits et désirent pour la plupart continuer ce type de collaboration. Ils ont été confrontés aux réalités pédagogiques et méthodologiques de chacun, par le biais d'épreuves construites puis analysées en commun. Le recyclage préalable, la présentation du nouveau programme ont favorisé un certain type de formation continue. La personnalité des maîtres intervenant pour une part importante dans la qualité de la collaboration, celle-ci n'a pas été aussi complète dans tous les colloques, mixtes ou non. Fait intéressant: le colloque d'un centre scolaire réunissant des MG et des MS, s'est séparé en deux dès le départ (MG-MS) et après quelques mois s'est ressoudé, ce qui a soulevé un certain nombre de problèmes de relation.

Lorsqu'on envisage encore de favoriser les contacts avec les écoles qui suivent, les quelques améliorations proposées ne sont pas sans modifier quelque peu les structures, en particulier sur deux points principaux:

1. Horaires permettant le décloisonnement (vertical et horizontal) et les échanges éventuels de classes.
2. Programmes aussi semblables que possible pour plusieurs sections, ce qui est le cas pour la mathématique en 6^e année.

Résumé par Liliane Bignens.

«L'ENSEIGNANT, GÉNÉRALISTE OU SPÉCIALISTE, QUELLE FORMATION GÉNÉRALE?»

Condensé de l'exposé de M. Marc-Alain Berberat, directeur de l'École normale de Porrentruy



MM. Berberat (à g.) et Veillon.

Le généraliste face aux nouveaux programmes

L'avènement de la mathématique nouvelle à l'école primaire a provoqué une première vague de velléités de spécialisation. A la suite de quelques échecs, certains en sont venus à se demander si cette discipline pouvait encore être confiée aux bons soins d'un enseignant généraliste!

L'introduction du français rénové entraînera un autre défi au généraliste: le vocabulaire technique et parfois ésotérique de la linguistique moderne et de la grammaire générative et transformationnelle constituera sans doute une nouvelle cause de désarroi pour notre généraliste, surtout si le recyclage n'est pas entrepris avec toutes les précautions nécessaires.

Les tendances à la spécialisation ne sont pas moindres quant à l'enseignement rénové des disciplines artistiques: éducation musicale et activités créatrices manuelles.

Et l'enseignement précoce de l'allemand?

Qu'en sera-t-il dans quelques années, lorsqu'il s'agira d'introduire l'enseignement de l'allemand dans les classes primaires, déjà... donc d'en charger le généraliste?

Va-t-on lui confier un enseignement dans le cadre duquel il ne serait plus qu'un simple exécutant de la méthode, un ouvrier spécialisé mais non un spécialiste, un exécutant dont le rôle se limiterait à expliquer à

ses élèves le mode d'emploi d'un instrument concocté par d'autres jusque dans ses moindres détails?

Faut-il sacrifier le généraliste aux contenus nouveaux?

Il semblerait donc que la réforme de l'école et en particulier l'aménagement des programmes, sécréterait les germes de la disparition du généraliste.

Une telle inadéquation entre les aptitudes de certains enseignants et les contenus des nouveaux programmes, si elle se confirme, tient-elle à l'essence même de ces contenus, à la qualité du personnel enseignant actuel, à l'impossibilité inhérente aux nouveaux programmes d'être assimilés par tout un chacun? Ou s'agit-il peut-être d'une carence profonde dans les modalités du recyclage?

Mise en évidence de l'insuffisance de la formation présente?

En fait, si le généraliste a pu, jusqu'à ce jour, bon an mal an, maîtriser les canons de l'enseignement primaire, n'est-ce pas tout simplement parce que les connaissances dont il disposait pour son enseignement lui provenaient de l'imprégnation produite par une scolarité obligatoire de neuf années? Comment faire, maintenant que ce bagage n'est plus disponible ou plutôt ne l'est pas encore?

Ce n'est donc pas l'insuffisance du généraliste que les nouveaux programmes mettent en évidence mais bien plus les conceptions dépassées qui régissent actuellement sa formation sur le plan des connaissances.

Commencer par recycler les formateurs!

Compte tenu des difficultés enregistrées lors du recyclage des enseignants en place, on aurait pu se consoler en attendant la libération des candidats en cours de formation dans les écoles normales. Là aussi, il semble que l'on doive déchanter puisque

très fréquemment la réforme s'est réalisée à l'insu de ces instituts de formation. Certaines disciplines ont été introduites par trois côtés, unilatéralement en commençant par les premières années de la scolarité, alors que cela aurait dû se faire parallèlement dans les écoles normales et dans les lycées.

Ainsi, à peine seront-ils à la tête de leur classe, les enseignants issus de telles écoles devront vouer une très grande partie de leur énergie à compléter leur formation par un recyclage. Une fois de plus, ce n'est pas le généraliste qui est responsable mais bien le manque de coordination entre tous ceux qui par leur action président aux destinées de l'école: recycleurs, formateurs, planificateurs...

Modification des finalités de l'école primaire

S'agissant de la formation générale, de l'acquisition des connaissances par le futur maître ou par le collègue chevronné, le hiatus ressenti entre une culture imprégnée au cours d'une dizaine d'années de scolarité et les nouveaux curricula, appliqués à la hâte, tels une peinture blanche sur une ancienne tapisserie, ne saurait, à lui seul rendre compte de tous les problèmes qui contraignent, aujourd'hui, l'action pédagogique du maître généraliste.

L'origine du conflit est plus profonde et pourrait bien relever de la mutation fondamentale que subit l'école primaire depuis le début du siècle, notamment par l'introduction de structures scolaires communes à tous les enfants: écoles globales, cycles d'orientation et par les revendications de l'égalité des chances face à l'éducation. D'école primaire qu'elle était au siècle passé, notre école élémentaire est en voie de devenir ÉCOLE PREMIÈRE.

Pour se rendre compte de cette mutation, il importe de rappeler les bases résolument élitaires d'un clivage qui subsiste encore dans certaines régions entre une école primaire desservie par un généraliste et une école secondaire qui l'est par un corps de spécialistes ayant eu accès aux études supérieures.

Cette idée élitaire que l'on s'est faite des deux ordres d'enseignement, est une conception qui transparaît encore de nos jours, en particulier au travers des propos tenus

par certains tenants de l'université ou de l'enseignement secondaire.

L'école primaire populaire : un système ferme...

L'éducation primaire, notamment depuis la création de l'obligation scolaire pour tous, au cours du siècle passé, était demeurée un secteur autonome du système d'éducation, dont les finalités se limitaient à ce que l'on appelait «l'éducation élémentaire», c'est-à-dire, le minimum nécessaire et obligatoire pour tous: lecture, écriture, calcul, religion... domaines que la société considérait comme indispensables pour travailler. L'éducation primaire avait donc ainsi sa finalité, ses objectifs, ses contenus et ses méthodes. Elle disposait d'un personnel enseignant formé à part, à un niveau adapté aux exigences de cette éducation élémentaire de masse.

Pour la masse aussi, une école préparatoire

De plus en plus, le secteur de l'éducation primaire ne couvre plus la totalité de la durée de l'obligation scolaire mais seulement les quatre ou cinq premières années... Première conséquence, l'enseignement primaire n'a plus sa finalité propre, sa fonction n'est plus de conférer un bagage minimum et définitif pour entrer dans la vie, mais, de préparer les élèves à la poursuite d'études dans une structure scolaire aux objectifs différenciés: enseignement secondaire, enseignement technique, enseignement professionnel, etc.

Une telle remise en question du rôle de l'école primaire ne pouvait manquer d'avoir des incidences immédiates sur la conception de la préparation des enseignants, elle aurait, en tout cas, dû en avoir...

Nouvelle école, nouveaux maîtres ?

La formation des enseignants primaires a-t-elle suivi ou accompagné (en fait elle aurait dû la précéder) par ses modifications successives, la mutation de l'école primaire ?

Une évolution, une amélioration même, s'est certes produite, mais elle concerne avant tout l'extension de la durée des études.

Formés initialement sur le tas ou recrutés dans les résidus des armées napoléoniennes...

Comme leurs élèves du peuple, recrutés dans le peuple, les maîtres de l'instruction primaire seront longtemps exclus de la «culture». Dans tous les pays, et presque jusqu'à nos jours dans certains de nos cantons suisses, les maîtres primaires recevront une formation spéciale, délibérément limitée et nettement professionnelle.

C'est peu après 1830 qu'apparurent chez nous les premières institutions de formation des maîtres primaires. Ces nouvelles institutions, les écoles normales, sont ouvertes aux jeunes gens qui terminent leur scolarité primaire; leurs objectifs très limités mettront avant tout l'accent sur la préparation professionnelle pratique.

Délibérément écartés de la culture humaniste

Les restrictions apportées à la formation culturelle du futur instituteur sont délibérées et motivées par la crainte de voir un régent trop instruit transmettre aux masses populaires d'autres éléments que ceux d'un savoir utilitaire et aseptisé.

Au début de notre siècle, les programmes des écoles normales sont toujours imprégnés du même utilitarisme élitaire et leurs objectifs en matière de formation générale se situent bien en deçà de ceux des collèges.

Il faut attendre l'arrivée des protagonistes de l'éducation nouvelle pour que soit enfin remis en question le statut et la formation de l'instituteur... La réalisation des ambitions de l'éducation nouvelle nécessite la collaboration et l'engagement résolu de pédagogues de haute qualité. En 1920 déjà Adolphe Ferrière ose proposer que l'élection définitive d'un enseignant soit conditionnée par sa participation à quelques cours universitaires en psychologie et pédagogie.

De son côté, Claparède constate que la préparation psychologique et pédagogique des éducateurs n'est pas suffisante. On leur apprend, du moins le croyait-il, ce qu'ils devront enseigner, mais non pas quel est le terrain destiné à recevoir cet enseignement.

Comme on peut le constater, tant pour Claparède que pour Ferrière c'est tout d'abord la préparation professionnelle des enseignants qu'il s'agit d'améliorer et non le niveau de leurs connaissances générales.

Le régent bachelier...

Les pionniers de l'éducation nouvelle, ont omis l'autre volet de la formation des maîtres. Nous n'entendons pas nier qu'il y

ait eu progrès, ces dernières années, notamment dans le sens d'un meilleur accès des enseignants primaires à ce qu'il est coutume de nommer «valeurs culturelles», puisque les écoles normales ont entrepris des efforts louables pour donner à leurs élèves une formation semblable à celle dispensée dans les gymnases, trop semblable peut-être, si l'on songe au but poursuivi. Dans d'autres cas, on a tout simplement confié la formation générale des institutrices et instituteurs à ce même gymnase.

Est-ce un progrès suffisant ?

Force nous est cependant de constater que si un large débat a été ouvert quant à la nécessité d'améliorer la formation des enseignants primaires dans le domaine des sciences de l'éducation, celui qui aurait dû avoir lieu concernant la préparation scientifique caractéristique du métier d'enseignant et en particulier d'enseignant spécialiste a été occulté par la discussion sans cesse reprise, au sein de la Conférence des directeurs des écoles normales de Suisse, de l'épineux mais stérile problème de l'admission des instituteurs non bacheliers dans les différentes sections des universités. Ainsi malheureusement, depuis plusieurs années la seule argumentation qui a inspiré la réflexion concernant le bagage intellectuel du futur maître émane de l'ORM (Ordonnance de reconnaissance des certificats de maturité).

Rien n'indique dans les contenus aménagés des écoles normales ni d'ailleurs dans ceux des gymnases si les nouveaux enseignants pourront maîtriser la gestion pédagogique et scientifique d'une école primaire devenue première! Ils pourront tous, si le cœur leur en dit et si un nouveau numerus clausus ne vient pas leur en fermer la porte, accéder à l'université, c'est déjà un résultat, mais l'école fondamentale y trouve-t-elle son compte, elle ?

Quelle formation générale, alors, pour le généraliste de demain ?

Alors que le niveau de la maturité est requis dans un nombre de plus en plus grand de professions, qui songerait à contester à l'enseignant le droit à une telle formation, lui pour qui la culture ne représente pas seulement un ornement de l'esprit, mais l'instrument de son travail quotidien...

Comment alors tenir mieux compte des finalités de la formation des maîtres, pour ce qui concerne la formation générale. Une

première solution à conférer aux institutions de formation qui reçoivent leurs candidats après la maturité, le statut universitaire, mesure qui les habiliterait, après coup à intervenir, à l'instar des autres universités, dans les discussions des programmes de maturité, pour en infléchir les objectifs vers ceux de la formation des maîtres. Une telle influence devrait conduire à une modification de l'enseignement gymnasial, tant au plan de la forme que sur celui des contenus, qui tendrait à accorder beaucoup d'importance aux disciplines artistiques et à ne plus les aborder comme cela se voit encore trop fréquemment, sous la seule perspective historique: histoire de la musique, histoire de l'art... il s'agirait de développer aussi la dimension expressive liée à toute approche esthétique véritable... En poussant l'utopie plus loin, on pourrait s'attendre à ce que les professeurs de sciences de l'éducation ou les méthodologistes jouent dans les examens de maturité le même rôle que leurs collègues des autres secteurs de l'enseignement universitaire.

**Une formation intégrée,
mais au niveau
de l'enseignement supérieur...**

Il reste, en effet la possibilité, mais au niveau universitaire, cette fois, de restaurer

le principe d'intégration entre la formation pédagogique et la formation générale qui faisait l'intérêt du système «école normale». Alors que pour les candidats à l'enseignement secondaire, c'est la discipline de spécialité qui serait intégrée à la formation pédagogique et envisagée sous une telle perspective, pour le généraliste, il s'agirait de constituer un programme d'approfondissement au niveau supérieur des disciplines d'enseignement à l'école primaire.

De Landsheere qui défend ce point de vue et considère que la dimension «formation générale» doit être introduite dans l'institut de formation, qu'il soit universitaire ou non, précise à ce sujet:

«qu'il ne s'agirait plus (à ce niveau) d'un encyclopédisme à fonction formaliste, mais bien de découvrir les faits dominants, les principes et les méthodes principales dans les domaines scientifique, littéraire, esthétique, philosophique, social, politique et moral.»

Au niveau de cet enseignement supérieur mais général, ou global, si l'on préfère, le candidat devrait, dans la perspective de sa fonction future, approfondir des habiletés primordiales telles que la capacité d'analyser, de synthétiser, d'extrapoler; capacité de communiquer par la parole et par l'écrit, à l'aide d'une variété de langages utilisés à différents niveaux, etc.

La formation psycho-pédagogique qui se déroulerait conjointement devrait exercer une influence sur le processus d'acquisition de tels contenus, en offrant, en plus du recul méthodologique, la possibilité de substituer à la division des spécialités en disciplines, une division moins stérile des contenus fondée sur la nature des activités psychologiques qui accompagnent leur assimilation par l'enfant. Les connaissances académiques acquises à ce niveau ne devraient donc pas être séparées des considérations didactiques correspondantes; le côté logique ne serait plus dissocié du psychologique.

Il est bien évident qu'un programme aussi ambitieux nécessite plus que les deux années de formation que le rapport LEMOYNE consacre aux institutions post-baccalauréat. Il s'agirait d'une véritable formation universitaire d'une durée de quatre ou cinq années, couronnée par un titre équivalent pour les enseignants de tous les niveaux: il y aurait ainsi des enseignants spécialistes dans telle ou telle discipline, et des autres, nos généralistes de demain, qui seraient, tout simplement **SPÉCIALISTES EN ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL.**

Marc-Alain Berberat

En voiture: autoroute Genève-Lausanne, sortie Rolle ou Aubonne, suivre la signalisation.

Le Signal de Bougy est ouvert

du 1er mars au 30 novembre

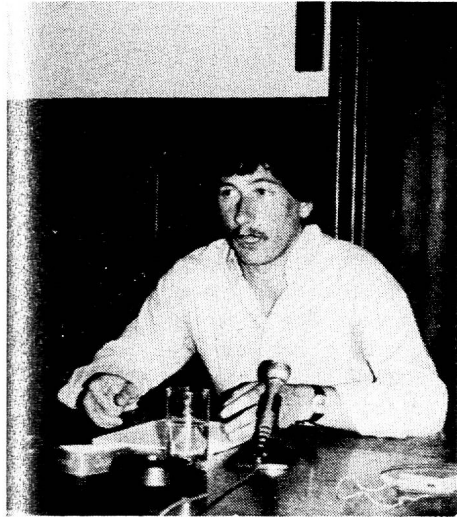


**Restaurant ouvert 7 jours sur 7, de 9 h. à 22 h.
Restauration chaude de 11 h. 30 à 14 h. 30
et de 17 h. 30 à 21 h.**

**Un but de promenade et un moment de détente pour toute la famille.
Salle pour banquets et réunions - Tél. 021/765930**

«COLLABORATION ET SPÉCIALISATION DANS LA VIE DE L'ÉCOLE»

Résumé de la conférence de M. Anton Strittmatter, directeur du Centre d'information sur les questions scolaires à Lucerne



M. Strittmatter.

Gradué en pédagogie de l'Université de Fribourg, Anton Strittmatter est actuellement responsable du Centre de planification scolaire de Lucerne. Créée sur une base intercantonale, cette institution apporte aux directions de l'instruction publique des cantons de Suisse centrale l'indispensable collaboration d'une équipe de spécialistes dans l'étude des problèmes que posent inévitablement aux responsables politiques des systèmes implantés dans des régions à moyenne ou à faible densité démographique.

D'entrée de jeu, annonçant la couleur, M. Strittmatter insiste sur l'indispensable collaboration qui doit s'instituer dans l'école, considérée dans sa globalité.

Il a du reste de fort bonnes raisons pour le faire; au terme d'une pénétrante analyse, il insiste sur quelques données de fait selon lui essentielles:

- tout maître — qu'il soit généraliste ou spécialiste! — est la plupart du temps seul face à ses problèmes, qu'ils soient d'ordre personnel ou professionnel;
- au sein de la cité, il est commis à une tâche précise, celle de dispenser un enseignement (als Lektionengeber angestellt);
- toute son action pédagogique procède de sa sphère intime, vient donc du plus profond de lui-même, mais est subordonnée au contrôle de l'autorité et s'exerce parfois dans un sens opposé à celui de l'éducation familiale;

- ses outils — qu'il s'agisse de démarches intellectuelles ou de moyens matériels! — sont sa propriété personnelle;
- prêcher la collaboration et la pratiquer d'une manière effective sont en fait deux choses profondément différentes;
- la formation continue des enseignants, dont la nécessité ne semble plus guère remise en doute, ne s'effectue pas, et de loin, dans un cadre adapté;
- en particulier, elle ne prend pas suffisamment en compte les conditions propres à chacun;
- enfin, de par la juxtaposition des secteurs où elle doit s'exercer, elle constitue une surcharge à la limite de l'intolérable.

Ces quelques considérations, dont la liste n'est pas exhaustive, conduisent M. Strittmatter aux deux conclusions ci-dessous:

1. L'évolution de l'école a vu s'alourdir — qualitativement et quantitativement! — Les tâches confiées aux enseignants, ceci d'une façon telle qu'il devient difficile, voire même impossible, de les assumer à satisfaction.
2. La collaboration entre enseignants, susceptible d'apporter dans une large mesure un remède efficace à cette situation, demeure malheureusement fort limitée. La raison en est simple: toute l'organisation actuelle de l'école ne la favorise pas; à la limite, on peut même affirmer qu'elle s'y oppose parfois.

Quels remèdes?

Ces deux points posés, Strittmatter s'attache à déterminer les lignes de force d'une stratégie nouvelle. Pour ce faire, il nous propose quatre axes de marche:

- ★ L'amélioration de la formation des enseignants.
- ★ La réduction des tâches confiées à l'école.
- ★ La spécialisation des maîtres.
- ★ la mise en place d'une collaboration réelle et efficace.

