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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 116 (1980)

Heft: 29

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 15.07.2025

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

29

Montreux, le 26 septembre 1980

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

1172

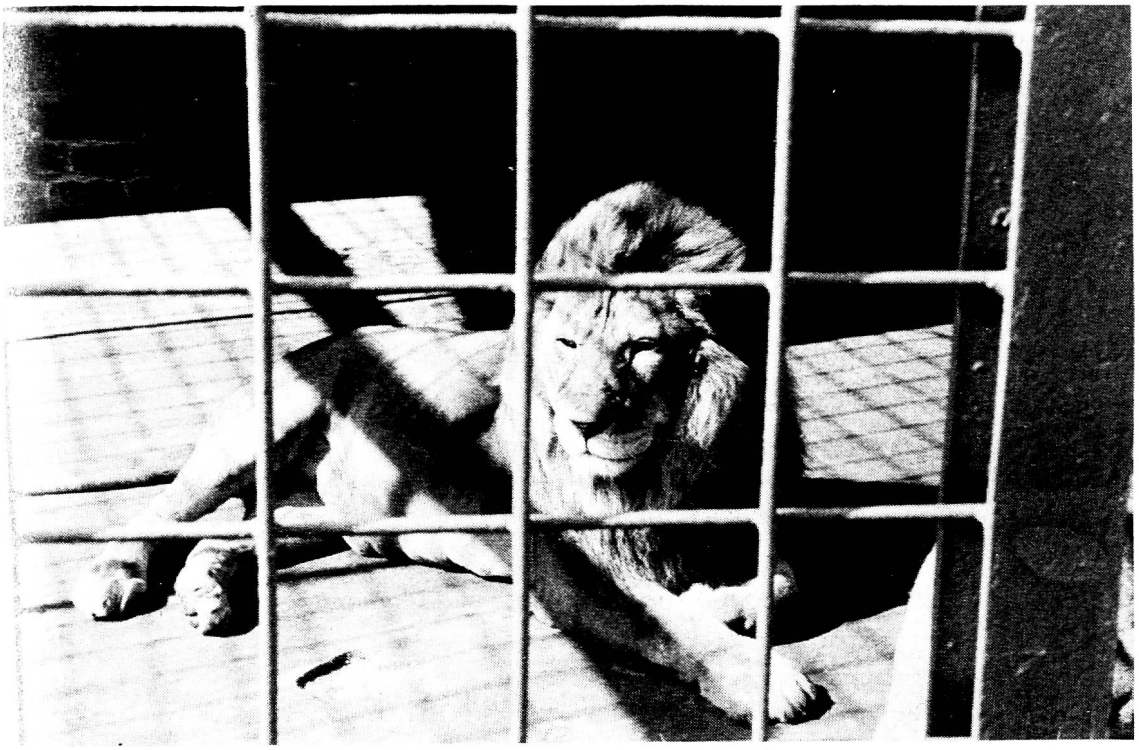


Photo M. Pool

L'ENFANT

POUR / CONTRE

L'ÉCOLE

Photo A. Paschoud

Veuillez aider à prévenir les accidents d'enfants

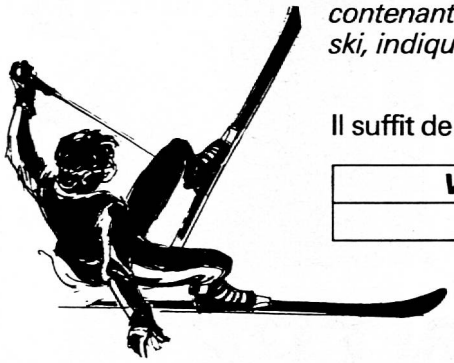
Les institutrices, instituteurs et éducateurs peuvent se procurer gratuitement ces brochures d'information auprès de la «Winterthur»:

«Attention» *album à colorier avec texte pour enseigner les règles de la circulation aux enfants de 6 à 9 ans*

«En route à bicyclette»
brochure d'information pour enseigner les règles de la circulation aux jeunes de 9 à 12 ans

«En route à cyclomoteur»
brochure d'information pour enseigner les règles de la circulation aux jeunes de 14 à 18 ans

«Directives pour le comportement des skieurs»
contenant les 10 règles de la FIS et les signaux en usage sur les pistes de ski, indiquée en particulier pour préparer les enfants au camp de ski



Il suffit de remplir le coupon de commande et de l'envoyer à

winterthur assurances case postale 250, 8401 Winterthur

Coupon de commande à case postale 250, 8401 Winterthur

Veuillez m'envoyer par la poste

_____ ex. d'«Attention»

_____ ex. d'«En route à bicyclette»

_____ ex. d'«En route à cyclomoteur»

_____ ex. des «Directives pour le comportement des skieurs»

Nom, prénom

Ecole

Rue

NPA/localité

Sommaire

L'ÉCOLE POUR/ CONTRE L'ENFANT

AVANT-PROPOS 899

DOCUMENTS

L'Ecole romande remise en question 900

OPINIONS

L'école est-elle faite pour les enfants 903
L'école, source de névrose ? 907
Bienfaits, méfaits de l'école sur la santé de l'enfant 908
Question de modes ? 910

ENTRETIEN AVEC...

Des membres du M.P.F. 913
Des membres du comité « Droits des enfants et des jeunes » 915

DOCUMENT

L'excès d'école 917

BIBLIOGRAPHIE 922

DIVERS

Radio et télévision éducatives 922
Congrès SPV 923
XXIIe Séminaire d'automne 923

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.—.

Avant-propos

Avant d'ouvrir le dossier des faits et méfaits de l'école, nous avons longuement discuté du titre à donner à ce numéro thématique de l'« Educateur ».

« Faits et méfaits » — c'était accorder à l'école plus de pouvoir qu'elle n'en a réellement. L'école ne fait — ou ne « méfait » — pas grand-chose. C'est la société qui fait l'école, et si méfaits il y a, exploitation, injustice, conflit, c'est toujours comme l'image adoucie de ceux, bien plus terribles, de la réalité économique, politique et sociale.

« Ombres et lumières »... C'était pas mal, mais ça faisait un peu cathédrale gothique ou clair-obscur à la Rembrandt. L'école, hélas ou heureusement, est plus prosaïque. C'est une institution humaine qui se définit dans un contexte historique qu'il nous faudra aborder une fois, mais avec d'autres moyens que ceux de notre seul métier d'enseignant.

Quel titre choisir alors ?

Eh bien ! remettre l'enfant au cœur du débat, et voilà sous vos yeux « l'école pour/contre l'enfant ». Nous avons cherché à savoir ce que signifiait la condition scolaire pour l'enfant, du point de vue de son développement, de ses besoins et de ses aspirations, en un mot de sa spécificité.

Créée pour l'enfant, l'école, en voulant trop en faire, s'est souvent retournée contre lui.

C'est ce paradoxe que vous trouverez développé — de façon bien incomplète, tant il y aurait de choses à dire — dans ce numéro et le prochain de l'« Educateur ».

Seuls sur une île déserte ? Nous ne le serons jamais dans notre profession. Alors acceptons la critique venant d'autres horizons — psychologie, médecine, parents, enfants, groupements divers. L'école ne s'en portera que mieux.

M. Pool

L'ÉCOLE ROMANDE REMISE EN QUESTION?

Constats

1er CONSTAT

La première observation qui apparaît lorsqu'on étudie l'évolution de l'école romande est *d'ordre sémantique*: «L'école romande» des années 1970 est devenue «coordination scolaire romande» puis, dans le courant de l'année 1979, on voit apparaître dans des textes officiels la dénomination «collaboration intercantonale romande»; enfin, le terme «romand» ou «Romandie» tend à disparaître en 1980 au profit de la formule «cantons francophones suisses».

Etrange paradoxe que ce cantonalisme grandissant allié à une volonté de voir cette Romandie se banaliser au point de devenir un groupe de cantons francophones suisses.

Pourtant, dans le processus de coordination scolaire, l'identité culturelle propre à chaque canton n'a jamais été niée et les tenants d'une école romande se sont toujours montrés ouverts à une coordination scolaire suisse. Est-ce à dire que certaines visées touchant à la politique fédérale influencent actuellement l'évolution de l'école romande? Nous n'oserions l'affirmer... mais tout le laisse supposer.

2e CONSTAT. IL EST D'ORDRE ÉCONOMIQUE

Bien que notre économie soit saine — nous connaissons, en effet, un état de plein emploi (sauf dans l'enseignement!) et un taux de renchérissement plus bas qu'ailleurs — la mode est aux économies et, en particulier, à la compression des dépenses publiques. Il serait plus exact de dire que l'on redéploie les frais généraux du pays pour pouvoir financer les investissements dans les secteurs prioritaires: les grands travaux (autoroutes), l'informatique, l'énergie, l'armement en particulier.

Slogan politique par excellence il y a quelques années, l'éducation ne se vend plus. Selon les propos entendus de la bouche d'un des responsables de l'éducation de l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économique), il semblerait bien, en tout cas au niveau des gouvernements, que nous entrions dans une période «d'anti-éducation». Qu'ils soient gouvernementaux ou privés, les milieux de l'économie se disent déçus des résultats concrets des investissements importants consacrés à l'éducation au cours des dernières décennies. Selon certains experts de l'OCDE, l'école serait en partie responsable du chômage des jeunes, de leur manque de mobilité professionnelle. L'école ne les prépare pas assez à la vie (la vie professionnelle bien entendu).

Les sociologues emboîtent le pas en démontrant que l'école est un lieu de production des inégalités, qu'elle n'a pas rempli son rôle libérateur et égalisateur. A cela s'ajoutent des comparaisons dangereuses résultant d'études ne prenant pas en compte l'ensemble des données du problème:

En 1980, les connaissances acquises à l'école obligatoire ne représenteraient qu'un petit 10% des savoirs nécessaires à un adulte moyen. L'élève de 1914 aurait eu les mêmes compétences en lecture, en français écrit et en arithmétique que celui de 1980, ceci en dépit d'une augmentation du coût de l'éducation de l'ordre de 700%!

A n'en pas douter, ce désenchantement général nuit au processus d'innovation déclenché par l'école romande. Le changement coûte cher, alors que l'on s'imaginait pouvoir rationaliser la production des moyens d'enseignement afin de réaliser des économies et augmenter les connaissances formelles des élèves en perfectionnant les méthodes pédagogiques.

Une fois de plus, on juge l'école selon des critères quantitatifs en ignorant les aspects qualitatifs — il est vrai que la mesure de ce progrès qualitatif est difficile.

3e CONSTAT. IL EST D'ORDRE POLITIQUE

L'école a toujours été un enjeu politique — il faut se résoudre à l'admettre et s'efforcer de saisir les causes et les effets des pressions et des tensions exercées par notre environnement social. L'enseignement est soumis à deux types de pressions divergentes qui reflètent deux catégories d'objectifs:

— la première est la satisfaction des demandes individuelles (épanouissement de la personne);
— la seconde est une réponse aux besoins économiques (savoirs nécessaires à la vie professionnelle).

Ce sont les deux pôles entre lesquels oscillent les politiques d'éducation et les critères d'affectation des ressources (cf. OCDE).

En Romandie, les risques de crise économique ont renforcé la position politique des tenants d'une école offrant des qualifications professionnelles précises. Il serait ridicule de prétendre l'ignorer et de ne tenir aucun compte de cette tendance. De plus, les attaques constantes dont l'école est l'objet ne sont pas le fait de politiciens défendant des idées générales — elles visent toujours des personnalités, en l'occurrence les chefs de DIP. Il n'est pas dans notre rôle de les défendre, il faut pourtant constater combien cette pratique peut entraver tout processus d'innovation.

4e CONSTAT. IL EST D'ORDRE CORPORATIF

1er élément

Le 50% du corps enseignant romand n'avait pas encore d'activité professionnelle lorsque la coordination scolaire a démarré. Il est normal que cette jeune moitié de nos membres se sente moins concernée par les options prises à l'époque.

2e élément

Pour l'enseignant, l'une des premières conséquences de la coordination est l'obligation des recyclages. Ces derniers sont souvent ressentis comme un trop lourd tribut que l'on paie à l'école romande et notamment à la SPR.

3e élément

La cogestion n'existe pas et l'on attribue à la SPR des pouvoirs qu'elle n'a pas. Il est donc important de rappeler que les nouveaux programmes sont le résultat d'un compromis entre les autorités scolaires, nos collègues secondaires et la SPR. (Pour CIRCE III le nombre des partenaires est encore plus élevé.)

4e élément

Le fédéralisme, la puissance des autorités cantonales par rapport aux instances romandes ont favorisé des entorses cantonales aux décisions romandes; la gestion de l'école romande devient de plus en plus précaire. La centralisation n'a jamais été le but de la coordination, qui respecte les différences intercantonales, ce respect impliquant des concessions mutuelles. La SPR doit tenir compte du cantonalisme.

5e élément

La réflexion et l'action collectives n'ont plus la faveur de la majorité des ensei-

gnants. Un grand nombre d'entre eux adoptent une attitude plus individualiste. Cette forme d'autarcie, de repliement sur soi est à l'opposé des effervescences communautaires de mai 1968.

CONSTAT. IL EST D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

Bien qu'il faille saluer les acquis de l'école romande:

- enrichissement des contenus de l'enseignement,
- méthodes basées sur les découvertes et les productions des enfants,
- assouplissement des horaires,
- production de matériel éducatif,
- évaluation continue des moyens d'enseignement,
- ouverture d'esprit due au dialogue des partenaires,
- l'école n'a pas changé fondamentalement.

La sélection continue de conditionner la vie scolaire à partir de la 4e année primaire; le système des examens s'est même développé puisque la plupart des corps de métier instaurent des espèces de concours d'entrée et l'enseignement secondaire devient de plus en plus sélectif. Cette situation pousse les enseignants primaires à travailler dans une optique de pédagogie de performance. La transmission du savoir relève encore le plus souvent de l'enseignement et non de l'apprentissage. Les méthodes employées privilégient un certain type d'intelligence (logico-déductive) et un certain type de comportement (l'élève ne donne que *la* bonne et *unique* réponse) au détriment des autres (pratique et intuitif) — cf. créativité et pédagogie de la 3e dimension, FAPSE/GE. Les examens étant bâtis uniquement en fonction de l'aspect logico-déductif de l'enseignement, il est compréhensible que cette caractéristique soit anormalement développée dans les plus grands degrés. La prime enfance (0-8 ans) échappe partiellement à ce conditionnement. L'échec relatif de la démocratisation de l'enseignement est une conséquence de ce développement unilatéral d'un certain type de formation. Il n'est ainsi pas étonnant qu'un pourcentage important d'élèves échouent. Il leur manque des conditions appropriées d'apprentissage.

Les acquis

Nous n'aurons pas la présomption d'attribuer à l'école romande la totalité des progrès que nous allons décrire. L'aventure de l'école romande s'inscrit évidemment dans le contexte général de l'évolution de la société. Il n'en demeure pas moins que les idées brassées en 10 ans en Romandie ont fait avancer bien des choses. Il faut aussi préciser que ce que nous considérons comme un progrès peut apparaître pour d'autres comme un élément dangereux de déviance!

1. L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Les jardins d'enfants, l'école enfantine étaient considérés naguère presque uniquement en fonction de leur rôle de gardiennage. La plupart des établissements de ce type étaient privés. L'officialisation de l'éducation préscolaire est maintenant en bonne voie. Avec les auteurs du rapport SPR 74, nous rappellerons que l'action éducative exercée au cours des premières années de la vie est déterminante, non seulement à l'égard de la personnalité de l'individu, mais aussi par rapport à son aptitude à répondre aux exigences scolaires.

Les propositions d'activité pour l'éducation préscolaire émanant des organismes romands ont largement contribué à une meilleure adaptation de l'enseignement à ce niveau. On a nettement opté pour un enrichissement des acquis premiers et l'utilisation des élans spontanés de l'enfant. Il est maintenant beaucoup plus aisé que par le passé de prendre en compte les caractéristiques individuelles des enfants et d'adapter l'enseignement et l'éducation à chacun d'entre eux.

2. L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les nouveaux programmes de la 2e à la 6e année (CIRCE I et II) ont incontestablement donné une dimension nouvelle à l'enseignement. Un esprit nouveau se manifeste, évitant tout encyclopédisme. Bien qu'ils soient encore trop chargés, ces programmes mettent l'accent sur le développement et l'enrichissement de pouvoirs qui doivent permettre à chacun de retrouver par lui-même les éléments du savoir dont il aura besoin. Ils permettent davantage d'acquérir une attitude de recherche que d'emmagasiner un savoir découvert, élaboré et prédigéré par d'autres (rapport SPR 74, p. 116). N'est-ce pas là une bonne préparation à l'éducation permanente? Tous les documents dus à l'école romande sont imprégnés de cet esprit nouveau excellemment décrit par les auteurs du rapport SPR 74.

« L'acte éducatif ne doit pas se contenter d'exploiter les motivations, à la rigueur s'en passer, pour inculquer de gré ou de force des notions dénuées de sens pour l'élève, mais surtout s'efforcer d'enrichir le champ des intérêts personnels. C'est à ce prix seulement qu'on pourra espérer surmonter l'apathie et l'ennui de beaucoup et qu'on pourra les amener à faire les efforts nécessaires pour assurer un équilibre personnel plus solide.

La prise en considération des caractéristiques et des aspirations individuelles est le garant le plus sûr d'un développement harmonieux de la personnalité. Toutefois, si la recherche d'équilibre repose sur un exercice aussi libre que possible des comportements — réserve faite d'actes dangereux ou nocifs — elle n'implique nullement recherche désordonnée, expérience tâtonnante ou activité insensée; elle ne suppose pas davantage capitulation face aux impulsions et aux comportements instinctifs. »

Devenir, c'est se découvrir,
E. Morin, journal de Californie, p. 129.

Une heureuse confirmation de la valeur de cette pédagogie nous est venue des enseignantes romandes du 2e degré.

A propos du programme de mathématique, il leur était demandé quelle était la réaction affective des enfants:

— 80% d'entre elles ont répondu que les enfants avaient du plaisir.

Quelle aurait été la proportion il y a 10 ans?

3. ADAPTATION DE L'ÉCOLE

Contrairement à ce qui se dit habituellement, nous pouvons affirmer que l'école s'est constamment adaptée durant cette dernière décennie. Elle s'est adaptée aux besoins des enfants, on l'a vu précédemment. Elle s'est ouverte aux parents. Elle a suivi l'évolution de la société en acceptant des tâches dévolues auparavant à la famille: éducation sexuelle, hygiène dentaire, loisirs (ski, natation), éducation routière, etc. Elle est en train de prendre le virage des media (radio, TV éducatives, critique de l'information, le journal à l'école).

Elle suit l'évolution de l'économie en développant les qualités d'adaptation des élèves, puisqu'il est conforme aux prévisions de l'OCDE de considérer que l'on changera trois fois de métier durant sa vie.

Elle admet la nécessité d'introduire l'apprentissage de l'allemand dès la 4e année pour satisfaire aux exigences politiques propres à la Suisse.

Elle s'est adaptée aux nouvelles tendances scientifiques et artistiques (en mathématique, en linguistique, en sciences de l'environnement, en activités créatrices).

