

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 108 (1972)
Heft: 31

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

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

31

Montreux, le 20 octobre 1972

1172

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

**Institut romand de recherches
et de documentation pédagogiques
IRD P**



Inauguré à Neuchâtel le 28 septembre 1972.

UNIPHOT

Machine pour écoles Bernina 831



Moderne et pratique, cette machine à bras libre se distingue par nombre d'innovations intéressantes. Par sa forme et sa couleur, elle offre l'image d'une machine pour écoles à la fois attrayante et efficace.

La BERNINA 831 est une machine à coudre à point zigzag autoguidé. Elle coud automatiquement les points usuels tels que: point overlock, point invisible, point universel ainsi que la couture stretch et point serpent. Sur demande, cette machine est aussi livrable avec dispositif automatique pour boutonnières.

Biel : H. Winkler, Zentralstrasse 48
La Chaux-de-Fonds : M. Thiébaud, rue Léopold-Robert, 31
Delémont : R. Jacquat, avenue de la Gare 34
Fribourg : E. Wassmer S.A., rue de Lausanne 80
Genève : A. Burgener, rue du Cendrier 28
Lausanne : W. Lusti, angle Louve - Saint-Laurent
Martigny : R. Waridel, avenue de la Gare
Monthey : M. Galletti, rue Pottier 5
Montreux : G. Eichenberger, rue de l'Eglise-Catholique 7
Murten : A. Blatter-Stettler
Neuchâtel : L. Carrard, rue des Epancheurs 9
Sion : Constantin Fils S.A., rue des Remparts 21



BERNINA



L'Arlequin – Lausanne

Librairie-Papeterie
Jeux éducatifs
Matériel
didactique

Bd de Grancy 38

Places de parc



**Société vaudoise
et romande
de Secours mutuels**

COLLECTIVITÉ SPV

Garantit actuellement plus de 1900 membres de la SPV avec conjoints et enfants.

Assure : les frais médicaux et pharmaceutiques, des prestations complémentaires pour séjour en clinique, prestations en cas de tuberculose, maladies nerveuses, cures de bains, etc. Combinaison maladie-accident.

Demandez sans tarder tous renseignements à Fernand Petit, 16, chemin Gottettaz, 1012 Lausanne.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Pour une recherche pédagogique 717
XIV^e Séminaire SPV 718

COMMUNIQUÉS

GAVES 718

DOCUMENTS

Entretien avec M. S. Roller, directeur de l'IRDP 719
Le Service des moyens d'enseignement de l'IRDP 721
Etat de la recherche pédagogique en Suisse 723
Discours du président du Conseil de direction de l'IRDP 723
Allocution du représentant de la SPR 725
La place de l'innovation pédagogique dans la gestion de l'école, S. Roller 726

MOYENS AUDIO-VISUELS

Radio scolaire - Quinzaine du 23 octobre au 3 novembre 733

LES LIVRES

L'Europe en l'an 2000 734
La psychanalyse précoce - Le processus analytique chez l'enfant 735
Troubles de la langue écrite et remèdes 735
Romanciers choisis pour l'enfance et l'adolescence 735
Le micro-enseignement 735
Analyse institutionnelle et pédagogique 736

DIVERS

41 pays sans quotidiens 736

Pour une recherche pédagogique

Ce numéro 31 de l'« Educateur » est consacré tout entier à un événement scolaire récent : l'inauguration, le 28 septembre passé, de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, à Neuchâtel.

D'aucuns se demandent pour quelles raisons la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin a mis sur pied un tel institut. C'est du même coup poser la question de la légitimité d'une recherche en matière d'éducation.

Cette question a déjà souvent reçu une réponse de la part de gens avisés, ceux-là mêmes qui réclament que la pédagogie figure maintenant, elle aussi, au rang des sciences expérimentales. Écoutons quelques-uns d'entre eux :

« Demeuré en marge de la vie, l'enseignement n'a pas tiré profit du progrès scientifique. L'empirisme et la tradition commandent ses méthodes *alors qu'une pédagogie nouvelle, fondée sur les sciences de l'éducation, devrait inspirer et renouveler ses pratiques.* »

Commission Langevin-Wallon.

« On sait qu'en Suisse une entreprise ou une usine qui occupe plus de mille ouvriers et employés est considérée comme de grandes dimensions. *Et une affaire de ce type ne se mène pas sans tout un appareil de direction, chargé non seulement de liquider les affaires courantes, mais d'organiser, d'étudier de nouvelles méthodes, de pousser la recherche.*

Nous avons de nombreux établissements scolaires qui groupent plus de mille élèves. Mais qui organise, invente, recherche, contrôle l'efficacité de méthodes nouvelles ? On sait que les directeurs sont, malgré eux, étouffés sous les besognes administratives ; que des maîtres éprouvés peuvent au mieux donner de-ci, de-là quelques conseils à des stagiaires ; que les psychologues sont avant tout occupés à la préparation d'épreuves d'admission.

Ce travail, même excellent, ne peut donc que rester empirique. Pour fabriquer des machines, on sait innover, inventer ; pour former des enfants, besogne autrement subtile faut-il le dire, l'Etat n'investit rien dans la recherche et l'expérimentation. En revanche, il ne lésine pas sur le décor. Les pelouses sont magnifiquement entretenues. Quand elle trahit ses faiblesses, la civilisation suisse est toujours une civilisation du pot de fleur.

La pédagogie est une science humaine appliquée — avec toute la part que le mot application laisse aux dons et à l'intuition personnels, mais une science tout de même, c'est-à-dire capable de progrès continus.

Cette révolution — le passage de l'empirisme, du bricolage, de l'isolement aux notions de progrès, d'expérimentation, de recherches collectives — *c'est au corps enseignant lui-même à l'imposer.*

Pédagogie : Bricolage ou recherche scientifique ? « Domaine public » N° 1, Lausanne, 31 octobre 1963, p. 4.

« L'éducation, comme toutes les activités, profite d'une attitude scientifique qui sans détruire l'art et la finesse de l'éducateur, lui donne les moyens de progresser plus rapidement et de diminuer les périodes de tâtonnements dangereuses pour les élèves. Toutes les grandes entreprises ont maintenant leur « bureau d'études » qui se livre à des analyses de fabrication, à des contrôles de la production, à des répartitions des opérations afin d'éviter les à-coups et conserver un rythme régulier. La médecine elle-même contrôle l'effica-

Educateur

Rédacteurs responsables :

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

Educateur (numéros impairs) :

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

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18-379.

Prix de l'abonnement annuel :

Suisse Fr. 24.— ; étranger Fr. 30.—.

cité de ses thérapeutiques et le laboratoire d'analyse n'enlève pas au médecin sa fonction diagnostique qui lui permet de faire la synthèse de tous les éléments en présence et de prendre des décisions en ce qui concerne l'avenir. L' ducation dans son ensemble ne pourra pas évoluer au rythme de la société tant qu'elle n'acceptera pas de profiter des apports de la recherche scientifique pédagogique. »

MIALARET, G. « Introduction à la Pédagogie ». Coll. « L'Eduteur », 1. Paris, 1964, PUF, p. 51.

« ... Ce que nous d sinerions, c'est que nos autorités pédagogiques ne se limitent pas à permettre des essais, mais les soutiennent et prennent les mesures propres à assurer la diffusion de procédés, s'ils sont reconnus comme étant de valeur.

» Cela nous mène à parler du laboratoire de recherche, du laboratoire de pédagogie expérimentale. Nos méthodes d'enseignement doivent pouvoir être rénovées, adaptées. Nos enseignants apprécient les améliorations intervenues sur le plan matériel : traitements, etc., mais ils attendent un effort tout aussi urgent d'un autre côté, afin que l' cole soit munie de ce laboratoire, équivalent du bureau de recherches attaché à toute entreprise moderne qui veut simplement subsister. »

MUDRY Paul, « L'Ecole valaisanne » N  7, mars 1965. « La méthode Cuisenaire et les écoles s dunoises. »

« Ni les légions, ni les matières premières, ni les capitaux ne sont plus les marques, ni les instruments, de la puissance. Et les usines elles-mêmes n'en sont qu'un signe extérieur. *La force moderne, c'est la capacité d'inventer, c'est-à-dire la recherche* ; et la capacité d'insérer les inventions dans les produits, c'est-à-dire la technologie. Les gisements où il faut puiser ne sont plus ni dans la terre, ni dans le nombre, ni dans les machines — ils résident *dans l'esprit*. Plus précisément dans l'aptitude des hommes à réfléchir et à créer. »

SERVAN-SCHREIBER J.-J., « Le Défi américain », Paris, 1967. Denoël, p. 293.

JCB.

minaire). Dans l'un et l'autre cas, il n'est donc pas tenu compte des propositions faites sous la rubrique « cours de remplacement ».

- Toute annulation d'inscription est en principe impossible ; elle risque, pour le moins, de vous faire perdre le droit à une « période » de perfectionnement. La liste des participants est en effet communiquée aux responsables du Département qui demandent le congé aux autorités locales et planifient leurs propres cours.
- Les versements effectués au CCP/SPV par des personnes dont l'inscription n'aura pas pu être retenue seront évidemment remboursés au plus tôt. Prière de ne pas s'inquiéter, ni s'enquérir au secrétariat, avant le 10 novembre.

Quelques modifications sont intervenues dans le programme des cours. Notamment :

Cours N  10 (mathématique au degré inférieur) : M^{lle} Jaquiéry, malade, est remplacée par M^{lle} Waridel.

Cours N  4 (activités manuelles) : trois cours seront donnés simultanément à Lausanne. Ils ne comprendront en principe pas d'internes.

Cours N  16 (sciences au degré moyen) : pour des raisons pratiques et de place, il se déroulera à Lausanne et ne comprendra pas d'internes.

**

Une rectification, enfin, est à apporter au tableau des indemnités versées par le Département. Ce dernier se présente comme suit :

Cours de 1 j. : 1 transport et 1 repas
Cours de 2 j. : 2 transports et 2 repas
Cours de 3 j. : 3 transports et 2 repas

Secrétariat SPV.

Communiqués

XIV  Séminaire SPV Communications importantes

L'abondance des inscriptions, les délais  court s imposés par la coordination avec les cours de perfectionnement officiels, le changement de lieu de certains cours, etc., ont imposé de modifier sur quelques points importants les instructions figurant dans l'« Educateur » N  24 (1 r septembre).

Ainsi :

- Seule l'inscription au cours annoncé sous chiffre 1 du bulletin ad hoc est prise en considération. Il n'est donc pas tenu compte des cours de remplacement énoncés sous chiffre 5.

- Toutes les personnes qui ont adressé une formule d'inscription à la SPV ont reçu ou recevront un avis les informant de la suite donnée à leur demande (acceptation ou refus).
- En cas de doute, ou si l'on est sans nouvelles de son inscription, t lphoner au secrétariat SPV (tél. (021) 27 65 59), le matin de préférence.
- Toute inscription doit avoir été annoncée à deux instances : le Département (qui accorde le congé et verse les indemnités aux participants), la SPV (qui organise le s -

GAVES

Edition des transparents WSD

L'ultime délai de commande des transparents WSD (voir « Educateur » N  29, du 6 octobre 1972) est repoussé au 31 octobre 1972.

GAVES, M. Deppierraz
Collège du Grand-Pré
chemin des Grand-Vignes 3
1008 Prilly

Entretien avec M. Samuel Roller, directeur de l'IRDP

Pour permettre aux lecteurs de l'« Educateur » de mieux connaître l'institut inauguré le 29 septembre, nous avons posé quelques questions à son directeur. Voici ses réponses.

Comment se présente l'organigramme de votre Institut ? Ses différentes parties jouissent-elles de la même importance ?

L'organigramme est simple. Les trois services (de la recherche, de la documentation, des moyens d'enseignement) sont reliés à la direction et interconnectés. Ils ont, tous les trois, la même importance tout en étant de natures différentes. Le Service des moyens d'enseignement est le plus engagé dans le concret de l'activité pédagogique ; c'est lui aussi qui a à résoudre les problèmes les plus immédiats. Exemple : ouvrages de mathématique, de français, de géographie, d'histoire, dans le cadre du programme de CIRCE 1. Le Service de la documentation alimente qui-conque désire des informations de tous ordres sur des problèmes pédagogiques ; il répond à tout le monde, aussi bien aux départements qu'aux enseignants. Le Service de la recherche travaille de manière plus ponctuelle (exemple : la recherche actuelle sur l'enseignement de la lecture dans le canton de Neuchâtel). Il est néanmoins, et aussi, à la disposition des enseignants qui désirent entreprendre des recherches dans leurs propres classes.

Quel est votre budget actuel ? Quelle est l'instance qui l'accepte ?

Pensez-vous que, mis à part l'accroissement normal du coût de la vie, ce budget ira fortement grandissant ?

Le budget de 1973 a été accepté par l'autorité de surveillance de l'institut qui est la Conférence des chefs de DIP de la Suisse romande et du Tessin ; il se monte à 750 000 francs. Ce budget, en raison des circonstances actuelles, ne pourra guère, dans les années à venir, que croître en fonction de l'augmentation générale du coût de la vie (environ 6 à 7 % par an). Cela ne permettra pas une extension satisfaisante des travaux de l'Institut.

Qui assure le financement de votre Institut ?

Les six cantons romands : Vaud, Neuchâtel, Genève, Berne, Fribourg, Valais. Des démarches sont en cours pour obtenir que l'Institut puisse bénéficier d'une aide fédérale dans le cadre de la loi d'aide aux universités de 1968. Une requête a été adressée au Fonds national de la recherche scientifique pour permettre de don-

ner à l'actuelle recherche sur la lecture le fondement scientifique qu'on voudrait qu'elle ait.

Quel est l'effectif de vos collaborateurs ? Quel statut ont-ils ?

Quinze personnes travaillent en permanence à l'IRDP : un directeur, trois chefs de services, un collaborateur scientifique à plein temps, quatre collaborateurs spécialisés à temps partiel, une secrétaire de direction, deux commis à temps plein, deux commis à temps partiel, un concierge-préparateur. Leur statut administratif est celui des fonctionnaires de l'Etat de Neuchâtel quoique toute l'administration de l'IRDP soit autonome. Les collaborateurs venus de cantons romands continuent à être affiliés à leur première caisse de pension. L'IRDP reçoit des stagiaires envoyés par les universités romandes ou étrangères, pour des périodes limitées.

Devant qui êtes-vous responsable ? A qui revient le droit de fixer les priorités de vos activités ?

Deux instances. La première, la plus immédiate, est le conseil de direction de l'IRDP ; la seconde est la Conférence des chefs du DIP de la Suisse romande et du Tessin. Toutes deux ont le droit de fixer les priorités des activités de l'Institut.

Existe-t-il un Institut semblable au vôtre en Suisse alémanique ? Si oui, envisagez-vous une collaboration, et de quel nature ?

Rien, pour le moment. Le Centre de coordination pour la recherche en matière d'éducation de Aarau n'entreprend pas lui-même de recherches ; il n'a pas, non plus, à élaborer des moyens d'enseignement. Des collaborations s'esquissent cependant. Le secrétaire du Centre argovien est membre du conseil de direction de l'IRDP ; le directeur de l'IRDP est membre du conseil de direction du Centre de Aarau. Le secrétaire et le directeur collaborent actuellement à une enquête que leur a confiée le Conseil suisse de la science sur les études universitaires du 3^e cycle et sur la part que les universités comptent prendre dans l'éducation permanente.

Vous nous avez dit que l'IRDP avait été créé par décision de la Conférence des chefs des Départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin. Ce canton n'est-il pas davantage tourné vers la Suisse alémanique ? Restant en dehors de la coordination romande, va-t-il vraiment profiter de l'existence de l'IRDP ?

Spirituellement, le Tessin est très attaché à la Suisse romande. Le Centre de recherche de Bellinzzone (Ufficio studi e ricerca) délègue régulièrement un de ses collaborateurs aux réunions mensuelles du Groupe des chercheurs romands créé par le Service de la recherche de l'IRDP.