L'orateur est du reste trop bien placé pour ne pas être conscient du fait que la

solution n'est pas facile à transposer sur le plan des réalités concrètes et quotidiennes. Passant rapidement sur les problèmes inhérents à la formation et sur la réduction des tâches propres à l'institution scolaire, il montre que la spécialisation — pratique courante dans le monde du travail! — ne peut en aucun cas ignorer les impératifs catégoriques dictés par nos connaissances actuelles dans le domaine de la psychologie de l'enfant, tout comme ceux, plus prosaïques mais non moins réels, propres à une nécessaire flexibilité dans l'utilisation du personnel. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'une collaboration bien comprise doit permettre une approche plus globale des problèmes, considérés dans une optique résolument multidirectionnelle, mettre en valeur les dons de chacun, proscrire ou tout au moins combattre l'isolement ou l'aliénation des individus. En un mot, elle doit entrer dans les mœurs scolaires, pénétrer jusqu'au cœur même des structures et devenir l'une des poutres maîtresses de l'école de demain.

Cette collaboration est possible dans de multiples domaines:

- Tout d'abord, sur le plan de la préparation de l'enseignement. Un travail en commun doit permettre l'étude de thèmes donnés, la production de leçons et de matériel didactique.
- Ensuite, sur le plan de l'enseignement effectif. La constitution d'équipes pédagogiques (team-teaching) est sou-



Ah! que l'allemand est douce chose, quand l'interprète est si jolie! M^{lle} Helck.

haitable, que ce soit dans une perspective horizontale (classes parallèles) ou verticale (cheminées), cette conception pouvant bien entendu déborder sur les autres ordres de l'enseignement (enseignement secondaire ou professionnel).

- Sur le plan de ce qu'il convient d'appeler «l'environnement scolaire», soit le travail avec les groupes de parents dans les multiples secteurs où la collaboration est source d'efficacité accrue, de meilleure entente réciproque: séances d'information, écoles des parents, permanences dans les bibliothèques, organisation de journées de sport, d'excursions, etc.
- Sur celui des relations avec les médias (presse écrite et parlée).
- Sur celui de la préparation de nouveaux programmes, de l'adaptation ou de la création de moyens d'enseignement.
- Enfin, sur tous les plans touchant de près ou de loin à la vie même de l'école (orientation, évaluation, loisirs, etc.).

Les prérequis d'une collaboration efficace

On ne le répètera jamais assez: la collaboration engage l'individu dans son inté-

gralité. Or, chaque maître est profondément marqué par ses expériences antérieures: l'éducation familiale, la pédagogie d'un maître vécue en tant qu'élève ont imprimé leur empreinte et il n'est pas facile de s'en libérer si besoin est! D'où la nécessité de faire vivre cette collaboration désirée au niveau des établissements de formation déjà!

Bien que leur rôle administratif ne puisse être supprimé d'un simple trait de plume car il est nécessaire au bon fonctionnement de la machine scolaire, les cadres de l'école ont sur ce point une très lourde responsabilité: la situation en matière de collaboration ne sera optimale que dans la mesure où ils seront perçus essentiellement en tant qu'animateurs et conseillers.

D'autres facteurs entrent en ligne de compte: un dimensionnement convenable des groupes scolaires, une adaptation fonctionnelle des bâtiments et des locaux, un environnement favorable. Enfin et surtout doit exister la possibilité pour les maîtres d'une libre acceptation des rôles répartis au sein d'une équipe.

Car il faut se souvenir d'une chose: l'enseignant appartient à l'élite de la

nation. Dans ce domaine si délicat, si lourd de sens qu'est l'éducation, le succès est subordonné à ces conditions sine qua non que sont le sens de la responsabilité personnelle, l'engagement total, la volonté d'être et de demeurer ouvert à autrui.

En guise de conclusion

De par sa formation de pédagogue et fort de son expérience de conseiller confronté à la dure réalité quotidienne, Strittmatter est particulièrement bien placé pour mesurer le «possible». Ne se départissant jamais d'un pragmatisme de tous les instants, nous bousculant quelque peu dans nos habitudes et nos jugements, il a l'incontestable mérite d'illustrer ses idées en descendant au niveau des solutions concrètes.

Et c'est essentiel!

Armand Veillon



TORGON...

Un but rêvé pour une promenade d'école réussie.

Restaurant, place pique-nique, nombreux jeux (mini-golf, pétanque, ping-pong, piscine, tennis), poneys, et surtout les descentes en TOBO-ROULE à vous couper le souffle.

Pour tous renseignements:
Pro-Torgon S.A., tél. (025) 81 27 24.

Mt-Pèlerin Les Pléiades

900 m. à 10 min. par le funiculaire
1400 m. à 40 min. par automotrices à crémaillère
Vevey par Tour panoramique TV 380 m.

2 buts de courses à ne pas manquer

Parc aux biches, champs de narcisses, promenades balisées, places de jeux, buffet-restaurant avec terrasse et local pour pique-niquer. Panorama grandiose. Demandez notre brochure avec vingt projets d'excursions pédestres de 75 à 270 minutes.

Renseignements dans toutes les gares et au (021) 51 29 22.



**PELICULE ADHÉSIVE
FOURNITURES
DE BIBLIOTHÈQUES**
Hawe Hugentobler + Vogel
3000 Berne 22, tél. 031 42 04 43

Ecole pédagogique privée

FLORIANA

Pontaise 15, Lausanne - Tél. (021) 36 34 28



Direction: E. Piotet

Excellente formation de
JARDINIÈRES D'ENFANTS
et d'
INSTITUTRICES PRIVÉES

« LA SOCIÉTÉ FORMATIVE: ASPECTS PSYCHO-SOCIOLOGIQUES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS »

Compte rendu de la conférence de M. Michel Vuille, sociologue



M. Vuille.

Deux critiques d'ordre général révèlent à mon sens les deux aspects centraux du problème dont l'école publique est aujourd'hui l'objet :

premièrement, elle est conservatrice, inégalitaire, elle contribue à la reproduction des hiérarchies sociales;

secondement, elle est coupée de la vie et ne parvient plus à motiver les jeunes à apprendre, à se former, à développer leur personnalité, elle échoue à les socialiser.

Ces appréciations négatives ne sont certes pas nouvelles, mais ce qui me paraît nouveau, c'est que « la crise actuelle de l'institution scolaire n'est plus imputée essentiellement à ses structures, mais elle l'est aussi — et peut-être de plus en plus? — aux enseignants eux-mêmes (à leur formation jugée insuffisante sur les plans psychologique et pédagogique en particulier, à leur résistance au changement, etc.). On s'aperçoit ainsi que l'activité pédagogique devient désormais l'une des cibles privilégiées des attaques formulées contre le système scolaire.

Cela ne doit pas nous surprendre, si l'on sait que depuis 15 à 20 ans les réformes qui visent la démocratisation de l'enseignement ont changé trois fois de cap. Comme le note P. BIRENOUD dans son article de mars 1978, « au cours de la première phase, c'est essentiellement à l'inégalité d'accès à l'enseignement que l'on cherche à porter remède; au cours de la deuxième phase, l'effort a porté sur les structures scolaires; au cours de la troisième phase, l'accent est mis sur la « compensation des handicaps

socio-culturels » par des moyens pédagogiques.

En suivant la logique de ce mouvement, on en arrive alors à problématiser la relation pédagogique elle-même, la quatrième phase consistant précisément à analyser ce qui est en jeu au niveau de la pratique d'enseignement, à observer dans le cadre de la classe la manière dont est actualisé le « contrat pédagogique » qui lie le maître à ses élèves. Que les divers projets de « démocratisation » de l'école n'aient pas atteint les objectifs escomptés par leurs initiateurs n'enlève rien au fait que l'exigence d'une plus grande égalité reste un des moteurs puissants de transformation du système scolaire. A Genève, par exemple, la recherche-action RHAPSODIE se situe très précisément dans la quatrième phase dont je viens de parler.

Dès que l'analyse se déplace du plan des structures à celui du processus d'enseignement lui-même, les deux aspects que j'ai mis en évidence, « égalisation des chances » et « motivation des élèves à apprendre », se rejoignent peu ou prou, en ce sens qu'il est extrêmement difficile pratiquement de dissocier les fondements socio-culturels ou psycho-sociologiques du comportement des élèves à l'école par le fait même qu'ils sont médiatisés par la culture scolaire, par le projet pédagogique du maître, par la composition sociale de la classe, par la formation de réseaux de communication plus ou moins stables entre les élèves, etc. Je suis convaincu que les adeptes d'une éducation nouvelle — qui portent attention aux intérêts spontanément manifestés par leurs élèves et qui s'efforcent de répondre à leurs besoins — ne peuvent pas ne pas se préoccuper du rapport entre la culture familiale et sociale de leurs élèves et la culture scolaire. Ce ne sont pas les auteurs de l'ouvrage « Maîtrise du français » qui me contrediront. Les options de la nouvelle méthode d'enseignement du français découlent assurément d'abord des recherches et des découvertes récentes de la linguistique, mais des considérations d'ordre sociologique et psychologique y sont associées.

Aspect sociologique : « Si, lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant a entrepris déjà l'apprentissage de sa langue maternelle, on ne saurait ignorer néanmoins combien la qualité de cet apprentissage est étroitement liée au milieu social auquel appartient le jeune élève. Aussi la tâche première de l'école va-

t-elle être de « compenser, autant que faire se peut, les inégalités qui résultent, pour les enfants, de leur appartenance à un milieu social donné », d'élargir l'éventail des variétés du français qu'ils maîtrisent. » (p. 2.)

Aspect psychologique : « La psychologie génétique montre (...) qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans besoin de s'exprimer, de comprendre. Les exercices (d'expression) ne sauraient donc être des occasions de faire fonctionner le langage à vide mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent. »

Voilà qui suppose l'instauration, dans la classe, d'un véritable climat de communication où l'élève dialogue non seulement avec le maître, mais aussi avec ses camarades.

Voilà qui suppose également, de la part du maître, une attitude nouvelle: celle d'animateur qui — plutôt que de pénaliser — suscite les échanges, les alimente et les encourage...

Ces prises de position des auteurs de la nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français nous placent au cœur de la problématique proposée à notre réflexion par les organisateurs de cette semaine pédagogique. Pour ma part, je n'aborderai pas directement le thème « Les maîtres de demain: généralistes et spécialistes? » mais je pense pouvoir contribuer à l'éclairer en m'interrogeant sur quelques implications — au niveau de la formation du maître — de l'avènement d'une pédagogie nouvelle. A un double titre: parce qu'elle tient compte des inégalités socio-culturelles; parce qu'elle favorise l'activité et l'expression personnelles de l'élève et qu'elle « repose tout entière sur un acte fondamental de confiance en l'enfant, en sa possibilité de se développer par le libre déploiement de ses forces propres dans un climat de liberté » (Marc-André BLOCH, Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement, p. 10). J'ajoute que cette pédagogie nouvelle implique tout autant un acte fondamental de confiance en l'enseignant... Les conditions de réalisation d'une pédagogie renouvelée nécessitent aussi — et c'est un point fondamental! — que les contraintes de la sélection ne soient pas telles qu'elles annulent les projets qui visent le développement personnel des élèves. Or, comme le souligne J. WEISS dans un article publié par l'« Educateur » (N° 15, avril 1979): « La sélection scolaire et son corol-

laire, l'orientation par l'échec, constituent l'épine dorsale du système scolaire actuel. Leur contrainte s'oppose à la réalisation des objectifs fondamentaux des réformes engagées en Suisse romande dans les domaines des mathématiques et du français notamment.»

Par ailleurs, je ne veux nullement sous-estimer les problèmes de politique scolaire qui touchent aux cadres généraux et à la structure de l'école, mais je fais l'hypothèse que pour une part le processus de sélection et d'orientation se joue au sein de la classe, dans le cadre de la relation pédagogique elle-même. Dès lors, **je place l'accent sur la formation et la pratique d'enseignement du maître.**

«Egalisation des chances»

Quoique les enseignants primaires soient dans leur grande majorité d'une origine sociale dite moyenne, ils ne portent de loin pas tous le même regard sur les inégalités réelles ou supposées de leurs élèves et ne réagissent assurément pas de la même manière au niveau de leur pratique d'enseignement aux inégalités qu'ils perçoivent... Il est clair qu'en l'occurrence leur formation pédagogique n'est pas seule à fonder leur jugement par rapport aux inégalités des enfants face à l'école: leur propre histoire scolaire, leur cadre de référence politique, idéologique et social, leur idée de la justice y entrent pour une part importante. **Au modèle d'égalité (apparente parce qu'exclusivement formelle) du système scolaire, l'enseignant doit donc substituer un modèle d'analyse pédagogique** qui prenne en compte les inégalités réelles des élèves face à la culture scolaire. Cette manière d'éclairer la situation inégalitaire de fait de l'école est sans doute une connaissance que ne transmettent pas les institutions de formation des futurs maîtres. **C'est donc par sa propre expérience de la vie et de la société que le maître doit l'acquérir** — s'il l'acquiert jamais.

Travail de la classe

Relevons quatre catégories de maîtres:

- ★ **Les élitistes:** beaucoup de cours ex cathedra. Un peu de travail documentaire.
- ★ **Les modernistes:** visent l'apprentissage méthodologique (transposable).
- ★ **Les libertaires:** insistent sur le climat — pas seulement pour le plaisir — mais pour faire du bon travail.
- ★ **Les démocratisants:** organisation de la documentation avec le concours des élèves.

COMMENTAIRES

- Prudence par rapport aux résultats;
- pour une part importante les effets produits par un type de pédagogie sont imprévus, imprévisibles;
- ce sont les enseignants «démocratisants» qui produisent le plus d'effets «démocratisants» dans leur classe; pour les autres types, les différences entre les élitistes et les libertaires sont faibles, quoique les objectifs pédagogiques des uns et des autres soient fortement divergents;
- les modernistes et les démocratisants obtiennent des résultats assez semblables, mais ce qui n'est pas évalué, c'est la formation à «l'esprit critique» que les démocratisants (comme les libertaires d'ailleurs) essaient de transmettre à leurs élèves, de faire partager à leurs élèves.

La thèse centrale que défendent trois des auteurs de RAPSODIE (HARAMEIN, HUTMACHER et PERRENOUD) peut être résumée ainsi: **Pour que dans ses objectifs un système scolaire ne privilégie aucune classe sociale, il est indispensable de faire coexister dès le début de la scolarité plusieurs cultures dans l'école et dans l'esprit de chacun.** On peut certes discuter longuement du bien-fondé ou de la légitimité de cette opinion — par rapport à d'autres possibles — je la tiens personnellement pour pertinente et féconde dans la mesure où elle établit un lien entre école et société, entre le socio-politique ou le socio-culturel et le psycho-sociologique ou le psycho-pédagogique.

Comprendre l'échec scolaire dans une perspective sociologique, c'est — en résumé — accepter l'idée **que la culture scolaire est elle-même source d'inégalités**, que la distance plus ou moins marquée entre la culture des élèves et celle du maître favorise les favorisés et défavorise les défavorisés... Pour modifier cette situation, HARAMEIN, HUTMACHER et PERRENOUD font le pari qu'il est nécessaire «pour tous les objectifs fondamentaux de l'enseignement primaire de travailler à développer le pluralisme culturel au niveau des pratiques pédagogiques: au stade de la traduction des objectifs en contenus spécifiques, en programmes, en objectifs intermédiaires, en matériel pédagogique, en manuels, etc.

Voyons ce que la différenciation pédagogique suppose sur les plans de l'action pédagogique et de la formation du maître.

D'une part, il est indispensable que l'enseignant puisse **percevoir les différences culturelles significatives**, d'autre part, que le maître acquière **la capacité de créer dans sa classe les conditions de mise en œuvre et de développement d'une telle pédagogie.** En plus, il faut insister sur le fait qu'une

telle pédagogie oblige à **une forme d'implication personnelle, d'investissement personnel très poussés du maître dans la relation pédagogique.** Cela signifie autrement dit que le maître s'exposera davantage à être remis en question, prendra le risque de perdre partiellement son «identité» professionnelle, se sentira menacé au niveau de ses valeurs et de ses normes de références etc. Cet aspect de la question mériterait de longs développements tant il est vrai que **la formation actuelle des enseignants ne leur donne ni les instruments pour évaluer les effets de leur propre intervention dans le champ pédagogique, ni la maîtrise des rapports interculturels dans le cadre du groupe-classe.**

Pour conclure, voici quelques thèses, remarques, commentaires ou questions qui me sont venus à l'esprit en fin de parcours.

La motivation et le maintien de l'ordre:

«Ne nous y trompons pas, écrit Jean Bernard LANG, des êtres de plus en plus nombreux, et parmi eux beaucoup d'adolescents, donnent des signes alarmants de découragement, d'inertie, de refus qui révèlent des traits nihilistes (...) Nous ne saurions dès lors nous contenter, même à l'école, d'une motivation superficielle, quand bien même elle assurerait — mais pour combien de temps? — le bon fonctionnement du système éducatif.» Mon impression est qu'un malaise tenace, diffus, mais omniprésent traverse l'institution scolaire. LANG a sans doute raison d'affirmer que le système scolaire est dans sa forme actuelle «en sursis» et que ceux qui défendent l'opinion qu'il fonctionne bien s'illusionnent beaucoup... Pour que son activité pédagogique et l'apprentissage de ses élèves se déroulent dans des conditions acceptables, le maître doit réussir **1. à maintenir l'ordre dans sa classe, 2. à susciter la motivation de ses élèves.**

Société, inconscient, école:

MANNONI n'a peut-être pas tort de dire qu'il ne faut pas se leurrer sur l'ouverture possible de l'école à la vie, mais je suis d'avis que la vie sociale étant aussi dans l'école (micro-société), il n'est pas farfelu d'imaginer qu'en apprenant à analyser «l'inconscient scolaire» (ce qui actuellement n'est jamais révélé, ce qui constitue le «non-dit institutionnel») on ouvre ainsi l'école à des processus d'apprentissage qu'elle a totalement ignorés jusqu'ici. Dans «La formation des enseignants de

demain», LANDSHEERE insiste sur la transformation nécessaire du rôle de l'école et suggère de «déscolariser l'éducation». Pour lui, cela ne signifie pas «supprimer l'école, mais bien refuser qu'elle dénature la vie, voire crée un monde artificiel, axé sur des connaissances et des usages qui n'auraient pas cours en dehors de lui. L'expression «école sans murs», c'est-à-dire en contact direct et constant avec la société et la nature, paraît beaucoup mieux répondre à ces aspirations constructives».

**Le goût d'apprendre,
le goût d'échanger,
le goût d'enseigner:**

Il convient de ne pas dissocier la question du changement de la formation des maîtres

de celle de la transformation générale du système d'enseignement. Elles sont très étroitement interdépendantes. Les buts généraux «égalité des chances» et «motivation des élèves» impliquent par exemple que soient modifiés, pratiquement dans le même temps, le contenu des études pédagogiques et les pratiques d'enseignement dans les classes primaires.

Isolé dans sa classe, le maître est dans un milieu protégé, hors du monde des adultes. De plus, faisant souvent de nécessité vertu, il devient franchement individualiste... J'estime que la pédagogie nouvelle à laquelle j'ai constamment fait allusion ici implique un éclatement de ce cadre. Je tiens en effet **pour essentiel que le maître travaille en équipe**, avec d'autres enseignants, de sorte à confronter ses options pédagogiques avec celles de ses collègues, de sorte à enrichir et à diversifier ses modes de per-

ception de l'organisation scolaire, et de ses élèves, de sorte enfin à relativiser un tant soit peu ses positions idéologiques...

Le travail de et en groupe n'est certes pas une panacée, mais il favorise la prise de conscience de ses propres schèmes de perception de soi, d'autrui, des normes institutionnelles, etc. et il oblige à des remises en question, à une auto-évaluation permanente.

Par rapport à la formation des enseignants de demain, je défends finalement le point de vue qu'il faut chercher à tout mettre en œuvre pour qu'ils puissent développer le goût de la recherche et de la découverte dans leur pratique professionnelle quotidienne, le goût d'apprendre et le goût d'échanger, le goût de l'expression, bref, ce qui importe c'est que **les maîtres soient MOTIVÉS à apprendre en permanence...**

Nicole Gremaud.