En dépit de ces constantes adaptations, l'école romande n'a pas cédé aux modes passagères et a su conserver une cohérence et un équilibre qu'ont perdu bien des systèmes éducatifs étrangers.

4. INFLUENCES INDIRECTES

a. Structures scolaires

Malgré le refus des cantons romands d'entrer en matière sur le problème des structures de l'école (cf. rapport du GROS), on est en droit de prétendre que certains progrès dans ce domaine sont le fruit des multiples contacts favorisés par la coordination romande. Depuis 10 ans, les diverses réformes cantonales marquent une nette tendance à la différenciation progressive et au retardement du processus de sélection des élèves. Certes, on est encore loin du compte, mais l'idée a fait son chemin très lentement. Les modifications en cours tendent toutes à favoriser une perméabilité plus grande des voies de formation.

b. Formation initiale et permanente des maîtres

Chasse gardée des cantons, la formation des enseignants a sans aucun doute bénéficié des réalisations romandes. Les nouveaux programmes et les compétences qu'ils exigent ne sont pas étrangers à l'augmentation des exigences de départ et à une restructuration des études pédagogiques. Les comportements spécifiques que demandent les objectifs actuels de l'enseignement rendent toujours plus actuelles les résolutions du rapport SPR 70:

1. Offrir aux élèves-maîtres un capital de connaissances et de savoir-faire.
2. Permettre à l'enseignant de devenir un chercheur capable d'évoluer.
3. Développer les aptitudes pratiques, par un va-et-vient continuel entre la théorie et la pratique.
4. Ne pas enfermer l'enseignant dans sa profession.

L'élévation du niveau des connaissances est actuellement admis puisque plusieurs cantons exigent la maturité comme certification de départ.

Le développement de la qualité de chercheur de l'enseignant, facteur dynamisant de l'éducation permanente, est largement favorisé par l'introduction des nouveaux programmes. Face à la quantité, à l'accumulation déséquilibrante d'informations, l'enseignant est appelé à choisir, à agir. Il ne peut plus être un simple transmetteur de connaissances.

Enfin, les possibilités d'accès aux études universitaires ayant considérablement augmenté depuis 10 ans, on peut considérer que l'enfermement de l'enseignant primaire dans sa profession a fait place à des ouvertures, certes exigeantes, permettant des réorientations de carrière.

c. La dynamique du provisoire

Nous emprunterons cette formule à Roger Schutz, prieur de Taizé. Le caractère expérimental des réalisations de l'école romande rompt radicalement avec le déterminisme éducatif de naguère. Auparavant, il n'était pas rare qu'un «livre d'école» ait une durée de vie de 30 à 40 ans. L'inadaptation de l'école à la société était admise. Aujourd'hui, bien que cette inadaptation subsiste parfois, les méthodes pédagogiques et les moyens d'enseignement qu'elles engendrent sont en constante évolution. Les évaluations dites formatives que l'IRDP mène avec maîtrise permettent les échanges entre la théorie et la pratique et donnent lieu à des adaptations des programmes et des moyens d'enseignement. Il faut encore presque 6 ans pour «sortir» une 2e génération de moyens d'enseignement (p. ex. en mathématique). Il serait toutefois malhonnête de ne pas admettre les progrès réalisés dans ce domaine.

5. LA PARTICIPATION

Le large mouvement de réflexion nécessité par la construction de l'école romande a permis de mettre en place une structure de participation du corps enseignant dont la SPR peut être fière.

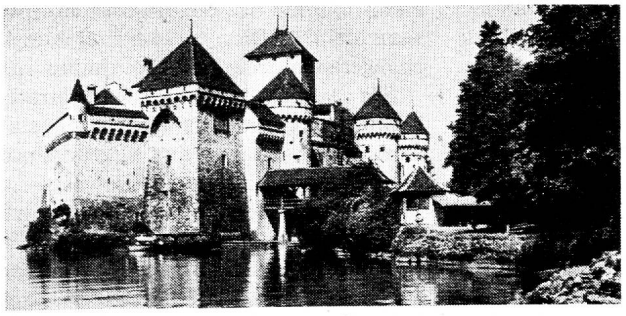
Sans avoir complètement supprimé l'organisation hiérarchique et bureaucratique de l'enseignement, nous osons prétendre que la vitalité de l'école est directement liée aux capacités de participation des enseignants. Les multiples commissions «paritaires», les échanges nombreux entre autorités scolaires et représentants du corps enseignant permettent des échanges enrichissants qui dynamisent la vie scolaire romande.

S'il milite dans son organisation professionnelle, l'enseignant romand n'a plus le droit de se considérer comme un exécutant seulement, ni comme le maillon d'une chaîne éducative dont les finalités lui échappent en même temps que la cohérence. Il convient toutefois de rappeler la dépendance de l'école par rapport à l'Etat et ses caractéristiques de service public. Il est évident, dès lors, que les options fondamentales appartiennent au pouvoir législatif (cf. rapport SPR 74).

Un nouveau départ

Sur la base des arguments avancés dans cette première analyse, les membres des comités cantonaux et du comité central de la SPR seront appelés très prochainement à proposer une stratégie nouvelle de la SPR à l'égard de l'école romande. Il s'agira avant tout de déterminer les points forts sur lesquels nous porterons l'essentiel de notre action. Nous ne manquerons pas de développer ce troisième volet dans un prochain numéro de l'«Educateur».

J.J. Maspéro



VISITEZ LE FAMEUX CHÂTEAU DE CHILLON A VEYTAUX-MONTREUX

Tarif d'entrée : Fr. 1.— par enfant entre 6 et 16 ans. Gratuité pour élèves des classes officielles vaudoises, accompagnés des professeurs.

«LA GENTIANE»
Les Diablerets
Vallée des Ormonts

Maison de vacances

loue ses locaux en hiver, 36 chambres, 75 lits, cuisine bien équipée.
Ski à: **ISENAU,** télécabine à 15 min. à pied.
MEILLERET, téléski à 10 min. à pied.
Fr. 2000.— à Fr. 2250.— par semaine.
Renseignements: Eric STAUB, La Sapinelle, 1099 Villars-Tiercelin, tél. (021) 93 41 45.

L'ÉCOLE EST-ELLE FAITE POUR LES ENFANTS?

— On voudrait une école dans une maison rouge et blanche.
— J'aimerais qu'elle soit dorée, les fenêtres même les toits.
— Je voudrais que les murs soient peints avec des fleurs.
— Moi, je veux une école en or parce que c'est brillant comme le soleil.
— Et des papillons sur les murs!

BTJ N° 80

Question saugrenue... Le stade est fait pour le sportif, l'hôpital pour le malade (ou alors pour le médecin) et l'autoroute pour les voitures. Une petite différence, toutefois: le stade, l'hôpital et l'autoroute, tout en présentant dans des situations précises des avantages non négligeables, ne sont pas pour autant obligatoires. L'école, elle, l'est avec quelques subtilités juridiques — vous pouvez ne pas la fréquenter, mais vous devez passer les examens, comme si vous aviez la liberté de ne pas aller aux Jeux olympiques de Moscou, mais l'obligation d'atteindre les limites de qualification pour le 100 mètres.

Donc, si votre état ne le nécessite pas, vous n'avez pas besoin d'aller dans un établissement hospitalier hautement «technologisé» ou, si vous préférez les petites routes de campagne, vous laisserez à d'autres plus pressés les avantages de notre réseau de routes nationales.

L'instruction obligatoire est bel et bien une autoroute. Double voie, primaire et secondaire, pas de croisements à niveau, (pré)sélections, et une fois engagé, pas question de franchir la ligne blanche. Arrêt autorisé uniquement dans les lieux prévus à cet effet, vitesse minimum et maximum prescrite. Des bouchons aussi, mais pas pendant les vacances: juste avant. On les appelle «examens».

Pourtant, l'école publique, tout imparfaite soit-elle, est un progrès décisif par rapport à pas d'école du tout. «Ouvrir une école, c'est fermer une prison», écrivait Victor Hugo au siècle passé. C'est elle qui a largement contribué à arracher les enfants au travail forcené auxquels ils étaient soumis. Avant de se voir accusée, souvent à juste titre, de reproduire les inégalités sociales, elle a été le creuset d'une justice sociale par l'alphabétisation de tous. D'ailleurs, les révolutionnaires du tiers monde ne s'y trompent pas en mettant l'instruction publique obligatoire en bonne place dans leurs revendications. Et profitons de l'occasion pour glisser aux inconditionnels d'Ivan Illich que la société sans école a eu une existence historique connue: la féodalité.

Mais on reste là à une problématique dépassée, celle de l'école alphabétisatrice dans une population illettrée. Or les choses ont changé dans les sociétés industrielles dites avancées. La part de l'acquisition de notions élémentaires comme lire, écrire, compter, plus quelques rudiments de connaissance du monde qui nous entoure, a décru progressivement au profit d'impératifs moins transparents: l'uniformisation sociale. Même horaire pour tous, même modèle idéologique, véritable antichambre du lieu de travail futur qui justifie a posteriori tous les défauts de l'institution scolaire. Puisque la vie adulte risque d'être soumise, répétitive, ennuyeuse, autant s'y habituer tout de suite... Vous avez envie de courir, sauter, crier? Eh bien, au bureau et à l'usine, il faudra bien y renoncer: alors le plus tôt sera le mieux. Et l'école d'uniformiser les attitudes, les parlers (on pourrait dresser la liste des langues et des coutumes ensevelies sous le centralisme culturel scolaire) pour couler chacun dans le moule du conformisme social le plus «performant».

Tout cela, objectera-t-on, devait être. L'histoire ne construit rien sans démolir, c'est vrai. Mais l'histoire, Dieu merci, ne s'est pas arrêtée à la rationnalité industrielle du XIXe siècle. On a découvert depuis que les meilleures chances de survie, aussi bien pour les espèces vivantes que pour les sociétés, résidaient dans la diversité et non dans l'uniformité, dans la mesure et non dans le gigantisme, dans la faculté d'adaptation et non dans l'épreuve de force continuelle. Rappelons-nous que les grands sauriens ont été condamnés par l'évolution et que des grandes puissances qui avaient pour nom Turquie ou Autriche-Hongrie n'ont pas survécu aux bouleversements du siècle. Et précisément, parce qu'elle n'est plus, ou plutôt pas encore faite pour l'enfant, l'école dinosaure et son empire sont en grave danger.

Ces quelques idées hâtivement jetées sur le papier n'ont rien de bien nouveau. J'ai là sous les yeux ce merveilleux petit livre d'Henri Roorda datant, excusez du rétro, de 1918, et portant le titre dynamiteur de «Le pédagogue n'aime pas les enfants». Et je ne résiste pas au plaisir de vous en présenter quelques aspects. On mesurera mieux combien l'école est devenue sa propre justification et on constatera en partageant l'amertume de l'auteur à quel point elle est peu faite pour les enfants à qui on demande tout simplement de s'y faire, même si le prix doit en être le renoncement au droit inaliénable d'être un enfant...

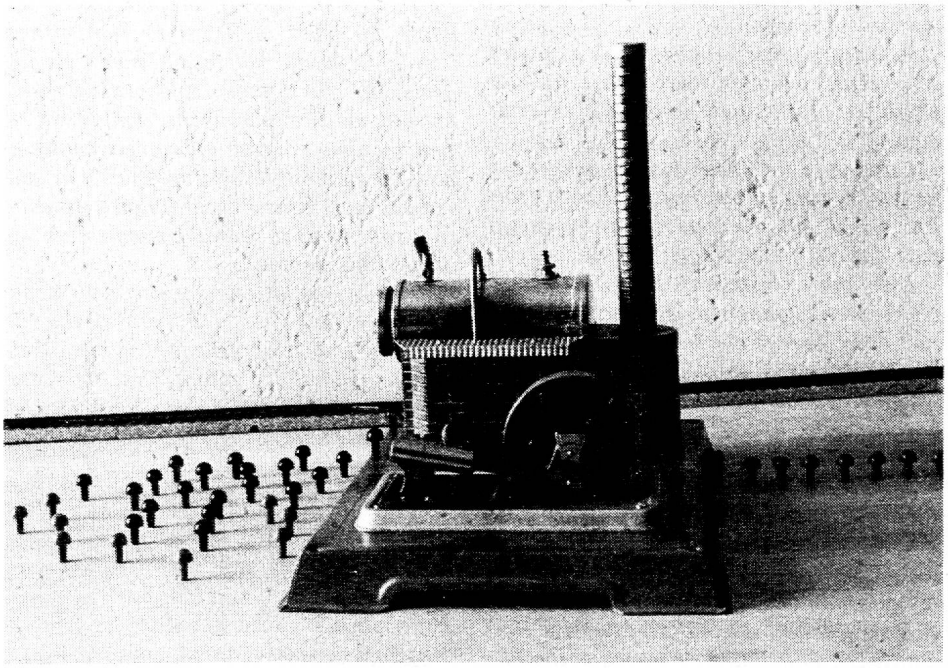


Photo M. Pool

ILS N'EN MEURENT PAS

La vie peut continuer longtemps dans des conditions très défavorables. Après des semaines de sécheresse, on voit quelquefois, sortant de la fente d'un vieux mur, d'étonnantes petites plantes, presque fraîches, dont l'obscur vouloir-vivre n'a pas été découragé par la pierre avare où elles cherchent leur nourriture. Il y a une dizaine d'années, je rencontrais fréquemment un lamentable vieillard qui allait chaque jour, au bon moment, fouiller les boîtes à ordures dans les quartiers où demeurent quelques bourgeois prodigues. La misère et l'ivrognerie avaient fait de cet être une ruine chancelante. Eh bien! il n'est pas encore mort. Je l'ai revu hier: à peine plus branlant qu'autrefois, le malheureux retournait vers ses boîtes à surprises.

Ces petites plantes tenaces, cet ivrogne, et tant d'autres organismes, en partie détruits, dont le vœu opiniâtre est de durer, donnent raison à ce père de famille qui, me parlant de l'école peu satisfaisante où il avait dû mettre son fils, concluait en disant:

— Je n'ai pas été plus favorisé que lui: il n'en mourra pas.

On n'en meurt pas, effectivement, mais c'est peut-être des millions d'enfances qui sont mortes prématurément, pour leur plus grand bien, ça va de soi. Et Henri Roorda nous démontre la vanité de ce sacrifice dont l'objet n'est autre qu'un remplissage quantitatif:

... tout se passe comme si la valeur intellectuelle des écoliers pouvait être calculée au moyen de simples «règles de trois». Ces écoles sont ce qu'elles seraient si leurs organisateurs avaient fait d'abord ces raisonnements désarmants:

Puisqu'un élève studieux qui a quatre professeurs retire de leurs leçons un réel profit, ce profit serait double s'il en avait huit.

Le mérite d'un écolier qui a pu mettre sur sa feuille trente dates historiques est trois fois plus grand que le mérite de son camarade qui n'a pu en donner que dix.

L'enfant s'instruira ÉVIDEMMENT plus si on lui donne sept leçons dans le courant de la journée que si on ne lui en donne que six.

Je ne connais qu'une école publique où l'écolier reçoive, certains jours, huit leçons et, exceptionnellement, neuf. Mais, en songeant à l'avenir, je suis inquiet. Il existe sûrement quelque part des pédagogues ayant des marchandises à placer qui ont dû remarquer qu'il s'écoule beaucoup d'heures utilisables entre le moment où les enfants se lèvent et le moment où ils se couchent. Or, la quantité de travail accomplie est directement proportionnelle au temps employé! Parbleu! Exemple: Une fontaine a rempli le tiers d'un bassin en 4 heures. En 12 heures, elle remplira donc tout le bassin.

Le fait est que les programmes scolaires se sont «développés» à la manière de certaines pierres dont le volume augmente parce que des particules de sable viennent s'attacher à leur surface. Pour les ramener à leur état primitif, il suffirait de les «racler».

Cette prétention de l'école de dépasser ses compétences de stricte «instruction publique», allant jusqu'à régir des domaines aussi privés que la morale, la personnalité, s'exerce de façon tentaculaire, souvent avec la complicité de parents arrivistes ou au contraire démissionnaires. Cet abus du pouvoir scolaire n'échappe pas au vitriol de Roorda:

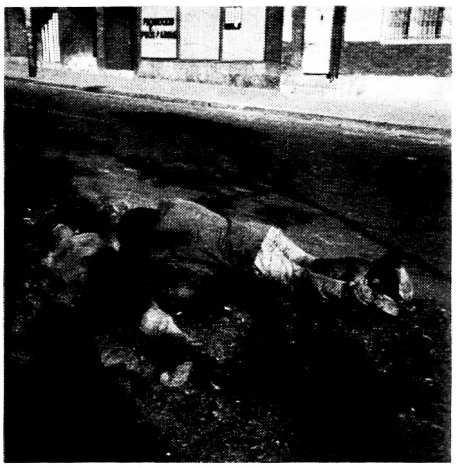
A l'école, l'enfant apprend à lire, à écrire et à compter. Cela est fort bien. Mais il suffirait de retenir l'écolier de huit heures à dix heures du matin, sept ou huit ans de suite, pour lui enseigner cette science rudimentaire.

Or, l'école veut occuper dans notre vie une place beaucoup plus grande. Elle veut richement meubler les chambres de notre mémoire; elle veut nous apprendre à penser; elle veut réformer notre caractère; elle veut nous moraliser et faire de nous de bons citoyens. Elle a même la prétention, en dépit des apparences, d'assouplir et de fortifier nos muscles: elle veut tout faire. Et comme cela exige beaucoup de temps, elle nous prend presque toute notre enfance; elle nous immobilise durant des milliers d'heures dans l'attitude de l'écolier qui écoute, ou qui fait semblant. En hiver, quand les journées sont courtes, l'enfant, s'il est zélé ou craintif, ne peut songer du matin au soir, qu'à ses devoirs envers l'école. Et, en été, son insouciance n'est pas beaucoup plus grande. Il a peut-être une mère ou un père clairvoyants dont la sollicitude inquiète pourrait le protéger contre le zèle indiscret du pédagogue. Mais il ne suivra pas leurs conseils, car il doit consacrer tout son temps à l'accomplissement de ses tâches réglementaires.

On ne saurait trop exiger de l'Ecole d'aujourd'hui. Si elle a pour devoir de favoriser le développement physique, intellectuel et moral de l'enfant, c'est pour cette raison bien simple qu'elle empêche les autres de le faire. Sa responsabilité finit par croître beaucoup plus rapidement que le nombre des heures durant lesquelles elle enferme ses élèves. Et quand elle les enferme trop longtemps, elle leur prend quelque chose de plus précieux que tout ce qu'elle leur donne.