Pourquoi cet Institut est-il à Neuchâtel ? Cette décentralisation de la pédagogie se justifie-t-elle ?

Neuchâtel, en 1969, a mis beaucoup d'empressement à offrir un toit à l'Institut. Il n'y a pas, à proprement parler, de décentralisation puisque le secrétariat à la coordination romande en matière d'enseignement est installé aussi à Neuchâtel.

Des instituts semblables au vôtre existent certainement à l'étranger. Entretenez-vous des relations avec eux ? Envisagez-vous une coordination internationale au niveau de la recherche et de la documentation pédagogiques ? Si oui, comment concrètement ?

Oui, de nombreux centres analogues existent à l'étranger. Nous recevons de plusieurs d'entre eux une abondante documentation sur leurs travaux (travaux de recherche surtout). Les chercheurs se rendent visite les uns aux autres (l'IRDP a reçu récemment M. Olav Lindal de Norvège). Les chercheurs se rencontrent aussi à l'occasion de manifestations internationales organisées par l'UNESCO, par le Conseil de l'Europe, ou par d'autres institutions. Le Service de la documentation de l'IRDP collabore à la mise sur pied d'un thésaurus international plurilingue (EUDISEP).

On a entendu parler de différents organismes à l'échelon romand. Par exemple le Secrétariat à la coordination romande. Quelle est la mission de ce dernier ? Collaborez-vous ?

Le Secrétariat à la coordination romande, animé par Jean Cavadini, a un rôle spécifique bien distinct de celui de l'IRDP. Il consiste essentiellement à assurer, dans tous les groupes officiels de travail (par exemple conférences des chefs de services des enseignements primaire ou secondaire), la présence d'une préoccupation de coordination, c'est-à-dire de mise

en commun des efforts de chaque canton au bénéfice de l'ensemble des écoles de la Suisse romande. L'IRDP est en relation permanente avec M. Cavadini.

Un sigle nouveau est apparu, nouveau et amusant : le GROS. De quoi s'agit-il ? Dépend-il de votre Institut ?

Le Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école a été créé à la demande de la Conférence des chefs des DIP de la Suisse romande. Il ne dépend pas de l'IRDP. Un rapport a été remis en mai 1972 à la Conférence des chefs DIP.

Et le groupe des chercheurs romands ? Qui est-il ? Que fait-il ?

Le Groupe des chercheurs romands réunit toutes les personnalités et instances engagées, en Suisse romande, dans le secteur éducationnel : pédagogues, psychologues et sociologues ; centres cantonaux, centres rattachés à des écoles, centres universitaires. Il offre aux chercheurs l'occasion d'échanger des informations sur les recherches en cours, de discuter du contenu de certaines d'entre elles et de parfaire la forme scientifique des chercheurs.

Votre Institut est-il de niveau universitaire ? Si oui, les recherches que vous allez conduire ne vont-elles pas faire double emploi avec celles que certaines facultés de pédagogie (Genève par exemple) mènent depuis longtemps ?

L'Institut n'étant pas rattaché à une université n'est pas, d'une certaine manière, de caractère universitaire. Ses collaborateurs étant presque tous des universitaires, on peut dire cependant de l'IRDP qu'il est — ou désire être — de niveau universitaire, et cela quant à la qualité de son travail. Il faudra veiller à éviter tous doubles emplois. Le groupe des chercheurs romands peut jouer un rôle important dans la planification de la recherche pédagogique en Suisse romande.

Dans quelles mesures les résultats de vos recherches deviendront-ils des consignes impératives pour les DIP de Suisse romande ? En d'autres termes, l'IRDP ne va-t-il pas devenir un organisme supracantonal ?

Les statuts de l'IRDP prévoient que ce dernier pourra formuler des **recommandations** à l'intention des départements. Là s'arrêtent ses prérogatives. Il n'y a pas à craindre que l'IRDP s'arroge une quelconque suprématie centralisatrice.

Que se passerait-il le jour où, par exemple, vous seriez appelé, au vu des résultats de vos recherches, à mettre fondamentalement en cause notre système scolaire, ses finalités ou ses structures ?

L'IRDP ne peut, et ne doit, que travailler dans un climat de confiance et de transparence. Il doit dire les choses telles qu'il pense les voir en vérité ; il ne doit rien cacher. Si des problèmes fondamentaux se trouvaient être posés par ses travaux, cela donnerait vraisemblablement lieu à des débats qui déboucheraient sur des décisions prises, en définitive, par l'école elle-même et non par l'IRDP.

Vous venez de nous dire que votre Institut comprenait trois sections.

Quelle est, actuellement, la tâche prioritaire de chacune d'elle ? Quels résultats concrets les enseignants de ce pays peuvent-ils en attendre ?

Recherche : Les méthodes de lecture. Le rapport sur l'analyse interne des méthodes employées dans le canton de Neuchâtel est déjà instructif. Sa lecture ne

peut qu'aider et enrichir les institutrices chargées d'apprendre à lire à des enfants de 6 ans. La passation des tests, par les institutrices elles-mêmes (environ 120 dans le canton de Neuchâtel), est une occasion de renouvellement professionnel (suggestions d'idées nouvelles pour l'enseignement de la lecture).

Documentation : La rédaction de résumés d'ouvrages pédagogiques les plus récents par des enseignants, pour le compte de l'IRDP (avec publication dans la liste périodique des acquisitions de l'Institut) est tout bénéfique pour les auteurs des résumés et pour leurs lecteurs (dans l'« Educateur », par exemple).

Moyens d'enseignement. Mise à la disposition des maîtres d'ouvrages longuement mûris par des groupes de travail comprenant des spécialistes et des enseignants. Voir les ouvrages parus (mathématique 1^{re} année) ou à paraître concernant la mathématique ou le français. Des groupes permanents de travail par disciplines seront constitués. Ils seront pour les maîtres des occasions d'entretenir leur forme professionnelle.

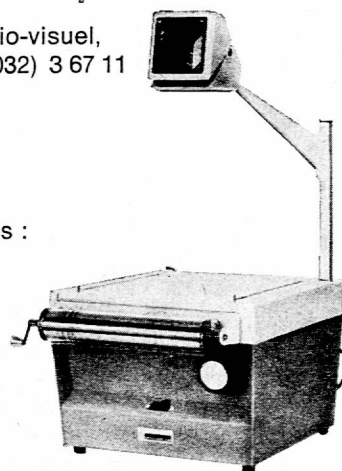
Votre conseiller technique PERROT S.A. 2501 Bienne

Département audio-visuel,
rue Neuve, tél. (032) 3 67 11

vous offre

la quintessence
de ses 15 modèles :

**VU-GRAPH
CENTURY**



Moderne, robuste, pratique et lumineux

livrable en 3 exécutions (prix lampe comprise)

CENTURY 614. objectif normal	900.—
CENTURY 612. objectif grand angle	962.—
CENTURY 610. objectif super grand angle	1128.—

Demandez une offre avec rabais de quantité

Support avec rouleau d'acétate 30 m.	78.—
Table de projection avec roulettes, AV-66	235.—
Table basse avec roulettes, AV-53	150.—

BON

A envoyer à Perrot S. A., case postale, 2501 Bienne.

- Je désire une démonstration (après contact téléphonique)
- Envoyez-moi une documentation Century
- Je m'intéresse au matériel pour rétroprojecteurs
- Envoyez-moi votre catalogue de transparents

Adresse, N° de téléphone :

Le Service des moyens d'enseignement de l'IRD

Les services de la recherche et de la documentation ont été présentés dans les « Educateur » Nos 37 et 39 de 1971.

L'ORIGINE

Dans l'enchaînement des événements qui ont jalonné l'histoire de l'école en Suisse romande depuis 1962 : Congrès SPR de Bienne, CIPER, CIRCE, IRDP, Secrétariat à la coordination, adhésion des cantons au Concordat, il était facile de prévoir, qu'à un moment donné, la création d'un service chargé des moyens d'enseignement s'imposerait. En fait et consciente des implications que ne manquerait pas d'avoir dans ce secteur la reconnaissance officielle des programmes CIRCE, c'est la Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire qui en présenta la demande au Conseil de direction de l'IRD. Au printemps 1971, la requête était examinée, étudiée, puis finalement acceptée et, le 1^{er} février suivant, le responsable du nouveau service qui allait être adjoint à ceux de la recherche et de la documentation que comptait déjà l'IRD, pouvait entrer en fonctions. Parallèlement, un Office romand des services d'édition et du matériel scolaire ainsi que deux commissions romandes des moyens d'enseignement étaient institués, l'une pour le primaire, l'autre pour le secondaire, commissions au sein desquelles des fauteuils ou ce qui en tient lieu étaient réservés de droit aux représentants des associations d'enseignants. En deux mots, voilà pour l'histoire. Le reste était à faire.

LE CAHIER DES CHARGES

Si un mandat précis, imposé par un ordre d'urgence, mais temporaire, a servi de point de départ et de premier argument à la création du service, il va de soi que l'élaboration de son cahier des charges ne pouvait s'en tenir à cet unique facteur. Sans négliger en rien l'importance et la priorité à accorder à cette mission initiale, l'accent a dû être également porté sur des points plus généraux.

1. **Organisation du service.** Elle est intimement liée à l'efficacité qu'on est en droit de réclamer de la maison et aux moyens qu'on mettra à sa disposition pour atteindre les objectifs fixés.

2. **Production des moyens d'enseignement dont on aura besoin sur le plan romand** pour toutes les disciplines au sujet desquelles on aura accepté le principe de la coordination. Les problèmes relevant de cette production seront traités

en liaison avec les Conférences des chefs de service de l'enseignement, les Commissions romandes des moyens d'enseignement, l'Office romand des éditions scolaires, les auteurs, les éditeurs privés.

3. **Coordination**, d'une part entre les centres cantonaux de production de moyens d'enseignement qui, selon toute vraisemblance, continueront à s'orienter vers l'élaboration de moyens adaptés aux besoins régionaux. Bien que réduite, cette production, en raison même du caractère fédéraliste de l'école romande « coordonnée dans sa diversité », n'en continuera pas moins d'exister et personne n'envisage que l'IRD devienne le seul producteur de moyens d'enseignement.

Coordination ensuite entre les travaux des deux commissions romandes et, enfin, entre les disciplines elles-mêmes dans l'intention de promouvoir une certaine unité de doctrine caractéristique des moyens à choisir ou à produire.

4. **Etudes et prospection.** Le Service devra, tâche essentielle, se livrer à une étude approfondie et permanente des moyens d'enseignement, les actuels et ceux qui apparaîtront sur le marché. Il faudra qu'il établisse les fondements sous-jacents à ces moyens et, qu'à la rigueur, il détermine lui-même des orientations nouvelles pouvant servir de thèmes directeurs aux travaux des réalisateurs.

5. **Information.** Il est superflu d'insister beaucoup sur la nécessité de l'information. Le problème est sérieusement à l'étude aussi bien à l'IRD qu'au Secrétariat à la coordination. Il y a lieu de relever, par contre, que le courant choisi doit être alternatif : partir de l'IRD pour arriver à tous les intéressés concernés, mais encore aboutir à l'IRD venant de tous les points de ce vaste complexe qu'est l'instruction publique, depuis le chef de département jusqu'aux enseignants de partout. La solution n'est pas toute trouvée. De quelles informations autorités et enseignants ont-ils besoin, quelle forme adéquate leur donner, quelle périodicité, par quels moyens les faire passer ? Autant de questions auxquelles il faudra trouver réponse.

Si l'on ne s'en tient qu'à l'énumération sommaire des quelques données ci-dessus, on aura tôt fait de s'apercevoir que, sans parler du champ d'activité qui recouvre la scolarité obligatoire primaire et secondaire, sans insister sur l'infinie diversité des moyens d'enseignement qui vont du « squelette à l'ordinateur », sans même faire allusion à l'évaluation permanente de ces moyens qui doit être à la base de leur constante adaptation, le Service doit

envisager de se donner une structure en harmonie avec les charges qui lui incombent.

LE PLAN DE TRAVAIL

De façon concrète et fort de ce qui précède, pour l'immédiat ou à plus longue échéance quant à certaines activités envisagées, le plan de travail du service s'articule de la manière suivante :

- a) organisation du Service des moyens d'enseignement de l'IRD ;
- b) établissement des contacts nécessaires avec
 - les Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin ;
 - les Conférences des secrétaires généraux, des chefs de service de l'enseignement primaire et secondaire ;
 - les commissions spécialisées : programmes (CIRCE), moyens d'enseignement ;
 - les centres de documentation et de recherche ;
 - les associations professionnelles des enseignants primaires et secondaires ;
 - les éditeurs (Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires et éditeurs privés) ;
 - des experts.
- c) Conduite des études préalables et prospectives se rapportant aux moyens d'enseignement :
 - établissement des inventaires par catégories (moyens d'enseignement à support papier, matériel didactique, auxiliaires audio-visuels) et, selon les nécessités, des moyens d'enseignement actuellement en usage dans les écoles de la Suisse romande (champ de la scolarité obligatoire) ;
 - enquêtes sur les moyens d'enseignement en usage dans les pays les plus avancés au point de vue pédagogique ;
 - élaboration, dans certains cas précis donnés et avec le concours de collaborateurs spécialisés, de listes de moyens d'enseignement ordonnés hiérarchiquement ;
 - désignation des moyens d'enseignement les plus nouveaux et à propos desquels des recherches devraient être entreprises (enseignement programmé, vidéo-cassettes, etc.).
- d) Production des moyens d'enseignement sur le plan romand :
 - établissement de la liste des priorités ;
 - désignation, d'entente avec les Commissions romandes des moyens d'enseignement, d'agents (sous-commissions, auteurs, comités de rédaction, commissions d'examen) chargés d'adapter ou de créer les moyens d'enseignement ;
 - organisation, animation, instrumenta-

tion, contrôle de l'activité de ces agents.

UN INSTRUMENT DE TRAVAIL

D'entrée de cause et dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler les moyens d'enseignement à support papier, dont l'important contingent des livres scolaires, il est apparu que l'IRDP devait se constituer sa propre collection qui deviendra, en quelque sorte, la mémoire des manuels utilisés pendant la scolarité obligatoire dans les classes primaires et secondaires de la Suisse romande et du Tessin. C'est une collection qui servira à l'information et à la recherche et, lorsque le gros œuvre sera achevé, vers la fin de cette année, elle sera ouverte à qui-conque aura intérêt à la consulter :

- divisions, services, centres, commissions, etc., relevant des autorités ;
- centres de documentation et de recherche ;
- corps enseignant ;
- chercheurs, étudiants ;
- ou encore toute autre personne, groupement ou organe se rattachant ou non aux milieux de l'enseignement.

Elle comprendra tous les manuels, ouvrages de méthodologie, fiches, cahiers d'exercices, corrigés, cartes, atlas, dictionnaires, figurant sur les listes officielles cantonales, les publications des centres de documentation relevant des départements ou des associations ainsi qu'un certain nombre d'ouvrages en provenance directe des maisons d'édition privées. Nous ne doutons pas que la centralisa-

tion de ces renseignements rendra d'éminents services et nous nous employons à tenir les délais.

POUR TERMINER SANS CONCLURE

Le temps n'étant pas encore venu de tirer de grandes conclusions, il pourrait cependant paraître intéressant de dresser un premier bilan après quelques mois d'activité seulement, de faire le point. Les objectifs étant arrêtés, les plans établis, qu'avons-nous pu réaliser ? Pour ne pas allonger cette première prise de contact et cette présentation du service des moyens d'enseignement de l'IRDP dans ses grandes lignes, nous nous proposons de le dire dans un prochain article.

Adrien Perrot.

PELLICULE ADHÉSIVE

 **HAWA**®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

Profitez des avantages d'une **classe de ski en janvier et mars**. Demandez la liste des périodes libres. Offres spéciales pour vos **classes en plein air 1973** et vos **camps d'été**.



Toutes informations par :
Centrale pour maisons de vacances
Case postale 41, 4020 Bâle.
Tél. (061) 42 66 40.