KNIE Zoo des enfants



RAPPERSWIL
au bord du lac de Zurich

**NOUVEAU GRAND
SHOW DE DAUPHINS**

Chaque jour plusieurs représentations, par n'importe quel temps, dans le «Dauphinarium» couvert.

Entre autres, plus de 400 animaux du monde entier, montées d'éléphants, de poneys, char avec chevaux, incubation ouverte au public. Restaurant avec prix avantageux et places de pique-nique.

Ouvert chaque jour de 9 à 18 h., dimanches et jours fériés jusqu'à 19 h. (juin à août jusqu'à 19 h.)

Entrées collectives pour les écoles: enfants Fr. 1.50 - adultes Fr. 4.—. Maîtres gratuit.

Renseignements:
bureau du Zoo, tél. (055) 27 52 22.



KONTAKT/CONTACT
CH-4411 LUPSINGEN

LES CARTOTHÈQUES DES FOYERS s'altèrent et le courrier est astreignant — une seule carte postale (qui, quand, quoi, combien) vous apportera des dates et des tarifs actuels.

contactez **CONTACT**
4411 Lupsingen.

VAUDOISE ASSURANCES
Mutuelle Vaudoise + Vaudoise Vie

Une conception moderne
du journal d'enfants
destinée aux petits
de 5 à 10 ans



bricolages
chansons
contes
recettes
découpages



10 numéros par an
Editions séparées
en français
et en allemand

... conçu, réalisé et illustré par une équipe spécialiste de l'enfance...
Une mention toute spéciale doit être accordée à l'illustration et au dessin à la plume, toujours savoureux, souvent excellents, et dont la compréhension n'offre pas de difficultés pour les petits.

L'ÉDUCATION NATIONALE

BULLETIN D'ABONNEMENT
à envoyer aux Editions Pierrot S.A.
Rue de Genève 7, 1003 Lausanne

Prénom _____ Je souscris
Nom _____ l'abonnement suivant:
Adresse _____ Franç. Allem.
N° postal/ _____ 5 nos, Fr. 14.—
localité _____ 10 nos, Fr. 25.—
Signature _____ 20 nos, Fr. 48.50
Date _____

« UN POINT DE VUE EXPRIMÉ EN FONCTION DU MONDE DU TRAVAIL »

Résumé de sa conférence par M. Michel Rousson, professeur à l'Université de Neuchâtel.



M. Rousson.

Parler en fonction du monde du travail expose à la critique. On pourrait nous reprocher d'exclure l'enseignant de ce monde, en ne le considérant pas comme travailleur. Telle n'est pas notre intention. Mais la finalité de l'école n'est pas sa propre reproduction, et il convient de se centrer quelque peu sur l'« autre monde » trop souvent honni et méconnu.

Une deuxième critique me semble plus pertinente. A vouloir parler du monde du travail et de ses « besoins », on risque de se faire l'interprète exclusif d'une des forces qui le constituent et de ne faire qu'un discours idéologique.

On échappe à cette difficulté en se centrant sur le « client » de l'école, à savoir l'élève. Mais à vouloir parler de ses besoins, voire de ses « vrais besoins », le danger est grand de projeter ses propres désirs et de vouloir faire devenir autrui ce que nous aimerions être nous-mêmes. Il ne s'agit en tout cas pas d'oublier que l'individu n'existe que dans une société qui pose un certain nombre de règles du jeu et de contraintes.

Certes, il s'agit de former les jeunes pour la société de demain et non pour celle d'aujourd'hui qui sera vite dépassée. La société de demain n'est toutefois pas connue. Elle sera le produit de nos actes d'aujourd'hui, mais la complexité des variables et du jeu des acteurs ne permet pas de l'anticiper avec une quelconque sécurité.

Ce n'est donc pas seulement en termes de contenus qu'il convient de raisonner, mais également en termes d'aptitudes et de capacités personnelles. Partons d'observations faites en formation des adultes, dans les organisations.

On notera d'abord que les connaissances utilisées ne le sont généralement qu'à l'occasion d'une action. Ce qui est donc requis du titulaire d'un poste (de tout poste), c'est plutôt un **savoir-faire** et non pas un savoir à dominante cognitive. Les connaissances ne sont pas isolables de la pratique professionnelle. Mais un poste de travail est toujours plus ou moins en relation avec d'autres. Le « faire » propre à ce poste est lié au « faire » d'autres postes. Toute modification d'un élément (en l'occurrence, d'un poste, par la formation par exemple) affecte les autres et la situation des personnes qui les occupent. Or former c'est changer. Et une formation visant l'individu — en situation de travail, mais aussi dans de nombreuses autres situations — ne saurait aider l'ensemble. Une formation collective s'impose donc. Elle n'est pas seulement apprentissage de contenus, mais pratique du changement, de la négociation, de l'adaptation mutuelle. Il y a là une **capacité sui generis** qui échappe au vieillissement des techniques et des structures sociales, mais qui est essentielle à la vie.

Cette capacité de négociation implique l'usage de son propre pouvoir et non pas la négation de celui des autres. Il convient donc également d'**apprendre à user de son propre pouvoir** de façon bénéfique. Cela implique un engagement positif dans la société, quoique **non soumis**.

Vivre le changement a d'autres exigences. Les solutions appliquées par les voisins ne sont pas nécessairement applicables à soi ou à son groupe. A chaque fois il convient d'analyser sa situation et de rechercher des solutions adaptées. Cela implique une **capacité d'analyse** et un refus des recettes plus ou moins dogmatiques.

Si l'on aborde maintenant les problèmes liés à la structure du travail et à son évolution, on constate que cette dernière demande en est favorisée par l'amélioration des **capacités relationnelles**. En effet, les processus automatisés complexes sont en fait pilotés par des groupes, dont les membres sont en communication. Leur efficacité dépend de cette structure de communi-

cation et de son fonctionnement. De plus, l'« humanisation du travail », dont le but est de briser des parcellisations inutiles et dégradantes, se réalise de plus en plus à travers des groupes plus ou moins autonomes, mais qui doivent être en mesure d'assumer leurs responsabilités et dont les membres doivent être capables de communiquer efficacement.

Enfin, nous voudrions aborder le problème du découpage de la vie en tranches diverses; loisir, travail, formation; école, vie active, retraite; etc. Ces découpages sont renforcés par les mesures législatives uniformes. La tendance va en se renforçant, au mépris de certaines conséquences secondaires parfois désastreuses en cas de mise à la retraite.

La question nous semble mal posée. Travail, formation, loisirs, repos, etc., sont des facettes de la vie et il ne convient pas de les séparer. De plus, elles doivent être gérées pour nous. C'est peut-être cela l'**autogestion**. Elle n'est toutefois possible que si l'on a une **philosophie de la vie** qui s'acquiert à l'école. Cette dernière, agent de socialisation par excellence, peut aider les jeunes à se la forger en les incitant à se situer par rapport aux multiples découpages évoqués.

D'autres thèmes pourraient être abordés. Mais tous aboutissent aux mêmes constatations que l'on peut résumer par les concepts suivants: savoir-faire, changement, sens critique, engagement, responsabilité, relation, communication, philosophie de la vie.

Il n'y a là rien de très nouveau et l'école peut adopter et adopte déjà ces points de vue. On peut toutefois souhaiter que le monde du travail — où finalement on passe sa vie — soit mieux pris en compte dans les réflexions proposées aux élèves.

Dans la perspective de demain, le maître sera-t-il un spécialiste ou un généraliste? Personnellement, nous choisirions le deuxième terme de l'alternative. Le généraliste est celui qui est en mesure d'avoir des perspectives d'ensemble et qui ne se cantonne pas dans un savoir si précis qu'il semble coupé de la vie. Le généraliste, c'est celui qui voit à travers un **macroscope** (pour reprendre un terme de Joël de Rosnay) et non seulement un microscope.

Mais il convient de revaloriser la situation du généraliste.

Michel Rousson.

« LA SPÉCIALISATION DANS LE MONDE DU TRAVAIL »

Compte rendu de la conférence de M. A. Ghelfi



M. Ghelfi.

Au début de son exposé, le conférencier fait remarquer que, comme il s'agit d'un très vaste problème, il n'en traitera que l'essentiel. Il ne sera d'autre part qu'uniquement question de la formation dite « manuelle ». Enfin, l'exposé sera très « suisse ».

Historique

Avant 1800, la formation professionnelle était réglée par les corporations. Les travailleurs étaient des généralistes connaissant leur métier de a à z. Puis les corporations se sont fermées, elles ont formé ce que nous appellerions des cartels. Le mécanisme normal de la formation a été faussé. L'ordre établi a été chamboulé par une série d'inventions fondamentales: la pile électrique de Volta, la machine à vapeur, les métiers à tisser Jacquard. L'ère industrielle était née. (En Suisse entre 1810 et 1830.)

Les travailleurs (les prolétaires) venaient de la campagne; ils étaient sans qualification, à l'exception des horlogers. On les utilisait pour faire des travaux simples, c'étaient des spécialistes. Les besoins s'étant élevés, la demande diversifiée, la formation professionnelle s'est imposée d'elle-même. Il n'y avait pas de loi fédérale, la première date de 1931, les cantons étaient souverains. Cela signifie que certains se sont montrés exigeants, que d'autres ont laissé faire ou presque. Les écoles professionnelles sont nées vers le milieu du siècle passé. Cependant, aujourd'hui encore, le 90% des apprentis est formé dans les entreprises.

Evolution de la formation professionnelle

La formation professionnelle reste fonction des besoins immédiats des entreprises. N'oublions pas qu'elle est certes une nécessité mais aussi un moyen de politique patronale. Le travailleur qui en sait beaucoup sera plus revendicatif. Il convient donc de mesurer la dite formation. Par exemple, les plus acharnés partisans de la nouvelle loi sur la formation professionnelle ont été les milieux des arts et métiers où la loi n'apportait pas d'améliorations importantes. Même si les exceptions sont heureusement de moins en moins nombreuses, les apprentis restent une main-d'œuvre à bon marché.

Pendant plusieurs décennies, la formation s'est améliorée. Les travailleurs qualifiés étaient des généralistes. Pourquoi? Parce que les besoins allaient en augmentant, les techniques ne permettaient pas encore le fractionnement du travail, les travailleurs qualifiés étaient rares. Ceux-ci exécutaient un travail complet: monter une machine, un moteur, construire une maison, etc.

Les retombées du taylorisme

Avec Taylor tout a changé! Le « travail en miettes » a fait son apparition. On a utilisé un très grand nombre de travailleurs sur des installations de plus en plus automatisées. Le but visé était la grande série standard exécutée par des travailleurs sans qualification poussée.

Dans la plupart des industries la structure, très schématisée, est devenue la suivante:

- une élite de travailleurs qualifiés;
- une masse de spécialisés;
- une masse de manœuvres.

La seconde révolution industrielle

Elle a bouleversé les structures à cause d'une part de la mécanisation très poussée, d'autre part de l'automation. Il faut actuellement beaucoup de travailleurs qualifiés à la conception des installations, à la mise en place, au réglage, pour un nombre relativement faible de travailleurs spécialisés occupés à la production. Il existe cependant de nombreuses exceptions (chocolat, cigarettes, horlogerie, électronique, etc.).

L'après haute conjoncture (crise ou récession)

La structure des entreprises se modifie. En métallurgie, en 1937, on comptait un

employé pour cinq ouvriers. En 1977 la moyenne était d'un employé pour 1,8 ouvriers. La parité n'est plus très loin.

Le départ de 250 000 travailleurs étrangers pose des problèmes aux entreprises qui ont besoin de spécialistes pour les remplacer.

La technologie sans cesse plus poussée élimine les manœuvres purs (sans aucune qualification), à la place, il faut des travailleurs spécialisés, mais d'un niveau plus élevé, ayant une qualification élémentaire, spécialistes dans le plein sens du terme.

La solution serait de prévoir un apprentissage (une formation) par étapes: deux ans de formation élémentaire ancrés dans la loi, puis poursuite vers un apprentissage complet. Mais cela inciterait les apprentis à s'arrêter après deux ans et la poursuite de l'apprentissage ne serait en fait que pour une élite restreinte. Par contre les élèves des écoles professionnelles sont et seront favorisés puisque il y a enseignement plus poussé. Hélas, seul le 4% du total des apprentis y suit des cours.

Position des syndicats ouvriers

Opposition au fait que la formation répondra forcément aux besoins immédiats d'une entreprise et non pas à ceux d'une branche professionnelle.

Opposition au fait que la mobilité des travailleurs s'en trouvera considérablement réduite.

Les syndicats revendiquent:

- une formation large et complète permettant la polyvalence;
- une formation générale allant au-delà des besoins du métier (former des hommes capables de vivre dans la société);
- une formation poussée mais évitant toutes les formes de spécialisation excessive.

Un travailleur qualifié n'est pas celui qui connaît seulement les secrets d'un métier, mais aussi qui peut s'adapter aux modifications incessantes, aux nouveautés, à l'évolution générale de la société.

Pour y parvenir, il faut:

- enlever le « monopole » patronal sur l'apprentissage;
- exiger un contrôle constant et paritaire de la formation;
- obliger les patrons à suivre des cours de formation en matière de psychologie, de pédagogie, de formation professionnelle;
- étendre la formation mixte école + entreprise;
- soumettre les apprentis aux conventions collectives pour contrôler les abus toujours possibles. **Marie-Th. Jonneret.**

L'EXPÉRIENCE D'UN DIRECTEUR D'ÉCOLE

Condensé de l'exposé de M. Bernard Grandjean, directeur du Centre scolaire secondaire de Colombier et environs (CESCOLE)

Engagement et action des maîtres généralistes et spécialistes dans un Centre secondaire multilatéral

Vous m'avez demandé de vous entretenir de la «Collaboration entre maîtres primaires et secondaires», entre généralistes et spécialistes, et de vous faire part de mon «expérience» de chef d'établissement secondaire. Je vous dirai que pour moi, cette expérience, après douze ans de cohabitation et de collaboration, est passionnante, positive, parfois fragile, certes, encore incomplète souvent sur certains plans, en résumé: parfaitement possible, féconde et bénéfique.

Afin d'élargir ma réflexion et mes propos personnels, j'ai adressé une lettre aux quelque soixante membres du Corps enseignant du Centre scolaire de Colombier, demandant à chacun son point de vue sur la valeur, l'intérêt et les limites de cette collaboration et de cette cohabitation dans notre école.

Plusieurs ont immédiatement relevé que cette valeur devait être déterminée à des niveaux divers, ou si vous préférez, dans des situations bien déterminées, dans des conditions d'engagement différentes. Schématiquement, je pourrais peut-être distinguer deux grands plans, que je subdiviserai ensuite, pour tenter de serrer la réalité de plus près. Ces deux plans sont:

- ★ La collaboration entre enseignants de formations diverses, dans le domaine de la vie scolaire, para et péri-scolaire en général, sur les plans collectif et individuel.
- ★ La collaboration entre enseignants de formations diverses, dans le domaine de l'enseignement proprement dit, au niveau de la classe et de l'école, des disciplines et des méthodes, au sens le plus large et le plus précis de l'acte et de l'action pédagogiques.

Comment, dix ans plus tard exactement, cette cohabitation se déroule-t-elle? Quelles sont les distances parcourues, les cols franchis, les obstacles contournés, les fatigues endurées, les abandons volontaires ou imposés, les poumons dilatés ou les pieds blessés?

Voici les avis d'un maître secondaire, d'un instituteur, devenu maître secondaire

et d'une toute jeune institutrice. Ils traduisent parfaitement le sentiment de l'immense majorité:

«A Cescole règne une bonne entente entre collègues. Aucune scission ne divise les maîtres généralistes des maîtres spécialistes: un simple coup d'œil à une récréation en témoigne.

»Je constate qu'à Cescole les contacts humains entre maîtres généralistes et maîtres spécialistes sont bons et généralement cordiaux, en tout cas entre «certains et certains.

»Nous discutons et nous nous groupons plus volontiers selon nos affinités, que le maître soit généraliste ou spécialiste ne change rien.»

La remarque d'un jeune collègue, licencié ès lettres, marié à une enseignante et père de deux enfants: «A Cescole, je ressens une plus grande césure entre mariés et célibataires qu'entre instituteurs et professeurs», fait réfléchir. A Cescole, la ségrégation, s'il devait y en avoir une, n'aurait rien à voir avec la formation des enseignants!

Mais reprenons plutôt notre schéma d'enquête en fonction des deux grands plans choisis et déjà cités:

1. La collaboration entre enseignants de formations diverses, dans le domaine de la vie scolaire, para- et péri-scolaire en général, sur les plans collectif et individuel.
2. La collaboration entre enseignants de formations diverses, dans le domaine de l'enseignement proprement dit, au niveau de la classe et de l'école, des disciplines et des méthodes, au sens le plus large et le plus précis de l'acte et de l'action pédagogiques.

La collaboration entre enseignants dans le domaine de la vie scolaire, para- et péri-scolaire en général, sur les plans collectif et individuel, est aujourd'hui totalement acquise et maîtrisée.

Voici, pour faciliter l'exposé, quatre grands domaines de la vie scolaire et para-scolaire, où tous les enseignants, une fois ou l'autre, un jour ou l'autre, sont appelés à collaborer entre eux et pour eux d'abord, avec d'autres personnes ou d'autres organes ensuite.

1. ENGAGEMENT ET NOMINATION DU CE

Même procédure de mise au concours, d'engagement (surnuméraire ou titulaire); même autorité de nomination, quel que soit le titre d'enseignement. Les super-spécialistes ne peuvent être nommés, puisqu'ils ne possèdent pas de titre.

2. REPRÉSENTATION DU CE À LA COMMISSION SCOLAIRE

Le Conseil des enseignants désigne, au début de chaque année scolaire, ses trois représentants à la Commission scolaire. Seules deux conditions sont à respecter: les deux sexes et les deux types d'enseignants (les plus nombreux (spécialistes et généralistes) doivent être représentés. Les trois représentants du corps enseignant, comme la direction d'ailleurs, n'ont que voix consultative.

3. ORGANES DE CONDUITE DE L'ÉCOLE

Le conseil de direction est composé de l'équipe de direction (sous-directeur, secrétaire général et directeur) et de trois membres du corps enseignant. Ces derniers sont appelés par la direction et chargés de tâches spéciales (soutien pédagogique, organisation des ACI, contrôle de la surveillance, etc.).

Comme pour la représentation à la commission scolaire, les deux sexes sont représentés, de même que généralistes et spécialistes.

Le conseil des enseignants réunit, deux à trois fois par an, tous les membres du corps enseignant, quels que soient leur titre et leur statut. Un stagiaire, un simple remplaçant sont toujours les bienvenus à toutes les activités de l'école.

Le conseil des enseignants est le seul organisme prévu par la loi sur l'enseignement secondaire.

Le colloque des maîtres de classe groupe périodiquement, cinq à sept fois par an, les trente-sept maîtres de classe, rassemblés éventuellement par niveau, exceptionnellement par section. L'école compte 21 maîtres de classe spécialistes et seize maîtres de classe généralistes. Le colloque des maîtres

de classe est l'organe qui a l'influence la plus directe sur la marche et la vie de l'école. En douze ans de délibérations et de prises de décisions, il n'y a jamais eu de clivage entre maîtres de classe généralistes et spécialistes, entre instituteurs et maîtres secondaires.

Le colloque pédagogique est composé des présidents des colloques de branches d'enseignement. Ces colloques de branches fonctionnent parfaitement pour les maîtres spécialistes.

Les maîtres généralistes ayant beaucoup de peine à se grouper par discipline, et pour cause ! Ils délèguent un des leurs, qui s'intéresse particulièrement à une discipline, comme co-président du colloque de l'école de cette discipline.