Les différences dans le rythme de développement des enfants sont enfin arrivées à

Une société sans école? *Photo M. Pool*



la conscience des réformistes de l'enseignement et il est hors de doute que les nouveaux programmes de français, au moins au niveau des intentions, marquent un progrès sensible par rapport à l'école qu'a connue Roorda au début du siècle. Il n'en demeure pas moins que dans beaucoup de domaines, dans le secondaire plus peut-être que dans le primaire, l'école est restée cette machine à uniformiser si brillamment décrite dans «Le pédagogue n'aime pas les enfants»:

Très raisonnablement, on veut que la «table de multiplication» soit la même pour tout le monde. Je consens encore à ce qu'un accord parfait se fasse sur l'orthographe de tous les mots simples, et, aussi, si cela ne coûte pas trop cher, sur l'orthographe de quelques mots difficiles. Enfin, il est admissible que dans certaines leçons tous les écoliers fassent la même chose. Mais, à côté de ce domaine où l'instruction peut être obligatoire et uniforme, n'y en a-t-il pas un autre où la diversité et la liberté doivent être admises? Si un jeune collégien dessine avec plaisir, faut-il absolument l'empêcher, durant les milliers d'heures qu'il passe en classe, de dessiner plus fréquemment que son camarade dont le seul désir est d'aller s'étendre tout nu, au soleil au bord du lac? Si des enfants du même âge diffèrent profondément par la finesse plus ou moins grande de l'intelligence, par la qualité de la mémoire, par leurs caractères physiques, par leurs goûts, leurs défauts et leurs aptitudes de toutes sortes, est-il indispensable qu'ils absorbent simultanément, plusieurs années de suite, le même nombre d'empereurs romains, de dates historiques, de règles de trois, de silicates doubles, de théorèmes, d'écrivains classiques, d'équations du second degré, de montagnes suisses et de villes lointaines?

Et vient le moment de l'examen (encore largement en vigueur, quoique avec un zeste de mauvaise conscience chez ceux qui le font passer).

Ajoutons que, le jour de l'examen final, on repince ceux qui n'ont pas voulu se soumettre au régime commun.

Le principe de ceux qui enseignent apparaît clairement: la dose de science que nous inculquons à l'écolier dans un temps donné ne doit pas dépendre de la qualité de son cerveau.

Ignorant systématiquement les aptitudes, susceptibles d'être cultivées, que ses élèves possèdent, le pédagogue, spécialiste inconscient, s'efforce de leur communiquer à tous son propre savoir et sa propre virtuosité.

Si, du haut de notre sagesse pédagogique, l'école a une importance extrême, il n'en va pas forcément de même pour les enfants. «Et l'on devrait comprendre qu'il y a autre chose que l'école dans la vie de l'enfant», affirme fort judicieusement Roorda. Et l'école devrait admettre ce fait qui n'a rien de déshonorant pour elle.

Un soir, après une conférence dans laquelle j'avais dit du mal de notre pédagogie traditionnelle, une vieille institutrice m'a dit:

— Mais, monsieur, il y a pourtant des noms qui sont trop importants pour qu'on les ignore. Par exemple, nous ne sommes pas absurdes si nous tenons à ce que nos élèves connaissent le Bramapoutre *que vous avez nommé.*

— Mademoiselle, je ne demande pas qu'on supprime tous les noms. Je ne sais pas si le Bramapoutre occupe une grande place dans vos pensées. Mais je vous accorde ceci: oui, il y a des choses très importantes que tous les enfants devraient connaître: ce sont des choses dont l'école ne s'occupe jamais. Car le temps dont elle dispose est très limité, et elle doit nécessairement laisser des lacunes *dans le savoir de ses élèves. Qu'est-ce qui ne peut pas être remis à plus tard? Voilà la vraie question. Pour juger équitablement la besogne qu'accomplit le pédagogue, il faut songer aussi à celle qu'il néglige.*

De plus en plus, il apparaît à Roorda que l'école est malade de l'importance excessive qu'elle s'attribue.

Considérez ce menuisier qui donne quelques conseils à son apprenti. Il peut sans inconvénient lui dire: «Regarde, et applique-toi à faire comme je fais.» Les procédés qu'il emploie avec succès, ses tours de main, il peut les enseigner tels quels. A l'ordinaire, il s'agira seulement de quelques gestes à reproduire. Et c'est avec profit que le débutant maladroit, durant plusieurs années, pourra regarder son maître comme le modèle à copier.

Mais le pédagogue est un spécialiste d'une espèce particulière: il doit former des élèves qui exerceront par la suite des professions très différentes de la sienne. En mettant sur eux sa bonne empreinte, saura-t-il être suffisamment discret?

(...) Il serait difficile de le nier: les pédagogues accordent parfois une importance exagérée à des choses qui n'en ont aucune pour le reste des mortels. Et cela s'explique. D'abord, quelle que soit la qualité de leur science, sa valeur commerciale est certaine: leur science est enseignable. Ils le savent par expérience: les personnes instruites peuvent gagner leur vie en donnant des leçons. Et, ainsi, parce que leur savoir constitue pour eux *un instrument d'une utilité réelle, ils sont enclins à lui attribuer une valeur beaucoup trop générale.*

Les intentions sont peut-être louables, mais les moyens mis en œuvre le sont moins hélas.

«C'est sans doute (...) par les milliers d'heures d'immobilité qu'elle leur impose que l'école exerce sur la vie de quelques-uns de ses élèves son influence la plus profonde.»

Et le verdict rendu par les enfants tombe parfois avec le manque de retenue qui les caractérise: reconnaissez-vous la situation qui suit? Moi oui...

Mais j'ai eu tort de dire que les écoliers ne connaissent pas l'imprévu. L'imprévu, c'est quand le maître est malade. Hier, à quatre heures dix, le concierge est venu dire à mes collégiens, déjà assis, que la dernière leçon n'aurait pas lieu. Ah! ce fut beau! Quelle vie! Quelle sincérité! Pendant une minute, la salle fut pleine d'animation et de bruit. J'entends encore un de ces gamins qui, avec la voix de l'âme, s'obstinait à crier: «Congé!... Congé!... Congé!...» Et, à grands coups plats, il enfonçait son idée dans le dos de ses camarades.

(Henri Roorda, «Le pédagogue n'aime pas les enfants», Payot, 1918.)

L'écolier est un prévenu

C'est sous ce titre abrupt que Roorda analyse le climat de suspicion qui peut se développer à l'école tant chez le maître que chez l'enfant. Comme on aimerait dire qu'il s'agit là d'un passé révolu et que d'autres rapports ont vu le jour dans l'enseignement contemporain! Certes, des principes nouveaux ont été conçus pour évaluer le travail des écoliers en classe. Mais ne serait-ce pas le fait même d'évaluer qui devrait être abandonné? Il ne m'appartient pas de répondre ici à cette question, mais je crains que le tableau brossé ci-dessous reste l'image fidèle de vastes zones de l'instruction publique:

L'écolier est un prévenu. — *Si l'on impose chaque semaine aux écoliers des tâches nombreuses, ils ne les accompliront pas toujours consciencieusement; et le maître devra se méfier. Le fait est qu'il se méfie énormément. Si ses élèves sont nombreux, les pratiques que lui commande ce sentiment de méfiance peuvent représenter le plus clair de sa besogne. Il fait subir aux enfants qu'il est chargé d'instruire des interrogatoires continuels pour découvrir dans cette bande de suspects ceux qui méritent d'être punis. Et il inscrit chaque fois dans son registre un chiffre impressionnant. Ces chiffres lui rappelleront, au jour du jugement, les honnêtes réponses des uns et les aveux accablants de ceux qui se sont laissé pincer. Et parce que le maître adopte dès le premier jour le ton et les procédés d'un juge, l'écolier prend naturellement l'attitude d'un prévenu — d'un prévenu qui, à chaque instant, peut être pris en flagrant délit d'inattention ou d'ignorance.*

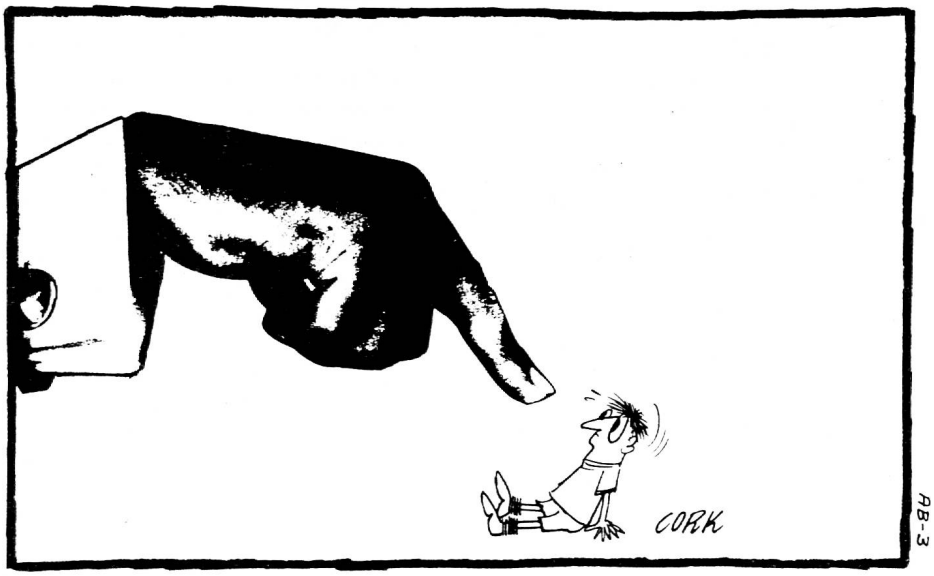
Allez donc vous intéresser aux branches scolaires pour elles-mêmes dans ce système où tout acquiert une valeur cotée, comme à la bourse. Avant Freinet, avant les brasiers de mai 1968, Roorda dénonce la valeur quasiment marchande que l'école donne au savoir:

(...) tout ce qu'il y a de beau dans la nature et dans l'histoire humaine, le mouvement des astres, les manières de vivre des animaux et des plantes, les poèmes les plus admirables, les idées géniales d'un Newton ou d'un Descartes, tout à été pour lui, durant des années, une occasion nouvelle de s'exposer à une mauvaise note. Ayant perdu son insouciance, il ne sait plus admirer.

C'est quand on est jeune qu'on s'émerveille le plus facilement devant la beauté des choses nouvelles; et pourtant ce n'est pas à l'école que la science nous a paru la plus belle.

22 ans plus tard, Edmond Gillard devait malheureusement faire le même constat, et bien d'autres après lui jusqu'à aujourd'hui:

A l'école, tout est toujours truqué, et l'amour toujours marchandé. Rien n'est gratuit, tout est tarifé: la note. L'école, en payant tout, apprend à acheter tout. L'enfant s'habitue à négocier sa parole, à vendre sa signature, à coter son cœur et sa tête. Au fond, l'école n'enseigne qu'un vilain jeu de commerce; jeu de banque, jeu



de bourse... Mais, de tout cela, à prochaine reprise...

(Edmond Gillard, «L'école contre la vie», Roth, 1942.)

Finalement, c'est la personnalité même de l'enfant qui est atteinte. Ce que Roorda décrit ci-dessous existe bel et bien toujours, mais les anglicismes ayant gagné du terrain depuis, on intitule cela le stress de l'écolier:

On a réellement fait de l'enfant le débiteur de l'école. Chaque matin, en se rendant à ses leçons, il sait qu'on pourra lui réclamer quelque chose. Et, s'il est d'une nature inquiète, il finit bientôt par vivre dans l'état d'esprit d'un coupable.

Notre système pédagogique a pour effet d'enlever aux écoliers leur assurance. Il arrive à quelques-uns d'entre eux de la remplacer par de l'insolence; mais ce n'est pas tout à fait la même chose.

(...) On a chassé leur naturel et il ne reviendra pas au galop.

(Henri Roorda, op. cit.)

L'intelligence de l'enfant et la bêtise de l'écolier

Formule cinglante dont Henri Roorda a le secret! Là aussi, à phénomène ancien, terminologie nouvelle. «Le niveau est très bas» ou «les élèves ne s'intéressent pas à..., ne lisent pas», etc. La responsabilité est toujours éjectée hors de l'école: sur l'enfant, sur sa famille, sur la société de consommation, voire sur la pollution ou la guerre du Vietnam. Les élèves ne lisent pas, mais c'est l'école qui leur a enseigné l'art de lire, que je sache! «C'est que le maître, dit Roorda, s'adresse à des enfants dont la pensée est endormie, ou paralysée.» Pourquoi? Réponse foudroyante: «Le savoir de l'écolier est bien plus la récompense de sa docilité que le fruit de son activité.» Et quand l'école disparaît, les aspects positifs de la personnalité enfouie de l'enfant resurgissent.

Je rencontre parfois, dans la rue ou dans un salon, quelques mois après leur sortie de l'école, des jeunes gens qui furent jusqu'au bout des «mauvais élèves». Eh bien! je constate souvent dans leur maintien et dans leur expression un changement très marqué: ils se sont redressés, ils se sont épanouis. Ils sont en train d'oublier leur infériorité scolaire. Leur intelligence est la même qu'autrefois; mais il s'écoule des semaines sans que personne leur rappelle qu'ils sont médiocrement doués. D'ailleurs, quelles étaient leurs aptitudes véritables? C'est ce que l'école n'a pas essayé de savoir.

Ce point de vue rejoint parfaitement celui que nous donne Denis de Rougemont de ses souvenirs scolaires:

L'école, dans ce concert de souvenirs, n'est qu'une dissonnance douloureuse. Deux angoisses dominent mon enfance: les séances chez le dentiste et l'horaire des leçons. Ce malaise inavouable, cette règle méchante, ce souci qui renaît chaque jour, je pense que tout cela tient trop de place dans notre enfance.

A cinq ans, j'avais appris à lire, en cachette, avec une sœur aînée. L'année suivante, on me mit à l'école, parce que c'est la loi. La première classe fut agréable: j'alignais des bâtons en rêvant à je ne sais quoi, j'était délicieusement seul parmi ces petits êtres en tabliers bleus qui alignaient leurs bâtons en rêvant à leur manière. Un jour cela m'ennuya. Sachant lire, je ne pensais pas devoir suivre syllabe après syllabe les ânonnements des élèves qui déchiffraient les premières phrases exemplaires. (J'ai mais pourtant Zoé lave à la fontaine, *à cause du nom.) Quand venait mon tour, je savais rarement où l'on en était. Cela m'attira des reproches acides, et naturellement, la phrases sacrée: «Il faut que tous fassent la même chose, ici!» Par la suite, on se chargea d'illustrer par d'innombrables exemples cet axiome qui devint la formule de mes premières douleurs morales. Après six ans de ce régime, on m'avait suffisamment rabroué pour que je ne montrasse plus aucune velléité d'originalité.*

Mais, pour être rentrée, ma colère n'en fut que plus malfaisante. L'école me rendit au monde, vers l'âge de dix-huit ans, crispé et méfiant, sans cesse en garde contre moi-même à cause des autres, desquels il ne fallait pas différer, profondément hypocrite donc.

(Denis de Rougemont, «Les méfaits de l'instruction publique», Petites Lettres de Lausanne, 1929.)

Une école meilleure?

Comment, après ce tir nourri sur l'institution scolaire, reconstruire «plus beau qu'avant»? La fin de «Le pédagogue n'aime pas les enfants» esquisse l'image d'une école meilleure. En 1918, on ne l'oublions pas, et on ne peut être que surpris de la clairvoyance de l'auteur qui fait plus que pressentir les grands thèmes de la rénovation de l'enseignement. Jugez plutôt:

Dans mon école, l'enfant recevra chaque jour, de huit heures à dix heures du matin, l'instruction obligatoire. *Dans ces deux premières leçons, on lui enseignera l'indispensable: on lui apprendra à écrire et à parler correctement sa langue maternelle, et à effectuer avec sûreté et avec aisance les calculs les plus simples de l'arithmétique.*

Je n'aurai pas le ridicule de dire: «Voilà la méthode, préférable à toutes les autres, qu'on emploiera.» — Le fait est que cette méthode-ci peut donner des résultats aussi bons que celle-là. Je me contenterai de faire quelques remarques.

Le maître ne sera pas pressé. Sachant que l'enfant est obligé d'aller à l'école jusqu'à l'âge de quinze ans, il se dira: «Ce que mes élèves ignorent aujourd'hui, ils l'apprendront l'année prochaine. C'est seulement à la fin de leurs études qu'il importera pour

avec de posséder, d'une manière définitive, une certaine somme de connaissances utiles.» N'étant pas pressé, il sera patient; et, par ce fait, tout paraîtra moins difficile à l'écolier.

Je veux dire qu'il ne sera pas pressé de communiquer à ses élèves sa propre science. *Il s'en tiendra à ce principe essentiel: L'activité d'abord, la formule après. Durant les premières années, l'enfant ne connaîtra pas d'autres règles (de grammaire ou d'arithmétique) que celles qu'il découvrira lui-même. Et, ainsi, les propositions générales qu'il énoncera auront pour lui une signification claire. Le fait est qu'il lui sera bien difficile de ne pas reconnaître de l'uniformité dans certaines terminaisons, de la régularité dans la formation de certains mots.*

(...) Le débutant pourra aussi apprendre l'arithmétique et les premiers éléments des mathématiques en jouant. *Pour cela, il faudra que le maître possède un recueil contenant des exercices extrêmement variés, susceptibles d'éveiller la curiosité de ses élèves et de leur faire faire des découvertes.*

Ce que l'enfant apprend à l'école ne doit pas être moins intéressant que ce qu'il apprend ailleurs.

Et plutôt que de tracer ces frontières, auxquelles le pédagogue tient tant, entre la géographie et l'histoire, entre la biologie et la physique, entre la pensée et le langage, on mettra un peu d'unité dans la science en ramenant tout aux besoins fondamentaux de l'homme, aux moyens qu'il a imaginés pour les satisfaire et aux difficultés qu'il a rencontrées.

Les sensations qu'il éprouvera en manipulant des choses lui permettront de mieux comprendre d'ultérieurs théorèmes de mécanique.

Qui n'aura pas reconnu les principes des mathématiques — ose-t-on encore dire «modernes» — ceux du français rénové, les centres d'intérêt et les activités cadre...

Mais alors, serait-on tenté d'affirmer triomphalement, on y est arrivé, à cette école meilleure? Sans doute, beaucoup de choses ont-elles changé. Il serait de mauvaise foi de le nier. Pourtant, sur un point essentiel, rien n'a bougé: l'école détient toujours bel et bien le monopole de l'éducation. Les normes ont évolué, certes, mais les enfants du hameau que j'habite attendent chaque matin leur bus de ramassage scolaire à 7 heures, été comme hiver. L'école est un sujet d'angoisse pour beaucoup de parents et de gosses. On a le droit (parfois) d'y être heureux, mais on n'y échappe pas. La conclusion, que je laisse à Henri Roorda, reste une vérité d'actualité; on s'en convaincra en parcourant les autres articles et témoignages de ce numéro de l'«Educateur».

Or, je le répète: l'école procède un peu comme si elle avait le droit de dire: «Que nul ne s'occupe de l'éducation des enfants: c'est moi seule que cela regarde.» Ayant la prétention de les «préparer à la vie», elle emprisonne durant des milliers d'heures les êtres jeunes. Elle les met ainsi à l'abri de quelques dangers; mais, en même temps, elle les empêche de faire certaines acquisitions précieuses et irremplaçables. En leur imposant constamment la même attitude, elle arrête en eux le développement de forces bienfaisantes. Voilà pourquoi, lorsqu'on songe à tous les hommes qui, physiquement, intellectuellement et moralement, ne sont pas devenus ce qu'ils auraient pu être, et qui, dans ce sens-là, ont plus ou moins manqué leur vie, on a le droit de dire: «L'école y est pour quelque chose.»