A NEUCHÂTEL, rue Saint-Honoré 5

Reymond

La librairie sympathique où l'on bouquine avec plaisir

Exposition

Ciné — Audio-Vision — Télévision

Photo — Projection

Bolex — Philips — Schmid + Co S.A.

Trois des plus importantes firmes de ce secteur se sont unies pour vous présenter, lors de cette exposition, les moyens les plus modernes de la communication audio-visuelle destinée à l'enseignement, l'industrie, la recherche, les services publics.

Enregistrement et reproduction de l'image et du son sur film et sur bande magnétique — cinéma super 8 et 16 mm — télévision technique —

laboratoires de langues — appareils à enseigner, photographie du petit au grand format — projections films, à la lumière ambiante, épiscopes, retro — éclairage par flash électronique — accessoires de tous genres pour ces différents éléments du programme.

Du personnel compétent est au service des visiteurs pour la démonstration et la présentation du très riche assortiment des appareils et accessoires exposés.

Lieux, dates et heures d'ouverture de l'exposition

Lausanne 31 octobre, 1er et 2 novembre
Berne 7, 8 et 9 novembre

Zurich 14, 15 et 16 novembre
Bâle 21, 22 et 23 novembre
Genève 28, 29 et 30 novembre

Café Vaudois, Place de la Riponne
Centre d'Exposition BEA,
patinoire Allmend, entrée Hochkamin
Hôtel Nova Park, Badenerstrasse 420
Restaurant Rialto, Birsigstrasse 45
Hôtel des Bergues, Quai des Bergues 33

Heures d'ouverture

Dans chaque localité: 1er jour de 20.00 h. à 22.00 h.; 2e et 3e jours de 15.00 h. à 22.00 h.

Etat de la recherche pédagogique en Suisse

Voici le chapitre qui constitue la conclusion de l'Enquête sur l'état de la recherche pédagogique en Suisse, enquête faite par l'IRDP en septembre 1971.

(Rapport IRDP, 71.09.)

Les recherches, en Suisse, dans le domaine éducationnel, sont nombreuses et semblent attester d'un fait réjouissant à savoir que les enseignants, aussi bien que les autorités scolaires, sont bien résolus à faire évoluer l'école et à lui faire produire des fruits de qualité.

A cet égard, on aura remarqué que les thèmes prioritaires sur lesquels on souhaite que la recherche s'engage et continue à s'engager sont les suivants : structure des écoles, formation des enseignants, évaluation du travail scolaire, enseignements de la lecture, de la langue-deux, de la mathématique.

Autre signe encourageant : l'existence, dans plusieurs cantons de centres officiels consacrés à la recherche pédagogique. Cela prouve qu'en divers lieux on a senti le besoin d'optimiser le processus de la recherche en commettant le soin de sa conduite à des organismes dûment équipés en personnel qualifié et en instruments idoines.

Reste la politique de la recherche. Celle-ci, indéniablement, existe et se manifeste d'une manière plus ou moins nette selon les cantons. Là où elle s'explique, on pressent une volonté — celle de l'autorité scolaire — de faire bénéficier l'école des avantages que la recherche scientifique procure aux entreprises, industrielles ou économiques, qui ont su recourir à ses services. Le « bureau de recherche » devient, pour certains Départements de l'instruction publique, l'organe indispensable d'une saine gestion.

En présence d'un si grand nombre de faits d'une nature positive, on peut néanmoins se demander si tous ces efforts sont payants.

Les recherches, elles, ont souvent un caractère parcellaire, pragmatique et immédiat. Elles peuvent ainsi résoudre certains problèmes. Elles ne peuvent guère mordre sur l'ensemble du processus scolaire et le modifier en profondeur.

Les centres de recherches, eux aussi, n'entreprennent que des recherches restreintes et le font avec une instrumentation scientifique rudimentaire. On ne voit presque pas apparaître de recherches dûment établies en science, fondées sur une structure théorique et soutenues par un appareil statistique adéquat. Les centres, par ailleurs, sont, le plus souvent, contraints de travailler avec les moyens du bord, du fait que les organismes universitaires consacrés à la recherche pédagogique sont peu nombreux, mal outillés

et pauvres en chercheurs de haut niveau. Il résulte de cela que la recherche pédagogique, sans être inutile, tant s'en faut, reste encore au ras du sol et manque de l'efficacité qu'on est en droit d'attendre d'elle. A ce propos, on aura remarqué que le problème du contrôle du rendement de la recherche elle-même n'est jamais posé.

Mais si les recherches se déploient en tirailleurs et manquent de convergence, si les centres de recherches travaillent d'une manière restreinte qui les empêche de donner leur pleine mesure, c'est que la politique même de la recherche est en cause. Cette politique nous paraît manquer du souffle qui ferait d'elle l'agent moteur d'une recherche pédagogique plénière. Les cantons encouragent la recherche parce que, honnêtement, on ne peut pas, à notre époque, faire autrement ; ils ne se sont pas encore donné une vraie politique de la recherche éducationnelle. Une telle politique impliquerait au moins deux choses : une volonté d'innovation et le souci de considérer l'école — toute l'école, du jardin d'enfants à l'université, et l'éducation permanente — en tant que système qu'il faut, à chaque fois, prendre en compte dans sa totalité.

Ce jugement, peut-être un peu sévère, doit, il est vrai, être tempéré par certains faits de dernière heure comme, par exemple, la création des centres de recherche de Neuchâtel et de Aarau et l'enquête du Conseil suisse de la science. Ces réalisations, néanmoins, ne font que poser, d'une manière aujourd'hui plus impérieuse qu'hier, le problème même de la po-

litique de la recherche, du pourquoi de la recherche, de sa signification. Or, si, pour faire de bonne recherche, il faut savoir en vue de quoi on la fait, cela suppose, en fin de compte, que l'on sache pourquoi, dans ce pays, on se donne des écoutes et ce qu'on entend y faire.

Ainsi se trouve reposé le problème des finalités auquel on revient toujours et c'est ce problème qu'il faut d'abord résoudre ou, plutôt, qu'il faut s'attacher à résoudre continuellement puisque, jamais résolu en fait, il sera toujours sur le point de l'être, ce qui est essentiel et suffisant. Dès lors, si chaque fois que l'on tente de préciser sa fin, tout s'éclaire, tout s'ordonne et se signifie, tout aussi peut-être sa juste efficacité.

Le problème des fins n'est pas nouveau. C'est cependant un des signes les plus encourageants de cette époque que de le voir posé en de nombreux endroits. Les grandes commissions qui ont vu le jour récemment se le posent : commission du gymnase de demain, commission pour la formation des maîtres de demain, la nouvelle société helvétique elle-même. On peut alors se demander si la recherche elle-même ne devrait pas s'orienter vers ce problème — celui des finalités de l'école — et si, des organismes étant en place, ou sur le point de l'être, il ne conviendrait pas de leur donner pour mission première de grouper toutes les forces engagées dans la « chose scolaire » afin qu'elles se livrent ensemble, à une étude approfondie et permanente de ce que doit être l'école — toute l'école suisse — si l'on veut qu'elle génère les hommes capables de bâtir une société d'hommes, une communauté.

S. Roller.

Discours inaugural du président du Conseil de direction de l'IRDP,

Monsieur le conseiller d'Etat François Jeanneret

MM.,

Au nom de la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, au nom du Conseil de direction de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, j'ai l'honneur de déclarer ouverte cette manifestation.

Je ne vais point, et vous en serez j'en suis certain d'accord avec moi, vous énumérer les personnalités présentes ou vous donner la liste de celles excusées. J'aimerais seulement tous vous saluer ici chaleureusement, vous remercier de l'intérêt que vous portez à notre Institut, vous dire

combien nous sommes sensibles que vous marquez aujourd'hui avec nous, durant de brefs instants et selon une procédure que nous avons voulue toute de simplicité, l'acte important que constitue cette inauguration.

C'est à Montagny, admirable balcon sur le Léman, le 30 mai 1969, que la Suisse romande par ses conseillers d'Etat a marqué la coordination scolaire d'une façon décisive.

On saisissait alors qu'après le creusement des fondations, opération qui se déroulait depuis 2 à 3 ans, on allait entrer dans une phase heureusement sans retour, celle

où les maçons étaient à pied d'œuvre pour bâtir la maison elle-même.

Ce jour-là, en quelques minutes, deux décisions vitales furent prises mais qui étaient le fruit de réflexions et de travaux tout empreints de lucidité et de soin.

D'une part, M. Jean Cavadini était appelé aux fonctions de délégué à la coordination romande en matière d'enseignement.

D'autre part le principe de la création de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques était admis, les statuts adoptés, le siège choisi, le président nommé. Il s'agissait donc de se mettre réellement au travail.

Je souhaiterais à ce stade-là des souvenirs dire notre gratitude à ceux qui ont créé.

Un premier groupe de travail, dont les membres ne se retrouvèrent pas tous au sein de l'actuel conseil de direction, fit beaucoup et je le salue particulièrement ce matin ; merci à eux. Un seul nom, ce nom qui nous manque, parce qu'il fut un pont entre la Suisse alémanique et la Romandie, entre l'école future souvent utopique et l'école d'aujourd'hui les pieds sur terre : Werner Uhlig.

Une maison c'est une âme, une institution c'est un patron. Tout dépendait du choix. Le conseil de direction, entre-temps nommé et composé de représentants de toutes les régions de Suisse romande et de tous les milieux intéressés à la vie de l'Institut, pouvait le 4 février 1970 proposer à la Conférence comme directeur le professeur Samuel Roller.

C'est le second nom que je prononcerais.

Je lui déclare, après plus de deux ans d'activité, tout ce que nous lui devons, notre confiance, surtout notre foi en l'avenir, un avenir assuré de son intelligence, de sa clairvoyance, de sa finesse.

La mise en place se poursuivait sans relâche. Le Conseil de direction a appris à se connaître lui-même, à connaître le directeur responsable devant lui, à apprécier le mandat qu'il détenait des gouvernements cantonaux. Les collaborateurs furent engagés, et maintenant du côté des hommes nous voici entraînés par la valeur, la conviction, la sensibilité. A eux tous l'occasion m'est donnée de dire la gratitude et les espoirs des autorités politiques.

L'intendance avait suivi. Grâce à l'Etat de Neuchâtel, à ses services, à la caisse de pensions, grâce à la famille de feu M. Jean-Jacques Dupasquier, nous sommes ici, notre institution tournée par essence vers demain, admirablement logée au cœur du vieux faubourg de l'Hôpital qui pour les non-avertis ne regarderait que vers le passé. Ce serait méconnaître que

ce quartier est devenu celui de la jeunesse. N'est-ce pas à quelques pas de l'Université, l'Ecole normale, un gymnase cantonal, la Cité universitaire et j'en passe !

C'est dire qu'ici l'Institut trouvera un esprit de calme et de travail qui doit marquer, nous l'espérons, son œuvre pour longtemps.

M. Samuel Roller tout à l'heure s'adressera à vous dans une sorte de leçon inaugurale. Mes réflexions de courte durée se dirigeront vers la coordination et la réforme de l'école en soulignant simplement en exergue que, comme le rappelait il y a peu Denis de Rougemont : « L'an 2000 se joue aujourd'hui dans les leçons de nos écoles secondaires. »

**
*

L'Institut est au service de nos sept Départements de l'instruction publique.

L'occasion est ainsi donnée de rappeler, et ce genre de manifestation permet aux magistrats de préciser certains points, que la coordination scolaire romande est l'œuvre de trois cantons francophones, de deux cantons bilingues, du Jura bernois qui y est associé sans aucune réserve et de manière pleine et entière, du Tessin enfin peut-être tourné, d'abord par la géographie vers la Suisse centrale et la Suisse orientale mais par l'esprit, la langue et les intentions vers nous.

Il est à leur service disent les statuts « pour faire progresser et coordonner les efforts communs en matière d'instruction et d'éducation ». C'est donc affirmer qu'il est le principal instrument de cette coordination, de cette école dite romande.

A côté de lui il est ce secrétariat que j'évoquais tout à l'heure. Il est aussi ces programmes communs déjà des premières années de l'école primaire et pour dans une année, que la Conférence vient d'adopter. Si l'on fait le faisceau de tout cela on parvient à un résultat que personne ne saurait négliger.

La coordination romande existe sans appel mais elle ne détruira pas l'acquis pour la joie des technocrates, elle ne saurait unifier là où il s'agit de comprendre les traditions profondes de chaque canton. C'est d'abord un équilibre raisonné et raisonnable entre ce qui doit être mis sans pardon sur l'autel de l'union et ce qui doit profondément respecter l'autonomie de chaque région.

Encore convient-il d'examiner l'autre face de la médaille : la coordination romande et la Suisse, la Suisse alémanique donc. Là deux remarques s'imposent.

Il est certain d'abord que les difficultés que rencontrent à s'unir nos Confédérés sont loin de nous réjouir, que des

réactions comme celles de Zurich et de Berne nous attristent. Il est clair aussi que la Confédération est dans l'impossibilité absolue d'intervenir tant les principes du concordat ne supportent point qu'on revienne en arrière s'ils permettent peut-être qu'on temporise et négocie.

Ce qui ne peut que se constater, à défaut de le déplorer, c'est que tout attermoie dans la partie alémanique du pays renforce par nature les progrès de l'école dite romande. Il nous appartient alors de veiller à ce qu'aucun fossé ne se creuse entre les deux parties du pays ; l'Institut en est justement le garant et pourquoi ?

Il travaille en étroite collaboration avec le centre en formation de coordination pour la recherche en matière d'éducation qui est une entreprise du Gouvernement argovien et de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Cette Conférence suisse et son comité, au nom desquels je m'exprime aussi ce matin, veillent à ce que se développe un travail fructueux des deux côtés de la Sarine.

Ensuite, et c'est à quoi nous travaillons présentement, on envisage la reconnaissance de notre Institut comme institution spéciale en sens de l'article 3 de la loi sur l'aide aux universités.

Cette requête va être transmise incessamment à la Conférence universitaire suisse, et vous me croirez j'espère quand je vous dirai que le président de ces deux organes ne passera pas simplement ce document de sa main droite dans sa main gauche, ce qui signifie que la Confédération entière serait associée aux travaux de Neuchâtel. Que cette reconnaissance entre en ligne de compte souligne par ailleurs le développement scientifique remarquable de l'Institut. A peine âgé de deux ans, il s'affirme en Suisse, en Europe comme un des lieux où va se définir l'école de demain.

C'est à elle que je voudrais pour terminer en venir. La coordination n'est point une seule question de structures. Elle coïncide avec de sévères interrogations de l'école sur son avenir tant il est vrai, et c'est une lapalissade, qu'elle est comme tout et tous en mutation.

**
*

Il n'est rien de plus regrettable, et toute démarche intellectuelle digne de ce nom se doit de le reconnaître, que les excès ; je l'ai dit de la coordination, permettez-moi de le dire aussi des réformes en profondeur de l'école.

La mathématique ne peut ignorer les développements foudroyants des sciences, la langue n'a plus la possibilité d'échapper aux laboratoires, le contact entre le

maître et l'élève doit tenir compte de l'évolution des rapports humains, la participation ne saurait être méconnue dans la classe.

De tout cela nous en sommes convaincus.

L'école doit-elle être pour autant la figure de proue de cette révolution dont les disciples imberbes et les grands prêtres chevelus ne connaissent de l'objectif qu'ils poursuivent que le terme de destruction. Oserais-je ne pas approuver pleinement M. Ivan Illich que je serais rétrograde ! Heureusement j'ai mes sources et elles sont de M. le conseiller national Jean Vincent, pourtant peu suspect de réaction et qui qualifie tout cela de « sornettes prétendument révolutionnaires » et « d'enfantillages ».