Citons pour terminer cette revue des organes de conduite de l'école, **diverses commissions**, groupant des enseignants de tous les types, volontaires ou désignés par leurs collègues, comme par exemple la commission d'animation culturelle, présidée par un maître généraliste, ou la commission de la bibliothèque, présidée par un spécialiste-licencié.

4. ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Ces dernières, nombreuses et diverses, voient l'engagement et les responsabilités des membres du corps enseignant répartis très largement entre tous les intéressés, sans aucune distinction.

Information et perfectionnement sont diffusés et accordés à tous les enseignants, généralement ou spécifiquement ; il y a quelques semaines, tous les membres du corps enseignant ont été invités à une séance d'information et de démonstration de TV éducative.

Camps de ski. L'école a organisé simultanément onze camps de ski cette année. Y ont participé les élèves groupés par niveau, toutes les classes de sections différentes mélangées et par conséquent, tous les types de maîtres également mélangés, sous la responsabilité de onze chefs de camps : cinq généralistes et six spécialistes.

Journées et spectacles scolaires sont organisés par des groupes de maîtres volontaires, avec l'appui de la direction. Cette année, par exemple, un spectacle « Théâtre-Musique-Interprétation », a été donné dans le préau couvert de Cescole.

La mise en scène était assurée par un licencié ès lettres, la partie musicale, par le maître de musique, les décors et les costumes, par les maîtres de dessin et de travaux manuels, la régie, par un instituteur, l'administration, par le secrétariat et la comptabilité de l'école.

Activités sportives. Dans toutes sortes de domaines, préparation à la pratique du ski en automne, pour hommes et femmes, matches, tournois contre d'autres formations sportives d'adultes de la région ou contre des équipes d'élèves, toutes ces manifestations stimulent un magnifique « esprit de corps » et cimentent l'unité de tous les collaborateurs de l'école.

Activités culturelles et récréatives. Enfin, rallies, soirées récréatives hors de l'école avec conjoints, fiancées et amis, sont autant d'occasions de prouver que ce collègue a raison lorsqu'il écrit : « L'expérience me confirme chaque jour que la personnalité du collaborateur, son ouverture aux autres, priment sur son degré de formation ou de spécialisation. »

La cohabitation et la collaboration entre maîtres généralistes et maîtres spécialistes, et toute autre personne ayant des tâches et des responsabilités dans le Centre secondaire de Colombier, sont non seulement possibles, mais parfaitement réalisables, pour autant que les intéressés veuillent bien en faire l'essai et l'expérience, en un mot, être de véritables collègues, au sens plein du mot.

Examinons maintenant, et tentons de situer et de caractériser brièvement la collaboration entre enseignants de formations diverses, dans le domaine de l'enseignement proprement dit, au niveau de la classe et de l'école.

Si la collaboration entre maîtres de formations diverses, sur le plan didactique, est indéniablement difficile et reste, par conséquent et malheureusement, modeste, elle existe, heureusement, tout de même.

C'est ainsi que l'introduction du nouveau programme romand de mathématique au niveau six de la scolarité obligatoire, première année secondaire dans l'École neuchâteloise, a obligé spécialistes et généralistes à s'asseoir autour de la même table.

Reprenons maintenant cette question qu'on peut dénommer : « collaboration-enseignant », « collaboration-didactique », entre spécialistes et généralistes, sur un plan plus général. Nous pouvons distinguer, une fois encore, deux niveaux de collaboration : 1. le plan particulier, personnel, individuel, et 2. le plan général, collectif au niveau de l'école. Dans chacun de ces niveaux, trois types de collaboration sont possibles : a) la collaboration entre spécialistes et généralistes et réciproquement, b) la collaboration entre généralistes et c) la collaboration entre spécialistes. Ces six possibilités de collaboration sont toutes dépendantes, d'une part, du caractère, du bon vouloir et de la volonté des personnes considérées et concernées, et d'autre part, des structures et des limites institutionnelles et scolaires.

Sur le plan particulier, individuel, personnel, la collaboration entre le spécialiste et le généraliste reste rare. Elle est le fait de

la rencontre de deux sympathies, du besoin d'ouverture de deux personnalités ayant des goûts, des intérêts, des enthousiasmes communs.

La collaboration entre généralistes est encore beaucoup trop rare !

Les échanges de documents personnels et d'épreuves sont encore peu nombreux, même si les maîtres se connaissent bien et s'estiment. Quant à la notion d'« épreuves communes », si importante dans la pédagogie d'aujourd'hui, elle effraie encore certains généralistes.

La collaboration entre spécialistes est relativement développée, efficace et constante : échanges de cours et d'exercices, rédaction de listes de vocabulaires communes (anglais, allemand), participation volontaire à la création, au passage, à la correction et à l'étalonnage d'épreuves communes, participation aux colloques de branches, à certaines expériences, à la recherche et à la gestion de matériel d'enseignement, de laboratoires, etc.

Pourquoi la collaboration didactique est-elle encore si faible entre enseignants de toutes les formations, sur le plan personnel et individuel ? Parce que l'institution scolaire officielle de 1979 n'a toujours pas été conçue et adaptée pour cela ! Comme l'écrivait une de nos collègues : « Les enseignants, n'ont pas assez de temps ; les horaires, toujours nécessaires, doivent encore être trop rigides. Parce que trop d'enseignants, encore, et trop souvent, et ceci est important, sont incapables de sortir d'eux-mêmes et de leur classe. »

C'est un maître de branches littéraires (spécialiste) qui a écrit : « La valeur d'une collaboration réside dans ce que chacun veut y apporter, à l'accueil qu'on réserve aux autres, à leurs propositions. La collaboration devient inutile lorsque chacun se renferme sur ses idées, sa méthode, ses jugements, l'idée — souvent très haute — qu'il a de lui-même. »

Chose bizarre et peut-être paradoxale, la « collaboration-enseignant », la « collaboration didactique », entre tous les maîtres, sur le plan général, sur le plan de l'école, est tout à fait normale, et même positive et bonne. En voici quelques exemples :

— Sur le plan de la surveillance des bâtiments et des locaux, tous les maîtres participent à cet acte éducatif et nécessaire, et collaborent, indépendamment des titres, après avoir choisi librement le jour de surveillance, et par conséquent, les collègues engagés en même temps qu'eux.

— Sur le plan des appréciations scolaires — domaine réservé à chaque maître, s'il en est ! — tous les enseignants se sont mis d'accord sur la forme d'un « Bulletin intermédiaire » propre au Centre secondaire de Colombier ; il est rédigé par le maître de classe en collaboration avec tous les collè-

gues concernés, généralistes ou spécialistes. Il est délivré à chaque élève, à la veille des vacances de Pâques, trois mois avant la fin de l'année scolaire.

— Quant aux «conseils de classe», réunion de toutes les personnes ayant partie liée avec une classe, ces conseils regroupent donc tous les types d'enseignants. La collaboration et la coopération, centrées sur l'élève, vont de soi, et ne posent aucun problème entre adultes. Le conseil de classe est très instructif pour la direction, sur les plans enseignants et enseignés, très positif pour chaque élève, sur les plans de l'observation, de la connaissance et de l'orientation scolaire et professionnelle de chaque enfant et adolescent.

Parler «conseil de classe», c'est souligner le fait que, dans une école secondaire, il n'existe plus aucune classe confiée à un seul enseignant!

Réflexions pour l'avenir et conclusion

Pour moi, le choix des maîtres de demain ne saurait être résolu par l'alternative maître généraliste ou maître spécialiste, ou encore, par la synthèse généraliste plus spécialiste.

Or, la société évolue, et avec quelle intensité; la jeunesse évolue, avec quelle rapidité! Qui sera et que sera le maître de demain? A mon humble avis, il devra être de mieux en mieux formé et informé, de plus en plus compétent, et cela, dans tous les domaines, aussi bien dans le domaine de la connaissance et de la maîtrise des relations humaines, que dans celui de ses propres disciplines d'enseignement, pour ne citer que deux secteurs!

J'ai toujours souhaité rencontrer deux maîtres généralistes qui accepteraient de conduire en parallèle leurs deux classes, l'un, par exemple, se chargeant de l'enseignement des branches littéraires, l'autre des branches scientifiques, choix effectué librement, en fonction des goûts et des aptitudes des intéressés. Certains jeunes maîtres étant très ouverts et préoccupés par leur situation professionnelle, j'ai bon espoir de voir l'expérience être tentée un jour.

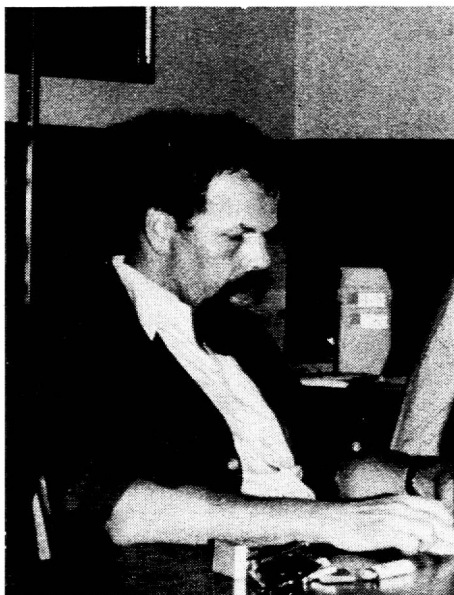
Plutôt que d'esquisser une problématique évolution à long terme, domaine de la recherche et de la réflexion, je me permettrai de conclure, en vous citant les propos d'un de mes collègues: «La collaboration nous fait mieux saisir les limites de notre action pédagogique et du même coup nous oblige à nous mieux intégrer dans un système où chacun est étroitement solidaire des autres.»

Bernard Grandjean.

Relations institutionnelles, fonctionnelles, personnelles

« MAÎTRE-ÉLÈVE »

Condensé de la conférence de M. Rémy Droz, professeur à l'Université de Lausanne.



M. Droz.

Qu'est-ce qui est vital, essentiel, dans l'école?

A reprendre mes souvenirs, je constate que ce qui est resté, c'est le souvenir des profs.

Ce ne sont pas tellement les compétences pédagogiques ou scientifiques que je retiens, ni les attitudes: ce sont des images plus globales dans lesquelles s'insèrent les compétences et les attitudes.

S'il est vrai que les profs sont inévitablement des opérateurs institutionnels et fonctionnels, nous n'avons cependant pas le droit d'oublier qu'ils ne sont pas que des opérateurs qu'on pourrait avantageusement remplacer par des machines, mais des êtres humains.

Et ce qu'il faudrait se demander, c'est si cette caractéristique d'être humain, doué d'une personnalité unique, doit être considérée comme une variable parasite ennuyeuse qui entrave le bon fonctionnement du processus scolaire; ou s'il faut supposer que c'est, au contraire, cette variable aléatoire, non programmée et non planifiée qui permet au processus scolaire de se dérouler sans s'emballer et sans se bloquer.

Le programme de cette semaine est varié, interdisciplinaire, prospectif, mais incomplet. Il y a un oubli symptomatique: vous avez oublié d'interroger des enfants, de les faire parler ici, de rapporter ici ce qu'ils pensent.

Cet oubli est symptomatique de notre conception à tous du processus scolaire: nous oublions systématiquement, mais peut-être pas légitimement, les principaux intéressés.

Dans ce qui va suivre, je tenterai d'éclaircir trois groupes de problèmes qui me paraissent pertinents dans le contexte donné:

- ★ la problématique de la recherche empirique dans notre domaine et les raisons probables qui expliquent le manque de données;
- ★ les caractéristiques du «bon» prof du point de vue des élèves et du point de vue des têtes pensantes du processus scolaire;
- ★ le problème central: généralistes ou spécialistes.

La problématique de la recherche empirique dans notre domaine et les raisons probables qui expliquent le manque de données

Fondamentalement, le problème est simple à poser: est-il préférable de confier l'enseignement à des professeurs généralistes, ou au contraire, à des spécialistes?

Il serait relativement simple à résoudre. Il suffirait de disposer:

- de quelques chercheurs qualifiés et d'un ordinateur;
- d'une instance compétente et susceptible de définir les variables en jeu;
- d'un champ de recherche assez étendu pour permettre une recherche qui puisse donner des résultats représentatifs, donc généralisables;
- d'une durée de recherche équivalente, au minimum, à la durée d'une volée scolaire, c'est-à-dire neuf à douze ou treize ans.
- de quelques moyens financiers, finalement peu élevés si on les compare au coût global des processus scolaires.

Cette recherche n'a pas été réalisée à ce jour. Mais il y a pire. Le «Second Handbook of Research on Teaching», paru en 1973, qui contient approximativement 4500 noms d'auteurs cités, est presque totalement muet sur notre sujet.

Je vois quatre sources complémentaires qui pourraient permettre de comprendre un peu mieux nos résistances. Il s'agit de préjugés d'ordre traditionnel, scientifique, politique et d'une grande peur: celle de tous les membres du processus scolaire d'être vus, évalués, jugés et, peut-être, condamnés.

LA TRADITION

Il y a un théorème et un corollaire à énoncer:

THÉORÈME: l'école idéale ressemble à l'école qu'on a fréquentée au point d'en être indissociable.

COROLLAIRE: cette liaison entre école idéale et école-souvenir est proportionnelle au nombre d'années depuis lesquelles nous avons quitté l'école.

Comme tous les théorèmes en sciences sociales, celui-ci souffre quelques exceptions. Mais il est possible de les localiser du point de vue sociologique, et on verrait alors que ce sont bel et bien des exceptions qui confirment le théorème.

Donnons quelques-uns de ces préjugés traditionnels:

- on a toujours eu une seule maîtresse au niveau primaire, plusieurs maîtres au niveau moyen, beaucoup de maîtres au niveau secondaire supérieur;
- les petits enfants ne peuvent se concentrer que sur une seule personne, ne peuvent s'attacher qu'à une seule personne, ils ont besoin de cet attachement; les grands sont déjà plus flexibles; c'est peut-être vrai, mais ce n'est pas démontré;
- le degré de spécialisation de l'enseignement secondaire nécessite la présence de spécialistes; là encore, c'est peut-être vrai mais:
 - c'est directement contradictoire avec un idéal d'enseignement humaniste;
 - on pourrait légitimement se demander si n'importe quel enseignant ne devrait pas être capable d'enseigner, par exemple, sa langue maternelle... Et puis permettez-moi quand même de vous rappeler ce bel aphorisme de George Bernhard Shaw: «No man can be a pure specialist without being in the strict sense an idiot» (Man and Superman).

Manifestement, il serait possible de poursuivre avec d'autres exemples.

LES PRÉJUGÉS SCIENTIFIQUES

A notre époque, la référence à l'autorité scientifique fait encore son poids. Il suffit de se référer aux brillants travaux de Smith et Smith (1918) pour clouer le bec à n'importe quel adversaire. J'ai essayé, cela marche. Et si vous n'êtes pas sûr de votre affaire, inventez un auteur à citer, les chances qu'on vous attrape sont infiniment faibles.

Mais restons-en aux préjugés scientifiques:

- on affirme que les jeunes enfants ont besoin, d'une part, de trouver de nouvelles personnes avec qui nouer des liens affectifs — d'où la nécessité de les envoyer à l'école; d'autre part, qu'ils ont besoin de rencontrer des pairs; finalement, qu'ils ne sont pas encore capables de gérer des relations affectives avec trop de personnes à la fois; d'où la nécessité qu'ils aient une maîtresse unique, en bas âge. C'est un argument pertinent en apparence, mais il fait abstraction de plusieurs faits: premièrement, la famille réduite au couple parental et aux enfants du couple est une innovation récente; deuxièmement, les modes d'habitation où l'on ne côtoie plus les voisins sont d'invention encore plus récente; troisièmement, l'attitude de non-ingérence dans l'éducation d'autrui, des enfants voisins par exemple, est également toute nouvelle, il n'y a pas tellement longtemps, lorsqu'un adulte voyait un enfant inconnu faire quelque chose qui lui paraissait inadéquat, il n'avait aucune inhibition à intervenir;
- pour justifier la présence de maîtres multiples dans l'enseignement des adolescents, il y a également des arguments d'ordre scientifique: l'adolescent a besoin de devenir un adulte avec son identité propre; pour y parvenir, il a besoin de modèles qu'il peut imiter; mais bien sûr, il serait dangereux qu'il n'en ait qu'un seul; il n'y aurait plus choix d'une identité propre, mais soumission au modèle unique qui ne peut être comparé à un autre, qui ne pourrait être confronté à autrui.

Un certain nombre de courants scientifiques ne sont-ils pas, en fait, au service du maintien (ou de la conservation) de traditions bien établies? Ou inversement, s'ils ne sont pas en situation d'opposition directe, ce qui revient manifestement parfaitement au même.

Mais il faut quand même se demander pourquoi et comment les préjugés scientifiques empêchent de faire de la recherche... scientifique. La raison est claire: puisqu'on sait, ou croit savoir, il est de toute évidence inutile de continuer à chercher.

LES PRÉJUGÉS D'ORDRE POLITIQUE

Qu'on le veuille ou non, la recherche en matière d'éducation, comme toute recherche susceptible de trouver ses applications dans le champ des services publics, véhicule le danger de la prise de pouvoir technocratique. Plus la recherche est bien faite, plus cela paraît inévitable.

Il me paraît alors normal que le pouvoir politique s'oppose à ce mécanisme, d'une part rationnellement inattaquable, et d'autre part relativement bien camouflé. Les chercheurs dans notre domaine, s'ils ne veulent pas devenir les instruments d'un totalitarisme scientiste, doivent préparer des Entscheidungsgrundlagen pour le pouvoir politique, et non prendre des décisions.

Inversement, il paraîtrait utile de rappeler que la recherche ne saurait être au service des décisions politiques qui sont déjà prises afin de leur donner un fondement empirique. C'est modérément trivial de rappeler cette banalité. Mais dans la réalité, rien n'est impossible et la pratique le confirme quotidiennement!

Cette situation véhicule évidemment un second danger, c'est que le pouvoir politique, notamment exécutif, peut être tenté d'innover, de réformer, de son point de vue: d'améliorer, les structures existantes. Nous connaissons tous des pays où l'enthousiasme réformateur de certains ministres de l'enseignement public représente quelque danger pour la bonne marche de l'école: le scientisme comporte ses dangers, mais à tout prendre, le politicisme me paraît pire.

LA GRANDE PEUR

On a fini par s'apercevoir que toute observation ou expérimentation dans des systèmes scolaires permettait d'éclairer toutes les forces qui interviennent dans les processus pédagogiques. Et il est presque inévitable que l'éclairage véhicule une évaluation. Et alors là, on s'aperçoit que les pauvres petites vérités que la recherche scientifique peut produire cessent d'être les bienvenues, lorsqu'elles concernent un élément du système qui a des raisons et les moyens de se défendre.

Que les enfants soient mesurés, évalués, jugés — cela paraît normal à tout le monde, et ce d'autant plus qu'on le fait pour leur bien!

Que les aspects matériels de l'enseignement, des bâtiments aux manuels, fassent l'objet d'études comparatives et d'expertises, là encore, c'est normal.

Rien de plus légitime que d'étudier les parents des élèves, leur langue maternelle, leurs origines culturelles, leur patrie, leur profession, leur revenu: tout sert à établir des facteurs et des déterminants partiels.

Mais quand on se dit que les enseignants font aussi partie du système, et qu'on pourrait aussi les mesurer, les évaluer, les juger

— là commence la grande peur. Et elle se poursuit, amplifiée, lorsqu'on jette un regard sur l'administration de l'instruction publique. Ces groupes paraissent agir en fonction d'une loi extrêmement simple: si tout va bien dans un système scolaire, c'est exclusivement dû aux mérites du corps enseignant et de l'administration; si rien ne va plus, on ne saurait en aucun cas imputer cet état de choses aux enseignants ou à l'administration.

LA CONCLUSION

Nous constatons donc qu'il est difficile d'approcher le problème posé par la recherche expérimentale ou empirique. Les résistances sont trop complexes, trop diffuses, trop multicausales.