M. Pool.

L'ÉCOLE, SOURCE DE NÉVROSE?

Dans son livre **Education impossible**, publié en 1973 aux Editions du Seuil, la psychanalyste d'enfants Maud Mannoni affirme, sur la base de son expérience: «Dans notre système, l'élève, paradoxalement, est **empêché** d'apprendre. L'école, après la famille, est devenue aujourd'hui le **lieu électif pour la fabrication de la névrose** — que l'on «traite» ensuite dans des écoles parallèles, dites hôpitaux de jour.» Elle cite cette autre psychanalyste bien connue, Françoise Dolto, elle aussi membre de l'Ecole freudienne de Lacan, et qui lance ce paradoxe confirmé par tant d'élèves dont la vive intelligence n'a d'égal que les résultats déplorables: «L'adaptation scolaire est maintenant, à part de très rares exceptions, il faut le dire, un **symptôme majeur de névrose**.» Oui, vous avez bien lu: **l'adaptation** scolaire, symptôme de **névrose**. Il ne s'agit pas d'un lapsus de Françoise Dolto ou du typographe, mais d'une constatation faite par de nombreux praticiens. Le refus de s'adapter au système scolaire en vigueur est **signe de santé** «chez l'enfant qui refuse ce mensonge mutilateur dans lequel la scolarité l'emprisonne», dit Maud Mannoni, qui ajoute: «On envoie ce type d'enfants grossir le rang des dyslexiques et retardés scolaires, mais aussi celui des caractériels et délinquants.»

Certes, l'école est en train de changer. Mais il reste beaucoup à faire pour qu'elle cesse d'être le royaume de la cuistrerie. N'est-ce pas vrai, singulièrement, de l'école secondaire et du gymnase? Un grand MERCI, donc, à ces nombreuses institutrices et à ces nombreux instituteurs qui, en ville ou à la campagne, réussissent ce tour de force: **laisser LA VIE animer leur classe**. Eux sont de vraix éducateurs, même si leur salaire est nettement inférieur à celui des distingués «professeurs» qui croient incarner la culture parce qu'ils lisent dans le texte Homère ou Tite-Live, alors qu'ils ne comprennent rien à la mentalité des Asiatiques ou des Africains, nos frères dont nous sommes devenus si proches...

Christophe Baroni,

maître secondaire à Nyon, rédacteur de la revue OUVERTURE

(La revue trimestrielle *OUVERTURE* publie depuis 1980 des cas de dépannage scolaire par la psychothérapie, parmi d'autres articles de psychologie. Pour tout renseignement, écrire ou téléphoner à C. Baroni, Tattes-d'Oie 85, 1260 Nyon, tél. (022) 61 24 82 (Fr. 10.— par an pour 4 numéros).

BIENFAITS, MÉFAITS DE L'ÉCOLE SUR LA SANTÉ DE L'ENFANT

«L'école, c'est la santé pour les écoliers! Ils sont souvent mieux là que partout ailleurs.»

EN GUISE D'INTRODUCTION

Oui, c'est bien ce que j'affirmais en été 1975, lors d'une entrevue avec les rédacteurs de l'«Educateur» (N° 25). Je n'occupais, il est vrai, le poste de médecin des écoles que depuis une année, et peut-être n'étais-je pas encore sensible à certaines nuances que doit percevoir un médecin officiel.

Cependant, en mon âme et conscience, et avec mon assistante, nous pouvons encore prononcer cette parole (déjà historique?) en 1980, après 6 ans d'activité.

Nous pensons d'une part que le médecin scolaire a un rôle capital à jouer au sein de l'école, et réciproquement qu'il bénéficie des contacts avec le milieu scolaire (enfants, enseignants et parents) pour pouvoir exercer pleinement la médecine sociale.

Les conclusions du congrès mondial de la médecine de l'adolescence de Washington de 1979 confirment ce point de vue: Afin d'entreprendre une prévention active des maladies telles que maladies de la nutrition, maladies cardio-vasculaires, caries dentaires, grossesses, maladies vénériennes, alcoolisme, toxicomanies, dépressions, suicides, il est nécessaire d'organiser dans les écoles des entrevues avec les adolescents, de prendre le temps de les informer, d'écouter leurs questions et d'y répondre avec honnêteté. Enfin, les recherches médicales dans le domaine de la prévention, les dépistages des maladies dans les communautés, et plus particulièrement dans les écoles, sont à encourager. Ces études permettent d'obtenir des données statistiques utiles, comme références locales, à la médecine, et à la société en général.

En examinant individuellement les enfants (de 7 à 20 ans), et en nous entretenant avec eux — et nous en voyons ainsi environ 5000 par année à Lausanne — nous avons pu capter certaines aspirations des jeunes, participer à leurs discussions, tenter avec eux de résoudre quelques-uns de leurs problèmes, et nous citons par exemple: drogue, sexualité, violence, enfants battus, tabagisme, alcoolisme, sport, sans oublier nos spécialités, l'obésité et le diabète.

Les contacts avec les enseignants sont souvent amicaux, quelquefois plus officiels et, jusqu'à maintenant, nous avons toujours pu aborder et résoudre nos problèmes relatifs à la santé dans une atmosphère de franchise et de compréhension mutuelles; nous nous sommes toujours sentis solidaires: notre but est commun, le bien de l'enfant. Cette qualité des contacts est déjà un bienfait pour nous-mêmes et pour la société.

Comme les enseignants, nous avons aussi de nombreux contacts avec les parents; pour autant qu'ils soient établis dans un esprit de collaboration, et de considération réciproque, ces contacts seront bénéfiques pour l'école et pour la société également.

La violence, un méfait de l'école?

Depuis 2 à 3 ans, le phénomène de la violence est présent dans les écoles de Lausanne; il ne se passe pas de semaine où les infirmières ne peuvent citer des accidents dus à la violence: en particulier, violence des parents sur les élèves, violence à la récréation, à la sortie de l'école, dans les salles de cours et de gymnastique.

D'autre part, une enquête rapide dans les services adéquats du CHUV et de l'Hôpital de l'Enfance, révèle que les cas d'accidents, quasi journaliers, sont en général dus à la violence. Il est vrai que ces services n'ont que l'avis du blessé lui-même.

Nous pourrions citer de nombreux cas se terminant en général par des fractures, mais aussi très souvent par des lésions sur les doigts et les yeux.

Selon la statistique des accidents scolaires de l'année dernière, il y a eu 738 accidents; 40 sont dus à des bagarres. Ce pourcentage a une très haute signification statistique et, sans pouvoir nous prononcer sur la cause, il est de notre devoir de le signaler à la Direction des écoles, afin que des mesures soient prises en vue de le diminuer.

Nous avons cherché dans la littérature scientifique des données qui nous permettent de pouvoir émettre certaines hypothèses. Nous avons pu trouver, dans un article français, qu'il y a une corrélation positive entre les manifestations anxieuses et agressives chez l'enfant et chez l'adolescent. Ces phénomènes seraient aggravés par l'accent mis par les mass media sur la marginalisation de l'adolescent d'aujourd'hui.

Certains enfants violents, par leur pouvoir de fascination, sont très vite repérés par les autres élèves, qui les utilisent comme éléments de spectacle. Ainsi, ce garçon violent, casseur de nez, est attendu à la sortie de l'école comme une vedette que l'on excite; on est alors sûr d'assister à une bagarre.

Nous relevons aussi le problème des adolescents qui agressent des adultes. Une jeune femme a été attaquée par 4 cyclomotoristes et l'incident s'est terminé par une fracture ouverte d'un membre inférieur. D'autres adolescents attaquent des vieilles personnes pour les détrousser.

Il semble que l'âge privilégié pour la violence soit l'adolescence. Cependant, il y a une certaine violence chez les petits enfants entre 7 et 10 ans, et bien des personnes pensent qu'elle n'est pas encore du degré de la pathologie.

En ce qui nous concerne, tous les cas que nous avons eus à traiter présentaient des problèmes familiaux et sociaux importants. De rares enfants n'ayant pas ces problèmes mais s'adonnant à la violence subissaient cependant l'influence des enfants à problèmes.

Notons enfin, comme nous l'avons dit plus haut, que les organes le plus souvent atteints sont les yeux et les doigts, et que ces lésions seront à l'origine d'invalidité future.

Est-ce l'école qui est à l'origine de cette violence, ou est-ce la société? Nous ne sommes pas en mesure, d'après notre expérience et nos conversations avec les enfants incriminés, de dire qui est fautif, mais nous cherchons avec les autorités et les enseignants le moyen d'y remédier.

Education sexuelle, bienfait ou méfait de l'école?

Le sujet est très délicat. Dans tous les milieux socio-culturels, comme socio-économiques, il y a de farouches adversaires et de farouches partisans. La discussion entre ces tendances n'a encore jamais rien apporté de positif. C'est pourquoi les autorités scolaires ont autorisé le médecin des écoles et ses assistants à donner la possibilité aux adolescents de s'exprimer sur ce sujet.

Le résultat de cette enquête faite auprès de plus de 900 enfants de 11 à 20 ans, a montré que pour la grande majorité des enfants interrogés, l'éducation sexuelle devrait être faite par les parents. Cependant, les enfants attendent également beaucoup des animateurs spécialisés, des médecins et du corps enseignant. L'analyse du reçu de l'information montre que la famille

et l'animateur extérieur ont joué leur rôle, de même que le maître, lorsqu'il s'est donné la peine de faire cette information, tandis que le reçu du médecin a été insuffisant. De façon assez inattendue, nous avons observé que les critiques de cette information ne portaient pas sur son aspect moral, mais plutôt pédagogique (les animateurs n'étant pas dans leur grande majorité des éducateurs ou des enseignants). D'autre part, les programmes des cours ne tiennent pas suffisamment compte du développement psychosomatique des enfants, ces derniers n'étant parfois pas capables de comprendre ou de jauger certains aspects de l'information reçue.

Motion Helfer, bienfait ou méfait de l'instruction publique?

Pour terminer, vous connaissez tous les efforts que nous déployons pour la promotion de la santé dans le milieu scolaire, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants. Si ces efforts ont rencontré quelque succès jusqu'à présent, c'est grâce à la compréhension du corps enseignant, qui supporte avec bonne humeur les dérangements occasionnés par les visites médicales scolaires. Pendant que le médecin parle avec chaque enfant, il permet à ce dernier de s'exprimer en toute liberté. Le médecin scolaire a pu se rendre compte que l'enfant se sent parfois une entrave à une vie sans souci de ses parents, et d'une manière générale qu'il ressent une certaine indifférence, voire un certain aveuglement de la part de certains adultes, parmi lesquels se trouvent aussi des enseignants et des médecins. Ces sentiments le poussent à la révolte, à l'abus des médicaments, de la fumée, de l'alcool, et à la sur- ou mal-alimentation.

La motion Helfer, et surtout la réponse du Conseil d'Etat prévoit un enseignement de la santé sur ces divers points.

Nous avons pu remarquer, lors des différentes expériences que nous avons eues avec l'information aux élèves, que nous ne sommes pas des pédagogues; les enfants, s'ils nous suivent bien, ont cependant besoin de revoir le sujet avec le maître. Nous pensons avec le Conseil d'Etat, que cette information sur la santé, qui est simple, pour être bien comprise et suivie, ne peut être enseignée que par des enseignants, les spécialistes de la santé (médecins, biologistes, etc.) se bornant à la formation des maîtres et à la prise en charge éducative des élèves présentant un risque réel d'atteinte de la santé.

D'autre part, les données apportées par Dietrich et Mueller, sociologues, dans un travail relatif à l'éducation à la santé à l'école, montrent qu'une introduction systématique de l'éducation à la santé dans l'enseignement exige une réflexion sur les buts éducatifs promus par l'école, étant donné que la masse des matières à enseigner ne laisse aucune place, de l'avis des enseignants, à une problématisation d'importants problèmes de l'expérience humaine.

En conclusion, nous pouvons dire que l'action de l'école sur la santé de l'enfant paraît tantôt bénéfique, tantôt néfaste, mais que c'est toujours grâce à une collaboration active des responsables de la santé et des responsables de l'éducation que l'on pourra arriver à éviter et à supprimer le plus grand nombre d'effets néfastes. Cette collaboration va encore plus loin: comme nous l'avons vu dans un des derniers numéros de l'« Educateur », à propos de l'encouragement des diabétiques à suivre un régime strict, elle permet d'obtenir un effet nettement bénéfique sur la santé de l'enfant.

Lausanne, le 15 septembre 1980.

Dr P. Grandguillaume et
Dr L. Guidoux

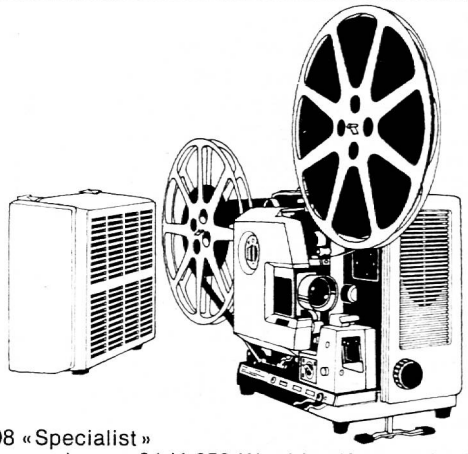
Bell & Howell présente le projecteur 16 mm TQIII

Pour les films son optique et magnétique
TQIII 1698 «Specialist»

Chargement automatique rapide avec dispositifs de sécurité pour empêcher toute fausse manœuvre (peut également être chargé et déchargé manuellement). Lampe EMM tungstène halogène 24 V 250 W avec réflecteur dichroique intégré préaligné, objectif f/1.2 51 mm. Marche avant et arrière à 18 et 24 i/s. Griffe à trois dents (pour projection sans interruptions de films comportant des perforations endommagées) et rattrapeur automatique de boucle.
Réembobinage rapide.

Plus un témoin de surtension de la lampe; arrêt sur image; animation image par image pour analyse de mouvement; prise pour commande à distance.
Système sonore: amplificateur 25 W, composants électroniques, avec contrôles basses et aigus; haut-parleur incorporé et deux haut-parleurs complémentaires jumelés haute puissance (logés dans le couvercle détachable); prise pour haut-parleur extérieur et sortie auxiliaire 600 ohms pour système sonore extérieur; entrée auxiliaire.

Contrôles: marche/arrêt; un seul bouton de commande rotatif pour arrêt/chargement/marche avant en position «économie»/marche avant pleine intensité/marche arrière/marche arrière en position «économie»; mise au point par vis micrométrique; cadrage optique (ne provoquant aucun glissement du cadre de projection sur l'écran lorsque le réglage est effectué); volume; son; 18/24 i/s; inclinaison par crémaillère; réembobinage.
Capacité bobine: 610 mètres. Alimentation: courant alternatif 50-60 Hz, multi-voltages: 7 positions de réglage.



TQIII 1698 «Specialist»
complet, avec lampe 24 V 250 W, objectif zoom f 1.3/32-65 mm haut-parleur dans le couvercle et bobine vide de 480 m
Fr. 3850.— Garantie: 3 ans

☐ Envoyez-moi la documentation détaillée
☐ J'aimerai une démonstration

Nom _____
Ecole/Organisation _____
Adresse _____
NP/lieu _____
Téléphone _____

MEMO AV-ELECTRONIC-VIDEO AG
Talackerstrasse 7 8152 Glattbrugg Tél. (01) 810 52 02

QUESTION DE MODES?

Parler, et à plus forte raison écrire sur l'école en général, les droits et les besoins des enfants en particulier, est loin d'être une chose aisée, tant il est vrai que notre enfance est passée depuis fort longtemps, et que ce ne sont pas des souvenirs entretenus et embellis, voire parfois inventés de toute pièce avec la meilleure foi du monde, qui nous permettent une approche honnête de ce sujet.

Or donc, il s'agirait de se réfugier dans le rigoureux du scientifique? Pas question! La psychologie ou la psychosociologie sont trop souvent des sciences qui, hélas, n'ont d'exactes que les prétentions de ceux qui se targuent d'écrire des ouvrages pseudo-sérieux et pédants à mourir sur tel ou tel sujet ayant trait à «la construction de la personnalité enfantine»!

L'exclusivité d'une telle démarche ne me convient guère. Mais, qu'on le veuille ou non, il est indéniable que certains travaux effectués ces vingt dernières années apportent un certain éclairage sur les tendances pédagogiques actuelles. Ils ont amené une redécouverte de quelques vérités pédagogiques datant de Freinet, de Rudolph Steiner, voire de Pestalozzi, quand ce n'est pas des précepteurs grecs d'avant notre ère.

Il s'avérerait alors qu'en matière de pédagogie comme en matière de «chiffons», on assiste à des modes?

A l'évidence, on aurait tort de se choquer de la comparaison entre les tendances pédagogiques de notre époque et les caprices cycliques d'une mode vestimentaire qui, cette saison, s'inspire des années 50. Toutefois, le parallélisme s'arrête au fait qu'en matière de froufrous, on reconnaît honnêtement les généreux emprunts aux temps passés alors que, en matière de pédagogie et de psychologie, on a la prétention de constamment inventer quelque chose.

Il est vrai que le prêt-à-porter ne fait pas allégeance à des considérants politiques, tandis que la pédagogie...

Or, le principe de base du pouvoir est de faire croire que son superbe front de taureau reste toujours tourné vers l'avenir, pour preuve les larges emprunts (les pillages?) aux techniques du sablier, d'un Freinet ou d'un Decroly des «réformes» actuelles, mais dont les noms ne ressortent pratiquement jamais.

Cependant, les Coco Chanel de la pédagogie n'ont pas manqué et l'on pourrait être satisfait de constater que, malgré cette «pudeur» politique et opportuniste qui tait leurs mérites, leurs travaux sont utilisés aujourd'hui: mieux vaut tard que jamais! Hélas! On semble oublier quelque part que les méthodes et les techniques sont une chose à la limite secondaire et que seul l'esprit compte. Et enseigner est un art du cœur et non pas une science de la matière grise! Science sans conscience n'est que ruine de l'âme, comme disait quelqu'un.

Mais... l'école a-t-elle une âme?