Le désir de changement appartient à l'homme, il n'est pas d'aujourd'hui. Un jeune journaliste légitimiste de 1819 n'écrivait-il pas : « Tous, quelles que soient leurs pensées, leurs opinions particulières, s'accorderont pour rejeter l'unanime enseignement des siècles. Il sera convenu que rien de ce qui fut ne peut plus être ; que le monde doit changer ; qu'il faut trouver à ses lumières présentes une nouvelle morale, une religion nouvelle, un dieu nouveau. »

Allocution du représentant de la Société pédagogique romande

C'est un grand honneur pour moi de pouvoir vous adresser les respectueuses salutations du Comité central de la Société pédagogique romande, salutations auxquelles s'associent également d'ailleurs les responsables des associations secondaires de Suisse romande.

Salutations, mais aussi félicitations. Le Comité central de la SPR m'a, en effet, chargé de vous faire part de sa satisfaction en ce jour d'inauguration qui constitue à ses yeux bien sûr un départ, mais aussi un aboutissement.

Aboutissement parce qu'il y a de nombreuses années déjà que nos prédécesseurs à la tête des associations professionnelles ont réclamé la mise sur pied d'un centre de recherche et de documentation, revêtant le même caractère que l'Institut romand dont nous fêtons aujourd'hui l'inauguration. Et tout naturellement nous pensons à Adrien Perrot, dont nous saluons aujourd'hui avec joie la présence dans cette assemblée, en qualité de chef de la Section des moyens d'enseignement et qui, en 1962, était le distingué président de la SPR.

Il y a juste dix ans donc, Adrien Perrot

L'essentiel est j'en suis persuadé de faire quelque chose et d'y croire, d'y travailler profondément.

L'essentiel ce sont des hommes de bonne volonté ; j'aimerais ainsi laisser à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, que j'ai l'honneur de présider, pour son avenir ces mots de Jules Romains : « Je ne suis pas de ceux qui trouvent dans la contemplation de l'incohérence finale un amer assouvissement. Je n'ai pas le dilettantisme du chaos. Sans doute le monde, à chaque instant de sa durée, est tout ce que l'on veut, mais c'est de ce pullulement non orienté, de ces efforts zigzagants, de ces touffes de désordre que l'idéal d'une époque finit par s'arracher. Des myriades d'actes humains sont projetés en tous sens par les forces indifférenciées de l'intérêt, de la passion, même du crime et de la folie, et vont s'écraser dans leurs entrecroisements ou se perdre dans le vide, semblent-il.

Mais, dans le nombre, quelques-uns sont voulus avec un peu de constance par des cœurs purs et pour des raisons qui ont bien l'air de répondre aux desseins les plus originels de l'esprit.

Des cœurs purs et de l'esprit.

nous les enseignants, une aide efficace dans notre tâche de chaque jour.

« Mais pourtant vos prédécesseurs à la tête des classes de Romandie n'ont jamais eu le privilège de compter sur les services d'un institut de recherche et de documentation pédagogiques », me rétorquerez-vous. « Alors pourquoi brusquement ressentez-vous impérieusement ce besoin ? » La réponse à cette question légitime m'amène à vous dire quelques mots de la condition actuelle de l'enseignant, des formes nouvelles que prend sa tâche quotidienne.

Il est devenu un lieu commun d'affirmer que nous vivons dans un monde en profonde mutation. Je ne m'appliquerai pas à corroborer devant vous cette assertion, ce serait enfoncer des portes ouvertes.

J'aimerais plutôt vous donner quelques exemples qui vous prouveront que l'enseignant de 1972 vit parfois sur des sables mouvants, que quelques-unes des valeurs auxquelles il croyait jusqu'ici s'effritent dans sa main.

La pédagogie, en effet, après être restée figée pendant plusieurs siècles, est entrée, elle aussi, dans une phase de mutation. Et quelle rapidité dans la mutation !

Cette rapidité est si grande que l'instituteur, assiégé de tout côté par d'incessantes et pressantes demandes de rénovation, a quelque peine à rester maître de la situation. Voyez les programmes d'enseignement !

Dans l'apprentissage de la langue maternelle, on demande aujourd'hui au maître d'école d'effectuer une véritable reconversion. En donnant notamment une priorité absolue à l'expression orale. On crie haro sur l'exercice ancestral de dictée, alors que pendant ce temps les grammairiens se livrent une opiniâtre querelle des anciens et des modernes. Cette querelle des anciens et des modernes n'est d'ailleurs pas moins vive dans le camp des mathématiciens.

Et pour bien vous montrer à quelle vitesse interviennent ces changements dans nos programmes, je vous dirai simplement qu'en feuilletant le rapport du Congrès de la SPR de 1962, je n'ai pas trouvé la moindre allusion aux mathématiques modernes, dans un chapitre consacré à ce que devrait être le programme d'arithmétique des quatre premières années. Aujourd'hui, dix ans après, la mutation est sur le point d'être accomplie.

Prenez encore un autre thème de discussion actuel : celui de l'étude d'une première langue étrangère généralisée pour tous nos élèves. Que de questions nouvelles à résoudre ! Quelle langue choisir pour nos petits Romands ? A quel âge commencer cette étude ? Quelle méthode choisir ? Quels sont les objectifs nou-

veaux de l'apprentissage des langues étrangères ?

Mais ce n'est pas tout. On demande davantage encore au maître d'école. On lui demande de revoir complètement ses méthodes d'enseignement. On lui demande par exemple de bien vouloir descendre de son pupitre magistral pour s'installer parmi ses élèves, afin d'entamer avec eux un fructueux dialogue, enrichissant pour chacun des interlocuteurs. On lui montre en exemple ses collègues qui ont cessé de s'adonner souverainement à l'exercice du pouvoir et qui ont adopté une attitude nouvelle : l'attitude non directive. On lui glisse en même temps dans le creux de l'oreille que le moment est venu d'entraîner ses élèves à l'analyse institutionnelle.

On lui explique, à ce maître d'école un peu désorienté, qu'il doit rompre avec l'habitude de faire travailler ses élèves individuellement parce que le travail en groupe, en équipe, est devenu la forme moderne de l'activité des hommes. On lui conseille de ne plus mettre de notes, on crie au scandale des examens, on lui répète qu'il ne s'agit plus maintenant de transmettre des connaissances, mais bien des savoir-faire, des comportements.

Que de consignes nouvelles ! Qui croire ? Où est la vérité ? Mais ce n'est point encore tout. La remise en question, inlassablement se poursuit.

Les structures de nos écoles, elles non plus, ne résistent pas à ces assauts. Prolongeons les années du tronc commun, instituons des cours à niveaux, offrons des cours à option à nos élèves, globalisons l'école, ou bien au contraire créons une société sans école ! Autant de slogans aussi passionnés que passionnants. Avouez avec moi que notre instituteur n'est pas armé, et les autorités scolaires elles non plus, elles qui sont souvent condamnées à être de puissantes machines administratives, pour répondre à ces très nombreuses questions.

Et c'est alors qu'éclate à nos yeux la nécessité de la collaboration d'un institut comme l'IRDP, une maison de la pédagogie où puissent se retrouver tous ceux qui s'adonnent à l'exercice de la remise en question de la chose scolaire, une maison où l'on puisse faire de temps à autre le point, dresser un bilan, une maison qui ait des antennes hors de nos frontières pour voir comment, ailleurs, on adapte l'école au monde moderne. Une maison qui puisse livrer en tout temps une abondante documentation pédagogique, une maison qui soit à même de coordonner les efforts accomplis partout dans le domaine des moyens d'enseignement. Une maison qui puisse objectivement se livrer à l'évaluation du travail scolaire, une maison qui sache rassurer, rationaliser.

Peut-être serez-vous effrayés avec moi de l'épaisseur de ce cahier des charges.

Il est évident que pour accomplir cette lourde tâche, l'IRDP a besoin d'être aidé. Avec la meilleure volonté du monde, les personnes responsables qui l'animent actuellement ne pourraient pas, seules, répondre à toutes ces attentes.

C'est la raison pour laquelle le Comité central de la SPR aimerait dire ici bien haut qu'il fera tout ce qui est en son possible, par la voix de ses délégués au Conseil de direction, pour que l'IRDP puisse compter sur l'efficacité de centres de recherches cantonaux. Puisse compter d'autre part sur le personnel qu'il faudra bientôt adjoindre à la première équipe dirigeante. Puisse disposer enfin de moyens

financiers en rapport avec l'importance de la mission que nous sommes unanimes à lui reconnaître.

Un départ est aujourd'hui donné. Nous savons que grâce à M. Roller il ne sera pas raté mais encore que la vitesse de croisière, puis de pointe sera vite atteinte.

Avant de conclure, j'aimerais encore assurer tout le personnel de l'IRDP qu'il peut compter sur la collaboration des responsables de la SPR qui déjà se réjouissent de participer, au sens large du terme, à l'activité fructueuse de l'IRDP.

Mesdames, Mesdemoiselles et Messieurs, je souhaite longue vie et bonne route à l'IRDP et vous remercie de votre attention.

B.

La place de l'innovation pédagogique dans la gestion de l'école

La partie la plus importante de cette manifestation d'inauguration fut sans conteste le discours magistral présenté par le directeur de l'institut, M. Samuel Roller.

Véritable exposé scientifique, ce travail est publié aujourd'hui intégralement dans l'« Educateur ».

Les passages imprimés en italique dans les pages qui suivent n'ont pas été lus par M. Roller. Il s'agit en fait de notes explicatives, de références que l'orateur a groupées à la fin du document remis aux représentants de la presse.

Réd.

1. L'innovation, la recherche et le développement, éléments constitutifs de la gestion de l'école

Innovation — Recherche — Développement. Ces trois mots, quasi magiques, nous sont, pour une large part, devenus familiers depuis que l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) a assuré leur fortune en persuadant les Occidentaux, et, avec eux, les USA et le Japon, que l'économie n'avait guère d'autre fin que celle d'une perpétuelle expansion. Et c'est bien pour assurer le gonflement du PNB (produit national brut) que l'OCDE, se penchant sur l'école, a créé, en son sein, le CERI, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. L'école, dont on savait le pouvoir, était priée de se travailler et d'innover pour remplir son rôle, celui d'agent primordial de l'essor économique et social.

Or, depuis que le CERI a été créé, les choses ont changé. Il y a eu mai 1968 et, tout récemment, après le rapport du MIT (Massachusetts Institute of Technology), la lettre de Sizzo Mansholt. Du produit national brut, on passait au bonheur national brut, de la recherche de la quantité à celle de la qualité, de l'avoir à l'être.

1

« La seule « prospective » qui m'intéresserait serait celle de l'affectivité. Peu m'importe quels seront, demain, l'aspect des cités, la forme des maisons, la vitesse des véhicules. Mais quel goût aura la vie ? Quelles seront, pour l'homme, les nouvelles raisons de vouloir et d'agir ? Où puisera-t-il le courage d'être ? »

Jean Rostand, « Inquiétudes d'un Biologiste », Paris, Stock, 1967, p. 121.

2

« L'événement de notre époque, c'est que la modération n'est plus imposée à l'homme, qu'il doit donc prendre conscience de sa nécessité et la vouloir. Nos structures mentales et affectives traditionnelles sont inaptées à cette fonction. Nos pensées, nos impulsions sont unilatérales. Nous nous pensons seuls existants, dans le vide. Pour cela, nous modérer semble nous restreindre, capituler, nous flétrir. De là, le culte de l'expansion, l'identification mystique de la vie à l'accroissement, l'idolâtrie des courbes de croissance, l'horreur sacrée et la panique devant leur moindre fléchissement. »

Robert Hainard, « Journal de Genève », L'homme d'aujourd'hui est contraint à la modération ; cité par Karl-Helmut

L'école, hier sollicitée de participer à l'accroissement du bien-être, se voit désormais appelée à promouvoir en l'homme les vertus qui le rendront heureux. A elle, derechef, le devoir d'innover, de chercher, de se développer. On s'interroge, on s'inquiète, on se démène. Le salut serait dans l'innovation. A-t-on assez innové ? Comment faire pour innover plus et mieux ? L'innovation devient un mythe. En fait, les choses sont plus simples, plus proches de notre quotidienne réalité.

L'innovation, la recherche et le développement appartiennent au processus qui commande le fonctionnement de tout organisme, biologique ou social, processus qui requiert qu'on s'informe, qu'on évalue, qu'on innove, si nécessaire, pour corriger, qu'on éprouve la nouveauté et, enfin, si celle-ci se révèle bonne, qu'on la généralise. Ce processus n'est autre que celui de la boucle cybernétique. Mais la cybernétique — le mot vient de gouvernail — n'est-elle pas la science du timonier ? Elle concerne le pilotage. L'innovation, la recherche et le développement ressortissent au gouvernement de l'école, à sa gestion.

L'école de chez nous est pilotée, et elle l'est bien. Chaque canton a son organigramme qui montre comment, du magistrat aux écoliers et aux étudiants, en passant par les administrateurs, les inspecteurs, les directeurs et les maîtres et professeurs, l'inspiration politique s'inscrit dans les faits.

Depuis quelques années cependant, depuis que les Départements de l'instruction publique de la Suisse romande ont pris en charge l'école romande, le pilotage de la chose scolaire est l'objet d'une prise de conscience qui se prolonge par la mise en place d'organes de gestion et de coordination. Il y a les conférences, celle des chefs de DIP, sur le plan romand et sur le plan suisse, celle des secrétaires généraux, celle des chefs de service de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ; il y a la Conférence universitaire romande, pendant de la Conférence universitaire suisse ; il y a des commissions nombreuses, dont la Commission interdépartementale romande pour la coordination de l'enseignement (CIRCE) est l'une des plus importantes ; il y a, multiples et multiformes, des groupes de travail. Certains de ceux-ci, nouvellement créés, assument une responsabilité de réflexion et de recherche ; ce sont, par exemple, dans le canton de Fribourg, la Commission des études ; dans le canton du Valais, le Conseil de l'instruction publique ; dans le canton de Vaud, le Conseil de la réforme et de la planification

scolaire ; dans le canton de Genève, la Commission permanente de l'enseignement et de l'éducation (Commission du Grand Conseil). Pour coordonner tout cela et pour faire en sorte que convergent les forces qui, dans tout le pays, travaillent au bien de l'école, les cantons romands se sont donné un organisme ad hoc, le Secrétariat à la coordination avec, à sa tête, Jean Cavadini.

3

La Suisse romande paraît ainsi bien équipée en organismes de réflexion et peut, sans complexe d'infériorité, se comparer à d'autres pays bien nantis : Suède, Comité national de l'enseignement ; Norvège, Conseil national de l'innovation ; Grande-Bretagne, Schools Council ; USA, Illinois School Problems Commission.

Le conseil de direction de l'IRDIP pourrait devenir notre « Conseil romand de l'innovation ».

OCDE, Paris, La gestion de l'innovation dans l'enseignement, rapport sur une session d'étude à St-John's College, Cambridge, juin-juillet 1969, p. 19.

Ces mêmes cantons, confirmant leur désir de voir leurs écoles bien gouvernées, ont créé, en 1969, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, devenu opérationnel le 1^{er} septembre 1970, inauguré aujourd'hui même. Cet institut n'a, en fait, qu'un but : celui d'être au service de l'école romande. Quelle part peut-il prendre à son pilotage ?

2. L'école comme système

Les temps actuels sont si lourds de menaces que l'école, impérativement, doit gagner la bataille de la qualité. Cela signifie qu'elle doit contribuer à installer au cœur des hommes ces nouvelles manières de sentir et de penser que demandaient Einstein et, plus près de nous, et avec lui, Aurelio Pecci du Club de Rome : « Si nous ne réussissons pas, dit-il, à trouver la force morale, intellectuelle, politique de créer de nouvelles bases pour assurer la vie des humains, nous arriverons trop tard. »

4

Janine Delaunay et al. « Halte à la Croissance ». Coll. « Ecologie », Paris, 1972, Fayard.

Par ailleurs, la collectivité investit dans l'entreprise scolaire des sommes considérables qui obligent. Une école bien dotée doit être efficace.