Mais même s'il n'y avait pas de résistances, explicites ou implicites, la recherche resterait difficile. Dans le second Handbook of research on teaching, Clifford montre que les relations entre la recherche en éducation et la pratique pédagogique sont étonnement floues et distantes, que la recherche est soumise à des modes et à des styles, qu'elle ne se met pas toujours au service du progrès de la connaissance, mais tout autant au service de la défense de thèmes et d'innovations qui sont d'actualité en n'hésitant pas à faire paraître des travaux dont les résultats sont partiels, biaisés ou tronqués, pourvu qu'ils s'insèrent dans la défense de ce qui paraît bon!

Est-ce que l'amélioration des processus scolaires peut et doit passer par un façonnage du système au moyen de méthodes scientifiques appropriées? Ou devons-nous accepter la présence d'aspects relativement impondérables, difficiles à maîtriser institutionnellement; devons-nous déclarer que les personnalités des maîtres introduisent une variété mal connue, mais indispensable au fonctionnement?

Les caractéristiques du « bon » prof, vu par les élèves et les « têtes pensantes » du processus scolaire

Au milieu du XIX^e siècle, Diesterweg formulait le problème en toute simplicité:

« Avec raison on souhaite pour un maître:

- la santé et la force d'un Germain
- le raisonnement d'un Lessing
- le cœur d'un Hebel
- l'enthousiasme d'un Pestalozzi
- la vérité d'un Tillich
- la rhétorique d'un Salzmann
- la connaissance d'un Leibniz
- la sagesse d'un Socrate
- et l'amour d'un Jésus-Christ. »

Le seul problème pratique à résoudre, c'est de savoir comment on trouve, dans une population donnée, un nombre suffisant de surhommes pour satisfaire à ces exigences dont nous ne pouvons qu'admirer le bien-fondé et la pertinence.

Dans la littérature du XX^e siècle, nous pouvons distinguer trois façons de produire ces inventaires des caractéristiques des bons profs:

- une « tête pensante » définit, quasi a priori, les caractéristiques du bon prof;
- on enregistre les demandes et les besoins qu'expriment des élèves à l'égard de leur enseignant. Mais les élèves se sont-ils vraiment exprimés, ou ont-ils simplement eu le privilège d'ordonner, de hiérarchiser une liste dont le contenu effectif est établi a priori;
- on établit, arbitrairement ou empiriquement, une liste de propriétés, puis on fait une recherche expérimentale pour voir dans quelle mesure ces caractéristiques influencent effectivement la qualité de l'enseignement — qui doit, évidemment, être également définie de manière arbitraire.

En admettant que les études disponibles ne font pas simplement que répéter de manière liturgique ce que d'autres ont déjà dit — et il resterait à prouver que tel n'est pas le cas, c'est loin d'être évident — on constate une étonnante convergence des avis.

Une liste synthétique se présenterait à peu près de la manière suivante:

- ★ sur le plan des matières qu'il est appelé à enseigner, le « bon » prof doit être compétent. C'est vite dit, et malaisé à contrôler;
- ★ sur le plan de la personnalité, il faut distinguer plusieurs dimensions complémentaires:
- ★ il s'agit d'une personnalité mûre qui dispose d'un jugement autonome;
- ★ cette personnalité est caractérisée par une orientation vers autrui; elle fait preuve de bonté, de justice, d'amour;
- ★ c'est un leader, une personnalité qui a de l'autorité et qui mérite la confiance d'autrui;
- ★ cette personnalité a de l'humour, de la joie, de l'authenticité.

Bref notre « bon » prof est encore un surhomme. Et on ne voit pas comment le former, le sélectionner, l'évaluer, et surtout, comment le payer.

L'aurait-il, cette personnalité extraordinaire, on pourrait légitimement se demander ce qu'il en ferait, ce fameux « bon » prof.

En effet, l'analyse de Beckmann (1970) laisse songeur quant à l'inventaire des activités effectives de l'enseignant: Beckmann distingue les activités suivantes:

— activités primaires:
enseignement
préparation de l'enseignement
jugement, évaluation des élèves
travaux de correction;

— activités secondaires:
surveillance
conférences de maîtres
cours et camps
relations avec les parents.

Sur ces données, il me semble que le côté surhomme de notre prof-robot reste singulièrement sous-exploité.

Pour Heinrich Roth, le métier d'enseignant est un métier qui consiste à 50 % non pas en compétences scientifiques, mais en enseignement et en éducation.

Mon sentiment, c'est que notre personnalité se réduit comme une peau de chagrin. Confronté à la réalité et à la quotidienneté, notre surhomme se rétrécit, passe par une phase d'humanisation et s'approche de plus en plus dangereusement du fonctionnaire-type, celui des caricatures, celui surtout tellement bien caractérisé par le concept de niveau d'incompétence de Peter et Hull.

Se pose alors la question: la personnalité du prof idéal, est-ce le produit utopique de quelques esprits romantiques et fiévreux, est-ce la reconstruction théorique d'un objet imaginaire, est-ce un fantasme d'idéalité transcendante et inatteignable?

Si je reprends mes souvenirs, je dis: Non, ce n'est nullement une utopie. D'accord, la majorité de mes profs n'atteignaient pas exactement la note maximum de l'échelle qui sert à mesurer les bons profs. Etant humains, ils avaient leurs défauts. Mais beaucoup d'entre eux étaient de bons profs.

Mais au lieu de mes souvenirs, subjectifs et personnels, si je prends les textes officiels et officieux de l'école et sur l'école, les lois et les règlements, les documents de recherche, les articles publiés, je suis quand même pris par le doute.

L'école d'aujourd'hui, planifiée, coordonnée, organisée, étudiée, analysée, inspectée, surveillée de l'intérieur et de l'extérieur, a-t-elle encore des espaces de liberté qui permettent aux personnalités des profs de s'épanouir?

Je n'exclus pas la possibilité que ces espaces de liberté existent encore et continueront encore à exister aux niveaux locaux de chaque école, de chaque collège, de chaque classe. Mais ce qui m'inquiète, c'est que cette conception tend à disparaître au niveau de la réflexion et de l'action dans les systèmes globaux. Nous concevons l'école au niveau de l'organisation, de la planification et de la coordination globales et nous oublions que ce sont des individus qui font l'école.

3. Le problème central : généralistes ou spécialistes ?

Voyez-vous, la réponse est toute simple. Mais l'ennui, c'est que premièrement elle est totalement inutile, et deuxièmement elle est foncièrement démagogique. Et, d'ailleurs dans un oscilllement d'une dialectique merveilleuse, cette réponse figure dans les titres des exposés de cette semaine : généralistes et spécialistes ? généralistes ou spécialistes ? Quelle que soit l'orientation générale de la réponse, nous ne pouvons pas échapper au résultat inévitable : non pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre. L'un et l'autre, et une bonne quantité de mais. Alors on obtient à peu près cela :

- généralistes ? bien sûr, mais pas aux frais de la compétence scientifique !
- spécialistes ? indispensables, mais pas aux frais des relations personnelles entre les maîtres et les élèves !
- généralistes, oui, mais éviter le pater-nage ;
- spécialistes, oui, mais en accentuant l'unicité de l'enseignement, etc.

Il faudrait :

- des spécialistes qui ne soient pas des idiots, des généralistes qui ne soient pas des incompetents ;
- des relations avec les élèves qui soient à la fois uniques, diverses, multiples, solides, flexibles, intenses, pas trop intenses pour ne pas écraser, etc.

Sur le plan formel, le problème se pose donc sous forme d'un problème à « n » dimensions, « n » étant vraisemblablement un nombre élevé, avec des contraintes préalables dont nous savons (a) que nous ne connaissons pas le choix de celles qui seraient suffisantes, (b) qu'elles sont toutes nécessaires pour quelque sous-ensemble des éléments qui constituent le tissu scolaire, (c) que certaines d'entre elles sont incompatibles entre elles.

Je peux vous indiquer quatre solutions à ce problème :

1. établir la combinatoire de l'ensemble des facteurs identifiés qui interviennent (en gardant de la place en réserve pour ceux qui apparaîtront en cours de route), les maximiser, puisqu'ils sont tous légitimes et importants ; regarder ce que cela donne, poser le produit dans une poubelle, prendre des vacances ;
2. choisir un ensemble de facteurs selon des méthodes aléatoires, arbitraires, empiriques ou autres ; déclarer que ce sont les seuls importants ; les défendre avec une conviction inversement proportionnelle à la certitude qu'on a quant à la justesse du choix opéré ;

3. appliquer le théorème du comportement inductif dans un espace incomplètement défini, formulé par Schützenberger à la suite de Wald, de von Neumann et Morgenstern. Ce théorème s'énonce de la manière suivante : pour parvenir à un objectif incomplètement connu dans un espace complexe incomplètement connu, la stratégie optimale consiste à faire de son mieux ! Je tiens à souligner (a) que Schützenberger, Wald, von Neumann et Morgenstern existent ou ont existé, (b) que le théorème existe, qu'il a assez exactement la forme dans laquelle je le cite, et (c) que je ne cherche nullement à être facétieux ;
4. baisser les bras et aller se dorser le ventre au soleil.

Voilà la première partie de ma réponse.

La deuxième partie est plus simple à énoncer. J'ai le privilège d'enseigner une branche qui s'appelle « pédagogie expérimentale ». C'est un privilège douteux, car je n'ai aucune compétence et le fait que je sois obligé de donner cet enseignement a été simplement déterminé par un accident historique, purement bureaucratique, et assez indépendant de ma volonté. Mais j'essaie quand même de m'informer sporadiquement sur ce qu'est la pédagogie expérimentale.

C'est un domaine où l'on essaie, par des méthodes scientifiques, de déterminer quelles sont les meilleures façons de faire de la pédagogie et où l'on est, généralement, amené à défendre une méthode comme étant la meilleure par rapport à d'autres. Sur la base de ces lectures, je suis parvenu à formuler un théorème que j'accepte de partager avec vous.

Théorème : il n'existe aucune méthode dont il soit prouvé qu'elle est la meilleure pour qui que ce soit ou pour quoi que ce soit. Corollairement, il n'existe aucune méthode pédagogique dont il soit prouvé qu'elle empêche qui que ce soit d'apprendre quoi que ce soit ; nous sommes donc en pleine relativité.

Bref, il me semble que le problème est mal posé. Pour être plus précis, il me semble posé correctement, mais dans la mauvaise perspective. L'école de demain, il faut la penser aujourd'hui, c'est sûr. Mais ce que nous pouvons penser se situe dans l'espace des aménagements institutionnels. Il s'agit essentiellement de solutions structurales — organisationnelles, si vous voulez — qui négligent dans une large mesure

l'aspect fonctionnel des mécanismes d'interaction entre le ou les maîtres et les élèves et qui négligent presque complètement le facteur humain.

Au niveau de l'aspect fonctionnel, la dualité généraliste et spécialiste / généraliste ou spécialiste n'a de sens que dans la mesure où nous considérons que la spécialisation de l'enseignant concerne ses savoirs, savoir-faire, savoir-être de pédagogue, donc son bagage pédagogique, didactique, méthodologique, psycho-pédagogique. Et il me paraît tout à fait erroné — quelles que soient les traditions — de croire qu'un maximum de spécialisation scientifique peut valablement compenser une formation pédagogique et psycho-pédagogique insuffisante. L'enseignant des niveaux primaire et secondaire doit être avant tout un spécialiste de la transmission de l'information, de la mise en forme de l'information, de la transmission et de la promotion de techniques qui permettent l'acquisition autonome de savoirs et la production de savoirs nouveaux.

Permettez-moi de parler un instant du fonctionnement de l'enseignant universitaire. Les connaissances spécialisées dont il a besoin pour donner un cours d'un niveau raisonnable sont, toute proportion gardée, extrêmement faibles. L'information nécessaire est à la disposition de tout le monde, étudiants y compris. Son domaine de spécialisation au sens strict, l'enseignant ne le partage qu'avec quelques pairs, souvent homogènement disséminés sur le globe. Ce qui donne sa valeur au cours universitaire, ce n'est pas la spécialisation de l'information émise, c'est essentiellement une certaine mise en forme, un commentaire ou une critique personnelles, l'explication et la clarification. On a mis du temps pour s'en apercevoir, mais les qualités pédagogiques d'un professeur universitaire ne peuvent pas être systématiquement négligées par rapport à ses mérites scientifiques. On s'en est aperçu, et on suit la difficile voie vers un compromis entre ces qualités et qualifications qui ne sont pas toujours compatibles.

Quant au niveau de la relation personnelle, des relations interpersonnelles, j'en ai suffisamment dit pour pouvoir être très bref. Je souhaite que notre approche schématique et systématique des choses et des processus ne nous conduira pas à produire des enseignants-fonctionnaires, tous taillés selon le même patron et dans le même matériau. J'espère que l'avenir nous laissera un créneau pour les vraies personnalités, épanouies, équilibrées ou non. Des personnalités qui nous marquent d'une façon ou d'une autre. Des personnalités dont on se souvient.

Rémy Droz.

« TABLE RONDE »

Résumé de la Table ronde (samedi 14 juillet 1979) présidée par M. J. Combes et animée par M^{mes} Y. Beauverd, C. Fornasini, N. Gremaud et MM. Ch. Jaccard et A. Zanetti.



Pour une table ronde. De gauche à droite M. Zanetti, M^{me} Beauverd, M. Combes, M^{me} Gremaud et M. Jaccard.

Le président de la Table ronde présenta tout d'abord les principaux points abordés durant la semaine, soit par les conférenciers, soit par les participants eux-mêmes, et regroupés sous les rubriques suivantes :

- la formation : des formateurs, des enseignants, ses contenus nouveaux ;
- une nouvelle école ;
- un nouveau maître.

Puis, chacun put s'exprimer librement, soit pour approfondir tel ou tel point, modifier telle opinion ou contester la pensée de l'un ou l'autre des conférenciers.

Voici l'essentiel de ces discussions, trop brèves au goût de beaucoup des participants !

La formation

En ce qui concerne celle des formateurs, professeurs d'Écoles normales et de Séminaires pédagogiques, autant que celle des

enseignants, à quelque niveau que ce soit, elle devrait comprendre désormais une partie importante réservée **aux problèmes de la communication et de la relation** pour permettre, entre autres, un véritable travail d'équipe avec les élèves aussi bien qu'avec les collègues et l'instauration d'un dialogue éducationnel remplaçant la traditionnelle transmission des savoirs.

Tous les enseignants, du primaire, du secondaire et, pourquoi pas, du supérieur, devraient suivre une **formation de base commune** ne débouchant que le plus tardivement possible sur une spécialisation. Il serait d'ailleurs souhaitable, pour plusieurs raisons, que ce tronc commun existe dans un **cadre universitaire** à définir soigneusement.

Une nouvelle école

Trois facettes devraient caractériser cette nouvelle école :

- une école dotée d'un **projet pédagogique** global à la préparation duquel auraient participé enfants, parents et enseignants (le rapport du GROS fut évoqué) ;
- une école pluri-culturelle, c'est-à-dire acceptant toutes les cultures représentées par chacun des élèves la fréquentant ;
- une école **décloisonnée**, c'est-à-dire où n'existerait aucune hiérarchie, ni entre disciplines, ni entre degrés, et offrant à chaque enseignant une **mobilité complète**.

Un nouveau maître

Pour cette école, non pas réformée ou renouvelée, mais nouvelle, il faut un individu, une femme ou un homme, entièrement nouveau, acceptant en particulier une **analyse approfondie des phénomènes inconscients dont il est le siège à travers la**

ie scolaire et les relations qui s'y développent.

Il doit être un stimulateur, devenir le «facilitateur» dont parle Carl Rogers et, pour garder une ouverture maximum sur le monde, être en contact étroit avec la réalité socio-économique.

Enseignant généraliste ou spécialiste ?

Que sera en définitive le maître de demain? Eh bien, un **généraliste autant qu'un spécialiste** qui, sans être le Pic de la Mirandole des décennies futures, devra s'appuyer sur une **personnalité forte et équilibrée**, acceptant une remise en question permanente, des connaissances intellectuelles et humaines sans cesse mises à jour et confrontées à celles de ses collègues.

Il devra avoir, administrativement et statutairement, la **possibilité de changer**, même provisoirement, d'activités pour garder le contact avec le monde extra-scolaire et ainsi vieillir heureusement sans rester confiné dans le même milieu.

Pour conclure, cédon la parole à **M. Rémy Droz, professeur à l'Université de Lausanne** et qui fut un des passionnants conférenciers de cette semaine: «*Au niveau de l'aspect fonctionnel, la dualité généraliste et spécialiste/généraliste ou spécialiste n'a de sens que dans la mesure où nous considérons que la spécialisation de l'enseignant concerne ses savoirs, savoir-faire, savoir-être de pédagogue, donc son bagage pédagogique, didactique, méthodologique, psycho-pédagogique. Et il me paraît tout à fait erroné — quelles que soient les traditions — de croire qu'un maximum de spécialisation scientifique puisse valablement compenser une formation pédagogique et psycho-pédagogique insuffisante. L'enseignant des niveaux primaire et secondaire doit être, avant tout, un spécialiste de la transmission de l'information, de la mise en forme de l'information, de la transmission et de la promotion de techniques qui permettent l'acquisition autonome des savoirs et la production de savoirs nouveaux.*»

Jean Combes

LISTE DES PARTICIPANTS

à la 26^e Semaine pédagogique internationale de Villars-les-Moines près de Morat, du 9 au 14 juillet 1979

1. M. Antoine AMEGNISSE, professeur, Collège Bougainville 07, BP 188, **Abidjan 07, Côte-d'Ivoire**.
2. M^{me} Yvette BEAUVERD, institutrice, Les Esserts 30, Vers-chez-les-Blanc, 1000 **Lausanne 26**.
3. M. Marc-Alain BERBERAT, directeur d'Ecole normale, rue du Banné 23, 2900 **Porrentruy**.
4. M. Orfeo BERNASCONI, inspecteur scolaire, 6951 **Roveredo TI**.
5. M^{me} Liliane BIGNENS, institutrice, Vy des Crêts, 1295 **Mies**.
6. M. Paul BINKERT, Bezirkslehrer und Schulinspektor, Industriestr. 1, 8116 **Würenlos**.
7. M^{me} Heidi CLERC-Rochat, institutrice, le Vivarex, 1261 **Gingins**.
8. M. Jean COMBES, documentaliste IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, 2000 **Neuchâtel**.
9. M^{me} Carola FORNASINI, professeur, V. Lorenzo il Magnifico 8, 00162 **Roma**.
10. M. Roberto FORNI, inspecteur scolaire, 6742 **Pollegio TI**.
11. M. Claudio GHIELMINI, sost. capo ufficio, 6911 **Noranco TI**.
12. M^{me} Nicole GREMAUD, institutrice, Pralettes 37, 1723 **Marly**.
13. M^{lle} Ingrid HELCK, Diplom-Dolmetscherin, Linkenstr. 13, D-7000 **Stuttgart**.
14. M. Charles JACCARD, maître d'école normale, rue du Lac 4, 1815 **Clarens**.
15. M. Samuel JEANRICHARD, Gesellschaftstr. 14 A, 3012 **Berne**.
16. M^{lle} Marie-Thérèse JONNERET, maîtresse d'application EN, Beau-Soleil B, 1860 **Aigle**.
17. M^{lle} Françoise KUNZ, institutrice, Notre Dame 20 B, 2013 **Colombier**.
18. M. Walter NIESS, professeur, Bilderbeckstrasse 12, D-3100 **Celle**.
19. M. Eberhart OBST, Dozent Fachleiter, Wilhelm-Raabe-Str. 15, D-4800 **Bielefeld 1**.
20. M^{me} Ilse OBST, Realschullehrerin, Wilhelm-Raabe-Str. 15, D-4800 **Bielefeld 1**.
21. M. Denis PERRENOUD, instituteur, ch. de la Bergerie 3, 1236 **Cartigny**.
22. M^{lle} Monique PITTELOU, institutrice, Promenade du Rhône 76, 1950 **Sion**.
23. M^{lle} Silvana SILLA, professeur, Salita de Crescendi 30, **Roma**.
24. M^{lle} Elisabeth TSCHANZ, institutrice, av. Bel-Air 15, 1225 **Chêne-Bourg/GE**.
25. M^{me} Hedwig URFER, institutrice, 1752 **Villars-sur-Glâne**.
26. M. Heinrich WEISS, Adjunkt SLV, Postfach 189, 8057 **Zurich**.
27. M. Aldo ZANETTI-Streccia, inst. SMO, 6528 **Camorino/TI**.