LES DROITS ET LES BESOINS DES ENFANTS

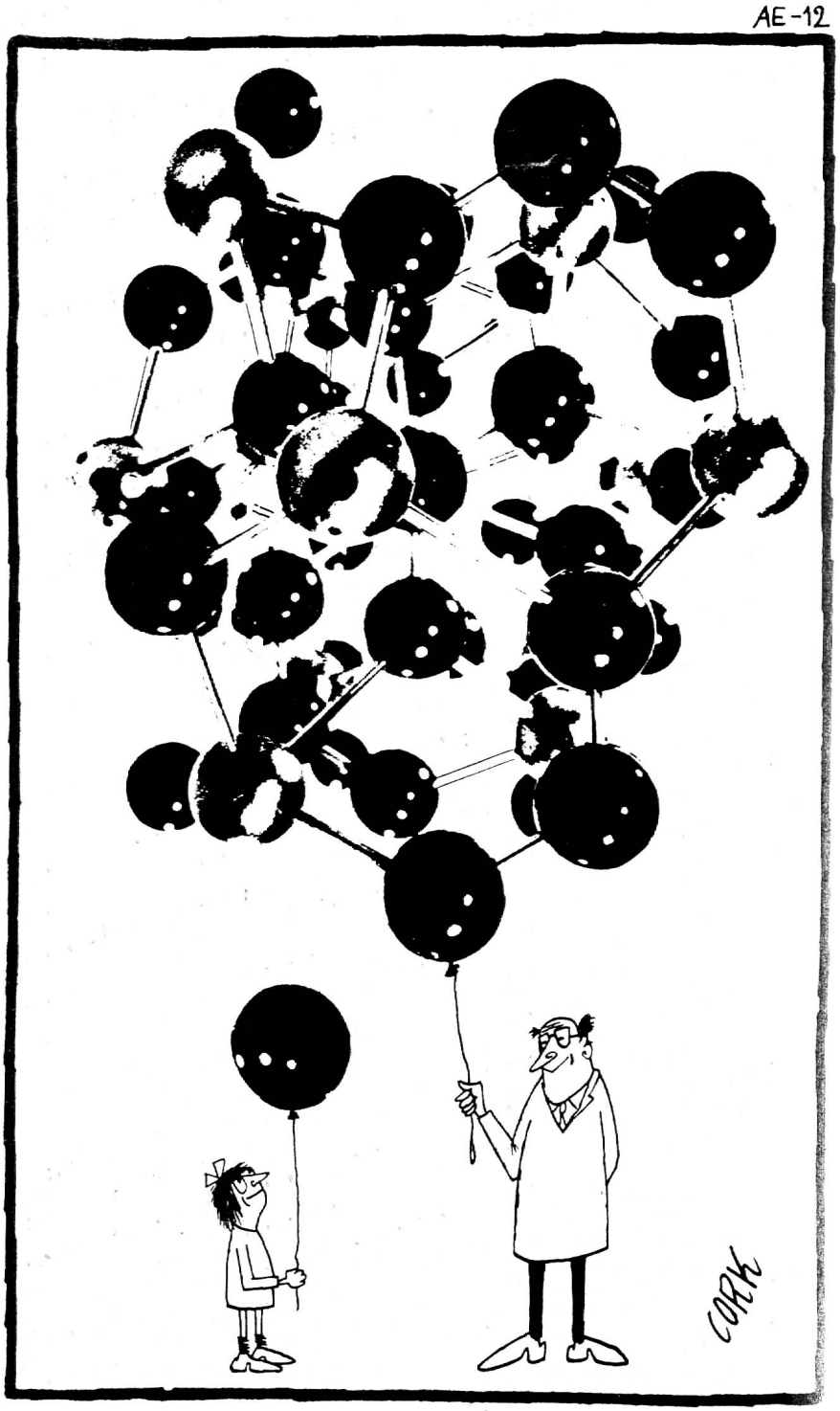
Ce long préambule pour finalement faire comprendre que la plupart des vérités fondamentales sur les droits et les besoins des enfants ont été définis depuis belle lurette par des penseurs solides visant autre chose que le salaire de fin de mois ou la notoriété éphémère que leur confrère, dans certains milieux, la sortie d'un soi-disant best-seller.

Le bon droit.

Un seul droit des enfants, me semble-t-il, mérite d'être rappelé, parce que trop souvent oublié: **le droit à l'erreur.**

Point besoin de s'étendre à perte de lignes sur les autres, car ce serait là insultant pour les collègues. Les droits des gosses font partie, pour tout bon enseignant, de son décor quotidien; ils sont l'une des conditions sine qua non de son propre épanouissement dans le travail.

Insister sur le droit à l'erreur ne tient ni de la boutade, ni d'un paternalisme déca-



dent. Ce n'est que peu à peu et depuis pas bien longtemps que m'est apparue cette évidence paradoxale: l'adulte se montre plus exigeant envers l'enfant qu'envers ses pairs.

Tant comme père (oh! le bel homonyme!) que comme enseignant, je me suis souvent surpris à réagir de manière plus brutale aux erreurs de mes enfants ou de mes élèves qu'à celles commises par d'autres adultes. Il ne me viendrait pas à l'esprit de faire la morale à un monsieur de trente-cinq ans qui renverse son verre au restaurant, pas plus qu'a une quinquagénaire essoufflée qui se contrit d'honorer un rendez-vous avec quinze minutes de retard. C'est tout juste si, parfois, je ne leur cherche pas moi-même des excuses aussi mièvres qu'hypocrites! Tandis que quand ma cadette étale son Coca sur la nappe ou lorsqu'un de mes élèves se pointe à 8 h. 20..., j'ai de la peine à résister: il faut que j'y aille de la voix!

On rétorquera que les situations ne sont pas les mêmes, ni les acteurs, pas plus que mon rôle vis-à-vis des uns et des autres. Allons donc! Ayons l'honnêteté de reconnaître que l'enfant a autant d'excuses que l'adulte, si ce n'est plus, alors...

Closons ce volet, si vous le voulez vien, par une des formules lapidaires que mon père, dans sa pédagogie infuse, me sortait de temps à autre (trop peu souvent à mon goût d'enfant!): «C'est en faisant des conneries qu'on apprend!» A méditer et à formuler différemment selon l'auditoire.

LES BESOINS

Là aussi, nul besoin (si j'ose dire!) de grandes phrases, ni de longues explications se référant à un scientisme prétentieux. L'enfant a besoin d'être respecté, d'être aimé et d'aimer. C'est peu, mais c'est déjà tout un programme. Et pour peu que l'on combine la conscience de tels besoins à la reconnaissance du droit à l'erreur, l'on œuvrera au plus près d'une conscience «d'honnête homme» dans sa conception du XVIIe siècle. Donc, là encore, rien de bien nouveau sous le soleil incertain de l'ère atomique. Et pour ceux qui se sentiraient frustrés par la simplicité du raisonnement, pour les «ceusses» qui vivent du postulat: «Pourquoi faire simple quand on peu faire compliqué?», qu'ils ne cherchent point à se trop satisfaire en quêtant leur nirvana pédagogique dans les écrivaillons d'aujourd'hui, qu'ils lisent la Charte des Droits de l'Homme. Elle me paraît tout à fait digne, moyennant quelques accommodements, d'être le pense-bête de tout enseignant.

ÉCOLE CHERCHE URBANISTE

Qu'on ne se leurre pas sur nos intentions; il ne s'agit pas pour nous de rejeter unilatéralement tout progrès. Nous reconnaissons volontiers une certaine utilité aux travaux d'un Piaget, aux considérations pertinentes d'un Natanson ou aux écrits d'une Maud Mannoni entre autres individus de tempérament.

Leurs travaux, toutefois, s'adressent-ils vraiment aux enseignants de la base, à ceux qui, jour après jour et six heures durant, se battent contre des programmes boulimiques, font des corrections après la cloche et préparent aux enfants des lendemains qui chantant, ou qui conjuguent le souper fini? Question posée; réponses à donner selon chacun!

Seulement, le temps-durée a une élasticité limitée...

On peut malgré tout espérer que les «bâtisseurs de programmes», eux, tiennent compte de certaines des données sérieuses de ces architectes et de ces géomètres du fonctionnement humain. Et de fait, leurs «œuvres» paraissent parfois s'en inspirer et aboutissent à un «immeuble-français» bien structuré ou à un «building-math.-modernes» fort solide. Le drame est que, à côté de ces bâtiments imposants et ayant pignon sur rue, la place laissée aux autres constructions est fort modeste. Et le beau chalet des travaux manuels ou la petite chapelle musicale, entre autres, souffrent de l'ombre portée de ces deux casernes du savoir sélectif. De plus, l'hétérogénéité de toutes ces constructions donne une drôle d'allure à cette métropole des connaissances qu'est l'école.

Sans doute parce qu'il y manque un véritable urbaniste du savoir, un individu à vision globale, capable de créer un plan de quartier rationnel où, pour l'élève comme pour le maître, il ferait bon vivre; avec plein de places de jeux et d'espaces verts, des parcs de créativité et de libertés. C'est, je crois, ce que l'on appelle la «qualité de la vie»!

PARER AU PLUS PRESSÉ

Le grand vide pédagogique de notre époque vient sans doute du fait que nous n'avons plus de ces pédagogues-généralistes de pointe, messies des temps futurs ou boucs émissaires. Peut-être aussi que, s'ils existent, on ne les laisse pas beaucoup s'exprimer. Le cloisonnement des matières, le scientisme qui se rattache à chaque branche, les exigences sans cesse grandissantes d'une société qui attend toujours plus de l'école empêchent une remise en question fondamentale du système scolaire.

Et les changements proposés, qu'on baptise un peu pompeusement «réformes», s'inscrivent en droite ligne dans un contexte plus cognitif qu'affectif, ignorant superbement en cela les recommandations de pédagogues illustres ou de sociologues contemporains.

Que voulez-vous, on pare au plus pressé! Et le plus pressé reste l'intégration à notre société industrielle.

Cette politique ne doit pas être critiquée unilatéralement car, d'une part, il convient d'être réaliste et d'offrir aux jeunes des bases solides pour leurs études ou leurs apprentissages futurs, or ces deux «faîtières» de l'édifice scolaire (l'apprentissage et le secondaire supérieur) ne changent pas, elles; et d'autre part, elle poursuit dans la direction amorcée il y a plus de cent ans par l'école publique, gratuite et obligatoire dont la création se voulait être **d'abord** un palliatif au manque de main-d'œuvre qualifiée apte à répondre aux besoins d'une industrie technologique naissante: il fallait que l'ouvrier sache lire et compter pour être rentable!

Mais l'école eut un autre but, d'autant plus facilement atteint qu'il n'était peut-être pas prémédité: celui d'apporter une certaine culture sauvage à toutes les couches de la population.

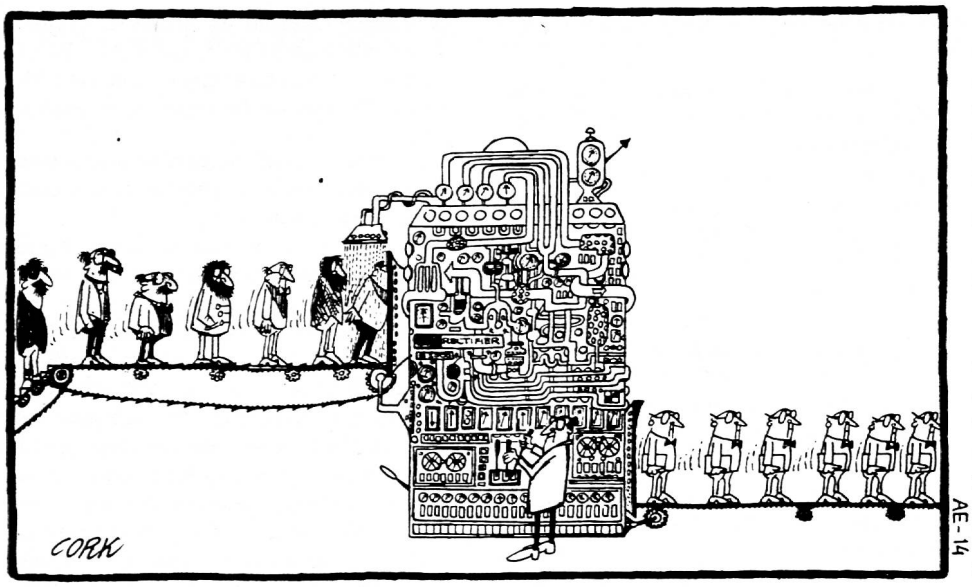
Victoire sociale alors? A l'évidence, si l'on se réfère au gouffre qui séparait les classes sociales d'avant le XIXe siècle. Mais la victoire se transforme en simple bataille plus ou moins gagnée si l'on considère le fossé qui les sépare encore aujourd'hui!

Mais est-ce vraiment le rôle de l'école que de tendre à une équité, à un nivellement socials? D'aucuns, idéalistes forcenés ou enseignants généreux, prétendent que oui. Seulement, pour y parvenir, ce n'est pas l'école, mais la société qui doit d'abord changer. Et à ce propos, il serait bon que bien des parents qui pensent qu'une bonne école est celle qui fera réussir leur enfant en lui permettant d'accéder à un «bon métier» changent d'optique et réalisent que le bonheur ne se trouve pas forcément dans ces professions bien vue socialement et qui, si elles laissent cinq à six mille francs à la fin de chaque mois, garantissent trop souvent le stress ou l'infarctus à moyen terme.

Ce fut un choc monumental pour la société du milieu du siècle passé que de devoir assumer pratiquement d'un coup la garderie, le gouvernement comme on disait alors, de dizaines de milliers d'enfants dans un milieu-classe parfaitement artificiel et inadapté, quand ce n'était pas simplement sordide. Qu'on se rappelle les gravures anciennes de classes où le maître, la baguette à la main, «dressait» 40 à 50 moutards mal fagotés dans un décor de tableau noir écorné et de murs pisseux.

Caricature? A peine!

A qui la faute? Certes pas aux enseignants, mal préparés ou pas préparés du tout. Pas plus sans doute qu'aux autorités scolaires, soumises à des compressions bud-



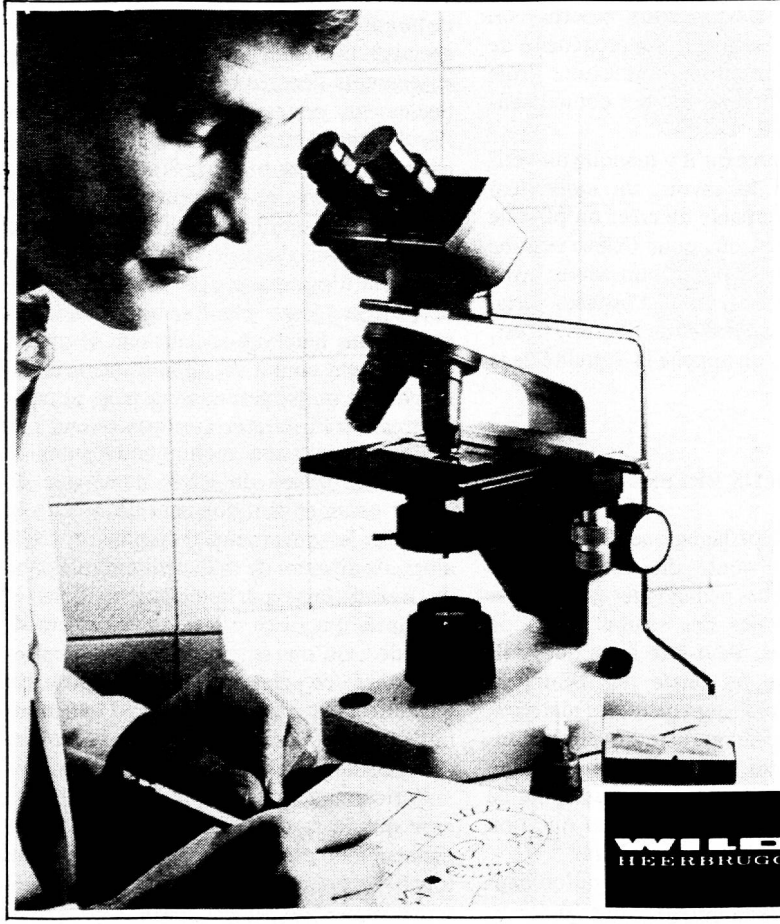
AE - 14

gétaires et qui ne parvenaient pas (déjà!) à faire passer, auprès de qui de droit, qu'investir sur l'école pouvait être un placement sûr!

Or, des idées généreuses, une pédagogie plus humaine, une définition intelligente des programmes d'études existaient depuis fort longtemps; l'art d'éduquer n'étant pas né d'hier ni d'avant-hier. Ce qui était nouveau, c'était l'instauration de la pédagogie en tant qu'institution officielle dans une école nationalisée et obligatoire. C'était les soumettre toutes deux à l'autorité d'un gouvernement, donc de milieux politiques, dont les ambitions étaient avant tout, comme nous l'avons déjà vu, de parer au plus pressé en dépensant le moins possible. Toutefois, le plus pressé n'est pas forcément le même pour un homme de cœur ou pour un homme de tête. Lisez pour un pédagogue ou pour un politicien!

Certes, les conditions d'enseignement (effectifs, locaux...) ont changé depuis, les enseignants reçoivent une certaine formation et les programmes se sont diversifiés (un peu trop parfois!). C'était bien la moindre des choses et nous ne pouvions pas rester à la traîne des autres nations riches et hypersocialisées, nous qui nous targuons d'avoir un niveau de vie si élevé. Malgré tout, hormis ces progrès visibles, sous la ligne de flottaison de l'iceberg scolaire bien des problèmes véritablement sociaux restent ignorés. Peut-être parce que, depuis cent cinquante ans, c'est toujours les mêmes qui parent au plus pressé!

R. Blind



LE NOUVEAU MICROSCOPE D'ENSEIGNEMENT LEITZ-HM-LUX 3

A un prix extrêmement avantageux, il ouvrira également à l'élève le monde de la microscopie. Grâce au nouveau mécanisme de mise au point, le maniement de l'instrument se limite pratiquement à un unique bouton de commande pour la focalisation précise de l'image. Tous dommages aux objectifs ou aux préparations occasionnés par leur contact involontaire, sont exclus. Ceci assure un réglage de netteté de l'image précis et très facile. L'utilisation devient rapidement une réaction instinctive, même pour l'observateur débutant, de sorte qu'il peut consacrer toute son attention à l'image et à son interprétation.

Prospectus et offres sur demande.

WILD HEERBRUGG Leitz

WILD+LEITZ AG
8032 Zürich Forchstrasse 158 Tel. 55 62 62

Des membres du MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES

Vous avez publié en 1978 un ouvrage de réflexion et de synthèse, «L'Ecole en question», avec comme sous-titre «Un millier de parents s'expriment». Quelles raisons vous ont poussé à produire un tel document? Tout ne va donc pas si bien à l'école? Les parents, si souvent muets, se sentiraient-ils insatisfaits?

Le livre que nous avons publié en 1978 est surtout le résultat d'une réflexion que nous avons réalisée en Mouvement à partir de 1974.

Cette réflexion a été déclenchée parce que des militants de trois régions différentes de Suisse romande, confrontés à des problèmes scolaires concernant leurs enfants, se sont trouvés arrêtés par la complexité des questions soulevées et ont finalement interpellé l'ensemble du M.P.F.

C'est ainsi que, principalement pendant l'année 1975, une centaine de groupes de parents se sont retrouvés pour partager des problèmes concrets que posait l'école.

Ce document est donc d'abord un constat de l'école telle que la vivent les parents du milieu populaire. Nous l'avons publié pour faire connaître ce que pensent certains parents de l'école et surtout pour permettre la poursuite de la réflexion.

Quels sont les principaux griefs que vous formuleriez à l'encontre de l'école?