5

« Parmi les problèmes concrets qui s'of-

frent au planificateur, il en est un qui, à lui seul, résume à peu près tous les autres, c'est celui du rendement. Si l'on peut émettre le vœu qu'une part plus élevée du revenu national soit allouée à l'éducation — encore que certains pays parmi les plus défavorisés paraissent parvenus à la limite de leurs possibilités à cet égard — il importe avant tout de tirer le meilleur parti des ressources existantes. La nation sera d'ailleurs d'autant mieux disposée à consentir de nouveaux efforts qu'elle sera assurée que les ressources feront l'objet d'une utilisation optimale. Or force est de reconnaître que tel n'est pas actuellement le cas. »

Allocution de René Maheu, directeur de l'Unesco à l'ouverture de la Conférence sur la planification de l'éducation. Paris. 6 août 1968. « Educateur » N° 32, 18.10.1968, p. 558.

A l'heure actuelle cette dotation est encore en croissance. Preuve en soit, à titre d'exemple, l'effort consenti, pour ses écoles, par l'un de nos cantons entre 1962 et 1972. A dix ans de distance, la part du budget du Département de l'instruction publique par rapport à celui de l'Etat est passée du cinquième au quart ; dans le même temps les dépenses globales du canton se sont multipliées par quatre ; d'où il résulte que le budget du DIP a été multiplié par plus de cinq passant de 48 millions à 258 millions. Des chiffres analogues pourraient être fournis pour les autres cantons. Certains signes cependant laissent percevoir que le temps des vaches maigres approche. Il faudra se restreindre. Raison de plus pour faire rendre à chaque franc confié à l'école tous les effets bénéfiques qu'il peut produire.

Une saine gestion demande que l'on considère cette école en tant que système pour que l'on soit en mesure d'agir convenablement dans le système et, cas échéant, de le modifier.

Le vocable « système » s'accompagne aujourd'hui de connotations idéologiques qui font qu'on hésite à l'employer. Et pourtant il dit bien ce qu'on entend lorsque l'on s'efforce de saisir l'école dans son ensemble.

Un système, social ou biologique, est un ensemble de parties, différentes les unes des autres, groupées en une structure, interconnectées et agissant de manière convergente en vue de réaliser un but commun qui les transcende et qui donne au système lui-même sa signification.

6

« Le principe central de la gestion des organisations est que tout doit y être combiné en vue du but à atteindre. Ce n'est pas en remaniant les organigram-

mes qu'on modernise une entreprise, mais en reliant de la manière la plus directe et la plus constante l'activité de chacun au but général.»

Alain Touraine, *Le Silence de l'Université*, « *Le Monde* », 5.7.1972.

7

« Faute de vue d'ensemble, nous risquons de prendre, sans nous en douter, des options fondamentales mais fondamentalement erronées dans des domaines aussi importants que la recherche, les investissements, l'enseignement, etc. »

Charles Tavel, conseiller scientifique de l'ambassade de Suisse à Washington, dans son étude : *La Suisse devant le Phénomène de la Révolution technologique, cité dans Crise des Métiers, Menace économique, ouvrage collectif publié par « Rencontres Suisses », Lausanne, 1972, p. 196.*

Les composantes du système scolaire s'ordonnent selon plusieurs dimensions : la structure politique, la structure administrative, la structure pédagogique et, constituant cette dernière, ses différents modes d'intervention : programmes, méthodes, formation des maîtres, moyens d'enseignement, procédures d'évaluation. Mais ce système comporte une finalité. Il existe pour que quelque chose se fasse, et ce quelque chose c'est, en définitive, la formation d'un certain type d'homme au sein d'un certain type de société. Le système, par ailleurs, n'est jamais entièrement constitué, il est toujours en voie de création et de recréation ; il n'est jamais non plus définitivement orienté, et tout se passe comme s'il devait, sans cesse, ou découvrir son but ultime ou l'inventer. Il le découvre en interrogeant la société qui l'englobe et qui le fait. Il l'invente en s'interrogeant lui-même, et en essayant de donner un sens à chacun de ses actes. Une chose est certaine, l'école ne sera efficace que dans la mesure où elle sera bien, fortement et clairement structurée et où, de ce fait, chacun — chaque sous-organisme, chaque agent de l'administration ou de l'enseignement, chaque élève, écolier ou étudiant — sera capable de se situer dans l'ensemble, et connaîtra, en les éprouvant, les liens qui le relient à chaque partie comme au tout. Il importe que l'on sache toujours mieux, dans cette école, qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi. C'est un problème de transmission de l'information au sein du système*.

Le système scolaire, de plus, est en interaction avec d'autres systèmes qui agissent sur lui et sur lesquels il peut, lui

* Le service de la documentation de l'IRDP, avec Jean Combes, s'emploie à lui donner une solution efficace.

aussi, opérer. Ces systèmes sont la société dans son ensemble et les sous-systèmes qui la composent : les parents, les groupes de jeunesse, les syndicats patronaux et ouvriers représentant le monde de l'économie, les partis politiques, les groupements religieux ou idéologiques. D'autres systèmes encore pourraient être évoqués comme les moyens de communication de masse — la presse, la radio, la TV, le cinéma, le disque et la cassette — qui sont en train de s'ériger en sous-systèmes éducationnels et, pour l'école, concurrentiels (l'école parallèle). Tous ces systèmes externes, eux-mêmes interconnectés, ne peuvent pas ne pas influencer l'école. Celle-ci doit le savoir et s'organiser en conséquence.

8

« De plus en plus, nous essayerons de déterminer ce que l'on peut apprendre le mieux à l'école, ce que l'on apprendra mieux autre part, et ce qui ne peut être appris, que par une coopération de différents sous-systèmes sociaux. »

Benjamin S. Bloom, *L'Innocence en pédagogie. Traduction et introduction de G. De Landsheere*, « *Education* » N° 135, Bruxelles, mai-juin 1972.

Les fins que se propose d'atteindre l'école constituent elles-mêmes un système qui est appelé à inerver l'ensemble. Ces fins sont longtemps demeurées obscures et latentes. Le fonctionnement de l'organisme éducationnel ne requerrait pas alors plus de précision. Aujourd'hui, en raison d'exigences accrues, en raison aussi des échecs qu'il a bien fallu admettre, on se rend compte que rien de bon ne se fait qui ne soit ordonné à une fin. D'où les efforts entrepris sous toutes les latitudes pour définir les objectifs ultimes de l'école et pour les traduire en démarches concrètes qui assurent leur incarnation, leur réification. Objectifs et sous-objectifs, hiérarchisés, constituent un réseau qui, inscrit dans la substance même du système, donne à chacune de ses parties sa signification et à chacun de ces agents la certitude d'agir en vue d'un bien admis et, en définitive, désiré.

Une telle orientation de l'école est, elle aussi, quelque chose de jamais achevé, et qui doit, constamment, être repris et repensé. L'accord total des esprits ne se fera jamais. Et pourtant, sans un tel accord, l'école ne saurait fonctionner de manière satisfaisante. Mais si l'entente ne peut pas se réaliser sur le point d'arrivée, elle peut se manifester quant à la volonté commune d'entreprendre cette quête toujours imparfaite et toujours à recommencer.

Cette volonté d'éclairer en commun la marche de l'école suffit et n'est-ce pas

elle, en définitive, qui, en raison de sa force interne, fera passer dans le système scolaire le souffle qui le doit animer et diriger ?

Ainsi, dans une école structurée ou, plutôt, se structurant, dans une école refaisant sans cesse le point, pourra régner une harmonie dynamique assurant à chacun — à chaque canton, à chaque école, à chaque maître, à chaque élève — la possibilité d'être d'autant mieux lui-même qu'il sera plus fortement et plus lucidement relié au tout comme à chacune de ses parties. Avec Teilhard de Chardin parlant de l'union, l'école romande peut annoncer : « la coordination différencie ».

9

L'école et la cité.

« ... L'école est un élément constitutif de la polis, de la cité, et doit entretenir avec elle les liens les plus étroits possibles (...), les finalités politiques et civiles sont une composante essentielle de l'entreprise éducative de toute société tendant vers la démocratie. »

Jean-Pierre Clerc, présentant le rapport de la Commission Edgar Faure pour l'UNESCO *Apprendre à être*, « *Le Monde* », 5.9.1972.

Edgar Faure et al. « *Apprendre à être* ». Coll. « *Le Monde sans frontières* ». Paris, Fayard-Unesco, 1972.

10

L'école et l'ensemble culturel.

« ... Aucune action pédagogique explicite n'est isolable d'un ensemble perpétuellement changeant. Choisir une pédagogie, ce n'est donc pas seulement définir une forme locale d'intervention : ce devrait être aussi la situer dans une culture. »

Pierre Gréco, sa contribution à l'article *Pédagogie* in « *Encyclopædia Universalis* », t. 12, p. 669.

11

La Suisse et l'absence d'objectifs.

Le professeur Karl Schmid, de l'EPFZ, président du Conseil suisse de la science : « ... La politique suisse apparaît comme une politique à dynamique purement conservatrice, sans plans, sans projets, sans objectifs. » Comment les Suisses se comprennent aujourd'hui », « *La Gazette de Lausanne* », 8-9.7.1972.

12

Un nouvel humanisme.

« ... Nous devons reconnaître la nécessité de fonder un nouvel humanisme capable de s'imposer en premier lieu aux responsables de l'enseignement, de la politique et de l'économie. » *Crise des Métiers, Menace économique*, p. 116 (voir note 7).

Percevoir l'évolution.

Le professeur F. Kneschaurek, chargé par le Conseil fédéral d'étudier les perspectives de l'évolution de l'économie suisse jusqu'en l'an 2000, écrit, à la fin de son rapport N° 2 : « Il serait nécessaire de charger un collège d'experts de confronter en permanence nos tendances présumées avec l'évolution effective de la situation, de déceler les divergences éventuelles, d'en examiner les causes et de porter ces constatations à la connaissance des organes politiques de pays. Tous seraient ainsi contraints de se confronter de manière concrète avec l'avenir, de sorte que les discussions cesseraient d'être seulement théoriques. » Crise des Métiers, Menace économique, p. 198 (voir note 7). Ce qui concerne l'évolution de l'économie suisse est aussi valable pour celle de l'éducation suisse.

3. La régulation du fonctionnement de l'école

Si le juste gouvernement de l'école commande que cette dernière soit appréhendée comme système en perpétuelle restructuration et réorientation, il reste à considérer le processus circulaire de régulation du fonctionnement de ce système.

L'IRDP, au moment même où s'instaure l'école romande, a cru percevoir, pour lui, une tâche importante dans la mise en place de ce processus régulateur. Il s'agit cependant de se bien entendre. Le dispositif auquel on a songé ne prétend pas substituer un contrôle nouveau et centralisé aux contrôles qu'exercent, dans chaque canton, les inspecteurs ou les directeurs, voire les départements eux-mêmes. L'IRDP n'aurait d'ailleurs aucun pouvoir ni aucun droit de s'arroger une telle prérogative. Il entend, au contraire, faire tout autre chose et développer un dispositif d'observation du fonctionnement de l'école qui permette, en toute objectivité, mais aussi en toute sérénité, d'établir ce qui va, ce qui va moins bien, ce qui ne va pas du tout, de telle sorte que l'on puisse, dans les délais les plus brefs, amender, corriger, ajuster. Un tel ouvrage, proposé par l'IRDP, préorganisé par lui, ne peut être qu'entrepris et mené à chef par tous ceux qui, de près ou de loin, sont engagés dans le fonctionnement de l'école. Il doit permettre, à tous les niveaux, en tous lieux, à tout moment, à propos de tout acte éducatif, de faire le point et d'établir si oui ou non les objectifs qu'on s'était assignés ont été atteints. Une telle observation à fonction régulatrice est quelque chose d'assez nouveau et dont le modèle semble, pour le moment,

ne se trouver nulle part. L'entreprise est de taille et demandera, avant de devenir opérationnelle, des études attentives. Actuellement, le Service de la recherche, avec Jean Cardinet, tente un premier essai. Il s'agit de la mise à l'épreuve, dans le canton de Neuchâtel, de la méthode de lecture «S'exprimer-lire» confrontée avec d'autres méthodes. L'opération se développe dans le système scolaire saisi selon plusieurs dimensions et prenant en compte le plus grand nombre possible de variables. Les méthodes sont appréhendées pour elles-mêmes d'abord — évaluation interne —, puis quant à l'emploi qu'en font les institutrices — évaluation fonctionnelle —, et enfin quant aux effets perceptibles sur les enfants — évaluation externe.

14

Jacques Weiss.

Comparaison des Méthodes de Lecture. Analyse interne descriptive, Neuchâtel, IRDP, Rapport 72.09.

Ce travail, si minutieux soit-il, s'accomplit actuellement dans des conditions d'immédiateté qui rendent difficile l'élaboration théorique d'un modèle général d'observation permanente à fonction régulatrice. Et pourtant, c'est d'un tel modèle qu'on aurait besoin car c'est lui, et lui seul qui, en définitive, permettra de donner aux observations que l'on fera sur la marche de l'école, la valeur explicative que l'on attend d'elles. Les règles de la science demandent cela et, jusqu'à nouvel avis, l'IRDP, s'il veut être efficace, ne peut que se soumettre à leurs impératifs. La théorie, solidement élaborée, constituée elle-même en un système logiquement structuré, est le seul moyen dont on dispose pour analyser correctement le réel et recommander ensuite des actions efficaces.

On comprendra pourquoi l'IRDP s'autorise à recourir au Fonds national de la recherche scientifique pour donner à la présente recherche l'assiette scientifique qu'elle requiert et pour que l'on soit en mesure d'entreprendre, à partir d'elle, d'autres recherches de même nature. On songe, notamment, à l'observation longitudinale, dès septembre 1973 ou 1974, de l'introduction du programme de mathématique nouvelle élaboré par la CIRCE.

15

La planification théorique de la recherche éducationnelle pose le problème de la recherche fondamentale : « Pour que la recherche aboutisse, il faut qu'elle se fasse selon de bonnes méthodes. Les centres de recherche dont nous avons parlé appliquent sans doute de bonnes méthodes et s'emploient à les perfection-

ner. Il serait bon cependant que le problème méthodologique fût posé en permanence. Quelle part faire, par exemple, à la recherche fondamentale, à la recherche pure, par rapport à la recherche appliquée ? La recherche fondamentale, on le sait chaque jour davantage, est en fin de compte la plus payante de toutes. Si, pour une recherche, le fait d'être pédagogique, c'est-à-dire d'être en relation avec l'éducation des hommes, lui interdit d'être absolument non engagée, c'est cependant par souci d'engagement et de fidélité même à une vocation humaine que les centres de recherche, même les plus officiels d'entre eux, doivent faire, dans leurs plans, une large place à cette recherche pure. »

Samuel Roller, L'aspect institutionnalisé de la recherche en Europe, « Actes du 2^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française », Sherbrooke (Canada), août 1967, in « Les Sciences de l'Education », Paris, Didier, N° 3-4, 7.12.1968, p. 71.

16

« Les recherches, elles (celles qui se faisaient en Suisse en 1970), ont souvent un caractère parcellaire, pragmatique et immédiat. Elles peuvent ainsi résoudre certains problèmes. Elles ne peuvent guère mordre sur l'ensemble du processus scolaire et le modifier en profondeur.

Les centres de recherche, eux aussi, n'entreprennent guère, à quelques exceptions près, que des recherches restreintes et le font avec une instrumentation scientifique rudimentaire. On ne voit presque pas apparaître de recherches dûment établies en science, fondées sur une structure théorique et soutenues par un appareil statistique adéquat. Les centres, par ailleurs, sont, le plus souvent, contraints de travailler avec les moyens du bord du fait que les organismes universitaires consacrés à la recherche pédagogique sont peu nombreux, mal outillés et pauvres en chercheurs de haut niveau. Il résulte de cela que la recherche pédagogique, sans être inutile, reste encore au ras du sol et manque de l'efficacité qu'on est en droit d'attendre d'elle. »

Samuel Roller, Enquête sur l'état de la recherche pédagogique en Suisse (1971), Neuchâtel, IRDP, N° 71.09, septembre 1971, p. 124. Ce rapport est paru in « Recherche en Matière d'Education », volume III, p. 249, ss. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1971.

17

Un exemple de stratégie régulatrice, celle que décrit Stuart Maclure de Suède : a) prendre des décisions de principe claires en ce qui concerne les objectifs du système d'enseignement et les ré-

sultats à obtenir dans chaque type d'école ;

- b) perfectionner ces objectifs généraux et particuliers pour établir un programme de travail et un plan d'études destinés à chaque genre d'établissement scolaire ;
- c) établir un programme de recyclage permanent (« in service training ») pour les enseignants afin de faciliter l'adoption des nouveaux programmes d'enseignement et des nouvelles méthodes pédagogiques ;
- d) arrêter un programme de recherche-développement pour étayer les politiques de réforme et d'innovation ;
- e) définir un système de révision permanente permettant d'évaluer de façon ininterrompue le programme et le plan d'études de chaque genre d'école, compte tenu des objectifs propres à chacun d'eux.

In La gestion de l'innovation dans l'enseignement. Rapport d'une session d'étude à St-John's College, Cambridge, 29.6.-5.7.1961, Paris, OCDE, s.d., pp. 31-32.

4. L'évaluation

Le processus circulaire propre au fonctionnement de tout organisme comprend au moins deux stations, l'évaluation et l'ajustement.

L'évaluation des choses de l'école est, en elle-même, un monde qui suscite des études innombrables. Jean Cardinet, par bonheur pour l'IRDP, s'est depuis longtemps passionné pour l'étude de ce problème et ses travaux font, déjà, école. On lui doit, après le Symposium sur les objectifs et les méthodes d'évaluation pédagogique, Berlin, 12 au 19 novembre 1971, un bel article intitulé « Faut-il encore mettre des notes scolaires ? ».

18

Jean Cardinet. Faut-il encore mettre des notes ? Rapport relatif au symposium organisé à Berlin, en novembre 1971, par le Conseil de l'Europe sur le problème de l'évaluation en pédagogie. « Educateur » N° 9, Montreux, 10.3.1972, pp. 205-208.

Il y traite de l'évaluation du travail de l'écopier apprenant et auquel sont dues, mieux que des notes, des informations immédiates et claires sur sa réussite ou sur son échec et sur la manière ou de progresser ou de se corriger.

On lui doit, plus récemment, une étude présentée au 3^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (Bruxelles, avril 1972), qui a pour titre : **L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation.**

19

Jean Cardinet. L'Adaptation des tests aux finalités de l'Evaluation. Neuchâtel, IRDP, N° 72.08, ronéotypé, 31 p.

Cette étude fait pénétrer au cœur du problème. L'évaluation, en effet, demande que l'on essaie, désormais, de répondre à quelques questions, somme toute très simples, celles que poserait le paysan du Danube : Pourquoi évaluer ? Si ce n'est pour informer et permettre à l'école ou à l'individu concernés d'ajuster leur action. Que faut-il évaluer ? Si ce n'est les choses vraiment importantes, les choses vitales. Ici, tout, ou presque tout, reste à faire. L'école, dont les objectifs étaient mal définis ou même pas du tout définis, s'est trop souvent adaptée aux instruments d'évaluation, soumettant au contrôle des productions d'élèves faciles à coter (un point par réponse juste) plutôt qu'elle n'a suscité l'élaboration de méthodes susceptibles de rendre compte de comportements plus complexes et, en fin de compte, plus importants, voire les seuls importants. L'école, évaluant le mineur, a valorisé ce dernier et, n'évaluant pas le majeur, l'a dévalorisé. Ainsi en est-il, par exemple, de l'enseignement de la langue. L'important, proclame-t-on à juste titre, c'est la langue orale se perfectionnant, comme moyen de communication, dans des activités de groupe. Or, de quels moyens simples, précis, efficaces, dispose-t-on pour évaluer l'aisance de la parole chez un élève, son aptitude à argumenter, à défendre son point de vue, à se mettre à la place d'un interlocuteur ? De tels moyens font défaut et l'apprentissage, capital pourtant, de cette langue orale est réduit, bien souvent, à la portion congrue. En revanche, on demeure armé pour contrôler la qualité de l'orthographe et l'étant, on honore cette orthographe et, sans le vouloir, on la survalorise.

Il faudra donc que dans l'avenir — et cet avenir ne devrait-il pas coïncider avec la mise en application des programmes CIRCE — que des études soient entreprises pour que les objectifs de l'école établis, subdivisés et situés sur une échelle descendante passent selon une rigoureuse logique de l'idéal au réel, pour qu'ils se manifestent sous forme de comportements observables et, conséquemment, évaluable. Les travaux entrepris par la FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplangforschung) laissent entrevoir de belles perspectives. Ces travaux prolongent, chez nous et pour le profit de nos écoles (celles de la Suisse alémanique pour le moment), les travaux de Benjamin S. Bloom et de Robert F. Mager sur la classification des objectifs pédagogiques.

20

Benjamin S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1. Domaine cognitif. Traduit de l'américain par Marcel Lavallée. Montréal, 342, Terrasse St-Denis, Education nouvelle, 1969.

David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, Bertram B. Masia, Taxonomie des Objectifs pédagogiques, tome 2. Domaine affectif. Traduit de l'américain par Marcel Lavallée. Montréal, 1970.

R. F. Mager, Vers une Définition des Objectifs dans l'Enseignement, Paris, Gauthier-Villars, 1970.

Joseph Eigenmann et Anton Strittmatter, Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM). Beitrag zu einem Standardisierten heuristischen Instrumentar zur Formulierung von Lernzielen. S.l.n.d. (Fribourg). Une traduction de ce document a été faite au Cycle d'orientation de Genève sous le titre : Un modèle sur le plan des objectifs pour la construction d'un curriculum.

On serait ainsi bientôt en mesure d'évaluer les comportements, les prestations, les savoirs, les savoir-faire, et les attitudes les plus valables. Mieux vaut une tête bien faite que bien pleine... On a jaugé le contenu de la seconde jusqu'à la faire éclater ; on commence à peine de considérer la première et d'en évaluer les vertus.

21

Le propos de Montaigne concerne le maître. Il n'est peut-être pas inutile de le rappeler ici à l'intention des instituteurs et de ceux qui les forment :

« La charge du gouverneur que vous lui donnez, du choix duquel dépend tout l'effet de l'institution, elle a plusieurs autres grandes parties (...), je voudrais qu'on fût soigneux de lui (l'enfant de maison) choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science.

Essais, livre I, chapitre XXVI, De l'institution des enfants. Coll. « La Pléiade », Paris, N.R.F., 1962, pp. 144-145.

22

Voir les travaux de Jean Brun, du Service de la recherche pédagogique de Genève sur l'Evaluation des effets formatifs et psychologiques de la mathématique (niveaux opératoires du raisonnement, le fonctionnement du raisonnement, la créativité). 11, r. Sillem, 1207 Genève.

Apprendre, apprendre à apprendre, apprendre à se conduire, apprendre à être. Tout le programme de l'éducation tient dans ces quatre apprentissages. C'est tout ce programme, rien que lui et lui tout en-

tier, qu'il faut opérationnaliser et, par le moyen d'une évaluation non ambiguë, optimiser.

5. L'innovation

L'évaluation recueille des données, les confronte avec des critères et fournit des éléments de jugement. Si elle s'appuie sur une théorie, c'est-à-dire sur un modèle cohérent qui rend compte du réel pédagogique, l'évaluation, aussi explique ; elle dit le pourquoi de la réussite ou de l'échec.

Là s'arrête son ouvrage. Il importe ensuite, pour que le processus éducationnel progresse, qu'un réajustement se produise ; il faut donc innover.

5.1. Les stimuli de l'innovation

Ces stimuli, ces déclencheurs de l'innovation, sont de plusieurs sortes.

Il y a, d'abord, les suggestions qui proviennent des résultats de l'évaluation elle-même entreprise systématiquement par les centres de recherche. Le chercheur, en effet, n'est jamais un simple « mesureur ». S'étant, pour bien évaluer, installé au cœur de l'activité pédagogique, s'étant même efforcé de la « vivre », il ne peut pas, au moment même où il formule un jugement, ne pas proposer les changements qui, selon lui, et en raison des causes qu'il a décelées, seraient propres à corriger les défauts constatés.

La novation peut aussi être suscitée par les résultats de l'évaluation à laquelle se livrent les enseignants, eux-mêmes toujours mieux instrumentés pour faire la pesée de leur ouvrage.

Certaines recherches spécialisées peuvent aussi être source de novation. Celles du professeur Jean-Blaise Grize et de son équipe internationale au Centre d'études sémiologiques de l'Université de Neuchâtel sont, à cet égard, exemplaires. L'étude des manuels de physique introduits dans les écoles secondaires depuis le début de ce siècle a révélé que ces ouvrages ne transmettent pas, à proprement parler, des informations cognitives pertinentes sur la physique, mais un assez vain « discours sur la physique ». D'où l'élaboration, par le Centre d'études sémiologiques, de recommandations dont pourront tirer profit les futurs auteurs d'ouvrages destinés à faire apprendre la physique aux élèves des écoles secondaires.

23

La recherche « Science et pédagogie » est un projet-joint patronné par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI/OCDE, Paris) et conduit par trois centres : Centre de recherches sémiologiques de l'Université de Neuchâtel, département de pédagogie de l'Université de Genève, Centre de re-

cherche en didactique de l'Université du Québec à Montréal. Le projet est financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, le CERI et le groupe Royal Dutch/Shell.

Enfin, il faut se rendre compte que la novation pédagogique étant, partout, en plein essor, il importe d'être informé sur elle. Le problème de l'information se pose à nouveau de manière aiguë. Qui fait quoi, et où ? Les journaux pédagogiques informent, de manière relativement satisfaisante sur ce qui se fait dans le monde. Mais ce sont les essais entrepris en Suisse, et même en Suisse romande, qui sont les moins connus. C'est, certaines fois, par l'Agence télégraphique suisse et la grande presse, que l'information parvient à l'IRD. Il faudra trouver le moyen de faire mieux afin que l'information puisse remplir son rôle de stimulatrice.

24

« Le système doit être ouvert aux informations venant de l'extérieur et de l'intérieur. Le flux d'informations doit être organisé de façon à ce que tous les participants aient la possibilité de se mettre au courant de nouvelles idées.

Document cité ci-dessus (note 3).

5.2. Les agents de l'innovation

C'est probablement, dans les classes, ces merveilleux ateliers pédagogiques, et par le truchement des maîtres, que l'innovation a les chances les plus grandes de surgir et d'être féconde. On se rend compte cependant que l'engendrement de nouveautés est, de plus en plus, ouvrage collectif. Les maîtres, bien sûr, puis, avec eux, les élèves (ils ne manquent pas d'idées), les parents (les jeunes parents particulièrement), les médecins, les représentants du monde du travail, les hommes politiques, et, aussi, les chercheurs (psychologues, sociologues, pédagogues). Les experts ne sont pas inutiles. Il faut cependant leur adjoindre quelques naïfs capables de voir les problèmes sous un éclairage insolite, souvent générateur de solutions.

5.3. Les conditions de l'innovation

Pour que la novation se produise, ceux qui la peuvent générer doivent disposer d'une certaine zone de liberté. L'école a son ordre obligé, ses règlements, ses instructions. L'excès d'ordre cependant est lui-même désordre.

25

« Celui qui ne peut plus justifier un élément de l'ordre et, à plus forte raison, celui qui ne veut pas que l'ordre puisse

être justifié, n'est pas seulement son gardien, il le met également en péril. »

Karl Schmid. Voir ci-dessus (note 11).

Pas de nouveauté sans réflexion libre, informelle, hors-hiérarchie. La pensée novatrice est divergente, non conformiste, voire contestataire. Elle se situe dans une perspective temporelle ; elle est prospective.

26

« Le chercheur scrute l'avenir, non pour attendre de pouvoir s'y insérer, mais pour l'attirer à lui, le rendre actuel. Il fait demain aujourd'hui. Il ne le subit pas, il ne s'y ajuste pas tant bien que mal au passage : il le modèle. Sous sa pression, le futur bascule dans le présent, et pour revenir à un thème cher, le chercheur ne comprend pas l'avenir, il le veut : et si intensément qu'il le vit par anticipation et commence à le faire vivre autour de lui. L'homme n'est pas emporté par le grand fleuve du temps, il est le fleuve qui fait le temps. »

Michel Fustier, Imaginer l'Entreprise. Coll. « Méthodes et techniques de gestion », Paris, Entreprise moderne d'édition, 1970, p. 148.

Elle accueille l'imagination et aime l'audace, ne craignant pas de heurter l'opinion commune ; elle peut même avoir un caractère prophétique.

27

« Le principal foyer de résistance contre les nouveautés hérétiques se situe dans le crâne de l'individu qui les conçoit. On le voit dans le cri d'angoisse de Kepler quand il découvrit que les planètes tournent dans des orbites elliptiques : » Qui suis-je, moi Johannes Kepler, pour » détruire la divine harmonie des orbites » circulaires ! » A un niveau plus terre à terre, la même angoisse se retrouve chez les sujets d'expérience de Jérôme Bruner qui, lorsqu'on leur montrait durant une fraction de seconde une carte à jouer portant une reine de cœur noire, la voyaient rouge comme elle aurait dû être ; et lorsque la carte était montrée à nouveau, ils réagissaient par la nausée à une telle perversion des lois de la nature. Il est plus difficile de désapprendre que d'apprendre et il semble que le démontage de structures rigides de la connaissance qu'il faut rassembler ensuite dans une nouvelle synthèse ne soit généralement une tâche à accomplir au grand jour de l'intelligence consciente et rationnelle. »

Arthur Koestler, Le Démon de Socrate. Paris, Calmann-Lévy, 1971, pp. 279-280.

L'invention, enfin, suppose toujours une remise en cause, celle des choses

peut-être, et surtout celle de soi-même. Innover, c'est se renouveler.

A cela s'ajoute une mise en œuvre de tous les pouvoirs de l'esprit, ceux de la pensée consciente comme ceux, peut-être plus importants, de la pensée inconsciente. L'heuristique insiste là-dessus et montre que c'est là une des conditions du passage d'un modèle stérile à un modèle fécond. Le modèle de Ptolémée voulait que la Terre fût au centre de l'univers puisque habitée par l'homme.

Il a fallu l'audace de Copernic pour briser ce cadre et faire progresser la science. C'est de révolutions coperniciennes qu'on a parfois besoin.

La démarche des « découvreurs » ne doit pas craindre aussi de remonter le temps. En effet, une impasse ayant été reconnue, il est, presque toujours, inutile de vouloir trouver une issue au fond du cul-de-sac où l'on s'est mis. Ce n'est pas du perfectionnement raffiné d'un processus désormais sans avenir qu'il s'agit, mais d'une réorientation à partir d'un niveau inférieur. La vie, sur les lignes de l'évolution, a procédé ainsi. La pédagogie peut prendre modèle sur elle.

Ainsi en est-il, par exemple, des « livres de lecture ». Ils vont s'embellissant et s'enrichissant de textes nouveaux empruntés aux auteurs contemporains ; ils se « perfectionnent ». Mais se demandent-on si de tels livres sont encore nécessaires et si, à l'époque des journaux, du livre de poche, de la littérature enfantine abondante, il ne conviendrait pas d'y renoncer et d'introduire dans les écoles la « lecture suivie » d'ouvrages entiers chère à Claude Bron de l'École normale de Neuchâtel et de développer les bibliothèques de classes, d'écoles et de quartiers ? *

Un autre exemple de « recul pour mieux sauter » est fourni par Bertrand Schwartz demandant que les écoles deviennent essentiellement des « lieux de ressources » où les élèves puissent trouver, largement offerts à leurs intérêts et à leur curiosité, les moyens d'une auto-instruction. Or, le modèle de ces « salles de ressources », Bertrand Schwartz le trouve dans l'école de campagne de jadis où l'instituteur offrait à ses élèves, des plus jeunes aux plus âgés, les matériels dont il faisait usage pour les instruire neuf années durant.

C'est dans cette perspective que le cri d'Ivan Illich mérite d'être perçu.

28

Ivan D. Illich, *Une Société sans Ecole, Paris, Editions du Seuil, 1971.*

* Ainsi se pose le problème des manuels scolaires. Adrien Perrot, à la tête du Service des moyens d'enseignement, aura à lui trouver une solution.

L'école n'est pas sans défauts, elle connaît même des échecs. On doit essayer de l'améliorer et même de la « changer ».

29

H. Reber et al., *Changer l'école, rapport présenté à la Société pédagogique jurassienne par la commission chargée d'étudier la réforme des structures scolaires, 1972.*

Et si, pour faire mieux, on essayait, par la pensée du moins, de remonter aux temps où il n'y avait pas d'école et de voir comment on pourrait assurer l'instruction des individus avec d'autres moyens que ceux qu'offre la grande machine scolaire ? L'essai, qui pourrait prendre la forme d'un jeu, d'une simulation, mérite d'être tenté.

5.4. La morale de l'innovation

Innover, c'est, dans une certaine mesure, se mettre en état de rupture par rapport à un ordre établi. Est-ce offenser la tradition ? Non. C'est, au contraire, donner à la tradition l'occasion de se manifester, de s'affirmer. Car la tradition, celle qui vaut d'être considérée, n'est pas faite d'habitudes où l'on se complait, c'est un élan qui, venu du passé, poursuit son chemin, exigeant de se réaliser — de se réifier — sous des formes neuves afin de pouvoir, par elles, se renforcer et rajeunir. « La tradition, écrivait Edmond Gilliard, c'est le mouvement qui transforme sans cesse le passé en présent, par l'avance naturelle du temps, et apporte à l'immédiat le résultat énergétique de l'achèvement. La tradition est le moteur de l'évolution. »

30

Edmond Gilliard, *L'École contre la Vie, in Œuvres complètes, Genève, Editions des Trois Collines, 1965, p. 111 (note).*

Ne serait-elle pas, cette tradition, le moteur de l'innovation elle-même ?

L'innovation peut être superficielle ou profonde, elle peut consister en une « petite thérapie » de lutte contre des symptômes (Karl Schmid) ou en une médication atteignant, pour les éliminer, des causes profondes de dysfonctionnement. L'innovation superficielle est dangereuse. Elle est souvent un alibi qu'on se donne pour ne pas aborder les problèmes essentiels.

31

« On peut faire beaucoup de mal en finançant et en favorisant des innovations sporadiques, d'un intérêt limité qui, si elles échouent, ont un effet catastrophique »

que sur l'esprit d'innovation qu'elles risquent d'inhiber dans le pays pour plusieurs années. » Voir, ci-dessus, note (3), p. 50.

Ainsi en est-il des moyens audio-visuels. On peut les considérer comme des « auxiliaires » de l'enseignement. Ils sont alors des « gadgets » qui donnent l'illusion du progrès tout en laissant perdurer l'école la plus traditionnelle. Si, au contraire, ils sont pris en compte comme facteurs d'un renouvellement de la culture, ils participent à une profonde remise en cause de l'école.

32

« Nous avons maintes fois insisté sur le caractère trompeur de l'innovation contingente. Ainsi, dans l'immense majorité des cas, l'arsenal des techniques audiovisuelles sert la pédagogie la plus traditionnelle qui soit, ou pire, provoque une régression méthodologique. En fin de compte, son utilisation permet surtout de donner l'illusion du progrès. »

« De toute façon, l'adoption d'innovations pédagogiques contingentes ne pose guère de problèmes pour la formation des maîtres : quelques démonstrations ou de courts séminaires spécialisés suffisent. »

« Il en va tout autrement en cas d'innovation essentielle. Elle exige une formation différente dans ses fondements et dans son niveau, voire même, et c'est le cas actuellement, une révolution philosophique appelant non seulement une remise en cause des façons de faire, mais aussi et surtout une modification d'attitudes profondément ancrées. »

Gilbert De Landsheere, *Une méthodologie de la construction des programmes scolaires, « Revue française de pédagogie », N° 19, avril, mai, juin 1972, p. 20.*

Comment alors être assuré qu'une innovation est essentielle et non contingente ? Il semble bien que cela puisse se produire en la confrontant à l'échelle hiérarchique des objectifs dont il a été question plus haut. Si l'évaluation a été bien faite, si elle a fondé ses observations sur les comportements révélateurs de l'accomplissement d'objectifs majeurs, si elle a formulé ses jugements par référence aux objectifs ordonnés du système scolaire, les innovations qu'elle engendrera se trouveront du même coup pondérées, puis exactement valorisées. Ici une règle complémentaire doit encore intervenir. La hiérarchie des fins peut juger la novation. Mais il se peut aussi que la novation juge la hiérarchie considérée comme normative. Le rapport dialectique est inévitable, il est nécessaire. Il s'agit d'un processus d'adaptation où se recon-

naissent l'assimilation (la norme infléchit la novation) et l'accommodation (la novation modifie la norme).

La morale de l'innovation exige, pour finir, que la nouveauté soit toujours considérée par rapport à l'ensemble du système scolaire. Le novateur doit accepter une rude ascèse. Il ne lui est pas permis de chevaucher des chimères. Il doit admettre les obstacles de la rude et ingrate réalité et trouver assez de force en lui pour les culbuter. Le champ libre laissé aux « innocents » a souvent été un moyen d'assurer la ruine de leurs utopies et la perpétuation de l'ordre ancien.

33

« *Entreprendre une expérience lorsque les conditions minimales de la réussite ne sont pas remplies, c'est contribuer à renforcer le système que l'on veut transformer en lui donnant l'occasion de faire apparaître comme échec de l'expérience ce qui n'est qu'une manifestation de son pouvoir de néantir les tentatives pour le contester (ainsi certaines entreprises expérimentales peu réalistes peuvent fournir au conservatisme les meilleures justifications).* »

Pierre Bourdieu, *Système et Innovation*, in *Pour une Ecole nouvelle, Actes du Colloque d'Amiens 1968, Paris, 1969, Dunod, p. 348.*

34

« *Peut-être le mouvement en faveur de la réforme des programmes a-t-il tiré une grande partie de sa vigueur de l'ignorance de certains problèmes épineux (comme ceux que soulèvent par ex., l'insuffisance du professeur, les conditions sociales défavorables, le manque de crédits alloués à l'enseignement, des effectifs de classe trop nombreux, etc.).* »

Programmes d'enseignement à partir de 1980 », rapport d'un stage d'études à la Reinhardswaldschule, Cassel, Allemagne, 29.6-4.7.1970, Paris, CERI/OCDE, 1972, p. 63.

5.5 Le temps de l'innovation

L'école en Suisse romande est actuellement traversée par un souffle novateur de bon augure. Elle se dispose à aborder les grands problèmes de la fin de ce siècle, problèmes qui pourraient bien être l'éducation permanente avec ses conséquences sur l'ensemble du système scolaire qu'elle risque de bouleverser de fond en comble, l'intégration des media à la culture qu'il faudra repenser en totalité, la participation qui amènera à reconsidérer la relation de l'école au système social et, à l'intérieur de l'école, celle du maître à l'élève.

6. La réforme permanente

L'innovation, moment fécond de la recherche pour Louis Legrand (34), doit être contrôlée.

35

« *Il est clair que l'innovation peut devenir elle-même l'objet d'une étude scientifique. Cette étude est même indispensable si l'on veut dépasser l'impression subjective et l'autosatisfaction inévitable des innovateurs. Il appartient à une recherche scientifique d'élucider les objectifs, de formaliser les processus, d'évaluer objectivement les résultats. Ce travail d'élucidation et d'évaluation des innovations est même fondamental pour les responsables des politiques éducatives. Sans ces interventions et ces conclusions incontestables, les choix s'opéreront dans la plus grande obscurité.* »

Louis Legrand, *Politique des organisations de recherches en matière d'éducation, Colloque de Londres des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, novembre 1971, in « Bulletin d'information », Conseil de l'Europe, 1/1972, p. 29.*

Formulée une première fois, « préexpérimentée » dans des classes ou des écoles, elle doit se traduire en hypothèses et subir l'épreuve de l'expérimentation. Au terme de celle-ci des décisions peuvent être prises et une généralisation décidée. La boucle régulatrice se referme. Le processus reprend alors son cours spiralé, vers le haut, on le souhaite. Ainsi s'installe la réforme permanente de l'école. Le changement n'est plus le propre du décollage de l'appareil, il est consubstantiel à sa vitesse de croisière.

36

La réforme permanente en Suède.

« *Le but est de créer un état permanent d'innovation dans lequel le programme et l'organisation seront soumis à un examen incessant. On espère ainsi trouver de meilleures solutions, compte tenu de*

l'évolution de la situation, de l'apparition de connaissances nouvelles, d'un apprentissage plus efficace et d'une meilleure utilisation des ressources. L'innovation devient un état d'esprit et une attitude sur le plan administratif et non plus une sorte d'épouvantail, qui ne pourrait être imposé que par une commission royale. »

La Suisse romande a toujours été une terre d'éducation et de novation pédagogique. Jean-Jacques Rousseau ; le Père Girard à Fribourg ; Henri Pestalozzi à Yverdon ; Alexandre Vinet, Edmond Gilliard, Henri Roorda et Louis Meylan à Lausanne ; Marguerite Bosserdet à Neuchâtel, Pierre Bovet et Alice Descœudres à Neuchâtel puis à Genève ; Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Mina Audemars et Louise Lafundel, à Genève, pour parler de ceux qui ne sont plus, ont entretenu sur cette terre une espérance pédagogique *. Il appartient aux éducateurs d'aujourd'hui, aux responsables de la gestion de l'école, aux chercheurs, à l'IRDIP enfin et aussi, de continuer leur ouvrage et, en innovant, de faire que cette espérance vive et s'incarne.

Neuchâtel, 28 septembre 1972.

Au moment où s'achevait la rédaction de cet exposé sur l'innovation, deux publications nous parviennent de Michael Huberman, professeur à l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève :

— **L'empire scolaire**, extrait de la revue « CERES », mai-juin 1972 (Rome, FAO).

— Un extrait de l'ouvrage de M. Huberman **Understanding change in education : theories, models and process variables**, à paraître sous les auspices de l'UNESCO en décembre 1972. Document de travail préparé par le Cycle d'orientation de Genève, septembre 1972.

* Et, parmi ces pionniers, il y a heureusement encore bien vivants et nous honorant de leur présence, William Perret de Neuchâtel et Robert Dottrens de Genève.

Moyens audio-visuels

Radio scolaire

Quinzaine du 23 octobre au 3 novembre

POUR LES PETITS

La forêt

Tout comme elle a fourni leurs sujets à de nombreux poèmes ou tableaux, la

forêt a inspiré des thèmes musicaux. Ceux-ci peuvent aussi bien appartenir à la chanson populaire que ressortir à ce qu'il est convenu d'appeler la grande musique. Ce qui importe, dans la perspective

d'une émission radioscolaire, c'est de mettre en évidence la diversité de sentiments ou d'ambiances que ces thèmes musicaux ont l'ambition de traduire. Et c'est, à propos de quelques-uns d'entre eux, attentivement choisis, ce que M^{lle} Christiane Momo s'efforcera de rendre sensible aux élèves de 6 à 9 ans qui écouteront cette troisième émission de la série consacrée à « la forêt ». (Lundi 23 et vendredi 27 octobre, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Quatre émissions, déjà, ont eu pour thème « la forêt ». Il a été possible, ainsi, d'évoquer bien des aspects de ce sujet : la forêt au long des saisons, les animaux qu'on y rencontre, un récit et des musiques qui s'en inspirent... Mais le principe d'une tel « centre d'intérêt » n'est pas seulement de faire apprendre quelque chose aux jeunes élèves ; c'est aussi de les encourager à créer eux-mêmes, en rapport avec ce thème, de petits textes (proses ou poèmes), des dessins ou des peintures, des bricolages de toutes sortes, etc.

Ces travaux donnent lieu à un concours, dont la présente émission servira à commenter les résultats. (Lundi 30 octobre et vendredi 3 novembre, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES MOYENS

Les débuts de la Confédération

On a beaucoup contesté les enseignements qu'on peut tirer de l'histoire d'un passé plus ou moins récent. Force est tout de même de reconnaître que certaines « situations » d'aujourd'hui se trouvent mieux explicables si l'on en éclaire avec netteté les origines. Ainsi des rapports qui existent présentement entre la Suisse et l'Europe : l'étude des temps où s'est amorcée la naissance de notre pays prouve, à tout le moins, que la Confédération s'est vue, dès ses débuts, mêlée à une sorte de « jeu des forces » pleinement européen.

C'est à évoquer ces problèmes que se consacre M. J.-R. Bory, dont c'est ici la troisième et dernière émission sur ce thème. (Mardi 24 et jeudi 26 octobre, à 10 h. 15, deuxième programme.)

Cuivres et fanfares

Quelque part, au détour d'une rue, une rumeur s'élève — une musique entraînante, aux éclats en quelque sorte métalliques : une fanfare joue. Aussitôt, les passants, intéressés, prêtent à ces sons une oreille curieuse, et les enfants, comme électrisés, courent vers le lieu du concert...

Les cuivres tiennent, dans la pratique de la musique, une place considérable. Mais ces instruments, quels sont-ils ? Quels caractères particuliers offre chacun d'eux ? Comment en joue-t-on ? De quelle manière les groupe-t-on pour former une fanfare ?

Autant de questions que les enfants se posent souvent — et auxquelles ils reçoivent rarement des réponses aussi précises que celles que leur apporte, au cours de son émission, M. Emile Cassagnaud, parfait connaisseur en la matière. (Mardi 31 octobre et jeudi 2 novembre, à 10 h. 15, deuxième programme.)

POUR LES GRANDS

Figures suisses

Parmi les personnalités suisses qui méritent de vivre en nos mémoires autrement que par la seule mention de leur nom, il faut compter Philippe Suchard. Sa vie fut aussi mouvementée que fut remarquable son esprit d'entreprise : grand voyageur (en Europe, en Amérique, autour du monde), on lui doit aussi, entre autres, la naissance d'une célèbre fabrique de chocolat, le développement de la navigation sur le lac de Neuchâtel, l'encouragement de diverses industries (exploitation d'asphalte, sériciculture), la création d'une colonie suisse aux Etats-Unis...

Si le nom de Suchard est connu dans le monde entier, combien de personnes savent-elles qui fut réellement l'homme qui s'appelait ainsi ? Cette émission, due à M. G. Gruber, veut combler cette lacune et nous permettre de revivre la vie d'un personnage aussi attachant. (Mercredi 25 octobre, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 27 octobre, à 14 h. 15, premier programme.)

La littérature, un dialogue entre amis

Cette série d'émissions — dont l'ambition est tout simplement de faire entendre (et, si possible, écouter !) de belles pages choisies dans les trois domaines fondamentaux de l'expression littéraire : poésie, récit, théâtre — a débuté, il y a un mois, avec une série de textes illustrant le thème des « jeux d'enfants ».

Mais le jeu n'est pas l'apanage de la seule enfance. Sous d'autres formes, parfois subtiles, les adultes le pratiquent aussi. La comédie n'en est-elle pas un exemple — sans parler de la roulette, du bridge ou du tennis ? C'est donc encore une fois le thème du jeu qui sera évoqué, mais cette fois sous quelques-uns des aspects qu'il peut prendre dans le monde des « grandes personnes ». (Mercredi 1^{er} novembre, à 10 h. 15, deuxième programme ; vendredi 3 novembre à 14 h. 15, premier programme.)

Francis Bourquin.

Les livres

Les résumés de livres publiés sous cette rubrique, et portant la mention « document IRDP », sont rédigés par un comité de lecteurs, membres du corps enseignant ; étant signés, ils peuvent être critiqués mais n'engagent, alors, que leurs auteurs.

RECTIFICATIF

A la suite du résumé paru dans le N° 27 et concernant « S'exprimer, lire », nous croyons utile d'apporter les précisions suivantes : cette méthode n'est pas encore adoptée par la CIRCE, pour l'être, elle attend les résultats de l'évaluation entreprise par le service de la recherche de l'IRDP.

« L'Europe en l'An 2000 »

Paris, Fayard, 1972

319 pages

Collection Fondation Européenne de la Culture

En fait, cet ouvrage se limite à une esquisse de la société européenne de l'an 2000. Des spécialistes traitent les domaines de la démographie, de l'écologie, du travail, de la recherche, des institutions politiques et sociales, de la culture. L'avenir économique n'est ici qu'effleuré mais un cadre de référence se dessine, qui devrait faciliter d'autres études prospectives.

Les auteurs ne se contentent pas d'analyser la situation actuelle et de mettre en évidence les tendances dominantes : ils envisagent les politiques qui pourraient favoriser l'évolution jugée la plus souhaitable. L'intention est moins de prédire que d'examiner des états futurs vraisemblables. Le lecteur en quête d'un portrait robot risque d'être déçu. Par contre, cette étude a le mérite d'affronter les problèmes de façon à la fois lucide et progressiste ; elle nous rappelle qu'en dépit des apparences, l'homme reste maître de son avenir.

Il faut signaler que certains chapitres sont d'une approche assez difficile en raison surtout de l'utilisation d'un vocabulaire très spécialisé.

Raoul Cop,
document IRDP.

« La Psychanalyse précoce. Le Processus analytique chez l'Enfant »

Diatkine, R., Simon, J.
Paris, PUF, 1972
423 pages

Collection Le fil rouge

Point de départ de cette étude : Carine. Agée de trois ans et demi, elle souffre d'insomnies rebelles, d'anorexie et autres troubles. Sa psychanalyste, Janine Simon, nous décrit, dans **une première partie**, le déroulement de la cure, séance après séance. Un commentaire (élaboration) oriente le lecteur sur les réflexions de la psychanalyste.

La deuxième partie est une théorie sur le processus psychanalytique chez l'enfant jeune et sur son inconscient.

Le dernier chapitre expose des considérations sur l'utilité de la psychanalyse chez l'enfant.

« La Psychanalyse précoce » ? Une étude d'un cas à partir duquel R. Diatkine et J. Simon exposent une théorie sur les fantasmes inconscients et sur leur évolution.

Les auteurs remettent en question les hypothèses freudiennes sur la psychanalyse d'enfants et reprennent d'une manière critique certains concepts de Mélanie Klein, (relations entre le complexe d'Œdipe et les fantasmes prégénitaux de l'enfant) en reconnaissant toutefois l'apport important de ces deux écoles.

Mme Kœnig,
document IRDP.

« Troubles de la Langue écrite et Remèdes »

Michel Lobrot
Paris, ESF, 1972
210 pages

Sciences de l'éducation

Analyse approfondie de la langue écrite (historique, apprentissage, langue orale et langue écrite...) conduisant à l'analyse des troubles de l'apprentissage (dyslexie) décrits comme une « pathologie culturelle » plutôt que comme des troubles d'origine physiologique.

Chacune des théories actuelles concernant la dyslexie est examinée et réfutée sur la base d'expériences et de tests.

La personnalité du dyslexique et du dysorthographe est décrite dans le contexte social, culturel et scolaire.

Enfin, si la rééducation est abordée, ses effets problématiques ne sont pas cachés. C'est une réforme radicale de l'enseigne-

Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants

Allen, D., Ryan, K.
Paris, Dunod, 1972
159 pages

Collection : Sciences de l'éducation-6

Ce livre informe tous ceux qui ne connaissent pas le micro-enseignement. Il intéressera particulièrement les personnes qui doivent transmettre un « savoir-faire » pédagogique.

Le micro-enseignement est un enseignement simplifié (classe réduite à 4 élèves, contenu de la leçon réduit, durée de celle-ci limitée à cinq minutes) qui permet au stagiaire, tout comme au maître de stage, de se concentrer sur un objectif bien délimité. Immédiatement après, le stagiaire peut entreprendre un examen critique de sa leçon et se remettre au travail pour « redonner » sa leçon devant un autre groupe d'élèves.

Le micro-enseignement pourra être complété par l'enregistrement VIDEO (magnétoscope) ce qui permettra l'auto-

ment qui pourrait prévenir cette calamité.

« La pédagogie qu'il faut substituer à l'ancienne doit être totalisante, qui ne se contente pas d'obtenir de temps en temps des effets intéressants mais qui organise tout, au sein de l'école... pour les obtenir. »

M. Coulet,
document IRDP.

observation et l'autocorrection de l'élève-enseignant. Mais le micro-enseignement ne dépend pas entièrement de l'enregistrement VIDEO ; même en son absence, on peut utiliser la méthode du micro-enseignement.

En plus de la définition de cette méthode, ce livre, très détaillé, nous donne grands nombres de renseignements :

- conseils pratiques
- démonstrations
- remarques enregistrées lors des diverses expériences
- l'application de cette méthode dans différentes formations
- l'utilisation de cette méthode dans diverses écoles.

Enfin, le livre se termine sur plusieurs exemples et sur une bibliographie comprenant essentiellement des livres écrits en anglais.

Jean-Luc Tappy,
document IRDP.

Romanciers choisis pour l'enfance et l'adolescence

Claude Bron. Editions H. Messeiller,
Neuchâtel, 1972. 215 pages.

Pour l'Année internationale du livre 1972.

34 romanciers présentés avec portrait et biographie. Définition de leurs caractéristiques. Bibliographie chronologique des œuvres arrêtée au 31 mars 1972.

40 auteurs cités, avec le ou les meilleurs romans lus ou expérimentés en classe. 150 titres de romans étrangers traduits en français.

Cet ouvrage répond à un double souci :

- faire connaître les écrivains qui publient des livres pour nos enfants ;
- établir une liste des meilleurs titres parus qui peuvent être recommandés sur la base d'une lecture préalable individuelle ou collective.

Ce livre s'adresse :

- aux parents qui souhaitent apprendre

à connaître les lectures de leurs enfants ;

- aux enseignants qui désirent apporter des informations à leurs élèves ou établir une correspondance entre classe et auteur ;
- aux bibliothécaires qui auront à leur disposition un répertoire de quelque 800 romans à caractère récréatif, instructif ou documentaire.

Un important facteur d'authenticité et de sincérité est apporté par le fait que Claude Bron connaît personnellement la plupart des auteurs qu'il présente. Son sens de l'humain et de la vérité donne à certaines pages un élan passionné qui rend l'ouvrage encore plus attrayant.

Tous les livres répertoriés le sont selon les critères établis par l'auteur dans un précédent volume « Lire en Classe ».

Alors qu'on se plaint d'un manque d'information de qualité, cette parution comble une lacune.

Philippe Moser,
document IRDP.

Analyse institutionnelle et Pédagogie

R. Lourau. Editions Epi, Paris, 1971.
240 pages.

Après « L'Illusion pédagogique », « L'Instituant contre l'Institué et l'Analyse institutionnelle », R. Lourau publie aux Editions EPI, « Analyse institutionnelle et Pédagogie ». L'analyse institutionnelle, nous dit l'auteur dans son introduction, est une méthode qui vise à élucider les rapports réels que nous entretenons avec les institutions. Par institution, il nous faut entendre la manière dont chacun s'accorde ou non pour participer à ses normes ainsi qu'à ses modalités d'organisation. L'analyse institutionnelle se veut opérante dans des situations concrètes, son intervention se situe dans des groupes limités et son contenu comme support de formation pédagogique a pour objectif de dépasser le point de vue psychanalytique, psychosociologique et sociologique. Aujourd'hui la recherche institutionnelle pousse ses investigations autant dans l'utilisation du concept d'institution en sociologie que dans les recherches psychothérapeutiques dans le domaine des sciences de l'éducation, ceci afin de constituer progressivement une

pièce à l'édifice méthodologique des sciences sociales. L'auteur souligne l'importance que prennent d'une part le rapport au savoir dans la dialectique du savoir et du non-savoir comme éléments de l'institution scolaire et d'autre part les expériences comme outils de connaissance plutôt qu'exemples méthodologiques qui constituent les analyseurs de la situation scolaire. A travers les neuf chapitres, il nous est rendu compte des relevés de séances des Conseils de classe, des moins d'avril à juin 1964, des Séminaires d'analyse institutionnelle de Nanterre 1968-1969 et 1969-1970 et des textes parus dans diverses revues spécialisées qui portent les titres suivants :

Réflexion sur la dynamique des groupes, l'Idéologie groupiste, Une autre critique sociologique, Une société institutrice, Un complot institutionnel.

En conclusion, R. Lourau, actuellement maître-assistant de sociologie à Nanterre réclame une pédagogie du dialogue afin de valoriser dans la crise actuelle les changements qu'elle engendre.

Rémy Hildbrand,
document IRDP.

Divers

41 pays sans quotidiens

Ainsi, par suite de l'évolution de la vie moderne et des concurrences qui s'exercent — notamment l'essor prodigieux de l'audio-visuel (188 % d'augmentation en dix ans pour la seule télévision) — la presse écrite doit faire face à des problèmes économiques dont les conséquences peuvent être graves pour la liberté d'expression, la liberté d'opinion.

L'histoire des peuples nous apprend que ce sont là des droits chèrement acquis et qu'il faut préserver et maintenir à tout prix. D'autant que dans le domaine de la presse écrite, il existe encore dans le monde de vastes zones d'ombre. Toujours selon le dernier recensement de l'Unesco, il ne paraît aucun journal quotidien d'informations générales dans 41 pays. Ce chiffre est énorme.

Il faut tout à la fois combler cette lacune et pallier les conséquences du mouvement de concentration pour sauvegarder la liberté de l'information. Car en ce siècle de l'audio-visuel, l'écrit — livre ou journal — reste indispensable à la formation du citoyen.

offset

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

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

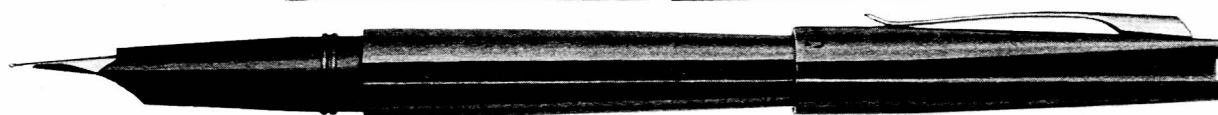
Corbaz S.A.
1820 Montreux
22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

Maîtres imprimeurs depuis 1899

typo

reliure

**Un stylo scolaire
qui a tout
pour plaire...
et tout pour
bien écrire:**



Le WATERMAN Ecolier

Un stylo racé pour apprendre
à bien écrire, en matière incassable,
aux couleurs gaies:
rouge, violet, orange, noir.
Une ligne nouvelle,
un clip solide en acier.

**Son attrait est également
fondé par son prix:**

Fr. 7.50

**A partir de 250 pièces, ce prix
se réduit à Fr. 5.95 seulement.**

Les trois pièces interchangeable qui le
composent — capuchon, corps et section
complète — ne coûtent que Fr. 2.50 chacune
(la plume seule, Fr. 1.80).

**Et voici encore
un avantage qui fait
du Waterman Ecolier
un stylo universel:**

**Toute cartouche d'encre
courante s'y adapte.**

Cela évite bien des histoires
pendant les classes...

N'y a-t-il pas là assez de raisons pour faire
la connaissance du nouveau Waterman Ecolier?

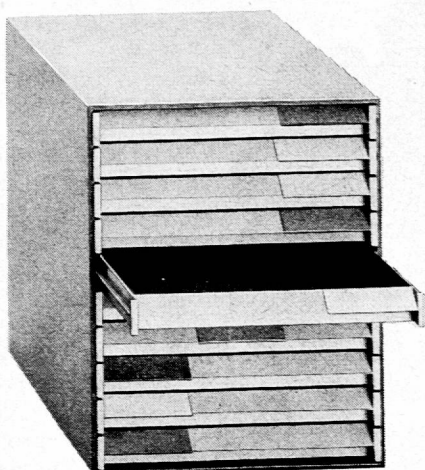
WATERMAN Ecolier

Le stylo aux couleurs gaies
qui stimule l'ardeur au travail scolaire.

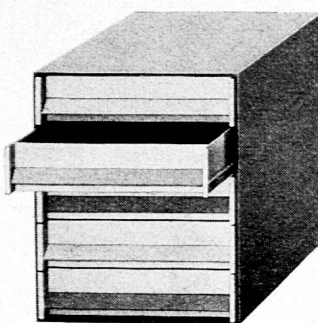
Jif SA Waterman
Badenerstrasse 404
8004 Zurich
tél. 01/52 12 80

K

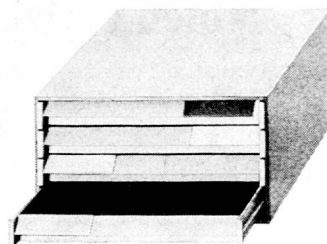
LES TIROIRS OPTA — LE SYSTÈME PARFAIT POUR LE RANGEMENT RATIONNEL



12110



12105



12004

	Prix normal	Prix action
N° 12110 avec 10 tiroirs 3 cm	Fr. 84.—	Fr. 75.—
N° 12105 avec 5 tiroirs 6 cm	Fr. 63.50	Fr. 57.—
N° 12004 avec 4 tiroirs 3 cm	Fr. 41.—	Fr. 37.—
étiquettes perforées et celluloïds pour poignée assort. : Fr. —.70		

ATTENTION !

Suite à la grande demande de cet article, nous répétons notre offre spéciale.

BERNARD ZEUGIN, MATÉRIEL SCOLAIRE, 4242 DITTINGEN (BE), TÉL. (061) 89 68 85.



Les crayons-couleurs de cire Pelikan sont maintenant lavables.

Pelikan a donc supprimé l'une des terreurs des enseignants, des concierges d'école et des parents. Les traces involontaires sur les meubles, les portes, les vêtements, etc. ne sont en effet pas chose rare. Et les restes de couleur écrasée par terre ou sur les tapis, jusqu'ici, ne s'éliminaient plus guère. Ce problème, Pelikan l'a résolu: Les traits faits aux nouveaux crayons-couleurs de cire Pelikan s'enlèvent facilement, à l'aide d'un simple chiffon humide. Ils partent aussi sans pro-

blème, à la lessive, de tous les textiles courants. En plus, les nouveaux crayons-couleurs de cire Pelikan peuvent servir comme des aquarelles, ce qui multiplie et rend intéressantes les techniques de dessin utilisables. Autre avantage: Les crayons-couleurs de cire Pelikan se cassent désormais plus difficilement encore. Leur douille en matière plastique, déjà connue, avec son mécanisme pratique

d'avancement, constitue une protection supplémentaire et permet de les employer jusqu'au bout. Les nouveaux crayons-couleurs de cire Pelikan, solubles à l'eau, sont disponibles en boîtes métalliques de 6 ou de 10 couleurs lumineuses. Les écoles bénéficient d'intéressants rabais de quantité.

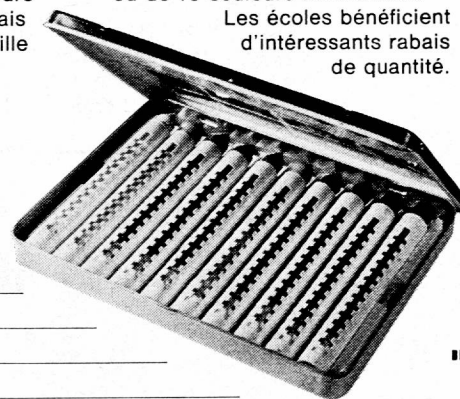
Faites donc un essai,

en renvoyant, dès aujourd'hui, le bon ci-après à Günther Wagner AG, Pelikan-Werk, 8060 Zurich

Bon

pour 1 boîte 555/10 de crayons-couleurs de cire Pelikan **au prix de faveur de fr. 4.50** (au lieu de fr. 5.90)

Nom _____
 Ecole _____
 Adresse _____
 NPA, localité _____



Bibliothèque
 Nationale Suisse
 3003 BERNE

1820 Montreux 1

J.A.