La bella delegazione ticinese. Da sinistra verso destra: I Signori: Ghielmini, Forni, Bernasconi, Zanetti.

CONFÉRENCIERS:

1. M. Marc-Alain BERBERAT, directeur d'École normale, rue du Banné 23, 2900 Porrentruy.
2. M. Yves DELAY, maître secondaire, Département de l'instruction publique, 2000 Neuchâtel.
3. M. Rémy DROZ, professeur à l'Université de Lausanne, 1181 Gilly.
4. M. André GHELFI, secrétaire FTMH, Monbijoustr. 61, 3007 Berne.
5. M. Bernard GRANDJEAN, directeur du Centre scolaire secondaire de Colombier, 2013 Colombier.
6. M. Nicolas KOLLY, rue de Gruyères 17, 1030 Bulle.

7. M. Michel ROUSSON, professeur à l'Université de Neuchâtel, institut de psychologie, av. de Clos-Brochet 30, 2000 Neuchâtel.
8. M. Anton STRITTMATTER, Zentral-schweizer Beratungsdienst für Schul-fragen, Postfach, 6000 Lucerne 4.
9. M. Michel VUILLE, sociologue, Service de la recherche sociologique, 1200 Genève.

RESPONSABLES DE LA SEMAINE:

1. M. Fernand BARBAY, dél. à la réforme scolaire, rue de la Barre 8, 1005 Lausanne.

2. M. Jean FLUCK, instituteur, Valmont 1, 1010 Lausanne.
3. M^{lle} Suzanne OGAY, institutrice, Valmont 5, 1010 Lausanne.
4. M. François REYMOND, directeur d'écoles, direction des écoles primaires, 1008 Prilly.
5. M. Armand VEILLON, inspecteur scolaire, rue du Lac 6, 1815 Clarens.

PRÉSIDENT DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE ROMANDE:

1. M. Jean-Jacques MASPERO, président SPR, Allinges 2, 1006 Lausanne.

Les chemins de fer MARTIGNY - CHÂTELARD et MARTIGNY - ORSIÈRES ainsi que le SERVICE AUTOMOBILE MO

vous proposent de nombreux buts pour promenades scolaires et circuits pédestres

Salvan - Les Marécottes - La Creusaz - Le Tré-tien - Gorges du Triège - Finhaut - Barrage d'Emosson - Châtelard-Giétroz - Funiculaire de Barberine - Train d'altitude et monorail - Chamonix - Mer de glace par le chemin de fer du

Montenvers - Verbier (liaison directe par télé-cabine dès Le Châble) - Fionnay - Mauvoisin - Champex - La Fouly - Ferret - Hospice du Grand-St-Bernard - Vallée d'Aoste par le tunnel du Grand-St-Bernard.

Réductions pour les écoles.

Renseignements : Direction MC-MO, 1920 Martigny, tél. (026) 2 20 61.
Service auto MO, 1937 Orsières, tél. (026) 4 11 43.



MEZ LIANA Cordonnet spécial

Qualité supérieur, 100% Cordonnet mercerisé, couleur solide au lavage et à la lumière, lustre durable. Présentation pratique par pelote de 50 gr. métrage économique. Assortiment de couleurs: blanc et écreu dans les nos. 5 à 20, 10 coloris dans le no. 10. 27 jolis modèles au crochet à disposition.



Disponible dans votre magasin spécialisé.

Source d'adresse:
Stroppe S. A., 5300 Turgi, tél. 056 / 28 10 21

Les AJ suisses pour vos semaines scolaires!

Plus de 50 auberges de la jeunesse — dans les plus belles régions de notre pays — vous offrent à des prix modestes, logement et nourriture pour vos semaines scolaires et courses d'école.

Je désire

- Guide suisse des auberges de la jeunesse.
 - Brochure «Semaines scolaires dans les auberges de la jeunesse».
 - Brochure «Camps sportifs dans les auberges de la jeunesse».
 - Informations générales sur les auberges de la jeunesse.
- (Marquez ce qui convient.)

**A envoyer à: Association vaudoise des AJ,
passage de l'Auberge 6,
1820 Territet-Montreux, tél. (021) 61 24 30.**



Il faut également apprendre à régler les questions d'argent...

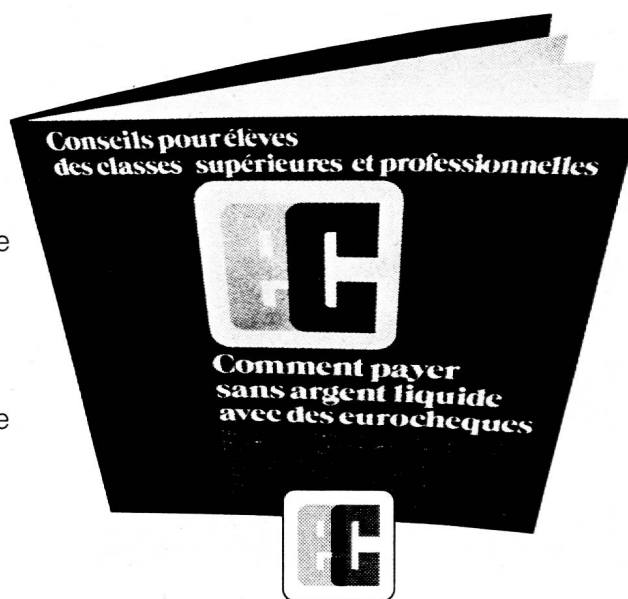
Une école qui prépare les jeunes à la vie adulte et professionnelle devrait leur apprendre à temps à régler les questions d'argent. Les renseigner en particulier sur le système de paiement sans argent liquide, toujours plus courant aujourd'hui, surtout depuis le lancement de l'eurocheque en Suisse et à l'étranger.

Brochure pour les élèves des classes supérieures et professionnelles.

Qu'entend-on par paiement sans argent liquide et comment fonctionne le système eurocheque? Ces deux questions trouvent leur réponse dans la brochure éditée par l'Association Suisse des Banquiers à l'intention des élèves des classes supérieures et professionnelles. Elle familiarise d'une façon simple, vivante et complète les adolescents avec le système eurocheque. Ils apprennent comment, où et quand ceux-ci trouvent leur emploi. Deux exemplaires en fac-similé leur montrent comment les établir correctement.

«Comment payer sans argent liquide avec des eurocheques.»

C'est le titre de cette brochure dont la valeur éducative est indiscutable pour tout enseignement tourné vers la pratique. Nous vous conseillons donc d'en faire venir le nombre voulu d'exemplaires gratuits au moyen du coupon ci-dessous.



eurocheque.
Le compte en banque
de poche.

Coupon

Veuillez me faire parvenir _____ exemplaires gratuits de la brochure «Comment payer sans argent liquide avec des eurocheques».

Nom et prénom: _____

Ecole: _____

Adresse: _____

NPA et localité: _____

A envoyer à l'Association Suisse des Banquiers, case postale 1155, 4002 Bâle.

Le Service interdiocésain audio-visuel cherche un

COLLABORATEUR

emploi à plein temps, dans la formation chrétienne et l'animation par les moyens audio-visuels, en Suisse romande.

Précisions sur les qualifications souhaitées à demander avant le 24 juin 1980.

SIDAV, case 3, tél. (022) 96 99 94
1211 GENEVE 28

Colonies des Rouges-Terres Franches-Montagnes

cherchent

1 animatrice pour colonie de 40 filles de 9 à 14 ans, du 6 au 19 juillet 1980

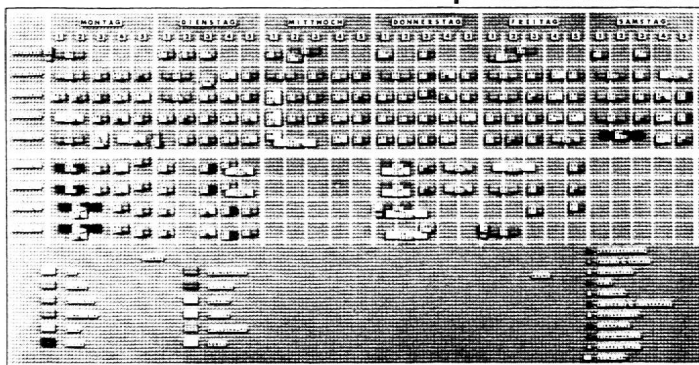
1 animateur/trice pour colonie de 30 garçons de 9 à 14 ans, du 3 au 16 août 1980.

Il s'agit de postes sans responsabilité de l'intendance et pouvant convenir aussi à couple avec enfants.

Bâtiment bien équipé et propriété des colonies.

Renseignements et conditions au tél. (066) 66 53 57.

« Maintenant nous avons un plan-horaire d'école total et idéal... »



MODULEX®

... nous disent les instituteurs qui travaillent avec l'horaire total MODULEX. Les tableaux MODULEX pour la planification des leçons sont simples, lisibles, faciles à modifier et conviennent pour toutes combinaisons. Ils sont livrables pour des classes de n'importe quel nombre d'élèves (avec possibilité de compléter) et pour toutes sortes de formations. Des indications précises sur les surfaces les plus petites sont possibles, grâce aux vastes gammes de couleurs ainsi qu'aux lettres et chiffres affichables. Vous avez ci-dessus l'exemple d'un tableau de planification (100 cm de largeur x 50 cm de hauteur) qui contient cinq classes, 12 enseignants dans 11 locaux et 1 journée de 9 heures du lundi au samedi (prix environ Fr. 350.—). Avec les tableaux de planification MODULEX vous pouvez présenter clairement 40 classes ou plus ainsi que tous les locaux spéciaux.

FAITES VOTRE PROCHAIN HORAIRE D'ÉCOLE SUR UN TABLEAU DE PLANIFICATION MODULEX.

Sans engagement demandez la documentation ou nos conseils gratuits.

MODULEX AG PLANUNGS-SYSTEME
8102 OBERENGSTRINGEN ZH, Rebbergstrasse 10
Tél. (01) 750 25 20

POUR VOTRE COURSE D'ÉCOLE...

VALLORBE

Ses grottes

Un spectacle inédit et grandiose

Son musée du fer

Nouveau et unique en Suisse. Un forgeron y travaille en permanence (ouverture 31 mai).

Une nature intacte et une faune variée

chamois, chevreuils, castors, etc. Pisciculture aux sources de l'Orbe où chacun peut pêcher sa truite.

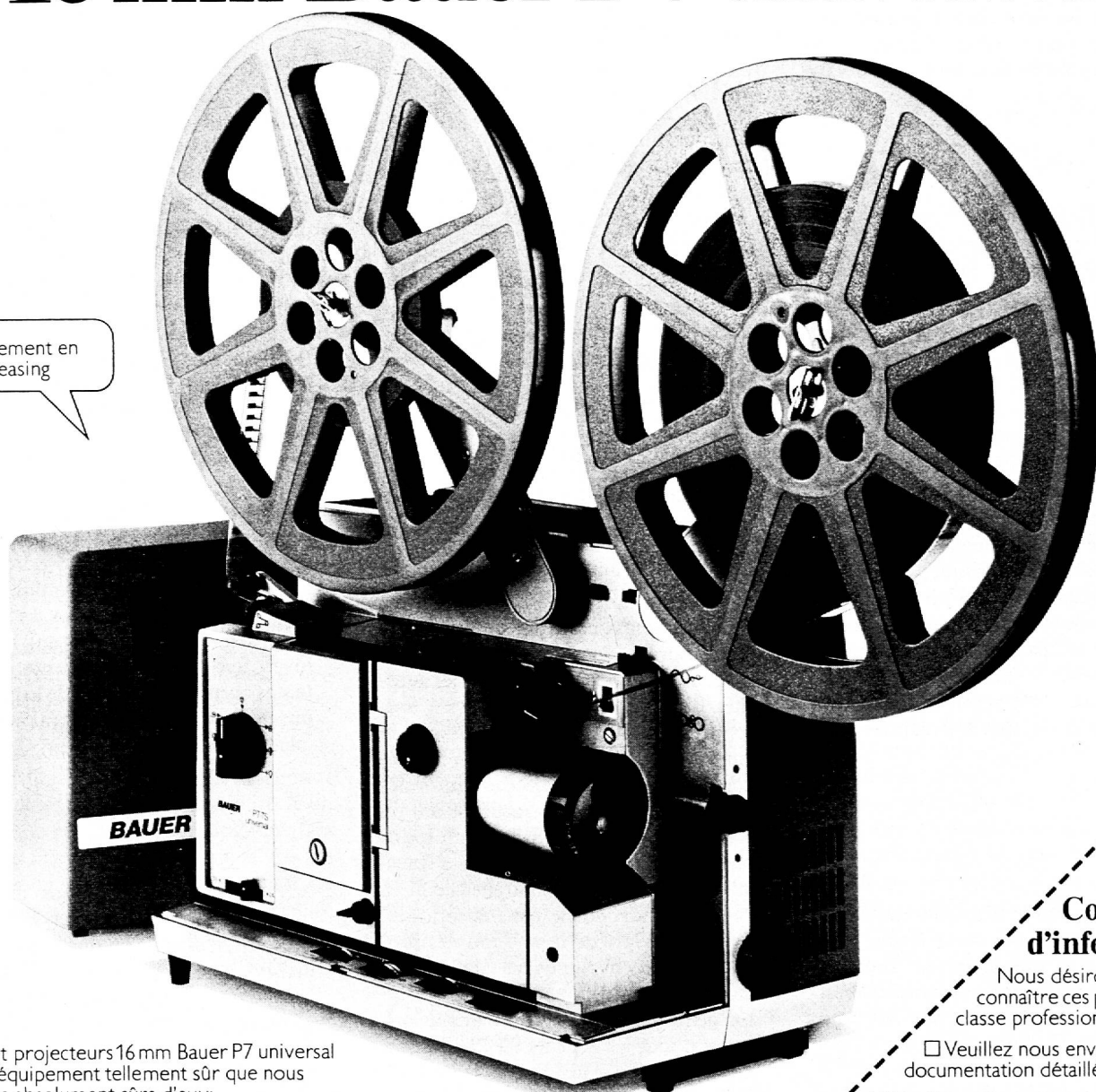
Dans les restaurants menus «cours d'écoles» à Fr. 8.— et Fr. 9.— soit 1 potage, 1 viande et légumes, 1 dessert.

Demandez à l'Office du tourisme la liste des restaurants, le choix des menus; il se chargera également de votre réservation.

OFFICE DU TOURISME — 1337 VALLORBE
Tél. (021) 83 25 83

C'est facile bien sûr d'accorder une garantie de 5 ans sur les projecteurs 16 mm Bauer P7 universal.

Egalement en
leasing



Les sept projecteurs 16 mm Bauer P7 universal ont un équipement tellement sûr que nous sommes absolument sûrs d'eux:

Design fonctionnel éliminant les erreurs de manipulation. Système de chargement à «automatisme ouvert» pour service automatique ou manuel. Entraînement du film de toute sécurité grâce à une griffe à 4 dents. Fonctionnement impeccable même dans les conditions les plus dures. Déclenchement automatique au moyen d'un commutateur de sécurité. Luminosité exceptionnelle et haute qualité du son. Projection sans scintillement. Sécurité de fonctionnement garantie pour 5 ans par un service de contrôle annuel.

La maison Bauer occupe depuis des années une position de leader que vont encore renforcer ces nouveaux appareils dont les performances répondent à toutes les exigences posées dans l'enseignement ou dans l'industrie. Nous en sommes parfaitement sûrs.

BAUER
de BOSCH

Coupon d'information

Nous désirons mieux connaître ces projecteurs de classe professionnelle.

Veuillez nous envoyer votre documentation détaillée.

Veuillez entrer en contact avec nous.

Maison/Autorité: _____

Responsable: _____

Rue: _____

No postal et localité: _____

Téléphone: _____

E

A envoyer à Robert Bosch S.A., Dépt Photo-Ciné, case postale, 8021 Zurich

«La coupe est pleine»... version CC/SPV (cf. «Educateur» N° 11)

Des erreurs flagrantes ont paru ces derniers temps dans l'«Educateur» sous la signature «un groupe d'enseignants». Ces articles, si courageusement assumés par leurs auteurs, laissent entendre que le CC se désintéresse de l'enseignement et ne fait rien pour les enseignants. En clair, que la SPV est inefficace aussi bien au plan pédagogique qu'au niveau syndical.

L'action d'une association professionnelle, comme d'un syndicat d'ailleurs, ne peut être jugée qu'en fonction :

- des objectifs
- du temps
- des partenaires.

Il n'en va pas autrement de la SPV, si ce n'est que, par souci d'efficacité, elle veille à conserver à sa politique la cohérence qui rend crédible.

LES OBJECTIFS

Les objectifs de la SPV, certains l'oublie vite, sont fixés par l'ensemble des membres réunis en congrès ou consultés par l'intermédiaire des assemblées de sections. Ils sont d'ordre pédagogique, social ou syndical. Le changement de direction souhaité est souvent très important. Il demandera donc du temps pour être obtenu et, puisque l'aspect administratif nous échappe, maintes interventions incidentes pour obtenir la correction d'erreurs de parcours.

LE TEMPS

Le Comité cantonal distingue les objectifs à long, moyen ou court terme. Les actions à long et moyen termes finissent presque toutes, si la pression syndicale est maintenue au cours des ans, par être couronnées de succès : amélioration des conditions de la retraite et du traitement — même si cette lutte n'est bien entendu jamais finie ! — nouvelle formation des enseignants et centre de perfectionnement, aménagement des structures vaudoises et renouveau pédagogique par exemple. Lorsqu'il s'agit d'une amélioration ponctuelle du statut de l'enseignant ou de la défense d'un collègue, les actions à court terme sont aussi très souvent couronnées de succès. Où les résultats sont plus difficiles à

évaluer, parce qu'il y a urgence et que le Département temporise, c'est dans les interventions à effets souhaités immédiats destinées à redresser la trajectoire des grandes options en train d'aboutir. Contradiction apparente qui oblige à des démarches qui pour être délicates n'en sont pas moins fermes.

LES PARTENAIRES

Les actions de la SPV sont le fruit, dans la décision, la préparation et l'exécution, de la collaboration des associations professionnelles vaudoises, des sociétés pédagogiques cantonales, mais d'abord et surtout des collègues, instituteurs et institutrices, nos membres qui nous donnent représentativité et force face à nos interlocuteurs officiels.

★ ★ ★

Concernant les propos tenus dans l'«Educateur» N° 11 sous le titre «La coupe est pleine», nous y relevons maintes erreurs et inexactitudes d'importance ou de détail. Citons-les :

- Les maîtres de première année ont été consultés plusieurs fois au sujet des math. Sur un plan plus général, la SPR a obtenu la prise en compte par les autorités de l'évaluation collective de tous les programmes de math par les enseignants. Ainsi, s'agissant des 4^e, 5^e et 6^e années, les maîtres concernés, informés par l'intermédiaire des sections, ont pu établir des rapports dans la forme qu'ils jugeaient adéquate. La SPV les a transmis à l'IRDP qui, parallèlement à l'enquête individuelle mais en priorité, les utilisera lors de la révision des programmes et des moyens d'enseignement.
- La généralisation de la 4^e année primaire à tous les écoliers est l'aboutissement d'une revendication ancienne de la SPV, comme d'ailleurs l'introduction de programmes renouvelés, largement diffusés et soumis à consultation parmi nos membres voici une dizaine d'années. Les bavures, trop souvent graves, qui en ont accompagné l'introduction, ne sont pas imputables à la SPV mais aux autorités cantonales et locales. Quant à lui, le CC, avant même les remarques acerbes de certains, s'est

ému des problèmes nouveaux qui avaient surgi et a dénoncé lors de ses entretiens avec le département la distorsion entre les idées généreuses moteur du renouveau et l'application à l'économie qui en était faite. Pratiquement néanmoins, les corrections à apporter ne peuvent l'être sauf rares exceptions ni dans les vingt-quatre heures ni dans le mois qui suit.