S'il faut résumer notre constat à quelques principaux griefs, disons que l'école tient compte beaucoup plus du devenir de «l'élite» que de celui du milieu populaire. L'école est conçue en fonction de ceux qui font plus tard des études, donc elle «drille», surcharge, sélectionne des enfants dont la majorité aurait besoin de connaissances moins abstraites, moins intellectuelles. Elle ne donne pas à tous les enfants la possibilité de se connaître et de se situer dans la société qui l'entoure et qu'il doit ou devrait affronter.

Elle est une institution fermée, coupée de la réalité quotidienne, du quartier, du village et surtout de la famille. Les parents n'ont pratiquement rien à y dire et pourtant c'est une institution à laquelle ils doivent confier leurs enfants.

Quelles sont alors, et par souci d'équité, les principales qualités que vous reconnaissez à l'école actuelle?

Pour l'école en tant qu'institution, disons que le fait qu'elle soit gratuite et donc accessible à tous est important.

Elle bouge actuellement et d'importants efforts sont réalisés pour un renouveau de l'enseignement, ce que nous trouvons également très positif. Pour le reste, les principales qualités, pour qu'une année scolaire se passe bien pour un enfant, dépendent trop de l'enseignant. Bien que cela soit important, c'est incontestablement fragile, connaissant les conditionnements des instituteurs (formation - programme - inspecteurs, etc.).

L'instruction gratuite et obligatoire fut, à n'en pas douter, et l'histoire nous l'apprend, une conquête sociale capitale pour notre civilisation. Reste-t-elle aujourd'hui encore une machine œuvrant à une équité sociale indiscutable?

Une «conquête sociale» sûrement, mais «œuvrant à une équité sociale», l'a-t-elle été?

Pour nous, l'école devrait être une «machine», comme vous dites, qui donnerait à tous les enfants des possibilités intellectuelles, pratiques et spirituelles qui leur permettraient de s'assumer, de se débrouiller dans la vie. (A ce propos, aujourd'hui encore, des élèves sortent de l'école en sachant à peine lire...) L'école se laisse prendre au piège de la préparation d'une élite (c'est le niveau supérieur qui conditionne ce qui se fait en primaire). Les nouvelles méthodes sont trop souvent contestées par le «haut», Université, gymnase, etc., qui ne veulent pas changer leurs programmes, leurs exigences, alors que de nouvelles méthodes sont introduites. Des efforts se font, mais, comme dans le reste de la société, les questions fondamentales ne sont pas posées en ce qui concerne les plus défavorisés.

De par ses définitions et ses objectifs, l'école offre à tous des chances égales d'accéder à ce que notre société (composée, je vous le rappelle, de familles respectables, dont celles de votre Mouvement!) considère comme la consécration sociale sublime: l'accès aux hautes études, à l'Université. Or, les faits le démontrent, seul un nombre très limité d'enfants d'ouvriers (milieu socio-culturel défavorisé comme on dit aujourd'hui) accède à ce pinacle de la gloire. Serait-ce à dire que l'école faillit à sa tâche ou bien que l'on investit trop d'espoirs en elle?

Si notre société en général considère que «la consécration sublime» est l'accès aux hautes études, c'est que, de par son fonctionnement, ses structures et ses valeurs, elle le suggère fortement. Seules les études (et l'argent) donnent la possibilité de faire ce que l'on souhaite; dans notre société, le savoir = pouvoir.

Personne n'ignore non plus les possibilités qu'offrent les études, les conséquences sur les salaires et sur la considération.

Peut-on ne pas comprendre cela et ne pas comprendre que «les familles respectables» n'aient pas tout naturellement envie que leurs enfants «réussissent», même si, profondément, réussir sa vie c'est autre chose pour elles; mais à qui la faute!...

L'école ne faillit sûrement pas à sa tâche en n'amenant pas les fils d'ouvriers à faire de hautes études, parce que tel n'est finalement pas son but. Mais elle faillit à sa tâche en entretenant ces valeurs, en les renforçant et en n'arrivant pas à faire de tous les enfants des hommes prêts à assumer l'avenir.

L'espoir est dans les générations futures, dans la mesure où l'école et la famille, entre autres, développent en eux tout leur potentiel humain et pas autrement! Ce n'est sûrement pas trop mettre d'espoir dans l'école qu'elle œuvre dans ce sens.

Les principales lacunes de notre système scolaire actuel ne viendraient-elles pas aussi du fait que, quelles que soient les réformes proposées, le français, les mathématiques et l'allemand (branches dans lesquelles certain milieu n'excelle pas forcément!) restent les trois bastions de la sélection? D'autre part, l'abstentionnisme de la population face aux problèmes de l'école (exception faite de l'extraordinaire participation à l'initiative vaudoise pour «la semaine de cinq jours») ne vient-il pas de l'admiration béate de bien des milieux pour les professions dites intellectuelles? Milieux qui se leurrent en voyant en l'école le seul moyen d'échapper pour leurs enfants à leur propre condition. Un peu la politique du «frustré» qui espère que son fils ou sa fille rateront un peu moins mal qu'eux?

Les branches que vous citez sont un outil important il est vrai, mais un outil parmi d'autres pour remplir les fonctions de sélection actuelle de l'école. Ces branches-là, comme d'autres d'ailleurs, pourraient être enseignées autrement et surtout dans d'autres buts. Les milieux qui n'excellent pas dans ces domaines ont besoin eux aussi de communiquer et de comprendre.

Quant à l'abstentionisme des parents, il n'est pas le fait que de l'école. Mais comment l'école prépare-t-elle les futurs parents à participer et comment traite-t-elle les parents actuellement? Souhaite-t-on véritablement leur participation?

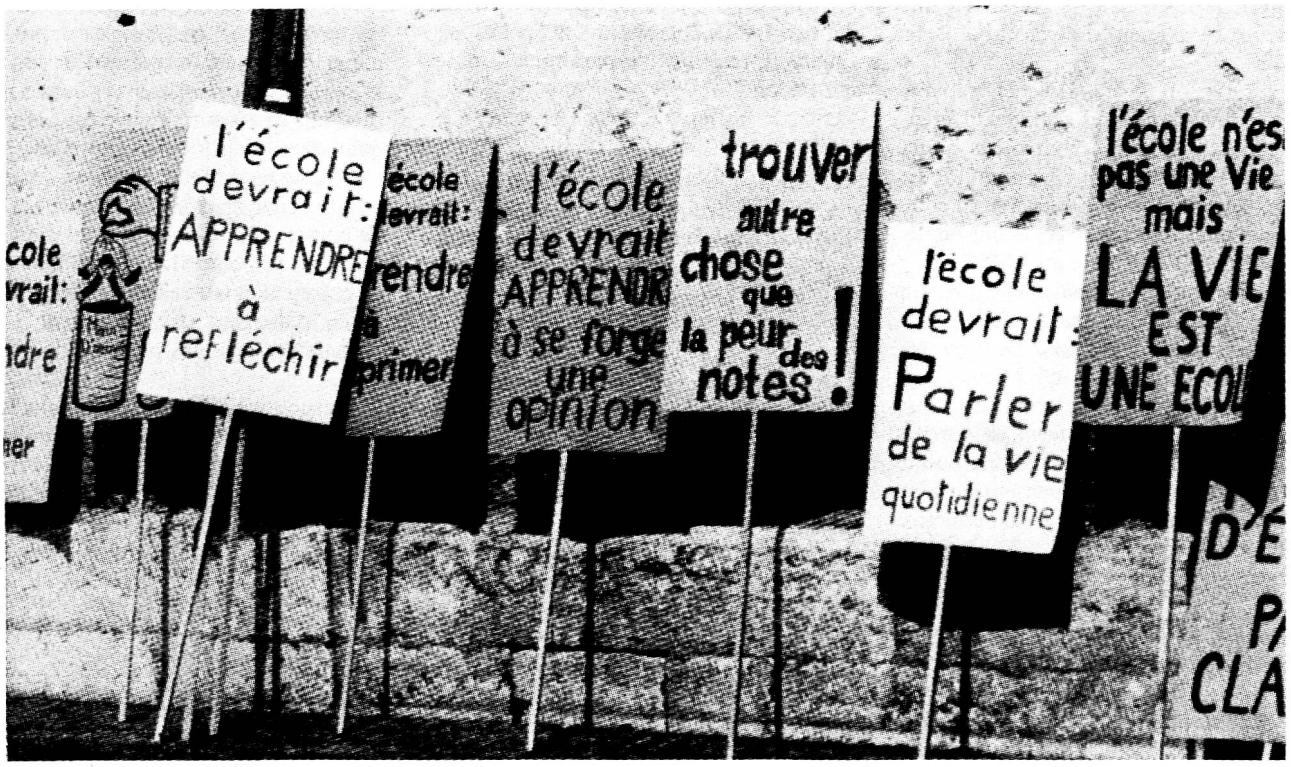
On accuse souvent l'enseignant de tous les maux et on lui reconnaît bien peu de mérites: «Si mon enfant réussit, c'est parce qu'il est intelligent, s'il rate, c'est la faute de l'enseignant!» Pour beaucoup de parents, le bon instituteur est celui qui drille et pas celui chez qui le gosse a du plaisir à aller. Quel profil a pour vous l'enseignant idéal?

Dans les buts de l'école tels que définis par les lois cantonales romandes, les mots «famille» (VS: seconder la famille..., GE: le respect de la famille, aider la famille...), «patrie» (GE: servir le pays, respect de la patrie, respect de ses institutions...), «Eglise» (VS: recherche la collaboration de l'Eglise, préparer l'enfant à sa tâche de chrétien..., BE: le respect de Dieu...) se retrouvent fréquemment. Dès lors, doit-on considérer l'école actuelle comme le foyer d'un certain conservatisme, d'un certain nationalisme? Mais n'est-ce pas aussi un bien que notre démocratie, tant enviée par les autres peuples, assure par l'école sa propre pérennité?

Lorsqu'on a connaissance du sens profond du changement de certaines méthodes, on peut nourrir certains espoirs.

Mais, entre l'idée et la réalité, bien des changements interviennent malheureusement.

D'autre part, les familles aimeraient surtout ne pas être laissées en rade, sans informations. On a le droit d'être informé, pour prendre part à la discussion, à l'heure où l'école lance de nouvelles méthodes qui impliquent des changements considérables. On doit pouvoir en tant que parents se prononcer là-dessus.



Le monde du travail

Ce que nous avons dit précédemment sur l'école et la société explique ce que vous dites et tout y est lié.

Enseigner est un don qu'on a ou qu'on n'a pas, tous les cours pédagogiques n'y changeront rien. Le désir de «transmettre des connaissances» est inné, on le rencontre aussi bien chez le manuel que chez l'intellectuel. L'enseignant idéal, c'est l'homme, la femme qui, dans les conditions d'enseignement actuel (objectifs/exigences), arrive à développer sa propre personnalité et met au-dessus de tout l'enfant, tous les enfants, qui croit en chacun d'eux avec leurs valeurs différentes.

Mais, encore une fois, sans enlever toute responsabilité, les conditions et les résistances nous paraissent difficiles et l'enseignant idéal est aussi celui qui, à sa place, lutte pour un changement.

Sans aucun doute, l'école actuelle est prisonnière des limites qui lui ont été données. Mais y a-t-il volonté de changement?

Quant aux autres peuples, ce qu'ils nous envient, c'est notre bien-être matériel; pour ce qui est de notre démocratie, elle est plutôt en panne et ce n'est en tout cas pas à l'école qu'on apprend à la vivre.

Un peu partout, des changements, des réformes de l'école ont lieu ou sont en passe de voir le jour (math. modernes, français renouvelé, programmes CIRCE, coordination romande...); ce ne sera plus l'école à papa et ce dernier ne pourra plus forcément tout comprendre ce qui s'y fait et ce qui s'y passe. Les «réformes» proposées sont-elles pour vous un grand espoir ou... autre chose? Qu'est-ce que «la famille» pense des changements proposés?

Le Mouvement populaire des familles, où se situe-t-il sur l'échiquier social et politique? Il porte le qualificatif de «populaire»; il pourrait être facile dès lors de le classer... Il a remis, en 1978, l'école en question et il a été assez rare de voir la droite le faire... Alors?

Est-ce donc à dire qu'en matière d'équité sociale, d'éducation ouverte et généreuse, la gauche est mieux intentionnée que la droite?

Si vous souhaitez classer politiquement le M.P.F., libre à vous de le faire. Quant au terme «populaire», il correspond au milieu duquel on est issu et représente des familles de conditions modestes. Nous souhaitons, surtout en ce qui concerne l'école, qu'elle devienne réellement viable et épanouissante pour tous les enfants. Et comme nous

l'avons écrit dans notre livre, nous souhaitons travailler avec tous ceux qui veulent, dans ce sens, changer l'école.

Lorsque quelque chose va mal, on a bien souvent tendance à attaquer l'école: les chœurs mixtes recrutent difficilement du monde: c'est normal, on ne chante plus en classe; les jeunes ne vont plus voter ou pire ils objectent: bien sûr, ils ne sont plus fichus de faire de l'instruction civique; des apprentis ratent leurs cours théoriques: évidemment, l'école ne leur apprend même plus les quatre opérations; les jeunes se droguent: l'école ne leur apporte plus les cours de morale d'antan; ils contestent: ça c'est ce qu'on leur apprend à l'école, etc. Et l'école, si elle se voit chargée de bien des maux de société, se voit parallèlement chargée aussi de tâches de plus en plus lourdes: instruction certes et de plus en plus poussée (certains parents objectifs ne disent-ils pas que leur collège d'il y a vingt ou trente ans correspond aujourd'hui à une honnête primaire!), mais aussi éducation civique, éducation religieuse, éducation physique, éducation sexuelle, éducation musicale, éducation artistique, cours de cuisine, de couture, de travaux manuels et j'en passe... Cela fait peut-être beaucoup pour un seul homme? Qu'à cela ne tienne, on multipliera les spécialistes!

Alors, bien des parents s'insurgent (au bistrot comme d'habitude pour beaucoup!: «Evidemment, avec tout ce carrousel de maîtres, il n'y a plus moyen qu'ils se disciplinent!...).

Quels seraient selon vous les moyens de remédier à ces états de fait? Quels sont les rôles premiers de l'école?

Cela transparaît à travers l'ensemble des réponses. Les problèmes soulevés sont des problèmes de société.

Par notre réflexion, nous voulons, en tant que parents du milieu populaire et avec ceux que nous côtoyons, sortir de cette léthargie et assumer avec eux les changements à opérer dans l'école, mais aussi dans nos propres comportements (y compris en famille).

Actuellement, par rapport à l'école, nous le réalisons à travers des problèmes quotidiens, sur le plan de la classe ou de l'école, mais aussi sur un plan plus large (projet de loi - effectif des classes - fermetures, etc.).

Parallèlement, en Mouvement, nous poursuivons notre réflexion afin de déboucher sur l'école que nous voulons.

Propos recueillis par:

L. B. et R. B.

Entretien avec...

Deux membres du comité «DROITS DES ENFANTS ET DES JEUNES»

*Le matin du congrès de juin de la SPV, on nous vendait à l'entrée, pour 2 francs, une curieuse brochure éditée par le comité «Droits des enfants et des jeunes» *.*

Qu'insinuait encore ce titre?

On nous a rendus méfiants...

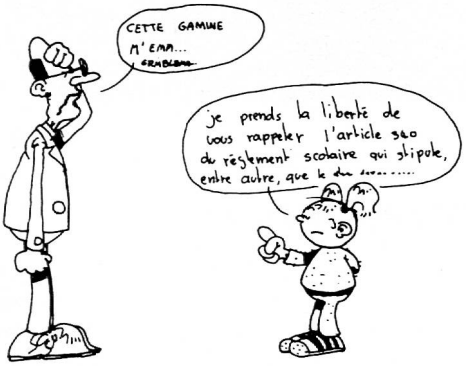
Certains collègues furent très choqués par le contenu de ces 60 pages et on y fit même allusion lors d'interventions: était-il nécessaire de donner à nos élèves et à leurs parents des armes contre nous?

Je lus la brochure. Elle me parut utile parce que, pour la première fois, on publiait ensemble certains articles de la loi et du règlement scolaires — uniquement vaudois, malheureusement — restrictifs pour la vie de l'écolier, et également certains autres positifs ou d'information. Le tout assorti de remarques et opinions d'élèves qui ne devraient plus nous choquer — mais à quelques-unes desquels nous restons attentifs — et de dessins parfois excellents.

Une certaine méfiance subsistant toutefois de la part de nos collègues à l'endroit des auteurs de «L'école?... ah, l'école!», je pris rendez-vous avec deux membres dudit comité. Je fus reçue poliment dans l'un des locaux du «Centre social protestant», ces personnes s'occupant également d'une section vacances et loisirs.

— Quand et pourquoi avez-vous constitué votre comité «Droits des enfants et des jeunes»?

— Notre comité s'est créé il y aura bientôt deux ans, à la suite des manifestations organisées pour protester contre «Kid 78». Depuis, ce comité de départ a été revu, nous avons constitué divers groupes qui poursuivent leur travail d'aide et, parallèlement, de recherche d'une meilleure efficacité.



— Qui recevez-vous à votre permanence de la rue de l'Ale 13?

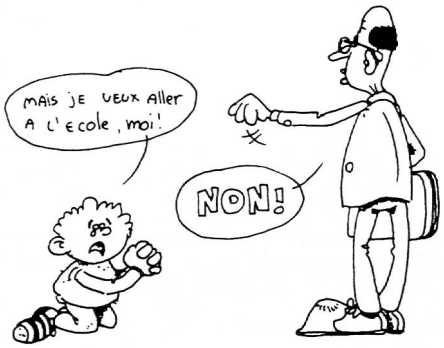
— Surtout des adolescents qui viennent nous soumettre certains de leurs problèmes familiaux et scolaires. Nous cherchons ensemble des solutions constructives.

— Comment expliquez-vous que mes élèves, des filles de 15-16 ans, issues de milieux populaires et dont certaines paraissent assez révoltées contre la société, la vie, l'école, ignorent toutes l'existence de votre centre, votre festival de juillet à Sauvabelin, à deux pas de chez elles?

— Il est vrai que ce sont toujours les mêmes groupes de population qui ont le moins accès à l'information. Aussi allons-nous revoir une fois de plus notre façon de travailler pour aller dans les centres de jeunes des quartiers plus défavorisés et faire connaître notre existence.

— Votre brochure a-t-elle pu être largement diffusée?

— Pas suffisamment. Nous aimerions qu'elle devienne ce que nous aurions voulu qu'elle soit: un outil de travail aussi bien pour les parents que pour les écoliers et les enseignants, notre intention n'ayant nullement été de l'écrire contre ces derniers. Nous avons voulu qu'y soient réunis un certain nombre d'articles de lois concernant aussi bien les devoirs que les droits des uns et des autres, les premiers souvent pour les mettre en question, les seconds parce qu'ils sont mal connus et qu'ils devraient être plus souvent utilisés.



— Quels sont les principaux reproches que vous adressez à l'école actuelle?