★ ★ ★

Notre mission n'a pas varié, nous sommes au service de l'enseignement et des enseignants. La SPV est et a toujours été pour une rénovation de l'école et pour un statut amélioré des maîtres. Nous agissons simultanément autant pour l'acceptation de principes généraux, travail à long terme, que pour remédier aux imperfections inévitables en période de transition, travail à court terme. Nous agissons avec une efficacité certaine, maximum considérant le peu de moyens à disposition. Les commissions et les groupes de travail aussi bien syndicaux que pédagogiques sont toujours plus difficiles à constituer, des questions urgentes de tout ordre sollicitent impérieusement l'attention du CC qui, privé d'un membre et du support qu'il demandait voici un an, a vu cet hiver une partie importante de son temps occupé par le souci de la cohésion interne. N'avions-nous vraiment pas mieux à faire ?

★ ★ ★

S'agissant des conditions dans lesquelles ils doivent assumer leur enseignement, il est évident que pour certains maîtres la coupe est pleine. Que dire cependant des collègues d'un Comité cantonal incomplet qui, en dehors d'une activité scolaire normale, consacrent quinze heures ou plus chaque semaine à vider la coupe des autres... pour se faire qualifier ici de «faire-valoir» du département, là de «gauchistes», ailleurs de «fossoyeurs de la culture».

Vraiment, la coupe est bien inégalement pleine !

Michel Gaudard,
président SPV.



A PROPOS DE LA SANTÉ MENTALE DE L'ENSEIGNANT («ÉDUCATEUR» N° 11)

A tous mes jeunes collègues inconnus

Monsieur l'inspecteur,
Monsieur le président,
Madame, Messieurs les membres de la
Commission,
Chers collègues,

Si j'essaie de réfléchir à ce que furent ces vingt-cinq années d'enseignement, c'est le sentiment désolant de n'avoir rien fait qui m'envahit d'abord ! Que reste-t-il, en effet, des milliers d'heures passées à exposer, à expliquer, à écouter, à corriger exercices et copies — sans compter tout le temps consacré à la réflexion et à la préparation des leçons ? Quelle trace concrète, quel résultat tangible, quelle conséquence durable ?

Je me revois débarquant à S., ce premier août 1954, par un beau dimanche d'été, dans la fièvre de la Fête nationale. Et je me retrouve bientôt aux abords du grand feu crépitant, perdu parmi la foule des familles, flanqué de deux fillettes inconnues que, déjà, ma maîtresse de pension avait cru pouvoir me confier !

Le lendemain, à la première heure, je distribuais mes premières gommes et mes premiers crayons, contemplant ces visages muets d'enfants qu'il faudrait d'abord rassurer, et dont on ne semblait nullement craindre de laisser la responsabilité à un timide blanc-bec, tout juste diplômé ! Dès lors, avec une joyeuse candeur et un bel enthousiasme, je me mis à couvrir le tableau noir d'une écriture appliquée, multipliant pêle-mêle devant la classe fautes d'orthographe, habitudes maniaques, maladroites pédagogiques, erreurs de jugement, enthousiasmes puérils et colères de débutant. Cela en toute impunité, évidemment — ô miracle de la pédagogie !

Suis-je demeuré le même après tant d'années ? Grâce à Dieu, j'ai fait quelques progrès en orthographe — mais pour le reste ? Je crains bien de voir que mes innocentes manies d'alors sont devenues tels détestables travers d'aujourd'hui ; mes colères ont perdu leur fraîcheur salutaire ; prudence et routine ont supplanté les précieuses maladroites d'antan ; mes jugements naguère si téméraires se parent main-

tenant du prestige creux de l'expérience. Et l'enthousiasme, me demanderez-vous avec raison ? On n'ose répondre sans trembler à pareille question, lorsqu'on a acquis la certitude que compétence et savoir-faire ne sont rien s'il ne s'y mêle la passion de servir une science, un art, une langue. Car comme le dit Alain : « Ce n'est pas l'enfant qu'il faut aimer, mais ce qu'on lui enseigne. » Tout le reste n'est que prétention démagogique. Ce que la jeunesse attend de ses maîtres, c'est qu'ils manifestent, jour après jour, leur amour de la vie, leur goût de la difficulté, leur exigence d'authenticité. Malheur à l'enseignement dépourvu de passion et qui ne serait plus, comme l'écrit Ramuz, qu'« un travail mercenaire et calamiteux, d'une utilité bien contestable » — un Ramuz de vingt-trois ans, contraint d'enseigner lui aussi pour calmer l'impatience d'un père qui entendait bien, comme tous les pères, « rentabiliser » les sacrifices consentis.

(...)

L'autre samedi, chez des amis, une jeune fille m'avouait, avec ce sourire désarmant qu'elles ont si bien su trouver depuis quelques années : « Ah ! vous êtes aussi dans l'enseignement ! Moi j'ai arrêté. Je ne parvenais pas à trouver la distance avec les élèves... » Comme ce mot de distance résume bien la difficulté majeure de l'enseignement actuel ! (Et saluons en passant l'honnêteté de la débutante qui avait sans doute, comme tant d'autres, investi toutes ses forces, tous ses espoirs dans l'entreprise.)

C'est que, trop proche des élèves, on en mesure mal toute la complexité ; les arbres cachent la forêt ! Trop distant, on ne distingue plus guère les individus et la classe devient une dangereuse abstraction. Quelle est donc la bonne distance ? A chacun de répondre selon son tempérament et ses possibilités. Car il n'y a pas que la distance, mais encore la hauteur à laquelle on situe sa démarche. Autrefois le maître régnait du haut de son pupitre, parfait symbole d'une terreur jugée sans doute salutaire. Aujourd'hui, le malheureux enseignant

voudrait pouvoir rentrer sous terre, afin de s'abstraire et de ne pas gêner la vision de l'élève qu'il entend bien laisser faire. Or laisser faire, c'est priver l'enfant d'exemples, c'est libérer chez lui l'arbitraire et les pires instincts. « L'enfant vous sera reconnaissant de l'avoir forcé, écrivait Alain, il vous méprisera de l'avoir flatté. » Car l'élève a besoin de références et c'est cette sorte de miroir que devrait d'abord représenter pour lui le maître. Il ne s'agit donc ni de dominer ni de disparaître devant la classe. Que tout se passe simplement, à hauteur de regard, d'homme à petit homme, dans l'estime réciproque. Et s'il nous arrive de les dominer, comme c'est malheureusement mon cas, ça n'est jamais que d'une tête, dont nul n'oserait plus prétendre qu'elle est mieux faite que la leur !

Enfant, j'ai toujours, pour ma part, éprouvé le besoin d'une autorité réelle, que j'aurais en quelque sorte élue. C'est, je crois, l'idée contenue dans le mot de « maître », mot admirable qui exprime si justement ce rapport, non pas de supérieur à subordonné, comme le triste mot de « chef », mais un rapport fondé sur la différence des compétences et des tempéraments en même temps que sur une certaine identité de vues et d'aspirations. Comme vous, j'ai eu la chance d'en rencontrer quelques-uns, de ces « maîtres », durant ma scolarité d'abord ; durant mes études ensuite ; maintenant encore.

Mais revenons, si vous le voulez bien, à cette idée qu'il s'agit surtout de transmettre une certaine joie de vivre. Encore faut-il de temps en temps renouveler son énergie et recharger ses batteries. En d'autres termes, l'enseignant devrait pouvoir trouver des raisons de croire et d'espérer. Or il faut bien se l'avouer, elles ne sont pas légion, ces raisons, dans notre monde d'aujourd'hui. Car qu'offrons-nous à notre jeunesse, nous les adultes, sinon le triste spectacle de nos appétits, de notre cupidité, de notre surtension, de notre goût du paraître et de la consommation, de notre mépris de l'autre à travers l'esprit de com-

pétition? Comment, dans ces conditions, prêcher le désintéressement, le règne de la raison et de la sérénité? C'est dire aussi que le moment peut survenir où l'on se découvre fatigué, voir effrayé d'enseigner. (...)

Or il faudrait être de bien mauvaise foi pour ne pas voir que chaque jour qui passe nous rapproche de bouleversements dont nul ne peut prévoir ni la nature ni l'ampleur. Une seule chose est sûre: Nous n'allons pas pouvoir nous installer dans le chômage, la crise économique, la pénurie d'aliments et d'énergie, la montée des violences et la destruction de notre environnement sans qu'il en résulte des conséquences incalculables pour l'ensemble de la planète. Les jeunes le pressentent mieux que nous et ils nous interpellent. Aussi l'enseignant honnête en arrive-t-il parfois à s'interroger: «Vais-je, en formant des consommateurs et des citoyens dociles, contribuer à perpétuer un système qui révèle chaque jour davantage ses failles mortelles? Ou vais-je au contraire m'insurger avec eux et enseigner la désobéissance? Questions difficiles et qui ne sont peut-être pas nouvelles, puisqu'au siècle passé, Ernest Renan écrivait: «Quand on ne sait rien, on ne doute de rien; quand on sait peu, on doute peu; quand on sait beaucoup, on doute beaucoup; donc, si on savait tout, on douterait de tout!» Heureusement nul ne sait tout et il ne nous est pas interdit d'espérer. Aussi

l'espérance — et pourquoi pas l'espérance révolutionnaire! — demeure-t-elle la raison d'être de l'enseignant qui voudrait limiter «les méfaits de l'instruction publique», pour reprendre le beau titre de Denis de Rougemont. (...)

J'en reviens donc à mes doutes. Après tant d'années de pratique, il peut paraître paradoxal que je vous avoue ne pas me sentir tout à fait à l'aise dans l'enseignement. Adolescent, la tentation de l'absolu me portait vers l'aventure intérieure et le dépassement. Or vous savez mieux que moi que l'enseignement est, par excellence, le domaine du relatif et du contingent. Les victoires y sont toujours incertaines, les conquêtes fragmentaires et sujettes à caution. Lorsqu'on a devant soi vingt-cinq têtes brunes ou blondes, on ne peut guère nourrir pour elles d'ambitions démesurées et tout vous est en quelque sorte donné d'avance dans ces regards innocents. (...)

Ce doute sur ma légitimité d'enseignant n'a d'ailleurs rien de dramatique et je ne suis sûrement ni meilleur ni pire que la moyenne des maîtres, laquelle n'est pas très élevée, si l'on en croit la rumeur publique! J'ajouterai même que je ne me suis jamais senti aussi proche de mes élèves, de leurs inquiétudes, de leurs difficultés. (...)

Je ne voudrais pas terminer sans faire part à mes collègues non d'un conseil — je ne m'en sentirais pas le droit! — mais

d'une crainte. Quand je vous observe, assis, les traits tirés, au carré des maîtres ou courant presque par les couloirs, je suis effrayé. Car, comme moi, vous en avez encore pour plusieurs années à exercer ce difficile métier. Or ma femme pourrait témoigner à quel point un enseignant peut négliger les siens au nom de la profession. Ces négligences se paient trop cher pour que j'accepte de me taire plus longtemps sur ce chapitre. Le premier devoir de l'enseignant, me semble-t-il, devrait consister à se ménager — ou plutôt à mesurer son effort dans la durée. Il ne me tenait pas un autre langage, le collègue que je visitais, l'autre mercredi, dans une clinique psychiatrique, victime de la fatigue et du surmenage!

Pour conclure et puisque vous m'en donnez l'occasion, je tiens à vous remercier de l'amitié que vous m'avez souvent témoignée. Et si j'ai pu souhaiter qu'elle se manifeste de manière parfois plus effective — notamment à travers l'échange, la sympathie et pourquoi pas, la contestation! — c'est que je crois davantage aux relations qu'à l'éducation. Bref, en dépit de mon incurable maladresse, je serais heureux aujourd'hui si j'avais pu représenter pour vous autre chose qu'un collègue de tout repos!

Un enseignant du Jura bernois

Côté cinéma

« La femme flic » d'Yves Boisset, avec Miou-Miou

Un sujet explosif, aux limites du sensationnel douteux, un talent confirmé, Miou-Miou, pour étoffer le générique, d'autres en voie d'oubli, Leny Escudero (allez savoir pourquoi dans ce monde cruel qui confirme tant de médiocres et condamne d'authentiques comédiens), une apparition fulgurante de François Simon confinant au génie, des idées généreuses sur la politique, la condition de la femme, la justice, la classe ouvrière, les scandales propres à la vie publique d'outre-Jura, une mise en scène menée tambour battant, voilà les ingrédients qu'utilise Yves Boisset pour nous

livrer cette dernière œuvre courageuse mais pas téméraire. Disons-nous que Boisset enfonce des portes ouvertes? Pas tout à fait. Même si la recette est éprouvée, on ne fera pas la fine bouche sur les moyens utilisés pour dire ces choses qui existent et qui dérangent. Même s'il faut faire un peu de démagogie, quelques amalgames hâtifs, mettre en scène une femme flic qui n'ajoute rien au problème, Yves Boisset a mille fois raison de parler de ça. Parce que c'est intolérable. Parce qu'il est vrai que la classe dirigeante est épargnée là où le travailleur immigré paie deux fois.

Mais de quoi s'agit-il?

L'inspecteur Levasseur (Miou-Miou) met le nez où elle ne devrait pas: une affaire de prostitution d'enfants avec crime crapuleux à la clé. On enquête et on coffrerait tout ce beau monde si justement il n'était si beau: ce n'est rien moins que le gratin de la société lensoise qui est impliqué. La fusion du pouvoir économique, politique et judiciaire fait le reste: c'est le juge d'instruction qui sera déplacé à l'autre bout de la France et on fera aimablement comprendre à l'inspecteur Levasseur que son avenir n'est pas dans la police.

Si l'on peut soupçonner Boisset de forcer un peu le tableau, comme on voudrait que l'affaire évoquée dans ce film soit une pure fiction! Hélas...

Michael Pool

FICHE SIGNALÉTIQUE

QUEL FILM?	A QUI S'ADRESSE-T-IL?	COMMENT EST-IL RÉALISÉ?
<p>Film socio-politique sur une affaire de prostitution d'enfants dans laquelle sont impliquées de hautes personnalités.</p>	<p>Aux amateurs de sujets explosifs. A ceux qui pensent que le rôle du cinéma est de dénoncer les scandales sans lésiner sur les moyens.</p>	<p>Avec punch! Ce n'est pas un film d'art et d'essai, mais recherchant l'effet maximum pour exprimer le thème de la dépravation des mœurs et de la corruption d'une certaine classe dirigeante.</p>

Au jardin de la chanson

par BERTRAND JAYET

ÉMISSION DE RADIO ÉDUCATIVE DU MERCREDI 30 AVRIL, 10 H. 30, DEUXIÈME PROGRAMME

A VOUS LA CHANSON!

CHEVAL DE BOIS ET PETIT ÉLÉPHANT par JO AKEPSIMAS ET MANNICK

1. Le cheval de bois
D'un joli manège
Regardait la neige,) bis
Qui tombait des toits)

RE RE7M RE RE7M
La che-val de bois D'un jo-li ma-né-ge
sim Re-gar-dait la nei-ge Qui tom-bait des toits
mim RE LA7 RE
Re-gar-dait la nei-ge Qui tom-bait des toits.
REFRAIN.
RE SOL RE LA7 RE
Tour-ne, tour-ne, tour-ne Beau che-val de bois.
RE SOL RE LA7 RE
Sau-te, sau-te, sau-te, Tu n'au-ras pas froid.

Paroles: Pierre Dhombre. Musique: Jo Akepsimas

(publié avec l'aimable autorisation des Editions Musicales SM - Paris)

Discographie: Jo Akepsimas chante pour les enfants (SM Arc-en-ciel N° 30 751).

REFRAIN
Tourne, tourne, tourne,
Beau cheval de bois,
Saute, saute, saute,
Tu n'auras pas froid!

2. Le cheval de bois
Se disait tout bas
Qui m'emmènera) bis
Loin des pays froids?)

REFRAIN

3. Le cheval de bois
Sanglotait de peine
Quand il vit la reine) bis
Qui passait par là)

REFRAIN

4. Viens cheval de bois
Dit la jolie reine
Viens que je t'emmène) bis
Au château du roi)

REFRAIN

5. Et voilà l'histoire
D'un cheval de bois
Qui connut la gloire) bis
D'un cheval de roi!)

REFRAIN

1. Petit éléphant

Met son chapeau blanc
Il part en voyage
Sur un gros nuage
Poussé par le vent.

Petit éléphant

Toujours prévoyant
Met dans sa valise
Sa culotte grise
Et sa brosse à dents.

REFRAIN

Il a de la chance,
Petit éléphant,
Car il est en vacances
pour très longtemps.

SOL lam7 RE7 si7 mim
Pe-tit é-lé-phant met son cha-peau blanc Il part en voy-a-ge
lam7 RE7 DO RE SOL
sur un gros nu-a-ge pous-sé par le vent. Pe-tit é-lé-phant
lam7 RE7 si7 mim lam7 RE7
tou-jours pré-vo-y-ant met dans sa va-li-se sa cu-lot-te gri-se
DO SOL7 REFRAIN DO SOL RE7
et sa bross' à dents. Il a de la chan-ce, pe-tit é-lé-
SOL DO SOL LA9 RE7 SOL
phant car il est en va-can-ces pour très long-temps.

2. Petit éléphant

Sur son tapis blanc
Mange des noisettes
Et des cacahuètes
Pour passer le temps.
Petit éléphant
Cueille au firmament
Des milliers d'étoiles
Pour tisser les voiles
D'un grand cerf-volant.

REFRAIN

3. Petit éléphant

Fait du toboggan
Autour de la terre
Sur une rivière
En papier d'argent.
Petit éléphant
Repart en chantant
Et le cœur en fête
Joue de la trompette
Pour tous les enfants.

REFRAIN

Paroles: Marie-Annick Rétif (Mannick). Musique: Jo Akepsimas (publié avec l'aimable autorisation des Editions Musicales SM - Paris).

Discographie: Mannick et Jo Chantent pour les enfants «CIGALES» N° 2 - SM 17 526.

Télévision éducative romande

«*Je ferais bien le tour de la Suisse en seize semaines. Ça oui. Vous savez Sion-Lausanne, ça vaut Kinshasa-Les Seychelles. Il y a beaucoup à voir partout, ça n'est pas une question d'espace.*»

Propos tenus par Gérard Crittin, lauréat de «*La course autour du monde*» 1978-79, à son retour en Suisse.



La Télévision éducative invite les jeunes de Suisse romande à prendre ce propos de Gérard Crittin à la lettre.

Elle leur donne l'occasion de faire connaître ce qui, à leurs yeux, «se passe» en Suisse.

Ces reportages seront réalisés sous forme de courts films super 8 mm, tournés entre le début de mai et la fin de septembre 1980.

Deux émissions, diffusées les mardi 6 et 13 mai 1980, vers 14 h. 30, sur l'antenne de la Télévision suisse romande, permettront aux jeunes intéressés d'en savoir plus sur les intentions et les conditions de cette «course».

Les conditions de participation sont précisées dans le règlement ci-joint.

«La course autour de chez soi»

CONDITIONS DE PARTICIPATION

«La course autour de chez soi» n'est pas un concours. Le seul gain que les participants peuvent en attendre, est la diffusion par la Télévision suisse romande des films jugés les plus intéressants.

1. La participation est ouverte à tous les enfants et adolescents en âge de scolarité (jusqu'à 18 ans révolus) de Suisse romande. Ils peuvent participer individuellement, en groupe ou par classe.

2. Les jeunes, groupes ou classes qui veulent participer nous informeront de leurs intentions, au plus tard jusqu'à la fin juin 1980, en nous envoyant une carte postale sur laquelle figureront:

- a) Nom, prénom, adresse et numéro de téléphone d'un responsable.
- b) L'adresse du destinataire:

Télévision éducative
Télévision suisse romande
«La course autour de chez soi»
Case postale 234
1211 Genève 8.

3. Les films devront parvenir au plus tard, à la même adresse, le samedi 4 octobre 1980.

4. Un comité de sélection, composé de spécialistes et de jeunes, choisira les films qui seront diffusés lors des deux ou trois émissions prévues pour le mois de novembre 1980.

5. Les films diffusés seront payés, tout droit compris, Fr. 40.— la minute (quarante francs).

6. Les films seront envoyés dans le format super 8 mm, muets ou sonores (piste couchée sur le film), vitesse 18 ou 24 images/seconde.

Leur durée sera de 3 à 8 minutes au maximum (les films dépassant cette durée seront éliminés).

Ils seront envoyés avec une amorce de 2 mètres au début et à la fin de chaque bobine.

7. Une fiche technique accompagnera les films, avec les indications suivantes:

- a) Nom, prénom, adresse et numéro de téléphone d'un responsable.
- b) Une liste des musiques utilisées, avec un minutage précis de chaque thème, le nom du ou des auteurs, compositeurs, la marque et le N° du disque.
Des musiques, bruitages et sons originaux sont souhaités.
- c) Un texte précisant les conditions de réalisation, les intentions des auteurs et les raisons du choix du sujet. Il servira à la présentation des films diffusés.

8. Le choix des sujets est totalement libre.

Toutefois, il s'agira de reportages sur des thèmes, des événements (ou des faits jugés tels) d'actualité de la Suisse.

Ces reportages seront tournés entre le début de mai et la fin de septembre 1980.

9. Les adultes, notamment les enseignants, qui participeraient avec des jeunes, groupes ou classes, limiteront leur rôle à celui de conseiller technique. Nous n'accepterons aucun film conçu ou réalisé par des adultes.

10. Tous les films, diffusés ou non, seront retournés à leurs auteurs, au plus tard avant la fin de 1980.

11. La Télévision éducative se réserve le droit de copier de tous les films envoyés et de les rediffuser en tout temps aux mêmes conditions.



Pour toute question concernant «LA COURSE AUTOUR DE CHEZ SOI», on peut s'adresser aux Centres cantonaux de Radio et Télévision éducatives, dont les adresses figurent ci-dessous. Ces centres peuvent aussi donner des conseils et, de cas en cas, fournir une assistance technique qui est à convenir avec eux.

ADRESSES DES CENTRES CANTONAUX:

JURA

Monsieur Pierre Jelmi, instituteur
Les Langues Royes
2854 BASSECOURT

BERNE

Centre cantonal de Radio et
Télévision éducatives
Rue du Châtelet 37
2500 BIENNE

FRIBOURG

Centre d'initiation aux Mass Media
Case postale 7
1700 FRIBOURG

GENÈVE

Service des MAV
Avenue de France 15
1202 GENÈVE

NEUCHÂTEL

Centre cantonal de Radio et
Télévision éducatives
Fg de l'Hôpital 65
2000 NEUCHÂTEL

VALAIS

Office de documentation et d'information
scolaires
Gravelonne 5
1950 SION

VAUD

Centre d'initiation au Cinéma
Chemin du Levant 25
1005 LAUSANNE

Télévision éducative et sous-commission
de production,
Lausanne et Genève, mars 1980.

Une journée d'étude au GRETI:

Les activités de connaissance physique à l'école enfantine

Vendredi 23 mai 1980, Genève

Comment développer l'intelligence de votre enfant? Des livres, des articles traitent abondamment de ce thème, tout comme la publicité consacrée au matériel et jeux dits éducatifs.

Tous les exercices spécifiques proposés dans les livres, la variété du matériel mis à disposition dans le commerce sont certainement appréciables, mais risquent de faire oublier aux parents et aux enseignants toutes les situations naturelles et significatives dans lesquelles l'enfant développe son intelligence, parce que mis en contact avec des problèmes réels. Par l'expérimentation, il trouve seul la réponse à certaines questions, il cherche des explications auprès de ses camarades, de ses parents.

Quelques exemples:

Jeux avec de l'eau: certains objets mis dans l'eau flottent, d'autres coulent, pourquoi? Parce qu'ils sont petits, gros, légers, lourds... Des objets rouillent, d'autres pas, certains récipients se remplissent et se vident plus rapidement que d'autres, paraissent plus petits mais peuvent contenir la même quantité d'eau, etc.

Plans inclinés: les billes, les balles, les voitures ne s'arrêtent pas au même endroit. Qu'est-ce qui les fait rouler plus ou moins loin, plus ou moins vite?

Jeux d'adresse (quilles, par exemple): emplacement des éléments-cibles, quelle est la disposition qui permet d'en faire tomber le plus d'un seul coup? Distance de celui qui vise, force nécessaire, poids, dimension de la boule qui renverse les quilles, etc.

L'enfant, amené à agir sur les objets, pose des questions de plus en plus complexes. Il observe comment ces objets réagissent à son action, il anticipe le résultat, il ajuste son action pour produire l'effet désiré; par tâtonnements successifs, il parvient à trouver la cause objective d'un phénomène. Il met les choses en relation les unes avec les autres, compare, observe les différences et les ressemblances, ordonne progressivement les phénomènes qui l'entourent. Les interactions avec d'autres enfants permettent un recul de l'égo-centrisme tant socio-affectif qu'intellectuel. Le langage se précise de plus en plus, la représentation graphique imaginée par l'enfant est une indication précieuse sur sa capacité d'abstraction.

Ces activités développent l'autonomie et la confiance en soi: elles aident l'enfant à construire lui-même ses connaissances, à

son rythme, selon son degré de maturité. La réponse donnée par l'objet et non toujours par l'adulte encourage les initiatives, l'esprit de recherche.

Pour aider les maîtresses enfantines et les parents à promouvoir une telle pédagogie centrée sur l'enfant et sur son activité, le GRETI organise à nouveau cette année une journée d'étude ayant pour thème «Les activités de connaissance physique à l'école enfantine».

Cette journée sera animée par M^{me} Constance Kamii, professeur à l'Université de Chicago et chargée de cours à l'Université de Genève, avec la collaboration de trois maîtresses enfantines genevoises, M^{mes} Capt, Glayre et Hegy, qui pratiquent ces activités dans leurs classes.

Le thème débordant largement le cadre de la préscolarité, la présence de parents, d'enseignants de différents niveaux est vivement souhaitable.

Monique Gobet.

Renseignements et inscriptions: Administration du GRETI, case postale 301, 1207 Meyrin 1, tél. (022) 82 14 81, matin.

DESSIN

**Exposition internationale
de dessins:
invitation aux enfants suisses**

Le 25 octobre 1980 s'ouvrira à Séoul (Corée du Sud) la 22^e Exposition mondiale de dessins d'enfants (The 22nd World School Children's Art Exhibition), qui sera présentée jusqu'en juin 1981 dans toutes les grandes villes du pays. Le but de cette exposition est de promouvoir la compréhension entre les peuples. Les meilleurs travaux seront récompensés.

CONDITIONS DE PARTICIPATION

1. **Enfants de 6 à 12 ans.**
2. **Sujet:** libre.
3. **Exécution:** crayon, peinture à l'huile, peinture à l'eau, collage, gravure, etc.
4. **Format:** maximum 55 × 40 cm, 1 dessin par participant.

5. Les indications suivantes doivent figurer au verso du dessin, en **langue anglaise** et en **lettres capitales**:

- a) NOM et PRÉNOM
- b) ÂGE et SEXE
- c) ADRESSE DE L'ÉCOLE
- d) TITRE DU DESSIN
- e) NATIONALITÉ

6. Les dessins ne seront pas restitués après l'exposition.

Les travaux sont à envoyer, jusqu'au **15 juillet 1980**, à l'adresse suivante:

**Commission nationale suisse
pour l'UNESCO
Département fédéral des affaires
étrangères
3003 Berne**

Genève

Assemblée administrative annuelle

MERCREDI 28 MAI 1980 - 17 H.

Salle communale de Thonex

(Tram 12 - Moillesullaz)

ORDRE DU JOUR:

1. Rapport d'activité du comité.
2. Rapport financier.
3. Rapport des vérificateurs des comptes.
4. Discussion de ces rapports.
5. Approbation ou refus de ces rapports.
6. Election des vérificateurs des comptes.
7. Fixation de la cotisation annuelle.
8. Conférence*.
9. Divers.

Dès 19 h. 30: **Apéritif** (offert aux participants par la SPG). Puis, attention, on innove: **BUFFET FROID, MUSIQUE** et **BAL** décontracté avec l'orchestre **Les POP CORN**.

Conjoints, amis, sont cordialement invités à venir faire la FÊTE AVEC NOUS dès 19 h. 30.

JURÉ: on parlera pas d'école après 19 h. 30!

* Plusieurs sujets sont proposés, des conférenciers contactés (rythmes scolaires, expérience de participation, etc.). Le comité attend des confirmations.

Concours mondial de poésie d'enfant

Sur le thème «Les enfants s'adressent aux enfants pour construire un monde meilleur», l'UNESCO organise un concours international de poésie d'enfant, à l'intention des enfants âgés de moins de quatorze ans au 30 juin 1980.

MODALITÉS:

1. Les poèmes (qui ne doivent pas dépasser trente lignes) doivent être envoyés avant le 31 mai 1980 à l'adresse suivante:

**Commission nationale suisse pour l'UNESCO
Eigerstrasse 71
3003 Bern**

2. Un jury national désignera cinq travaux, qui seront récompensés par des prix et envoyés au Siège international de l'UNESCO à Paris.
3. Un jury international composé d'artistes choisira le 15 juin les 20 meilleurs poèmes. Le plus intéressant sera mis en musique par le célèbre musicien anglais Roger Whittaker et enregistré sur disque. L'auteur de ce poème gagnera un séjour avec ses parents de huit jours à New York, où il assistera à la proclamation des résultats à Radio City Music Hall.
4. Les travaux des 20 finalistes seront primés et publiés par l'UNESCO.

LE POING SUR... L'ACTUALITÉ

On s'était habitué aux bulletins de santé — santé, si on peut dire — du maréchal Tito. Entre-temps, on a eu droit à ceux de Jean-Paul Sartre. Attendons encore un peu pour nous poser en juge ultime sur la carrière de celui dont on ne sait trop s'il faut le décrire comme tyran ou comme héros. Mais quel est donc ce penchant morbide qui nous incite à nous repaître de l'agonie des grands de ce monde? Peut-être le besoin de se convaincre qu'eux aussi souffrent et meurent, mais en doutait-on vraiment?

Et le bulletin de santé d'un réfugié cambodgien ou d'un enfant frappé de malnutrition? Bah, dira-t-on, ils n'ont pas de pouvoir en ce bas monde.

Mais nous sommes, de par notre métier, les grands à l'échelle de notre petit pouvoir scolaire! N'y aurait-il pas quelques bulletins de préau guettant nos rhumes et crachotements, signes d'éventuels congés en perspective? En pou-

sant un peu plus loin la comparaison, qui n'est du reste pas raison, dirons-nous que l'humanité est faite de potaches à l'affût d'une vacance du pouvoir, fût-elle lointaine?

En attendant une éventuelle maturation de l'espèce Homo, genre Sapiens, soyons bien persuadés que personne n'est irremplaçable quant à sa fonction, et que rien ne peut réparer la souffrance d'un enfant sur cette drôle de planète.

«Une vie ne vaut rien, mais rien ne vaut une vie», écrivait André Malraux.

Alors, pour changer un peu de l'ordinaire des bulletins de santé, je vous propose de vous inquiéter d'un enfant, quelque part, dont nous ne connaissons pas même le nom, et qui pourtant est infiniment plus mal en point que quiconque. Un enfant qui n'est rien moins qu'une partie de nous-mêmes.

M. Pool.

CONCOURS « VIVE LA RADIO »

Avec la collaboration des enseignants et des élèves

A l'enseigne du 25^e anniversaire de la Communauté radiophonique des programmes de langue française (CRPLF), et en marge de l'exposition qui se tiendra dans ses studios, la Radio Suisse romande lance un concours sur le thème « VIVE LA RADIO », entre le 30 avril et le 31 mai 1980.

La radio éducative, qui existe depuis plus de 40 ans, et dont les objectifs généraux visent à stimuler l'imagination et la créativité, l'expression individuelle ou collective est associée à cette opération.

C'est une occasion unique pour tous les jeunes de communiquer, de se poser en interlocuteur et non seulement en récepteur, face à la radio.

A qui s'adresse le concours ?

— A tous les enfants en âge de scolarité obligatoire.

Participation

- individuelle
- en groupe
- par classe

Sujet du concours

Le concours a pour but de permettre à des enfants, à des jeunes, de s'exprimer à propos de la radio et par la radio.

Voici, à titre d'exemple, quelques suggestions ou thèmes de réflexions :

- A quoi sert la radio ?
- A la chasse des sons originaux
- A la chasse aux ondes
- A vous le micro
- Et si la radio c'était vous...

Moyens

- La cassette, la bande magnétique d'une durée de 4 à 8 minutes.
- Le texte, d'une longueur de 3 pages A4 au maximum.

Délai

Les envois seront adressés **jusqu'au 31 mai** à la Radio Suisse romande, Maison de la radio, Concours « Vive la Radio », 1010 Lausanne.

Le billet

Rosetta est rentrée en Italie. Elle nous a quittés à la Noël. Le temps chez nous était aux brouillards bas, à la bruine pénétrante. Peut-être du côté de Naples faisait-il meilleur ?

C'était une élève discrète et travailleuse, toujours attentive, timide jusqu'à la moelle de l'os. Avec pourtant dans le regard un sourire qui faisait bon chaud : sans doute un morceau de ce soleil blanc du sud oublié dans ses yeux-noisettes.

J'en ai eu beaucoup, de ces élèves que l'on dit étrangers parce que la couleur de leur passeport et celle de leurs cheveux ne sont pas tout à fait les nôtres, parce que leurs prénoms ont des consonnances pleines de voyelles.

Je me souviens, il y a longtemps, de Carmela. Elle aussi est partie en cours d'année vers des horizons qui fleurent bon pour nous les vacances. Elle est revenue nous trouver de temps à autre et nous raconter sa nouvelle vie là-bas. Pas toujours très drôle ! La maison neuve, encore à terminer, qui sent la peinture fraîche et le ciment mouillé, l'école à quarante dans une vieille grange plus ou moins transformée, ses nouveaux amis qu'elle ne comprenait pas encore tout à fait. Un rude choc ! Une nouvelle vie pour ce petit bout de femme qui utilisait plus les expressions vaudoises que celles de la langue de Dante, qui connaissait les vignes de Lavaux comme sa poche et pour qui le jeu de l'élastique n'avait plus de secret.

J'en ai eu beaucoup, de ces élèves que l'on dit étrangers parce que leurs géniteurs sont nés en dehors des frontières artificielles de notre Eden du travail. Il y a eu Vito, plus fort pour rouler les « r » et les mécaniques que pour apprendre le vocabulaire, mais qui s'extasiait sur une fleur et nous ramenait couleuvres, lézards et grenouilles dans les poches de sa veste.

J'en ai eu beaucoup, de ces élèves que l'on dit étrangers : Angela, Marco, Maurice et les autres... Pour la plupart, ce furent de bons élèves (mais y en a-t-il de mauvais ?) qui apportèrent beaucoup à la classe, sinon des résultats scolaires brillants, du moins une mentalité, une chaleur, un rire neufs.

Elle parlait peu, Rosetta ; pourtant elle nous a dit qu'elle ne voulait pas retourner là-bas, que ce n'était pas chez elle, que chez elle c'était ici. L'italien ? Elle le comprenait un peu, mais ne le parlait pas. Nous on a compris, on a parlé aux parents, rien à faire : leur vie,

Jury

Le jury sera composé de 5 personnes (3 professionnels de la radio et 2 enseignants).

Récompenses

Les meilleurs travaux seront diffusés à l'antenne, sur RSR 1, dans l'émission «Sur demande» de 13 h. 30 à 14 h. le vendredi 20 juin 1980.

Le premier lauréat recevra un transistor équipé de cassettes; les deux autres lauréats recevront un enregistreur à cassettes.

Si vous voulez en savoir davantage, écoutez les deux émissions programmées par la Radio éducative, sur RSR 2

- le mercredi 23 avril à 10 h. 30 - 11 h.
- le vendredi 25 avril à 10 h. 30 - 11 h.

La première émission, consacrée aux petits, décrira la communication dans le genre humain.

La deuxième émission évoquera l'histoire de la TSF, autrement dit de la radio, de son embryon jusqu'aux satellites, grâce notamment à la collaboration d'Aristide Frascarolo, orfèvre en matière d'archives sonores.

c'est là-bas qu'elle se trouve et partant celle de Rosetta aussi, ils y ont toujours gardé des contacts et partant Rosetta aussi, ils ne se sentent pas chez eux ici et partant Rosetta non plus!

Alors, le cœur un peu gros, on a dit «Au Revoir!».

Nous venons de recevoir de Rosetta une lettre pleine de nostalgie et de fautes d'orthographe. Elle nous dit que tout ne va pas trop mal, qu'elle s'ennuie un brin de nous... Brave fille, la connaissant, je pense qu'elle s'adaptera!

Oui, sans doute qu'elle s'adaptera... mais que sont-ils devenus tous ces Dolores, Conception, Maria et autres Joseph? Retournés comme Rosetta et Carmela dans une patrie qui n'a jamais été la leur? Ce serait dommage... pour nous surtout! Je me rappelle les paroles d'un ancien collègue avec qui je surveillais le préau, il y a bien quelques paies de cela, à l'époque où un certain Schwarzenbach... «Regarde ces beaux gars et ces belles filles. Il faut qu'ils restent ici, ça changerait en bien le sang de nos campagnes!»

R. Blind.



CHATEAU DE NYON

Musée d'histoire régionale

La célèbre porcelaine de Nyon

Faïence locale

Pots de pharmacie (collection B. Reger)

Expositions thématiques temporaires



MUSÉE ROMAIN NYON

Musée de conception moderne, installé dans les fondations d'une basilique civile du 1er s. ap. J.-C., la plus grande connue au Nord des Alpes

Trouvailles de la Civitas Julia Equestris: architecture, sculpture, inscriptions, peintures, monnaies, objets, instruments et ustensiles en usage à Nyon

photocomposition

reliure



offset

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

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

Corbaz S.A.

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

Votre tableau noir remplit-il encore toutes ses fonctions?

- Y écrit-on facilement?
- Lit-on facilement ce qui s'y trouve?
- Est-il antireflets?
- Sa surface est-elle endommagée?
- Est-il facile à nettoyer?
- Peut-on y fixer des objets aimantés?
- Ses réglures sont-elles impeccables?
- Est-il facile à déplacer?

Que faire quand vous découvrez un défaut?

Si votre tableau noir présentait tel ou tel défaut, c'est-à-dire, s'il ne répondait plus entièrement aux besoins de enseignement, l'un de nos spécialistes pourrait vous aider. Il se fera un plaisir de l'examiner gratuitement et

sans engagement pour vous et vous dira
- si un nettoyage approfondi spécial pourrait le remettre en état,
- si sa surface doit être restaurée,
- si tout le tableau doit être remplacé.

Adressez-vous donc aux spécialistes

hunziker



Hunziker SA
8800 Thalwil
téléphone (01) 720 56 21

07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003
BERNE

J. A.
1820 Montreux 1