— Elle a jusqu'à présent échoué dans la réalisation des objectifs d'égalisation des chances et du respect du développement de la personnalité de chaque enfant qui lui est confié. L'école cherche trop à faire de l'enfant ce qu'on veut qu'il soit (on = la société? les dirigeants? les patrons? [réd.]). Trop souvent, sa personnalité est comme cassée. Autrefois, la société, donc l'école, était mieux structurée; l'enfant, l'adolescent s'y sentaient mieux intégrés, mieux à leur place. Ce qui était projection profonde, influences bénéfiques, rassurantes, formatives, ne leur apparaissent plus qu'en filigrane. Ils vivent en période de crise, ils ressentent toutes les menaces. La «philosophie» des jeunes est aujourd'hui celle du pire, du «faire n'importe quoi». Or, le «n'importe quoi», dans notre société dite permissive, n'est malgré tout pas toléré... Alors, contre la catégorie de jeunes que nous connaissons, on prend des mesures que l'on veut, depuis quelques années, éducatives. Mais en fait, rien n'est changé. Les causes profondes, les barrages subsistent.

— Nous sommes ainsi bien près de nous comprendre! Rêveriez-vous d'une société meilleure pour nos jeunes, d'une école qui pourrait encore être bienfaisante?

— Nous recherchons la discussion. Nous aimerions que tous les enseignants prennent conscience que l'école est un révélateur du «mal dans leur peau» de beaucoup de jeunes. Nous aimerions que l'école — nous avons déjà employé ce mot — ne «casse» plus les gosses, qu'elle soit pour eux le phare dont ils ont besoin et qu'elle les rende sains...

Lis. Badoux

* *Adresse:* L'école?... ah, l'école! *(60 p., 2 fr. minimum.) Comité «Droit des enfants et des jeunes», rue de l'Ale 13, 1003 Lausanne, tél. (021) 20 20 20/23 15 16. C.C.P. 10-196 30.*

AVIS AUX LECTEURS DE L'«EDUCATEUR»:

Le N° 31 reprendra le même thème, «L'école pour/contre l'enfant», avec entre autres les rubriques suivantes:
- *L'école romande remise en question (suite)*
- *L'école en accusation*
- *L'école et l'ennui*
- *Des parents s'interrogent*
- *Bibliothèque de l'enseignant...*

Réd.

L'EXCÈS D'ÉCOLE

Au cours d'un remplacement dans un collège secondaire, j'échangeais avec quelques collègues des propos sur l'horaire idéal. «Au-dessus de 25 heures, ça devient très lourd.»

Et alors, les 32 heures des enfants?

Des études rigoureuses démontrent que les rythmes biologiques de l'enfant diffèrent de ceux de l'adulte et qu'ils évoluent avec la croissance. Or l'école propose un rythme de travail presque uniforme au cours de la scolarité.

Ce qui est vrai à un âge ne l'est plus à un autre. Il ne faut pas perdre de vue qu'il y a une relation entre le développement de l'enfant et les caractéristiques des rythmes circadiens: l'étude des rythmes doit nécessairement être remplacée à tout moment dans le cadre du développement ontogénétique de l'enfant.

H. Montaggner, les rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent, rapport de synthèse du colloque, Paris, 1980.

Inutile de dire que les 32 heures pour tous ne reposent, si j'ose dire, sur aucun fondement sérieux, et pourtant que de cris d'égorgés quand on parle d'un certain samedi matin...

S'il existe d'importantes variations de rythmes en fonction de l'âge, cela ne signifie nullement que tous les enfants nés le même jour obéissent aux cadences biologiques identiques.

Les différentes structures nerveuses ou les différents sous-systèmes au sein du système nerveux maturent et se myélinisent d'une façon différente selon les enfants, sans qu'on puisse parler de désordres neurologiques. Il faut tenir compte de ces évolutions différentes qui portent parfois sur des délais relativement courts. Ces différences peuvent expliquer, au moins partiellement, qu'un enfant peut, à un âge donné, avoir des difficultés à tel ou tel type d'apprentissage, par exemple la lecture, alors que, quelques mois plus tard, parfois dans un délai plus court, il pourra acquérir plus facilement cet apprentissage. Cependant, il ne faut pas oublier que, pendant la maturation du système nerveux, chaque enfant évolue dans un environnement donné et passe par des expériences diverses et multiples. Il en résulte que la précocité et la vitesse d'acquisition des capacités d'apprentissage d'un enfant sont à la fois tributaires des processus de maturation du système nerveux et des expériences vécues individuellement, sans qu'il soit possible de dissocier les deux types d'influences.

En tous cas, il faut laisser l'enfant vivre sa différence par rapport aux enfants du même groupe et du même âge, quelle que soit la part de la maturation des structures nerveuses et des expériences individuelles dans cette différence. *(Ibidem)*

Nul n'est besoin de consulter l'abondante et hargneuse littérature des détracteurs de l'école pour se convaincre qu'il y a des aberrations dans l'uniformisation maniaque de l'horaire.

Un article du Dr Fontanier dans la très sérieuse et peu suspecte revue *Enfance* de janvier-juin 1965 (soit bien avant la vague iconoclaste qui a déferlé sur l'institution scolaire) recommande un certain nombre d'aménagements qui sont restés lettre morte même dans les plus audacieux plans de réforme:

Tous ... devraient, au même âge, avoir le même niveau de connaissances.

Nous n'analyserons pas ici, dans le cadre de ce dossier, les implications d'un tel choix:

- *au niveau politique et culturel:*
  - *nécessité de la sélection,*
  - *prédominance des valeurs bourgeoises,*
- *au niveau pédagogique:*
  - *respect coûte que coûte de l'unité d'apprentissage: année, programmes, matières, avec tout ce que cela induit au niveau des pratiques.*

... Besoin de soutien à un moment donné: besoin d'une relation d'aide, d'outils appropriés.

- *L'essentiel est de pouvoir moduler notre action suivant l'individu, suivant les moments de son histoire;*
- *l'essentiel est dans le regard que nous portons tous sur chaque enfant.*

Or nous sommes bien obligés de constater que les conditions actuelles de structures, d'effectifs, de programmes avec leurs échéances et leur rigidité ne nous permettent pas de moduler suffisamment notre action, en consacrant le temps nécessaire à chaque enfant.

L'«Educateur», avril 1979
(Pédagogie Freinet)

— *Diversité des horaires selon les conditions locales, urbaines ou rurales.*
— *Progressivité des « leçons » en fonction de l'âge.*
— *Inclusion des heures de travail personnel dans l'horaire quotidien de travail intellectuel.*
— *Introduction de coupures plus nettes entre chaque classe.*
— *Etalement des heures scolaires sur des journées plus courtes mais plus nombreuses.*
— *Evaluation et harmonisation des horaires en fonction de la forme d'activité intellectuelle.*
— *Extension de la pratique du « mi-temps pédagogique ».*

Enfin des recommandations sur les heures et la durée des classes ne peuvent faire abstraction du cadre de l'enseignement: surface, volume, conditionnement de la salle de classe. Effectif et homogénéité de la classe.

Le sommeil que tout le monde s'accorde à trouver indispensable le soir quand il s'agit de limiter le plaisir des enfants devient quantité négligeable dès lors qu'il s'agit de les envoyer au turbin scolaire matinal. La publication mentionnée ci-dessus publie une étude des docteurs Deguillaume et Robert qui arrive à la conclusion suivante:

La rentrée du matin à 8 heures est à rejeter, été comme hiver, et aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain. Cet horaire (...) impose (...) un lever trop matinal avec ses conséquences: manque de sommeil, petit déjeuner hâtif et trop éloigné du repas de midi.

Restent donc 2 possibilités pour l'horaire du matin: 8 h. 30 - 11 h. 30 et 9 h. 00 - 12 h. 00.

Aucun de ces 2 horaires ne paraît préjudiciable à la santé des enfants.

Le Dr Mathevon, pour sa part, toujours dans le même numéro de la revue « *Enfance* » s'appuie sur une enquête réalisée auprès de 14 406 personnes dans huit départements d'outre-Jura pour affirmer péremptoirement:

Le travail scolaire semble bien contribuer à réduire, le nombre d'heures que l'élève consacre au sommeil d'une manière importante dans le second degré « La durée du sommeil s'accroît de 1 h., 2 h., 3 h., ou plus pendant les vacances. » (Ardennes.) « A partir de 14 ans, le travail scolaire est invoqué dans des proportions de plus en plus importantes comme cause de la réduction de la durée du sommeil. » (Charente-Maritime.) Nous venons de voir que les adolescents des classes terminales dorment très insuffisamment en période de compositions ou d'examens.

Voilà comment on fabrique dans les classes des enfants fatigués, sans enthousiasme, au rendement intellectuel sans rapport avec le nombre d'heures passées sur les bancs d'école. Une autre enquête effectuée dans quatre départements et publié par la revue susmentionnée laisse apparaître les résultats que voici:

66,5 % des parents et 88 % des enseignants estiment que les élèves sont fatigués à certaines périodes de l'année.

Environ 30 % des parents et 70 % des enseignants admettent que les élèves sont fatigués à la fin des trimestres.

Les causes de fatigue, retenues le plus souvent par les parents, sont:

— *le manque de sommeil*	*19,57 %*
— *le travail à la maison ou en étude*	*18,81 %*
— *le travail en classe*	*14,73 %*
— *le trajet*	*11,45 %*
— *l'exigence des professeurs et des parents*	*10,58 %*

Les causes d'origine scolaire avancées par les enseignants sont:

— *l'importance des effectifs*	*46,75 %*
— *les programmes trop importants*	*41,90 %*
— *la mauvaise orientation des élèves*	*36,53 %*
— *horaires trop chargés, inter-classes insuffisants*	*33,68 %*
— *locaux défectueux*	*32,03 %*

Parmi les réformes le plus souvent réclamées:

— *la fixité de l'année scolaire,*
— *l'équilibre des trimestres,*
— *le retour aux vacances du 15 juillet au 1er octobre,*
— *la tendance au mi-temps pédagogique dans le premier degré,*
— *l'allègement des programmes et la diminution du travail à la maison pour les élèves du deuxième degré,*
— *la diminution des heures de cours et travaux pratiques dans l'enseignement technique,*
— *le début des cours à 9 heures pour les élèves du premier degré et des classes de 6e et 5e du moins pendant les mois d'hiver,*
— *une formule plus libérale pour les compositions et les classements des élèves.*

« Je me bats tous les ans pour essayer de sauver quelques-uns de ces traînards qui ne sont pas au niveau de la classe. Ils compliquent évidemment la tâche du maître et, dans une certaine mesure, gênent le travail de leurs camarades. La solution la plus facile, c'est de les faire redoubler s'ils sont jeunes et, s'ils sont trop âgés ou s'ils ont déjà redoublé la classe, de les « orienter vers la vie active », euphémisme qui signifie qu'on les envoie se faire pendre ailleurs. Si leurs parents sont riches, ils pourront poursuivre leurs études dans un de ces cours privés qui vivent du déchet des établissements publics; sinon, ce sera l'apprentissage, ou rien du tout. »

Bréchon

« Le grand mouvement d'instruction obligatoire pour tous a été malheureusement de pair avec une idée envahissante et toute faite, vite mêlée d'un sentiment de supériorité: savoir le primat des disciplines conceptuelles. Avec le développement des sciences et en particulier des sciences humaines (dites sciences et dites humaines), ces disciplines ont éclipsé ces autres disciplines qui font davantage appel au métier manuel et à l'art... Dès lors, dans nos écoles, après six ans, les disciplines d'art ne sont plus apparues que « comme un luxe ou une amusette », en tout cas comme des disciplines marginales dont on peut toujours sans inconvénient réduire le temps qu'on leur consacre. »

P. Debray-Ritzen

Un ouvrage plus récent, celui du pédiatre bien connu Guy Vermeil démontre l'inadaptation du système scolaire en vigueur par rapport aux capacités des enfants. La durée excessive du temps d'étude apparaît avec une évidence aveuglante à travers les 3 tableaux ci-dessous proposant des découpages de l'horaire plus adéquats. En se reportant aux dates de ces propositions, on mesurera mieux à quel point notre système de «rendement par la quantité» est à l'arrière-garde.

Emploi du temps des enfants d'âge scolaire de 6 à 18 ans proposé en 1885 par le comité scolaire de l'Association suédoise des médecins

Ages	Durée du sommeil	Toilette, habillage, déshabillage	Repas et repos associés	Jeux et occupations libres	Temps de travail à l'école et à la maison et d'occupations imposées	Temps de travail scolaire dans la semaine, y compris chant et gymnastique
6 ans	11	1	3	6	2 à 3	12 à 18
7 ans	11	1	3	5 à 6	3 à 4	18 à 24
8 ans	11	1	3	5	4 à 5	24 à 30
9 ans	10 à 11	1	3	3 à 4	6	36
10 ans	10 à 11	1	3	3 à 4	6	36
11 ans	10	1	3	3	7	42
12 ans	10	1	3	3	7	42
13 ans	9,1/2	1	3	2,1/2	8	48
14 ans	9	1	3	2,1/2	8,1/2	51
15 ans	9	1	3	2,1/2	8,1/2	51
16 ans	8,1/2	1	3	2,1/2	9	54
17 ans	8,1/2	1	3	2,1/2	9	54

Emploi du temps proposé par le prof. Bojlen en 1954 pour des écoliers danois qui fréquentent l'école six jours par semaine

Ages	Nombre d'heures de sommeil	Nombre d'heures pour la vie personnelle	Total des heures qui ne peuvent pas être consacrées au travail scolaire	Heures de travail par jour
7 ans	12	10	22	2
8 ans	11,1/2	9,1/2	21	3
9 ans	11,1/2	9	20,1/2	3,1/2
10 ans	11,1/2	8	19,1/2	4,1/2
11 ans	11	8	19	5
12 ans	10,1/2	8	18,1/2	5,1/2
13 ans	10	8	18	6
14 ans	9,1/2	8	17,1/2	6,1/2
15 ans	9,1/2	8	17,1/2	6,1/2
16 ans	9	8	17	7
17 ans	9	8	17	7
18 ans	9		17	7

«L'enseignement de la société présente est malthusien et ségrégatif non seulement pas les inégalités de destin scolaire... non seulement parce qu'un tiers d'une classe d'âge quitte chaque année l'école sans formation professionnelle réelle, mais plus fondamentalement encore parce qu'il constitue une adaptation aux besoins immédiats du patronat, des monopoles, alors qu'on ne cesse de proclamer qu'il vise «l'épanouissement de la personne.»

Snyders

«L'école veut richement meubler les chambres de notre mémoire; elle veut nous apprendre à penser; elle veut réformer notre caractère; elle veut nous moraliser et faire de nous de bons citoyens. Elle a même la prétention, en dépit des apparences, d'assouplir et de fortifier nos muscles. Elle veut tout faire. Et comme cela exige beaucoup de temps, elle nous prend presque toute notre enfance.»

Roorda

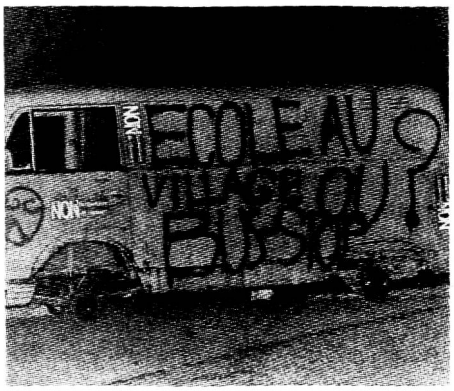
la navigation utilitaire et de plaisance à voile, à vapeur, à moteur
la pêche un métier
les sciences faune, végétation, plancton, géographie, vents, travaux de *F.-A. Forel* archéologie (statue celte)
les arts œuvres d'*A. Hermanjat*

Jusqu'au 14 décembre:
Le Léman, carrefour des transports

Les musées de Nyon (Château - Maison du Léman - Basilique romaine) sont ouverts:
1.4-31.10: chaque jour 9-12 h et 14-18 h
Hors saison: 14-17 h (lundi fermé)
Mi-décembre - mi-janvier: relâche annuel

Château fermé jusqu'à nouvel avis pour transformations

Photo Le monde du travail



En 1965, un groupe de travail de l'Association Défense de la jeunesse scolaire, comprenant des enseignants et des médecins, avait fait les propositions suivantes:

Propositions de l'Association Défense de la jeunesse scolaire

Tranches d'âge	Durée maximale d'une période d'attention soutenue	Nombre d'heures de travail par jour		Nombre d'heures de travail par semaine		Récréations	Devoirs et leçons à la maison
		Optimum	Mamimum tolérable	Optimum	Maximum tolérable		
6 à 8 ans	20 à 30 mm	2	2,1/2	10	12	15 minutes après 40 à 50 minutes de présence en classe	0
8 à 10 ans	25 à 35 mm	3	3,1/2	15	17		0
10 à 11 ans	30 à 40 mm	4	4	20	20		30 minutes

(Cité par Guy Vermeil, «La Fatigue à l'Ecole», éditions E.S.F., Paris, 1976

«La joyeuse descente des élèves sur les chemins inédits de la connaissance, avec la complicité fraternelle de leurs enseignants interdisciplinairement mêlés, s'est simplifiée en la traditionnelle sortie en autocar pour saucissonneurs écoliers.»

Hameline

Nous ne pouvons que recommander la lecture de ce livre sans passion et qui prouve que dans ce domaine, nous n'avons pas réfléchi, ce qui est fâcheux pour des gens dont le métier est d'apprendre aux autres à réfléchir.

Innombrables sont les données scientifiques qui n'ont peu ou pas été prises en considération dans l'élaboration d'un projet scolaire cohérent. Deux exemples pour illustrer cette ignorance (qui devient irresponsabilité quand il s'agit de gens qui prennent des décisions pour les autres): L'enfant de six ans n'a pas toujours la faculté de fixer son regard sur un endroit et la position assise est la moins bonne du point de vue organique (colloque «L'enfant et l'école» organisé par l'Académie internationale pour la médecine préventive à Bad Nauheim, 1976).

Passons. On n'en finirait pas de dresser la liste des incompatibilités entre le développement de l'enfant et les exigences scolaires.

Terminons tout de même par quelques propos constructifs. La solution existe, elle est d'une simplicité... enfantine! Que fait-on quand on est fatigué? On se repose. Tout simplement. Moins d'école si on ne veut pas courir le risque d'une condamnation pure et simple de l'institution. Un rêve? Lisez plutôt les conclusions du rapport de synthèse du colloque «Les rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent»:

«Elle offre une culture amputée de l'essentiel: l'épanouissement de la sensibilité, l'éducation de la créativité comme capacité de percevoir le monde et de lui donner un sens nouveau, l'éducation de l'autonomie comme possibilité d'analyser ce monde et d'avoir prise sur lui, la socialisation qui permet à chacun de vivre avec les autres tout en gardant sa personnalité propre.»

Schwartz

Il faut, (...) personnaliser la prise en compte de chaque enfant, c'est-à-dire adopter une attitude différente d'un enfant à l'autre dans:

— la proposition ou non d'une période de sommeil en début d'après-midi à l'école maternelle et au moins dans les petites classes de l'école primaire;
— le respect de la durée du sommeil observée chez l'enfant «en libre cours», qu'il s'agisse d'un petit ou d'un gros dormeur;
— le respect des périodes de «coup de pompe» (d'isolement spontané) dans toutes les structures fréquentées;
— le respect de l'âge d'apprentissage de la nature;
— le respect de l'âge de la «pré-lecture» (A. Inizan);
— de façon générale, le respect de l'apparente «lenteur» ou «rapidité» dans l'acquisition et l'exécution des tâches scolaires et des activités physiques; etc.

Pour que cela soit possible, il est essentiel que l'effectif des classes soit réduit: dans un groupe de 30 enfants, surtout en milieu urbain, il y a maintenant plus d'individus dits «à problèmes» qu'il n'y en avait dans un groupe de 45 enfants il y a 30 ans. La diminution des effectifs régulièrement observée le samedi matin à l'école maternelle (souvent aux environs de 20, l'effectif peut même descendre à 15) montre que l'institutrice peut alors tenir compte des caractéristiques comportementales et psychiques de chaque enfant. Il en résulte souvent une meilleure coordination sensori-motrice, une attention augmentée, etc., chez la plupart des enfants.

(...)

S'il existe incontestablement une grande variabilité dans les «rythmes» de développement et les rythmes biologiques et psychologiques des enfants, il est cependant possible de dégager quelques tendances générales:

a) tout montre que l'organisme de l'enfant est, comme celui de l'adulte, plus vulnérable en hiver qu'en été. Il serait donc logique de ménager des temps de repos ou de détente plus longs ou plus fréquents en hiver;

b) des modules de vacances d'une semaine ne paraissent pas suffisants pour que l'enfant se retrouve «égal à lui-même» (stabilisation du rythme «veille-sommeil», régularisation des comportements relationnels, etc.). C'est au cours de la deuxième semaine de vacances que de nombreuses fonctions deviennent plus stables. Il paraît donc souhaitable d'avoir des modules de vacances dont la durée soit au minimum de deux semaines. Etant donné la plus grande variabilité de l'organisme humain en hiver, des modules de deux semaines pourraient remplacer les modules actuels d'une semaine qui se situent à l'entrée et au cours de la période froide annuelle de notre pays (vacances de Toussaint et de février);

c) les temps forts et les temps faibles de l'enfant sont inégalement répartis dans la semaine. Le lundi en particulier est un jour de rupture de rythme: c'est le jour où l'enfant quitte l'ambiance familiale du week-end; c'est aussi le jour où il retrouve sa place et son rôle dans la classe et le groupe d'enfants; c'est enfin le jour où il subit les conséquences d'un week-end agité (voyages, visites, etc.) pendant lequel chaque membre de la famille change de mode et de rythme de vie. Les enfants les plus affectés par ce type de rupture (le lundi, mais aussi les jours fériés et les lendemains de jours fériés) sont ceux qui ont les problèmes relationnels les plus aigus avec leur famille. Le lundi devrait donc être un jour plutôt protégé au cours duquel les tâches très contraignantes et prêtant à conséquence (compositions, interrogations notées, etc.), pourraient être évitées. La période la plus favorable aux activités ludiques et intellectuelles va du mardi au vendredi inclus;

d) mais une semaine scolaire continue n'aurait de sens (nous avons vu que, dans l'état actuel de l'organisation scolaire, le mercredi est un jour de retour au calme) que si la journée elle-même était réaménagée. Or, si on sait que la charge de travail journalière est actuellement trop lourde pour l'enfant scolarisé, même si sa durée demande encore à être bien cernée aux différents âges, on commence juste à entrevoir les temps forts et les temps faibles des fonctions biologiques et psychiques au cours de la journée. Deux périodes semblent délicates:

- *la période de 10 h. - 10 h. 30 où la vulnérabilité aux agressions du milieu apparaît élevée;*
- *la période de 14 h. - 15 h. où certaines fonctions physiologiques et intellectuelles sont déprimées, alors que persiste une tendance au sommeil ou à la somnolence, au moins chez certains enfants. En revanche, si on se fonde sur des recherches faites sur des adultes, dans une moindre mesure sur des enfants, c'est au cours de l'après-midi que certaines fonctions intellectuelles, comme la mémoire à long terme, paraissent favorisées. Peut-être serait-il donc déjà possible d'apporter des retouches à la journée scolaire, sans perdre de vue que la charge de travail ne devrait pas dépasser 2 à 3 heures au cours préparatoire, 4 à 5 heures au cours moyen, etc.*

(...)

Il faut arrêter de «découper l'enfant en tranches» et de se cristalliser sur la notion de rythmes scolaires qui est vide de sens. Le rythme de développement et les rythmes biologiques et psychiques de l'enfant ne dépendent pas seulement du temps passé à l'école, mais aussi du temps passé dans la famille, entre la maison et l'école et dans toutes les autres structures sociales. On ne peut ignorer en particulier le retentissement des conditions de vie et du comportement de la famille sur tous les aspects du développement de l'enfant. Il est bien démontré que de mauvaises conditions de vie et un mauvais climat familial entraînent une plus grande probabilité de troubles graves dans le développement corporel, physiologique, comportemental et psychique de l'enfant.

(...)

Il faut aussi se pencher sur les temps de transport scolaire, les temps dits «de garde» et les temps de loisir de l'enfant. Trop souvent dangereux et mal organisés, les transports scolaires perturbent les rythmes de l'enfant, notamment en diminuant la durée du sommeil. Par ailleurs, il faudrait créér plus de structures de loisirs, de détente et de culture extra-scolaires tout en améliorant les structures existantes (gymnases, ateliers de peinture, conservatoires et écoles de musique, centres départementaux de documentation pédagogique, centres d'artisanat, etc.) pour accueillir les enfants en dehors des temps scolaires et familiaux. La charge journalière de travail scolaire pourrait alors être diminuée pour le plus grand bénéfice de l'enfant. Cela implique la formation d'animateurs à temps plein ou temps partiel qui pourraient être recrutés parmi les professeurs d'éducation physique, de dessin, de musique, ou de tout autre discipline, mais aussi parmi les instituteurs et les étudiants qui le souhaiteraient ou parmi des animateurs et des éducateurs spécialisés. De façon générale, le tiers temps (en dehors de la famille et de l'école) est délaissé. En même temps,

«On ne songera pas un instant à nier tous les cas où l'école diffuse l'idéologie bourgeoise ou propose une culture de diversion, une culture appauvrie — et aussi les cas plus insidieux où, sous l'influence de l'idéologie bourgeoise, l'école opère des choix, institue des critères qui ne peuvent que défavoriser les défavorisés, par exemple pour ce qui est du «beau langage.»

Snyders

«La culture à l'école est indéniablement un concept conservateur. L'école est prisonnière du passé culturel d'une société, des valeurs abstraites qu'elle est chargée de maintenir hors du temps.»

Suzanne Mollo

«La Démocratie sans l'instruction publique est pratiquement irréalisable... Il faut pouvoir lire, écrire et compter pour suivre la campagne électorale, voter et truquer légalement les votes. Ensuite, il faut de l'histoire, et de l'instruction civique, pour qu'on sache à quoi cela rime. Ensuite il faut une discipline sévère dès l'enfance pour façonner des contribuables inoffensifs. Enfin, il faut un nombre considérable de leçons, et le plus longtemps possible, pour qu'on n'ait pas le temps de se rendre compte que tout cela est absurde.»

«La machine scolaire dévore des enfants tout vifs et rend des citoyens à l'œil torve.»

Denis de Rougemont

L'avenir sans commentaire

Photo René Blind

« L'école apparaît comme une entreprise destinée à retenir la jeunesse dans un univers concentrationnaire marqué par le « ralbol. »

Hameline

« Je hais ce savoir d'école appliqué sur la mémoire avec de la mauvaise colle de salive, et qui tient tout juste le temps qu'il faut pour faire l'effet « notable » (valoir 9 ou 10); ce pauvre savoir « de parade »... Ce que l'enfant sait, c'est qu'il s'ennuie. »

Gilliard

l'éducation physique et l'expression corporelle sont, en particulier, scandaleusement négligées.

(...)

Au total, le colloque sur les rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent a fait ressortir la légèreté avec laquelle les rythmes dits « scolaires » avaient été abordés. L'étude scientifique des rythmes ne doit à aucun moment être dépendante de considérations touristiques et économiques. C'est un problème en soi, à partir duquel peuvent être proposés des réaménagements du temps.

Propositions combien raisonnables et simples, et pourtant comme tout cela paraît lointain, dans les brumes de l'utopie. Lorsqu'on entend des parents s'opposer au samedi matin de congé pour leurs enfants pour pouvoir consommer en toute quiétude, quand on voit les programmes s'enfler pour répondre aux prétendus besoins de l'industrie, on mesure à quel point les besoins fondamentaux des enfants ont peu de poids dans la politique de l'éducation. Comment s'étonner dès lors que l'école soit de moins en moins populaire si elle s'obstine à rester une garderie sans se l'avouer et sans s'en donner les moyens?

Ne désespérons pas: on vient d'octroyer aux enfants une année de sursis dans l'apprentissage de la lecture. Peut-être leur accordera-t-on, ici ou là, une remise de peine.

M. Pool

Bibliographie

sommaire

1 Alain: Propos sur l'éducation, PUF, Paris 1976.

2 Anderson B., Hansen S., Jensen J., *Le petit livre rouge des écoliers,* CEDIPS, Lausanne.

3 Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,* Privat, 1975.

4 Bataillon M., Berge A., Walter F., *Rebâtir l'école,* Payot, Paris, 1967.

5 Baudelot Ch. et Establet, R., *L'école capitaliste en France,* Maspero, 1971.

6 Berge A. et Robin G., *Pour ou contre l'éducation nouvelle,* Berger-Levrault, 1968.

7 Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les héritiers,* Minuit, Paris, 1964.

8 Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction,* Minuit, Paris, 1970.

9 Bréchon R., *La fin des lycées,* Grasset, Paris, 1970.

10 Debray-Ritzen P., *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers,* Albin Michel, Paris, 1978.

11 *L'école en question,* Mouvement populaire des familles, Genève, 1978.

12 Ferrière A., *L'école active,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947.

13 Freinet C., *Les dits de Mathieu,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.

14 Géminard L., *L'enseignement éclaté,* Castermann, Paris, 1973.

15 Gilliard E., *L'école contre la vie,* Bibliothèque romande, Lausanne, 1973.

16 Hameline D., *Le domestique et l'affranchi,* Les Editions ouvrières, Paris, 1977.

17 Illich S., *Une société sans école,* Seuil, Paris, 1971.

18 Joncour P., *L'école, une machine dévorante,* Galilée, Paris, 1975.

19 Lobrot M., *Priorité à l'éducation,* Payot, Paris, 1973.

20 Mollo S., *L'école dans la société,* Dunod, Paris, 1970.

21 Reimer E., *Mort de l'école,* Fleurus, Paris, 1972.

22 Roorda H., *Le pédagogue n'aime pas les enfants,* Payot, Lausanne-Paris, 1918.

23 Rougemont D. de, *Les méfaits de l'instruction publique aggravés d'une suite de méfaits,* Eureka, Lausanne, 1972.

24 Schwartz B., *Une autre école,* Flammarion, Paris, 1977.

25 Sivadon P., *La santé mentale qu'est-ce que c'est?* In: *l'Ecole des parents,* Paris, janvier 1-1973, p. 28-39.

26 Snyders G., *Ecole, classe et lutte de classes,* PUF, Paris, 1976.

27 Vermeil, G., *La fatigue à l'école,* préf. de Robert Debré, Paris, Les éd. ESF, 1976. 144 p., tabl., bibl.

28 Montagner H., *Les rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent,* Paris, janvier 1980, IRDP.

29 Documentation et information pédagogiques. Bulletin du Bureau international d'éducation. Périodique. Education et santé mentale. Paris, Unesco, 1974. 216 p. (Documentation et information... N° 188/189, 3e et 4e trimestre 1973.)

30 Jaccard, R., *Suisse: la santé mentale des jeunes Vaudois.* In: *Le monde de l'éducation, N° 35, janvier 1978, p. 22-23.*

Divers

Radio et télévision éducatives

SÉRIE DOCUMENTAIRE:

« DES TRANSPORTS PEU COMMUNS »

Diffusions: *1re partie 29 septembre à 1[illegible] h., 30 septembre à 14 h. 30; 2e partie 6 octobre à 17 h., 7 octobre à 14 h. 30; 3e partie 13 octobre à 17 h., 14 octobre à 14 h. 30.*

En l'espace d'environ 25 ans, sa caméra sur l'épaule, l'auteur de cette « histoire des transports » a traqué les modes de transports en usage dans le monde, essayant ainsi de cerner l'aventure « vitesse » dans laquelle l'homme a été plongé depuis son arrivée sur terre.

Avec ses images, splendides, nous remontons les temps... défilent à nos yeux le portage à dos humain, premier transport; le portage à dos d'animaux[1]; les bateaux primitifs; le halage hippomobile disparu de nos contrées; la première roue, celle des hittites[2]; les moteurs et enfin le transport de l'homme devenu « oiseau »: l'avion, l'hélicoptère et l'aile delta[3].

Ce document, passant en revue les principaux moyens de transports, permettra aux jeunes de prendre conscience de l'évolution des transports voire de se situer personnellement par rapport à cette évolution.

CE SAMEDI
8e Congrès culturel SPV

La réforme des structures de l'Ecole vaudoise vue par les partis politiques

Thème du 8e Congrès culturel SPV

Cinq députés, délégués par les principaux partis représentés au Grand Conseil (radical, socialiste, libéral, PAI/UDC, POP) animeront une «table ronde» et répondront à vos questions.

DE PLUS, VOUS POURREZ:

- **choisir une visite** parmi des propositions variées (musées, entreprises industrielles ou artisanales, curiosités de la région);
- **goûter à diverses joies** musicales et gastronomiques;
- **passer une soirée agréable.**

Une date à réserver:

Samedi 27 septembre 1980 dès 14 heures
Ecole d'agriculture de Marcelin, MORGES

Programme complet et bulletin d'inscription dans l'«Educateur», numéros 24, 26, 27.

XXIIe Séminaire d'automne de la SPV - 1980

Crêt-Bérard - Puidoux, lundi 13, mardi 14 et mercredi 17 octobre 1980

LE DERNIER MOMENT VOUR VOUS INSCRIRE A L'UN DES CINQ COURS:

— *Passementerie chez les Lapons*
— *Petits travaux de vannerie en rotin*
— *Perception des sons et langage*
— *Temps de réflexion dans notre formation continue. Vision globale de l'enseignement à la suite des recyclages par branche (math., français, environnement, A.C.M.)*
— *Au jardin de la chanson*

Programme complet dans l'«Educateur» N° 24, éventuellement dans le N° 26.

Bulletin d'inscription dans les «Educateur» Nos 24, 26 et 27 ou sur demande.

Renseignements au secrétariat général SPV (tél. 27 65 59).

P. Nicod, secr. gén.

SUD-FRANCE,
STAGE POTERIE AGRÉÉ PROMOFAF

15 jours 1800 FF, hébergement, nourriture, matériel compris.

Ecrire: Trabut, 32190 Marambat (France) - tél. (62) 06 34 77.

A VENDRE pour cause de cessation d'activité

Home d'enfants

pouvant accueillir 36 enfants - grand parc de 8000 m² - bonne situation **Barbolleusaz/Gryon.**

Faire offres écrites: Jean-Pierre Geissberger, 1882 Gryon.

Ecole Roche

Rue de la Tour 8 bis
1004 Lausanne
Tél. (021) 22 63 52

Une petite école
Une école vivante
Une grande expérience

MATURITÉ FÉDÉRALE
PRÉ-GYMNASE

SECRÉTARIAT
DE DIRECTION
COMMERCE
LANGUES

Direction
E. Affolter, J.-P. Roche

CAFÉ-ROMAND

Les bons crus au tonneau
Mets de brasserie

St-François
Lausanne
L. Péclat

KONTAKT/CONTACT
CH-4411 LUPSINGEN

ÉCONOMIES D'ÉNERGIE

Votre carte postale (qui, quand, quoi, combien) parviendra à plus de 180 maisons de colonies suisses - gratuitement!

contactez CONTACT
4411 Lupsingen.

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE DES RETRAITES POPULAIRES

Subventionnée, contrôlée et garantie
par l'Etat

Assure des rentes à tout âge
et aux meilleures conditions, aux Vaudois
quel que soit leur domicile,
ainsi qu'aux Confédérés domiciliés
dans le canton de Vaud.

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE D'ASSURANCE EN CAS DE MALADIE ET D'ACCIDENTS

Contrôlée et garantie
par l'Etat

Assure aux meilleures conditions.

Assurances de base

Cat. A/H: couverture des frais médicaux, pharmaceutiques et hospitaliers, ces derniers jusqu'à concurrence du forfait de la division commune.
Cotisation égale pour hommes et femmes: dès Fr. 42.— par mois.

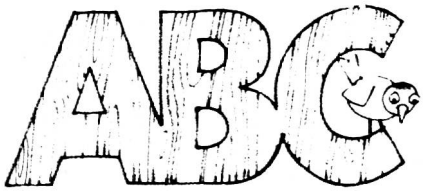
Cat. B/C: indemnité journalière pour perte de gain dès le 1er jour ou à des échéances différées.

Assurances complémentaires

Cat. HG: indemnité en capital, pour frais de traitement **en cas d'hospitalisation en privé;**
Cat. HP: indemnité journalière en **cas d'hospitalisation en privé,** pour frais de chambre, de pension, etc.
Cat. ID: indemnités en capital en cas de décès et d'invalidité par suite d'accident.
Cat. TD: pour frais de traitements dentaires.

Agences pour chaque commune.

Direction: rue Caroline 11
1003 Lausanne
Tél. (021) 20 13 51



de la nutrition des plantes et de la fumure

Petit manuel illustré pour tous ceux qui aiment et qui soignent les fleurs et les plantes, et qui en jouissent — une documentation adéquate pour votre enseignement!
Commandez cette brochure au moyen du bon ci-dessous. Nous vous procurerons volontiers et **gratuitement** le nombre que vous désirez recevoir. (Vous pouvez obtenir aussi un **plus grand nombre.**)

BON pour l'ABC de la nutrition des plantes et de la fumure.

Nombre d'exemplaires désiré: ..... en français
..... en allemand

Nom et prénom: _____

Ecole: _____

Rue: _____

N° postal/localité: _____

A adresser à: **LONZA S.A.,** Dép. CAPR, case postale, **4002 Bâle.**

RAPPEL! N'oubliez pas de commander ou de renouveler votre abonnement aux revues pédagogiques F. NATHAN:

ÉDUCATION ENFANTINE	**Fr.**	**44.—**
JOURNAL DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES	**Fr.**	**46.—**
NOUVELLE REVUE PÉDAGOGIQUE	**Fr.**	**45.—**
DOCUMENTATION PAR L'IMAGE	**Fr.**	**45.—**

Nouvelle revue bimestrielle:

ÉDUCATION ET INFORMATIQUE pour un an:	**Fr.**	**70.—**
Prix spécial pour un abonnement de 2 ans:	**Fr.**	**125.—**

A commander à Diffusion J. MUHLETHALER, CCP 2[illegible]
1211 CHATELAINE, tél. (022) 96 44 52
ou à Librairie LTL, 12, rue du Lac, 1207 GENÈVE
tél. (022) 36 41 72.

07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE
J. /
1820 Mon

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux