

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 109 (1973)
Heft: 23

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: 26.11.2024

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

23

Montreux, le 29 juin 1973

éducateur

1172

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

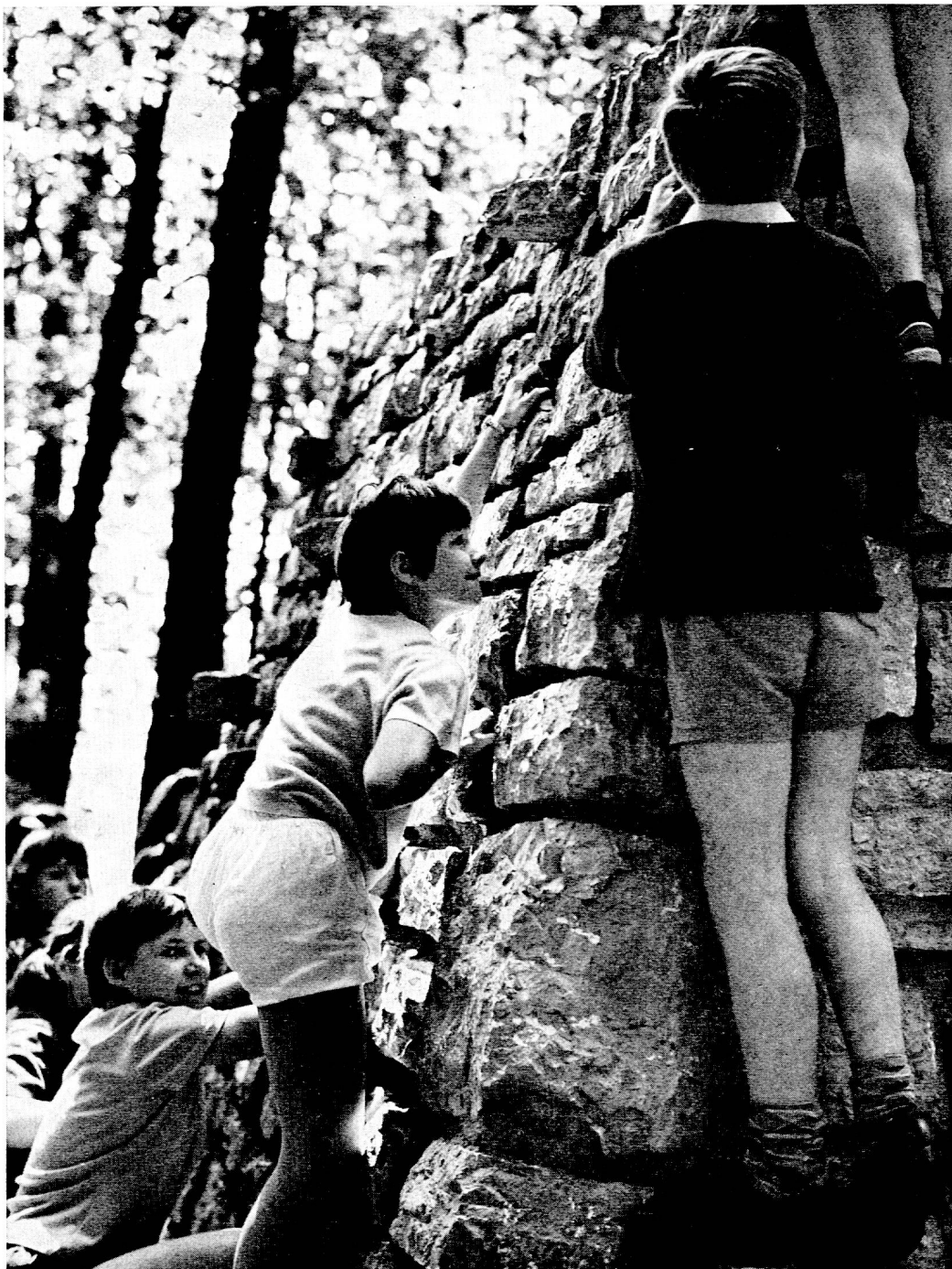


Photo E.F.G.S. Macolin

Communiqués

XVe Séminaire d'automne de la SPV

Judi 25, vendredi 26 et samedi 27 octobre 1973

La Société pédagogique vaudoise, en collaboration avec diverses associations, organise les cours suivants :

N°	Durée	Cours	Moniteur
1	2 1/2 j.	Objets d'art appliqué en métal ; émail- lage ; impression sur tissus	M ^{lle} G. Derendinger
2	2 1/2 j.	Psychologie : les enfants de 4 à 7 ans, les contacts maîtresse-enfants	M. C. Baroni
3	2 j.	Travail au rétroprojecteur	M. M. Deppierraz
4	2 1/2 j.	Correspondance commerciale	M. A. Lapp
5	2 1/2 j.	Education physique dans des conditions difficiles aux degrés I et II	M. M. Favre
6	2 1/2 j.	Méthode Orff à l'école primaire	M. P. Corthay
7	2 1/2 j.	« A vous la chanson ! »	M. B. Jayet
8	2 1/2 j.	Introduction à l'attitude non directive	M. R. Vuataz
9	2 1/2 j.	Jeunesse marginale	M. Dr H. Zaragoza
10	2 1/2 j.	Rondes, jeux chantés et jeux dansés	M. et M ^{me} Riom
11*	2 1/2 j.	Sciences pratiques	MM. A. Schertenleib et F. Guignard
12*	2 1/2 j.	Dessin technique	M. E. von Arx
13*	2 1/2 j.	Enseignement pratique	M. D. Golaz

Remarques :

1. Tous les cours sont prévus à Crêt-Bérard ou dans les environs, à l'exception des N°s 11, 12 et 13.
2. Ils se dérouleront à nouveau cette année durant les vacances pour la majeure partie de nos membres.
3. La plupart des cours seront reconnus par le Département ; leurs participants jouiront donc, en principe, des mêmes avantages que s'ils suivaient un cours officiel de perfectionnement.

4. Les cours marqués d'un astérisque se poursuivront en novembre. Ils sont réservés d'abord aux maîtres ayant enseigné au moins un an et désireux de suivre le cycle complet constituant la formation de maître de classe à option. Le nombre des places est limité.
5. Des renseignements complémentaires et le bulletin d'inscription paraîtront dans un prochain numéro de l'« Educateur ».

Secrétariat général SPV.

Rencontres « Ecole et cinéma »

organisées sous le patronage du Festival international de cinéma de Nyon (Vaud).

Dates : 22-23 octobre 1973.

Lieu : Festival international de cinéma - Nyon - Vaud.

Heures : lundi 22 octobre : 14-18 heures ; mardi 23 octobre : 10-18 heures. Dès 18 heures un colloque sur le thème « Ecole et cinéma » sera organisé entre enseignants et participants au Festival.

But et règlement des rencontres « Ecole et cinéma »

1. Le but des rencontres « Ecole et cinéma » est de permettre aux élèves et aux maîtres de confronter leurs expériences, leurs réalisations et leurs conceptions du cinéma à l'école. A cette occasion, les participants aux rencontres « Ecole et cinéma » pour-

ront obtenir une carte spéciale donnant accès au Festival de cinéma de Nyon durant les deux jours des rencontres.

2. Les rencontres « Ecole et cinéma » sont ouvertes aux élèves des écoles primaires, secondaires, du gymnase, des écoles normales et des écoles de commerce de toute la Suisse.
3. Les films présentés auront été réalisés par les élèves à l'école, voire en marge de celle-ci, mais dans le cadre des activités scolaires.
4. Sont admis à participer aux rencontres, les films de tout format muets ou sonores (bandes magnétiques admises) réalisés à partir de 1970.
5. La sélection sera assurée par une commission désignée par le Centre d'initiation au cinéma du canton de Vaud.
6. Un jury intercantonal, dont les déci-

sions seront sans appel, récompensera les meilleures œuvres dans les trois catégories d'âge prévues.

7. Les inscriptions des films, munies du sceau de l'école ou pour le moins de la signature d'un maître responsable, doivent parvenir au Centre d'initiation au cinéma du canton de Vaud, rue Marterey 21, 1005 Lausanne pour le 3 septembre au plus tard.
8. Les films eux-mêmes devront être parvenus au Centre d'initiation au cinéma le 17 septembre au plus tard.
9. Tous renseignements complémentaires peuvent être obtenus au Centre d'initiation au cinéma du canton de Vaud.

Inscriptions : à envoyer avant le 3 septembre 1973 au Centre d'initiation au cinéma, Marterey 21, 1005 Lausanne (tél. (021) 22 12 82).

Envoi des films : pour le 17 septembre à la même adresse.

Important :

1. Le transport des films (aller et retour) se fait aux risques des participants.
2. Les films sont projetés soit par les auteurs eux-mêmes, s'ils le souhaitent, soit par des personnes compétentes au courant des problèmes de projection de films d'amateurs. Ces personnes voueront le plus grand soin aux projections.
3. Ces projections ont lieu sous la responsabilité des auteurs : ni le Festival, ni les organisateurs des rencontres « Ecole et cinéma » ne seront mis en cause en cas de détérioration ou d'accident, tant à la sélection que lors des rencontres.
4. Les films défectueux (collage, sonorisation, etc.) pourront être refusés.
5. Le programme des rencontres sera envoyé au plus tard le 10 octobre aux participants dont le film sera retenu.
6. Le titre, le format, la vitesse, le système de sonorisation doivent figurer sur la boîte de la cassette ou de la bande magnétique lors de l'envoi du film au CIC.
7. L'inscription des films implique que l'on accepte ces conditions.

Le comité d'organisation des rencontres « Ecole et cinéma »
R. Gerbex, J.-P. Golay, G. Brodard.

Voyage en Ecosse

Je cherche une compagne pour voyage d'un mois en Ecosse (voiture) à partir du 22 juillet. Frais partagés.

S'adresser à :
Elisabeth Grindat,
tél. (021) 28 60 11.

Sommaire

COMMUNIQUÉS

XV ^e Séminaire d'automne de la SPV	570
Rencontres « Ecole et cinéma »	570
Voyage en Ecosse	570

ÉDITORIAL

Innovations	571
Introduction de la deuxième langue nationale :	
Valais	572
Jura	572
Vaud	573
Classes à option (Vaud)	573
Introduction de cours à niveau (Renens)	576
Cours extra-scolaires (expériences à Delémont)	577
Une expérience d'école globale, le collège de Budé (Genève)	578
Appréciation du travail scolaire : un essai de réforme (Neuchâtel)	580
L'OP-ELY : une expérience centrée sur la participation (Lausanne)	581
L'innovation, la recherche et les enseignants	582
Les enseignants et l'innovation	582
Le champ paralinguistique et l'enseignement de la langue maternelle	583

éducateur

Rédacteurs responsables :

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

Educateur (numéros impairs) :

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

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. 26.— ; étranger Fr. 35.—

INNOVATIONS

Ce numéro de l'« Educateur » — le dernier avant le coup d'envoi des vacances — présente différentes expériences scolaires menées actuellement en pays romand, expériences allant dans le sens d'innovations pédagogiques.

Mais qu'entendre par innovations pédagogiques ? Il s'agit, selon nous, de toute tentative, ambitieuse ou modeste, achevée ou en cours, individuelle ou collective, de sortir de la pratique pédagogique de toujours afin d'apporter dans nos écoles un esprit nouveau, des méthodes inédites, un matériel, des programmes neufs.

Pour cela nous avons demandé à des collègues bien informés de la vie scolaire de leur canton (ou directement aux autorités scolaires) de nous signaler l'existence d'expériences pédagogiques particulières à leur région. Nous adressant alors aux personnes directement concernées, nous avons obtenu quelques comptes rendus que nous publions aujourd'hui.

Quelques remarques s'imposent.

Ces articles ne constituent nullement une liste exhaustive des innovations en matière scolaire. L'IRDP nous a signalé l'existence de plusieurs autres expériences pédagogiques auxquelles nous consacrerons, dans le courant de l'automne, un nouvel « Educateur ». Des communications nous sont d'ailleurs d'ores et déjà annoncées.

Les résumés d'aujourd'hui ne sont pas classés par ordre d'importance, ils sont livrés « en vrac ». Ils ne sont assortis d'aucuns commentaires : ils sont simplement informatifs et prétextes à réflexion.

Délibérément nous avons laissé de côté des innovations pédagogiques qui ne se laissent pas cerner, expliquer en quelques pages : nous pensons à des profonds bouleversements de structures comme on en voit dans certains cantons engagés dans d'importantes réformes de structures.

Certains lecteurs de l'« Educateur » voudront peut-être en savoir davantage au sujet de telle ou telle expérience. Ils peuvent s'adresser à la rédaction : nous nous ferons un plaisir d'établir les contacts nécessaires à une meilleure connaissance de ce qui se fait chez le voisin.

Enfin, avant de conclure ce dernier article avant la pause estivale, nous aimerions remercier Lisette Badoux, de Lausanne, et Henri Porchet, de Rolle, de leur agréable et précieuse collaboration ces derniers mois. Ils ont en effet accepté de constituer avec le soussigné un petit comité de rédaction, destiné à relayer des correspondants pédagogiques cantonaux encore trop rares, afin d'essayer de rendre notre « Educateur » plus varié, plus vivant, plus intéressant.

Jean-Claude Badoux.

Introduction de la deuxième langue nationale à l'école primaire

VALAIS

Maman souris se promène avec ses petits dans la cave. Tout à coup apparaît un chat derrière une caisse. Maman souris va à la rencontre de l'ennemi, et crie : « Ouah ! ouah ! » Le chat se retire. « Vous voyez comme il est important de savoir les langues », dit la vieille souris à ses rejetons.

Le français à l'école primaire a été introduit pour la première fois dans 18 classes d'essai du Haut-Valais pour l'année scolaire 1972-1973. Cet automne, nous allons étendre cet essai. Egalement cet automne, l'enseignement de l'allemand sera tenté dans diverses écoles primaires du Bas-Valais.

Pourquoi a-t-on eu l'idée de rajouter une nouvelle branche au programme scolaire déjà surchargé ?

Voici quelques raisons données par le Grand Conseil valaisan : « Le Valais est un canton bilingue avec de nombreux contacts entre le Haut-Valais et le Bas-Valais. La culture germanique et romande s'y rencontrent. Il faudrait se comprendre, se rapprocher. » Les exigences du tourisme et de l'industrie, l'exemple d'autres cantons ont certainement contribué à la décision du Gouvernement valaisan.

S'appuyant sur un rapport des commissions relatives, le Conseil d'Etat a décidé, le 8 mars 1972, d'introduire la deuxième langue nationale dans les écoles primaires.

Jusque-là, trois responsables ont été nommés : deux pour le Bas-Valais, un pour le Haut-Valais. Leur tâche consiste à introduire petit à petit la deuxième langue dans tout le canton.

Comme le Bas-Valais était encore chargé d'introduire les mathématiques modernes, et pour des raisons de choix des méthodes, la deuxième langue a été introduite en premier lieu dans le Haut-Valais.

La sous-commission du Haut-Valais a proposé ce qui suit :

- L'enseignement des langues commence en troisième classe primaire.
- On prévoit une leçon de français de 15 minutes chaque jour.
- Toutes les régions dépendant d'une même école secondaire commencent en même temps.

— Les régions de Vièges et de Stalden, les premières intéressées, débutent en 1972-1973.

— Le personnel enseignant est préparé à sa nouvelle tâche par un cours d'une semaine.

Ces propositions ont été acceptées par le Département de l'instruction publique et réalisées par la suite.

Maintenant, les 18 classes sont à l'essai. Le personnel enseignant comme les élèves sont enthousiasmés par cette nouvelle branche, d'autant plus qu'il n'y a, pour le moment, ni examens, ni devoirs, ni notes.

La presse et la radio ont été positives en ce qui concerne cet essai.

L'attrait pour le nouveau s'atténuera un peu. Mais l'auteur de cet article est convaincu que l'intérêt pour la deuxième langue subsistera dans nos écoles primaires.

Il faut déjà soulever quelques problèmes relatifs à cette nouveauté scolaire :

- Organiser des cours de formation du personnel enseignant.
- Adapter le programme aux conditions scolaires.

JURA

L'expérimentation a commencé en avril 1970 avec quatre groupes de classes de quatrième année travaillant dans des conditions différentes :

- à Tramelan avec quatre classes dont les enfants pourraient facilement être suivis dans les classes supérieures ;
- à Bienne, dans certains quartiers qui devraient permettre également d'observer les élèves durant plusieurs années ;
- dans trois villages du plateau de Diesse.

Les six classes des deux derniers groupes devaient principalement analyser les possibilités d'enseigner l'allemand en quatrième année dans des classes à plusieurs années scolaires.

Dès 1971, l'expérience s'est poursuivie en formant de nouveaux maîtres pour compléter les groupes.

Au début, toutes ces classes ont utilisé la méthode Schulz-Griesbach : « Ich spreche Deutsch ». Dès 1971, on la rem-

— Assurer la continuation de l'enseignement.

Matériel pédagogique

Le matériel « Frère Jacques » comprend des bandes magnétiques et des figurines qui servent à représenter une situation précise au tableau de feutre.

La méthode est **audio-visuelle**, c'est-à-dire qu'elle se sert de l'ouïe et de la vue (parfois même du toucher).

Jusqu'à aujourd'hui on a utilisé surtout la traduction. Un élève qui finissait ses études classiques savait écrire une dictée sans faute, il possédait à fond la grammaire, obtenait même un 6 de français — mais n'était pas capable de prendre part à une simple conversation.

Ce n'est plus le cas de la nouvelle méthode.

Elle permet de s'exprimer avec facilité et dynamisme. La lecture ainsi que l'écriture sont introduites plus tard et elle laisse l'enseignement systématique de la grammaire aux classes supérieures.

Le **but principal** de ce système est le suivant : à la fin de la sixième année d'école primaire, l'élève doit être capable de converser plus ou moins correctement sur un thème journalier.

Dionys Jossen,
responsable de l'introduction
de la deuxième langue dans le
Haut-Valais.

plaça progressivement par la méthode Montani-Kocian : « Deutsch für Kinder ».

Trois ans d'expérimentation ont permis d'établir les observations suivantes :

Négatives :

- Plusieurs institutrices ont été remplacées en cours d'expérimentation par des enseignants non formés ce qui a abouti à l'abandon de cet enseignement à Bienne en particulier, et a créé des lacunes temporaires ailleurs.
- La formation de base de certains enseignants n'est pas toujours suffisante. La perfection de l'enregistrement n'arrive souvent pas à supplanter une prononciation déficiente.
- Dans les classes à plusieurs degrés, les méthodes audio-visuelles ne peuvent s'enseigner que par sections de classes en isolant les élèves intéressés, d'où augmentation du nombre de leçons, ce qui occasionne souvent une situation inacceptable pour l'enseignant.

Positives :

- Les parents des élèves ont accueilli ce nouvel enseignement d'une manière très favorable.
- Dans leur grande majorité, les maîtres donnent ces leçons avec plaisir.
- Les enfants ont beaucoup d'entrain et assimilent rapidement les leçons.

VAUD

Dès l'été 1969 et suite à une démarche des autorités scolaires de La Tour-de-Peilz, une expérience est entreprise dans cette ville. S'appuyant sur la méthode « *Lingua' prim* », publiée à Lausanne par les soins de M. F. Cuttat, cet essai touche les classes de 1^{re}. Dès la rentrée du printemps 1970, le travail se poursuit en 2^e et débute avec les nouvelles classes de 1^{re}.

Sur l'initiative du Département de l'instruction publique du canton de Vaud, une nouvelle expérience démarre en septembre 1971. Concernant deux classes (une 2^e et une 3^e), elle utilise la méthode « *Eins, zwei, drei, ich komme...* » de M^{mes} Montani et Kocian, de l'Université de Zagreb. La même année, cette méthode est introduite dans deux classes de 2^e à La Tour-de-Peilz.

Au printemps 1972, la situation est la suivante : deux classes de Vevey (une 3^e et une 4^e) et les cinq classes de 3^e de La Tour-de-Peilz utilisent la méthode Montani, le solde des classes de La Tour (niveau de la 2^e) continuant à utiliser la méthode Cuttat.

Dès la rentrée d'août 1973, la méthode Montani sera appliquée dans toutes les classes de la zone pilote de Vevey (vingt-sept classes de 4^e). La méthode Cuttat sera abandonnée.

Dans la première partie de l'expérience — à La Tour de 1969 à 1971 — l'enseignement a été dispensé par les institutrices. Par contre, dès la rentrée de l'été 1971, la responsabilité a été confiée à une maîtresse de langue allemande, germanophone, licenciée de l'Université de Bonn et attirée par le travail avec de jeunes enfants.

La raison de ce choix — contesté par certains — est la suivante : pour juger des qualités intrinsèques d'une méthode, indépendamment des problèmes d'application, il est apparu nécessaire de recourir aux services d'une personne absolument compétente, aux fins d'éviter que des erreurs du point de vue didactique ne portent finalement préjudice à la méthode en soi.

Si le maître est exigeant et s'il a une bonne prononciation de la langue allemande, les élèves acquièrent très vite le « bon accent ».

- La méthode Montani convient très bien à l'âge des enfants. Elle correspondrait encore mieux aux élèves de troisième année.

C. Hirschi.

Dès la rentrée d'août prochain — début de l'expérience pilote de Vevey — l'enseignement sera confié à des maîtres secondaires ou primaires, francophones pour la presque totalité, au bénéfice d'une formation ad hoc et assurés d'un appui didactique.

De ces quelque quarante-huit mois de travail, il ressort les constatations suivantes :

1. Le succès d'une telle entreprise est lié à la volonté des enseignants. En l'occurrence, les institutrices concernées ont fait preuve d'un très vif intérêt et d'un enthousiasme qui les honore.

Classes à option (VAUD)

Il est bon de rappeler que les premières classes à option furent organisées à Lausanne en 1959, au lendemain du dépôt devant le Conseil communal de la motion Gfeller. Les idées du motionnaire ne furent jamais mises en pratique intégralement ; et ceux qui les prétendent aujourd'hui dépassées feraient bien de relire le texte de cette étude pour se convaincre de leur actualité. En voici quelques extraits :

« De plus en plus, l'école primaire devient l'école dont on cherche à sortir, par opposition aux autres où l'on désire entrer. C'est si vrai que le meilleur maître primaire sera, pour l'opinion, celui qui a permis au plus grand nombre de ses élèves de ne plus bénéficier de son enseignement...

« Ce sont (ces élèves primaires) des imaginatifs, des pratiques, qui ont besoin à 13 ans d'une école qui, renonçant à constater leurs faiblesses et leurs fautes, leur donne la possibilité de cultiver leurs forces, de développer leurs goûts et leurs aptitudes propres — qui les prépare mieux et d'une façon plus directe au métier de leur choix. Ce qu'il faut, c'est un changement total de direction...

2. La condition sine qua non du succès est ensuite — on s'en douterait du reste — dans une préparation sérieuse des enseignants : préparation linguistique tout d'abord (réactivation des connaissances, travail au laboratoire de langues, séjour en Allemagne avec cours), puis méthodologique, à l'intention de tous les maîtres, primaires ou secondaires.

3. Faute de temps et de moyens, aucune évaluation scientifique n'a pu encore être entreprise ; ce contrôle se révèle toutefois nécessaire et doit être entrepris sous peu. Fondé sur de récents travaux en matière d'enseignement des langues étrangères¹ et axé sur les objectifs d'enseignement des langues vivantes adoptés par le Conseil de l'Europe,² il doit permettre de faire le point, de corriger aussi un certain nombre de défauts qui n'ont pas échappé aux responsables.

A. Veillon.

¹ Lado Robert : *Testen im Sprachunterricht*, c/ Hueber, München.

² Rappelons qu'ils sont au nombre de cinq (congrès d'Ostie, avril 1966) :

- a) Comprendre la langue parlée à un débit normal.
- b) Parler la langue de manière intelligible.
- c) Lire couramment et comprendre un texte.
- d) S'exprimer correctement par écrit.
- e) Connaître et pénétrer la civilisation et la culture d'un pays étranger.

« Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ont un droit égal au développement que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes (Tiré de l'introduction de « La Réforme de l'Enseignement », projet Langevin - Wallon)...

« Le plan de travail comprendra : a) un programme de culture générale... (pour la moitié de l'horaire) ; b) un programme spécialisé, qui permettra un enseignement diversifié et dans lequel il faudra prévoir un large usage des branches à option¹ (pour l'autre moitié de l'horaire). »

L. Badoux.

Une expérience reconfortante, celle d'Ecublens (VD), où l'on tente de revaloriser tous les élèves

Voici comment M. Patrice Crousaz, directeur des écoles, autrefois instituteur

¹ Branches à option : qui ont la même valeur et entre lesquelles on a la faculté de choisir.

puis maître principal, voyait les élèves primaires des classes terminales : « Déçus, ayant l'impression d'avoir manqué leur vie d'écoliers, mûrs pour l'obstruction, l'indifférence ou la révolte ; ils ont de la peine en arithmétique, en français, à mémoriser ? on leur offre... du français, de l'arithmétique, des leçons à mémoriser. Comment remédier à cela ? Parmi d'autres chemins, la voie **des classes à option.** »

Pour réaliser ce projet, trois conditions préalables doivent être remplies :

- un nombre suffisant d'élèves ;
- des maîtres enthousiastes ;
- des autorités compréhensives.

Notre chance : dès le début nous avons été appuyés et encouragés par les deux inspecteurs scolaires dont nous dépendons, par un président de commission scolaire convaincu — devenu cette année-là président du Grand Conseil, ce qui peut être utile — par des autorités communales ne discutant pas l'investissement des sommes destinées à l'équipement de ces classes (qui présentait un sérieux retard sur celui des classes supérieures).

En 1967 donc, les conditions ci-dessus sont remplies, les classes à option démarrent.

— **Quel système avez-vous choisi ?**

— Celui de l'option « libre », qui nous paraît le système idéal. Malheureusement il présente certaines difficultés d'organisation. C'est pourquoi, en 1969, l'effectif ayant augmenté, et par mesure de simplification, nous adoptons le système des trois sections (commerciale, technique, pratique). Nous y distribuons les élèves en nous basant sur les tests d'orientation, la consultation des maîtres et des parents.

— **Et avez-vous été déçus ?**

— Nous sommes retombés ainsi dans un système sélectif, une nouvelle voie rigide, un nouveau tunnel, surtout pour les élèves de la section « pratique », une fois de plus les « laissés-pour-compte » ; ils passent, ainsi que leur maître, une sale année avec, certaines heures, une impression de remplissage, alors qu'ils voient leurs camarades faire ceci ou cela qui leur aurait plu. Cette expérience nous renforce dans notre conviction que la vérité se trouve dans l'option « libre » pour des branches et non des sections.

— **Avez-vous pu y revenir ?**

— Les événements vont nous le permettre : étalement de l'enseignement ménager sur trois ans, participation des filles aux cours à option jusqu'à 16 ans, passage de 5^e en 7^e année des élèves ayant redoublé, regroupement des élèves des classes terminales d'Ecublens, Chavannes et St-Sulpice dans l'un des collèges d'Ecublens.

— **Ce passage de 5^e en 7^e est-il heureux ? est-il bien dans la ligne de cette école de la réussite que l'on préconise aujourd'hui ?**

— Bien que nous les ayons groupés dans une classe, c'est un problème à revoir et qui me préoccupe ; il vaudrait mieux prévoir des classes de rattrapage dans les degrés inférieur et moyen avec réintégration dès que possible.

— **Aviez-vous une classe OP réservée aux garçons de dernière année ?**

— Non, ce qui était un avantage — nous n'avons pas eu à la supprimer — et les garçons suivaient déjà les cours à option jusqu'à 16 ans.

— **Parlez-nous de ce nouveau départ avec le système que vous préconisez.**

— C'était en 1971. Les jeunes maîtres qui s'étaient joints à nous étaient conquis par cette idée, ainsi que les 160 élèves des 7 classes, toutes mixtes.

Notre but : non pas faire de nos élèves les intellectuels qu'ils ne seront jamais, non plus que du préapprentissage, même si certaines branches donnent à ceux qui les choisissent un avantage certain en début d'apprentissage. Mais donner à chacun la possibilité de développer ses aptitudes, son sens des responsabilités (je me suis engagé, je dois remplir mon contrat), susciter ou réveiller son désir de travailler.

Branches : les élèves établissent une liste de leurs suggestions (il y en a en général de 15 à 18) ; le directeur passe dans les classes ; les élèves optent, selon le tableau ci-dessous, sans que les parents ni les maîtres ne soient consultés.

Choisir dans les branches suivantes 12 heures, en indiquant, dans la marge prévue, ton ordre de préférence.

ordre de préférence des nouvelles options	Branches	Nombre d'heures hebdomadaires
.....	allemand	2 h.
.....	sports : spécialisation	2 h.
.....	sports : perfectionnement	2 h.
.....	français : spécialisation	1 h.
.....	français : perfectionnement	1 h.
.....	arithmétique : spécialisation	1 h.
.....	arithmétique : perfection.	1 h.
.....	dessin technique	2 h.
.....	algèbre	2 h.
.....	géométrie	2 h.*
.....	sciences expérimentales	2 h.
.....	dessin	2 h.
.....	travaux manuels	2 h.**
.....	trav. féminins en atelier TM	2 h.
.....	travaux féminins	2 h.

Dès 14 ans seulement :

.....	cinéma	1 h.
.....	photographie-prise de vues	1 h.
.....	cuisine	2 h.**
.....	reportage	2 h.
.....	dactylographie	2 h.
.....	arithmétique commerciale et français commercial	1 h.

Dès 15 ans seulement :

.....	confection	2 h.*
-------	------------	-------

* Filles seulement

** Garçons seulement

Critères de choix : recherche d'un moindre effort intellectuel (3 %) ; aptitudes (désir de perfectionnement ou de développement) ; talents ; le métier futur.

— **Le choix est-il définitif ?**

En 7^e a., on prévoit un changement possible au bout de 3 ou de 6 mois. En 8^e, l'élève assume son choix. Par contre, en 9^e, après les tests d'orientation et les stages préprofessionnels, possibilité de choisir une autre branche (**les stages** sont organisés par les maîtres des classes de 9^e a. avec l'aide des patrons et des orienteurs : 15 jours de stage pour tous, pendant lesquels les maîtres suivent leurs élèves).

— **Certains élèves ont-ils des difficultés à choisir ?**

— Pas de problème ; en somme ils ont une double motivation : le besoin de suivre certains cours, et les « hobbies ».

— **Ce système non sélectif donne-t-il aux élèves une idée plus objective de leurs capacités, des professions auxquelles ils peuvent prétendre ?**

— Oui, aussi les nôtres se dirigent-ils surtout vers les professions techniques et manuelles. Mais on remarque aussi que parfois l'ancien « laissé-pour-compte » va plus loin qu'un autre dans une branche si c'est là son goût.

— **Dans quelle mesure les demandes des élèves sont-elles satisfaites ?**

— Dans le 80 % des cas au moins.

— **Comment avez-vous résolu le problème de l'appréciation ?**

— Les maîtres, surtout les jeunes, ont tenu à attribuer des notes pour les branches à option, mais ce sont surtout des appréciations de situations, toujours encourageantes. Option du directeur : pas de notes.

— **Quand les cours à option ont-ils lieu ?**

— Les quatre après-midi de la semaine. Pour la plupart des élèves : horaire continu un jour, compensé par un après-midi de congé. Cet horaire sera probablement modifié l'année prochaine pour les élèves

de 7^e a. avec lesquels nous allons faire un essai de 6 heures à option.

— **Le groupement de 7 classes permet-il de tirer parti au maximum des compétences des maîtres ?**

— Certainement. Nous ne faisons appel qu'à trois maîtres auxiliaires : une maîtresse de couture pour 2 heures, une maîtresse de dactylo pour 8 heures, un maître de sports pour 4 heures. Certains maîtres de classe donnent 8 heures dans la même spécialité, d'autres ont la charge de 3 ou 4 branches. Les élèves ont affaire à 8 enseignants au maximum.

— **En quoi consiste la collaboration directeur-enseignants, enseignants entre eux ?**

— Nous nous réunissons pour un jour complet au début de l'année scolaire et une fois par trimestre. La collaboration entre enseignants ne pourrait pas ne pas être...

QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX PARENTS EN FÉVRIER 1972

1. Votre enfant vous a-t-il parlé de ses options ? 147 oui, 3 non.
2. Êtes-vous satisfait de son choix ? 144 oui, 6 non.
3. Son intérêt pour les branches choisies s'est-il maintenu ? 97 oui ; a-t-il augmenté ? 44 oui ; a-t-il diminué ? 7 oui.
4. La possibilité de choisir lui-même ses options a-t-elle eu sur votre enfant un effet positif ? 125 oui ; aucune influence ? 20 oui ; un effet négatif ? 2 oui.
5. Approuvez-vous la liberté de choix qui lui a été donnée ? 144 oui ; 2 non.
6. L'accumulation d'heures de cours certains jours a-t-elle été ressentie comme une surcharge ? 21 oui ; 127 non.
7. Votre enfant apprécie-t-il les après-midi de congé supplémentaires qui en résultent ? 136 oui ; 2 non. Occupe-t-il ces après-midi libres par un travail suivi ? 57 oui ; 91 non.
8. Votre enfant change de maîtres plusieurs fois durant les heures à option. Apprécie-t-il ces changements ? 132 oui ; 16 non.
9. Avez-vous l'impression que ces branches à option favorisent le développement harmonieux de votre enfant ? 130 oui ; 17 non.
10. Si l'on pouvait vous donner la possibilité de choisir le genre d'école que vous désiriez pour votre enfant, que choisiriez-vous ? 8 l'école traditionnelle ; 141 l'école avec les cours à option.

Quelques raisons données par les élèves

1. Parce qu'on a pu choisir — et choisir des branches qu'on n'aurait pas autrement — et ce qu'on aime on le fait avec plaisir.
2. Parce qu'on a la possibilité de connaître d'autres maîtres — de passer d'un maître inexpérimenté à un maître expérimenté.
3. On peut choisir ce qui nous sera utile dans le métier auquel on pense.
4. Le système est varié.
5. On apprend mieux et on travaille mieux et plus.

Conclusion de M. Crousaz : notre expérience nous donne satisfaction. Nous espérons ainsi construire un système efficace, souple, revalorisant tous les enfants qui restent dans les classes primaires, soit

le 50 % environ de ceux qui y sont entrés à 7 ans.

Entretien avec M. Crousaz, à Ecublens, le 8 juin 1973.

L. Badoux.

J'ai eu le privilège d'assister à l'entretien sus-mentionné. On m'avait dit, de divers côtés, grand bien de l'expérience d'Ecublens (M. Michel, ancien inspecteur scolaire, M. Teuscher, mon collègue député, entre autres). J'ai le sentiment que la voie suivie va réellement dans le sens de la pédagogie préconisée par tous les projets et dans tous les essais de réforme de l'école.

R. Gfeller,

chef de service des écoles primaires,

Lausanne.

RÉPONSES A QUELQUES QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

1. Le regroupement dans le centre scolaire d'Ecublens de tous les élèves de 13 à 16 ans a été jusqu'à maintenant favorable au développement des classes à option. Comment pensez-vous poursuivre votre effort dans ce sens ?

- a) Nos listes de branches à option sont chaque année remise en question par les maîtres, et les élèves, questionnés à ce sujet, peuvent donner aussi leur avis.
- b) Nous (les maîtres et moi-même) développons le système pragmatiquement. Nous y avons inclus dès novembre 1972 les grands élèves venant des classes de développement. Très positif pour ces enfants.
- c) Nous espérons y inclure dès que possible, pour 2 h. au moins, les élèves des classes supérieures. La résistance des maîtres de ces classes retarde seule cet essai.
- d) Nous pensons rendre le système plus souple par la création, à l'intérieur de l'une ou l'autre branche à option, de cours à niveau (allemand, français, arithmétique, par ex.).

« Jusqu'à maintenant » : la question que nous nous posons est la suivante : nous avons actuellement 200 élèves environ en option ; le système actuel est-il applicable à un groupement plus important et jusqu'où ?

2. Utilisation plus intensive des moyens audio-visuels.

Nos moyens sont ... moyens à bons. Leur utilisation, par contre, est nettement insuffisante. Les raisons ?

Pour les maîtres :

- a) les maîtres sont en général au fait de leur utilisation grâce à des séances d'entraînement dirigées par ceux d'entre eux qui sont spécialistes, mais ils sont insuffisamment préparés aux multiples possibilités pédagogiques et
- b) toute présentation de leçon par moyens audio-visuels demande une préparation préliminaire importante.

Comment avons-nous cherché à remédier à cela ?

- a) en incitant chaque maître à suivre les cours de perfectionnement,
- b) en créant des groupes de travail (qui étudient en commun l'utilisation technique de ces moyens et préparent en commun également divers documents (temps pris moitié sur école, moitié en dehors), mais ce n'est pas encore au point.

Utilisation par les élèves :

Le coût de ce matériel rend prudente son utilisation par les élèves. En théorie, ces derniers devraient savoir manipuler ces appareils. En pratique, les dégâts, mêmes involontaires, l'usure accélérée qui en résulte rendent illusoire l'application du 80 % de cette théorie.

(Un exemple : appareil de cinéma vieux d'un an — usage par les maîtres et les remplaçants seulement : Fr. 500.— de réparation après 1 an !)

3. Approche de certaines méthodes mises au point par les pédagogues modernes ? les encouragez-vous ?

Oui, mais avec beaucoup de « recommandations ».

Toute méthode, vieille ou moderne, n'est valable que par celui qui l'applique. La théorie, encore une fois, est une chose, son application en est une autre. Mais si un maître tente un essai et réussit à donner un tour valable au travail de sa classe, à l'ambiance qui y règne, je l'accepte et suis prêt à l'appuyer s'il le faut.

Travail en groupe

Je l'encourage et cherche à le promouvoir entre maîtres d'abord. Dans les classes, je laisse aux maîtres toute liberté pour autant que le résultat — travail, ambiance — soit valable.

Débats et enquêtes

Mêmes remarques, mais, en ce qui concerne les enquêtes, un point supplémentaire est à considérer : dans une localité moyenne, avec plusieurs classes parallèles, on ne peut multiplier les enquêtes sans risquer de lasser les « enquêtés ».

Remarque générale

La multiplicité des méthodes prônées — et chaque jour de « nouvelles » méthodes apparaissent — ne permet pas une application incontrôlée de ces méthodes. Les brassages de classe, dus à des conditions locales aussi bien qu'aux mutations incessantes, dressent une limite que l'on doit garder présente à l'esprit, même à l'intérieur d'une localité, où l'entente entre maîtres est aussi importante que l'application de telle ou telle méthode, si remarquable soit-elle.

4. Organisation d'une vie plus communautaire

Cette vie communautaire **doit** commencer par les maîtres, entre les maîtres. Elle prend du temps « commun » sur le temps de chacun, et, si tous sont prêts à y participer sporadiquement, il est plus difficile de la maintenir pendant un certain temps. Il faut un — au moins — maître moteur, animateur, entraîneur, créateur, à qui la vie de famille permet d'offrir son temps à la communauté. Et il faut un « dauphin » préparé à reprendre le flambeau.

Ces remarques sont valables pour les élèves. Il n'est plus possible, avec la diminution des heures de base, de prendre du temps sur ces heures. Il est impossible d'en prendre pendant les heures à option (éclatement des classes). Tout est alors question des disponibilités des individus qui font marcher la machine.

Peut-être la question mériterait-elle une étude plus approfondie, mais là encore l'attitude de chaque maître est déterminante pour la réussite d'une telle expérience, et plus on est nombreux plus les

possibilités d'opinions divergentes sont grandes et réelles.

Voilà quelques réflexions que m'ont

suggérées vos questions. Elles n'épuisent pas le sujet et n'engagent que moi.

P. Crousaz.

Introduction de cours à niveau (Renens)

En 1971, quatre classes de septième à option devaient être organisées. Connaissant les problèmes de l'adolescence, la direction des écoles proposa une nouvelle formule : au lieu de répartir les élèves dans les classes dites « commerciale », « pratique » ou « technique », elle décida de les conserver dans quatre classes hétérogènes. Pour faciliter l'étude des branches principales et permettre à chaque élève de progresser à son rythme, quatre « niveaux » de français et quatre « niveaux » d'arithmétique furent créés. Chaque maître de classe hétérogène se trouvait ainsi à la tête d'un « niveau » de français et d'un autre « niveau » d'arithmétique.

En français, l'étude dans les « niveaux » ne comprend que l'orthographe et la grammaire, en raison du grand nombre d'élèves de langue maternelle étrangère faisant partie de nos classes. L'étude des branches orales (élocution, lecture) est réalisée dans les classes hétérogènes.

En arithmétique, la totalité du programme est parcourue par les quatre « niveaux », suivant un nombre d'heures hebdomadaires différent. Ainsi, aux « niveaux » C et D, les élèves disposent d'une ou deux heures de plus pour acquérir les notions de base. Pendant ce temps, les « niveaux » supérieurs étudient l'algèbre et la géométrie.

En option d'allemand (les élèves choisissent trois « options » de deux heures hebdomadaires chacune parmi onze « options »), après quelques mois d'étude, nous avons également créé trois « niveaux ».

Il reste entendu que n'importe quel élève, selon ses progrès durant l'année, peut accéder au niveau supérieur.

Après deux ans de cette expérience, il nous est possible de tirer les conclusions suivantes :

- l'homogénéité de chaque « niveau » a permis d'obtenir un meilleur travail et de meilleurs résultats ;
- la majorité des passages d'un « niveau » à un autre ont été ascensionnels.

Nous nous permettons d'exprimer ces vœux :

- les « niveaux » inférieurs devraient avoir un effectif très allégé, afin de permettre à l'enseignant un travail plus individualisé (les « niveaux » supérieurs supportent un effectif plus élevé) ;
- les notes devraient être remplacées par un système plus approprié, encore à étudier ;
- les examens devraient également être modifiés ; par exemple, au « niveau » A d'arithmétique, on pourrait introduire un problème d'algèbre justifiant l'étude de l'année.

Il est évident que nous n'avons fait qu'effleurer le sujet dans cet article, et nous nous réservons la possibilité d'y revenir plus longuement si des collègues le désirent.

*E. Dépraz, D. Grognuz, A. Métraux,
S. Savoy.*

PELLICULE ADHÉSIVE

HAWE®

SELBSTKLEBEFOLIEN

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

Cours extra-scolaires

Expériences à Delémont (1972-1973)

En été 1970, le Conseil municipal crée un groupe d'animation culturelle. Ce groupe de quelques personnes au départ s'ouvre très vite à une vingtaine de personnes, de tous milieux professionnels, de tous âges, toutes bénévoles et amateurs.

Dès le départ de son travail, le Groupe d'animation culturelle de Delémont (ci-après dénommé GACD) tient comme essentielles les préoccupations suivantes :

- la culture ne doit plus être une chasse gardée ; elle doit être ouverte à la grande masse des hommes ; elle doit par conséquent agir au sein des collectivités d'enfants, de jeunes, d'adultes ;
- elle doit être concrète (il faut agir par des propositions et des actions concrètes) et permanente ;
- il faut donner aux gens les moyens de s'exprimer, de créer, d'agir sur leur vie et leurs conditions ;
- l'action culturelle doit être entreprise dans tous les secteurs.

Expérience extra-scolaire

Le secteur qui apparaît primordial au GACD est celui des enfants. Si Delémont, ville de 12 000 habitants, veut mener une action culturelle globale, il est essentiel de donner une priorité aux enfants (dès la préscolarité). Les cours extra-scolaires seront donc offerts aux enfants de 5 à 16 ans.

En un premier temps, un questionnaire est lancé dans les écoles primaire et secondaire. Sur la base des sondages faits auprès des enfants, une proposition de divers cours extra-scolaires est faite :

- Atelier de théâtre
- Chœur d'enfants
- Ciné-Club
- Club de photo
- Cours d'histoire delémontaine
- Cours d'ornithologie
- Cours de poterie
- Cours d'émaux

Delémont comptant une population enfantine d'environ 2000 enfants, le GACD prévoit une inscription de 300 enfants. Le nombre d'inscriptions s'élève à 900. Dès lors, des problèmes d'animateurs, de structures, de locaux, se posent. On organise 5 cours de théâtre au lieu d'un prévu ; on organise 5 cours de poterie au lieu d'un prévu ; le chœur d'enfants compte 60 enfants. Il faut rechercher d'autres animateurs, trouver d'autres locaux.

Animateurs

Un des buts de l'animation culturelle est de mettre les gens en contact les uns avec les autres. C'est pourquoi, on ne fait appel à aucun animateur professionnel. Les « animateurs amateurs » se recrutent dans la population delémontaine (instituteurs, ménagères, employés des travaux publics, notaires, employés de banque, etc.). Ceci est déjà une animation en elle-même, puisque, certaines personnes ayant des activités créatrices acceptent de s'occuper de groupes d'enfants et de transmettre, de faire connaître leurs propres activités culturelles.

Locaux

Il n'y a à Delémont, pour le moment, aucun centre culturel, aucune maison de loisirs, aucun local à disposition pour des cours de ce genre. C'est pourquoi, dès la fin des cours obligatoires, les salles de classes, halles de gymnastique sont envahies. On se heurte à des problèmes — très compréhensibles — de concierges. Finalement, grâce à la bonne volonté de tous, (concierges, paroisses, écoles primaire et secondaire, école normale) le problème des locaux est résolu. Et, il est tellement plus important de commencer par une action culturelle concrète, « dans le terrain » que de commencer par des structures bâties.

Enfants

Nous l'avons vu, le nombre énorme d'inscriptions, le choix des animateurs, la recherche des locaux occupe « à plein temps » le GACD. Ces divers problèmes retardent la mise en route de ces différentes activités. De plus les enfants sont d'écoles différentes, de programmes scolaires différents. Ceci ajouté à cela fait que les cours se donnent à peu près à la moitié de l'effectif annoncé. Le cours de photo est abandonné faute d'animateurs suffisants ; le Ciné-Club se transforme en création de films (on a pu lire dans la presse le succès d'un des groupes qui, pour le « Sabotier du village » reçut le premier prix de l'Association suisse du film scolaire). Les autres cours ont lieu, certains avec un éclatant succès : ornithologie, cinéma, chœur d'enfants, histoire delémontaine, poterie, émaux, un cours de gymnastique mère/enfants en collaboration avec Fémina Gymn ; les ateliers de théâtre offrent plus de difficultés quant à la synchronisation, à la globalité de l'action. Il faut ajouter à ces diverses activités la prise en charge par le Théâtre populaire romand de l'animation théâtrale (autour des spectacles

présentés) durant les heures de classe de même qu'une série de concerts commentés organisés par les Jeunesses musicales qui eux également se donnaient durant le temps scolaire.

En avril-mai, deux soirées d'information sur les cours extra-scolaires ont lieu, ceci afin d'informer le public, plus particulièrement les parents de l'action menée durant la saison 1972/1973.

Perspectives pour 1973/74

Il serait absolument faux de penser que la ville de Delémont a trouvé « la solution » quant aux activités culturelles des enfants. Comme nous l'avons vu, ce n'est qu'un premier essai, avec les imperfections que nous avons citées dues à la mise en place d'un tel système. Néanmoins, la sensibilisation est faite au niveau des enfants, des adultes, des autorités. Sur la base des expériences faites, les inscriptions aux cours 1973/74 sont lancées :

- Le Théâtre populaire romand organise et prend en charge (en collaboration avec le GACD) l'atelier de théâtre ;
- le chœur d'enfants projette un camp de vacances musical de deux semaines en automne ;
- le cours d'histoire delémontaine se transforme en cours : « Ecoles et enfants d'autrefois » et sera basé sur la recherche du passé, sur les interviews et débouchera sur une exposition montée par les enfants ;
- le cours d'ornithologie s'étendra à l'étude de la forêt et des arbres ;
- en collaboration avec l'Université populaire, deux ateliers de création libre (5-6 ans ; 7-9 ans) sont proposés ;
- un autre essai est lancé : deux cours pour parents-enfants : poterie et philatélie ;

les autres cours proposés sont : cinéma, photo, échecs.

Problèmes

Le problème primordial qui préoccupe le GACD est l'évaluation, par un office de statistiques, du travail accompli lors de ces cours extra-scolaires. Quelles sont les véritables motivations des enfants ? correspondent-ils à un besoin d'une organisation des loisirs ? peuvent-ils être un départ d'une éducation permanente globale, à tous les niveaux de la population ?

Il faut ajouter à ces soucis des problèmes financiers. Les animateurs doivent être rétribués, il faut du matériel et si l'on pense à une évaluation, il faudra également la payer. Or le budget communal, s'il prévoit une certaine somme pour l'animation culturelle, ne couvre pas tous ces besoins.

Conclusion

Le GACD ne se fait pas d'illusions, d'autres problèmes l'attendent. Néanmoins, ceci est au bénéfice d'une reconversion de l'action culturelle menée au niveau de nos enfants. Nous l'avons dit

Une expérience d'école globale, le collège de Budé (Genève)

Préambule

De divers côtés, on s'est fait l'écho des avantages qu'apporterait une structure scolaire dite structure à niveaux et à options ou, quelquefois, enseignement « à la carte ». Depuis de nombreuses années, des systèmes scolaires étrangers appliquent des structures analogues : il convient de citer avant tout, parce que relativement proches de nous par le contexte socio-culturel, les « Comprehensive Schools » britanniques et les « Gesamtschulen » allemandes. La presse genevoise, en diverses occasions, a fait allusion à ce problème et a informé le public que des études se poursuivaient dans ce sens à Genève et en Suisse. Je pourrais citer les publications du Cycle d'orientation, les revues pédagogiques suisses ou étrangères. Il suffit cependant de reprendre quelques textes genevois, issus des débats parlementaires consacrés au Cycle d'orientation, pour souligner dès le départ que les expériences qui sont menées au collège de Budé depuis deux ans s'inscrivent non seulement dans un courant de recherche qui se développe en Suisse comme à l'étranger, mais répondent à des demandes formulées par les représentants de l'opinion publique.

En effet, la lecture du rapport élaboré par la commission du Grand Conseil genevois chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation (rapport du 19.9.69) est particulièrement éclairante. Les membres de cette commission ont souligné que le Cycle d'orientation était (je cite le rapport) « une étape nécessaire vers des formes d'enseignement encore plus évoluées ». Quelles formes ? Les députés ont retenu l'avis d'experts selon lesquels « la politique scolaire suisse semblait devoir s'orienter, à plus ou moins brève échéance, vers ce que les anglo-saxons appellent la « Comprehensive school », l'école polyvalente qui groupe les élèves non par sections et filières, mais par niveaux, par disciplines à option, donc par orientation individuelle » (idem). Quelques lignes plus loin, le rapport formule le vœu que l'école, dans son évolution, parvienne à offrir un véritable enseignement « à la carte ».

au début, la culture se vit ; elle donne les moyens — dans le cas particulier aux enfants — de s'exprimer, de créer. C'est la finalité première de cette animation intensive dans les écoles de Delémont.

H. Tschoumy.

C'est dans cette perspective que les maîtres et la direction du collège de Budé ont travaillé, reprenant dans le détail une première étude faite par les directions des collèges Rousseau et de Budé sur mandat de la Direction générale de l'Enseignement secondaire.

Ces quelques remarques liminaires ne prétendent pas rendre compte de tout le travail préparatoire qui s'est fait au Cycle d'orientation, sous l'impulsion de la Direction générale, et dans d'autres milieux (à Genève et en Suisse). De ce foisonnement de recherches, trop riche pour qu'on en rende compte ici, se dégagent quelques idées-forces convergentes, idées que soulignaient déjà les députés genevois lorsqu'ils demandaient à l'école d'assouplir encore ses structures pour permettre une orientation plus individualisée.

Phase préparatoire

L'expérience menée au collège de Budé a commencé à proprement parler avec la remise du mandat défini par l'autorité scolaire : étude des possibilités pratiques d'introduire des classes à niveaux et à options (février 1970). Même si le mandat définissait un type d'école, la structure restait à décrire dans tous ses détails : quels enseignements différenciés, quelles différenciations, quels choix, comment organiser les autres enseignements, quelles étaient les limites imposées par les contraintes de la gestion et de l'« environnement scolaire » ?

D'entrée de jeu, le mandat fut présenté à la conférence des maîtres. Il s'agissait d'un appel à la collaboration des enseignants en vue d'une réflexion collective. L'information restait sommaire et laissait le champ libre à l'invention collective. Ce travail fut entrepris d'abord au niveau d'une commission réunissant les représentants des principales disciplines. Il se poursuivit tout au long de l'année scolaire 1970-1971 et donna lieu à des rapports soumis aux diverses instances et acceptés par elles.

Principes généraux

Les hypothèses directrices qui polarisent l'expérience peuvent se résumer ainsi :

- suppression des hiérarchies globales traduites en groupements fondés sur des moyennes générales ;
- distribution en groupes de niveaux là où cela paraît absolument indispensable (compte tenu de la nature de la matière enseignée, de la méthode, des exigences des écoles qui suivent...)
- introduction de la notion d'option conçue comme un choix faisant appel à la motivation et ayant valeur d'orientation significative ;
- enseignement commun partout ailleurs, avec remaniements éventuels de méthodes et différenciation interne si nécessaire.

Ces hypothèses devaient cependant se soumettre à diverses contraintes et entraînaient des remaniements en profondeur :

- sauvegarder dans la mesure du possible la perméabilité entre des groupes différenciés (niveaux) ;
- adapter l'enseignement aux divers types d'élèves dans les groupes indifférenciés ;
- maintenir des points de référence avec les autres collèges ;
- ajuster l'organisation aux exigences des écoles qui suivent, sous réserve des aménagements obtenus ou à négocier ;
- choisir des solutions compatibles avec les données inamovibles : matériel pédagogique disponible, locaux, possibilités de gestion, coût ;
- tenir compte du temps relativement court disponible pour assurer d'une part une observation générale des élèves et mettre d'autre part en place les différenciations prévues (une anticipation du système au 6^e degré simplifierait peut-être notre tâche).

Phase d'application

L'expérience a été introduite en septembre 1971 au 8^e degré. Elle couvre l'ensemble du collège depuis le 1^{er} septembre 1972, soit 650 élèves répartis en trois degrés.

La 7^e année s'ouvre par un tronc commun en classes indifférenciées pendant un semestre (l'enseignement est absolument le même pour tous les élèves). Dès le 2^e semestre, l'allemand et la mathématique sont enseignés dans des groupes de niveaux (2 ou 3 en 7^e, 3 généralement en 8^e et 4 en 9^e). En outre, la première option (latin) est offerte. En 8^e, le système trouve son plein développement, avec la poursuite des groupes de niveaux en allemand et en mathématique et l'ouverture des quatre grandes options (latin, anglais, sciences, techniques). La 9^e, pour des raisons de raccord avec les écoles qui suivent, n'ajoute que des différenciations plus affinées.

Est-il besoin de le souligner, l'intro-

duction d'une telle structure fut un levier puissant qui amena les enseignants à réétudier et modifier une partie très importante des méthodes, des programmes. Seuls quelques cas seront évoqués ici.

Quelques solutions

Les matières sont distribuées en deux grands secteurs :

- a) ce qui appartient à la formation de base indispensable à tout adolescent entre 12 et 15 ans,
- b) ce qui peut être offert à choix.

L'importance du second groupe peut s'accroître à partir d'un certain degré de maturité ; entre 12 et 15 ans, ce groupe reste limité, les motivations étant encore incertaines ; cependant, il est essentiel de répondre au besoin des élèves de s'appuyer sur des intérêts originaux mieux différenciés.

L'enseignement commun (de base) couvre les activités essentielles : les arts, la maîtrise corporelle, la formation « culturelle » (histoire, géographie, sciences), le langage mathématique, la langue maternelle, la deuxième langue.

Dans les disciplines obligatoires, la mathématique et l'allemand sont mis à niveaux.

- La mathématique semble provisoirement requérir une différenciation externe (inégalité des développements des aptitudes, des rythmes, moyens méthodologiques).
- L'allemand figure dans ce groupe pour des raisons de tradition locale ; on pourra imaginer un jour un choix entre diverses possibilités, dans le cadre de la deuxième langue ; en outre, la permanence d'une méthode assez sélective entraîne des distorsions de la notion de niveau (groupe audiovisuel).
- La langue maternelle a donné lieu à des discussions très longues et qui ne sont pas achevées.

Les hypothèses étaient : subdivision globale en niveaux ; subdivision partielle selon les aspects de l'enseignement (cours fondamental indifférencié, regroupement en groupes de développement ou de compensation) ; cours totalement indifférencié.

Les maîtres ont choisi d'abord la solution moyenne (diff. partielle) pour en venir cette année au cours totalement indifférencié. Quelle sera la prochaine étape ?

L'hésitation se comprend ; nous n'avons pas de moyen satisfaisant de déterminer des différenciations en niveaux pour les divers aspects de la langue maternelle, que par ailleurs nous sentons tellement liés les uns aux autres qu'une séparation paraît contre nature.

C'est un débat privilégié qui peut polariser toute la discussion sur le sens de l'enseignement, les moyens de démocratiser l'école, etc.

Autres renouvellements

- La classe hétérogène impose des renouvellements, non qu'elle soit par elle-même quelque chose de très nouveau, mais parce que certaines disciplines ont fini par s'enseigner de plus en plus en fonction des groupes sélectionnés (la méthode s'identifie au type de réceptivité, sans que ce soit toujours la forme la plus appropriée et la plus rationnelle).
- Les distinctions qui avaient cours par exemple entre les sections pour l'histoire et la géographie n'ont plus de sens en classe hétérogène. L'individualisation, dans le cadre d'un enseignement commun, est nécessaire pour répondre aux besoins des élèves. Cependant, il faut ménager des étapes et des procédures de travail applicables dans des groupes de 22 élèves. L'accent est mis sur la recherche de groupe ou individuelle, l'utilisation des documents, des ouvrages de référence, la réflexion, l'examen critique.

En fait, et dans la plupart des cas, c'est en cours de pratique que les principes s'élaborent, d'où erreurs de parcours, réajustements successifs, sentiment souvent irritant d'être en retard de réflexion sur les besoins immédiats, mais avec l'avantage de permettre des corrections rapides, une confrontation régulière avec la réalité.

Conclusion

Il est prématuré de parler de bilan. Des rapports d'évaluation sont en cours de préparation. On ne peut anticiper sur leurs conclusions.

En revanche, il me semble peut-être plus intéressant de souligner quelques-uns des problèmes cruciaux qui demeurent, d'attirer l'attention sur des voies qui s'ouvrent à l'exploration des enseignants, voies dans lesquelles s'avancent prudemment les maîtres de Budé.

- La prise de conscience des objectifs généraux amènera un développement de la notion de complémentarité des disciplines : quels objectifs communs, quels accents spécifiques propres à chacune, concordance ou divergence des méthodes, interdisciplinarité dans certains secteurs ?
- Comment répartir, de manière équilibrée et selon l'ordre de priorité, la part de connaissances à acquérir, l'apprentissage des méthodes de travail, l'utilisation des sources, les complé-

ments particuliers qui peuvent être proposés aux élèves plus motivés ?

- Quel est le rôle nouveau du maître ? animateur, assistant de recherche ? Comment concilier une certaine libéralisation du climat de classe nécessaire à l'initiative individuelle avec la permanence d'habitudes liées à la directivité traditionnelle de l'enseignement ?
 - La relation maître-élève changera inéluctablement. Cependant, la permanence d'une structure conventionnelle donne l'illusion qu'on peut se raccrocher aux habitudes. En revanche, un changement profond de structures supprime des points d'appui.
 - La place de l'élève dans telle ou telle classe n'est plus ressentie comme récompense d'un bon comportement ou sanction d'un échec.
 - Le choix donne aux élèves un appétit de comprendre pourquoi, de trouver ce qui les intéresse. On ne fait plus telle ou telle chose « parce que c'est comme cela ... parce qu'il le faut ».
 - Si les élèves tendent à passer aisément d'un groupe à l'autre, le danger est grand pour l'école de recourir aux schémas conventionnels (il faut faire du latin, de l'allemand en niveau A) et se profile la menace du retour aux sélections.
 - Dans la classe hétérogène, il faut essayer d'amalgamer les élèves qui continuent à se voir eux-mêmes comme appartenant à certains groupes bien typés (même si ceux-ci n'existent plus) ; il y a des « consciences de classe » difficiles à effacer. Mais il faut aussi répondre aux diversités des élèves.
 - Ceci entraîne une révision complète de l'évaluation des performances. L'appréciation individualisée, dans bien des disciplines, devrait tendre à remplacer l'étalement comparatif (la note maximum n'a pas le même sens pour le sur-doué et pour l'élève handicapé).
- Les échelles deviennent différenciées, individualisées, d'où des redistributions parfois douloureuses (« le fort en thème » ne règne plus là où l'emportent la créativité, l'invention, l'effort individuel, autonome...). Tout l'art est de faire accepter les différences en évitant les hiérarchies.
- Quant aux écueils liés aux groupes de niveaux, aux critères de promotion au degré 10, ils mériteraient à eux seuls un exposé complet.

Il est évident que ces bouleversements ont contraint les maîtres à travailler en équipe, ce qui ne fut pas toujours facile. Le corps enseignant, dans l'école glo-

bale intégrée, devra lui aussi réunir l'amalgame de forces, de formations, de compétences différentes mais complémentaires. De la réussite de cet effort dépendra le succès de l'expérience. Mais, et surtout, l'expérience sera finalement jugée par les maîtres eux-mêmes, les élèves et les parents sur la façon dont elle aura

réussi à résoudre le problème le plus important, à atteindre l'objectif décisif dont tout le reste dépend : réaliser la véritable démocratisation des études dans la classe, en offrant à chacun ce dont il a besoin, sans passer par les sélections, les regroupements, les ségrégations.

Jean Grosfillier.

Appréciation du travail scolaire : un essai de réforme (Neuchâtel)

Les milieux de l'enseignement cherchent depuis longtemps à remédier aux inconvénients de la notation des résultats scolaires. Peu de choses ont cependant changé à ce sujet dans nos cantons. Les dispositions que vient de prendre le canton de Neuchâtel, toutes limitées qu'elles soient, vont-elles ébranler l'édifice ? Il serait prétentieux de l'affirmer et il est certes trop tôt pour en juger. Nous savons tout de même qu'elles ont éveillé l'intérêt de ceux qui sont attentifs aux nécessaires transformations de l'école.

Pour répondre aux critiques justifiées qu'elle recevait quant à l'appréciation du travail scolaire et la promotion, la Conférence de l'enseignement primaire du canton de Neuchâtel nomma en 1967 un groupe de travail qui, à la suite d'assez longues réflexions et d'expériences, déposa un rapport audacieux sur certains points (suppression de l'échelle fixe des notes) et déjà dépassé sur d'autres (épreuves de promotion). Ce projet recueillit un accueil mitigé. La réflexion se poursuivit néanmoins et, comme il arrive souvent, un événement apparemment sans aucune relation avec la question des notes suffit à amorcer le processus de réforme.

Ce déclencheur, c'est l'introduction de la mathématique moderne. En effet, la mutation qu'implique, dans la relation maître-élève, le travail de découverte demandé dans cette discipline fondamentalement renouvelée, ne manque pas de se répercuter sur d'autres secteurs de l'institution scolaire, et en particulier, sur celui de l'évaluation des connaissances de l'élève. Comment, en effet, les titulaires des classes appliquant le nouveau programme de mathématique auraient-ils pu, en conscience, inscrire dans le bulletin scolaire, une note d'arithmétique que rien, ni l'expérience, ni aucune épreuve scolaire valable n'aurait pu étayer ? Bien plus, le nouveau programme demande que l'enfant, à partir de situations adéquates, découvre, imagine et forme ainsi son pouvoir logico-mathématique, au lieu de mémoriser des mécanismes ou des re-

cettes. Le maître actuel est singulièrement démuné de moyens propres à juger ces attitudes et ces aptitudes.

D'autre part, il se trouve que beaucoup d'institutrices du canton de Neuchâtel appliquent dans l'apprentissage de la langue maternelle et plus particulièrement de la lecture en première année, des procédés singulièrement proches de ceux que la mathématique a introduits récemment. Le travail par groupes, la recherche du matériel lexical, la découverte des phonèmes et des graphies, la création de textes, autant d'activités qu'on ne peut jauger que bien imparfaitement.

Ajoutons à cela que l'échelle de notes que connaît le canton de Neuchâtel est particulièrement difficile à appliquer, puisqu'elle comporte 11 échelons (échelle de 1 à 6 points comportant les demies), dont 6 pour l'insuffisant et 5 pour coter le satisfaisant.

On comprend donc que les circonstances aient paru particulièrement favorables pour conduire le Département de l'instruction publique à décider les mesures suivantes, valables, à titre expérimental, jusqu'en 1975, dans les classes de première année primaire seulement :

- a) suppression des notes et leur remplacement en lecture, mathématique,

écriture et attitude des élèves (application), par des mentions. L'arrêté du DIP précise que les mentions de base sont les suivantes : bien, suffisant, insuffisant et surtout qu'elles sont accompagnées dans le bulletin, d'un commentaire précisant les points forts, signalant les points faibles et comportant toute autre remarque, en particulier pour proposer les mesures d'appui qui se révéleraient utiles ;

- b) les examens de fin d'année sont supprimés en première année primaire, les élèves étant soumis à un test de lecture, dont, soit dit en passant, les résultats ne sont recueillis que pour que les maîtres puissent mieux étayer leur jugement, sans d'ailleurs qu'il y ait obligation d'en tenir compte ;
- c) enfin, l'article 10 du même arrêté précise qu'en vue du passage de première en deuxième primaire, il convient de considérer qu'en principe, il y a présomption de promotion. Le redoublement n'est cependant pas totalement écarté s'il paraît être la meilleure solution pour un enfant. Diverses mesures administratives sont prévues pour prévenir tout abus ou injustice à ce sujet.

Suivant le point de vue auquel on se place ou suivant les convictions pédagogiques qu'on affiche, on pourra juger ces mesures bien modestes ou, au contraire, assez audacieuses. Pour notre part, compte tenu des difficultés que rencontre l'école publique chaque fois qu'elle cherche à sortir des chemins battus, nous estimons qu'il s'agit là de dispositions novatrices importantes. L'essentiel est toutefois à nos yeux, que cette expérience soit attentivement suivie et qu'ainsi, elle permette d'amorcer, puis de généraliser la véritable réforme de l'appréciation du travail scolaire dont l'école a bien besoin.

E. Laurent.

NOUVEAUTÉS PÉDAGOGIQUES :

A. Stern	
L'EXPRESSION	12.—
H. Roorda	
LE PÉDAGOGUE N'AIME PAS LES ENFANTS	12.—
Krishnamurti	
DE L'ÉDUCATION	12.—
A. Girolami-Boulinier	
ACQUISITION DU VOCABULAIRE	12.—
VOCABULAIRE ET LANGAGE	17.50

En vente en librairie et aux
ÉDITIONS DELACHAUX & NIESTLÉ
 4, rue de l'Hôpital, 2001 Neuchâtel

L'OP-ELY : une expérience centrée sur la participation (Lausanne)

Voici quatre ans, le collège secondaire de l'Elysée à Lausanne s'engageait dans la voie de la rénovation pédagogique avec l'introduction en marge du programme officiel d'un, puis de plusieurs cours à option libre, bientôt intégrés à l'horaire.

Une école où quelque chose a changé et où l'on s'en trouve bien tend à changer encore : telle est sa logique interne. Pour éviter la surcharge des élèves, tout en leur offrant des options qu'ils demandent, la Conférence des maîtres est amenée à élaborer des projets plus ambitieux.

Le dernier en date a été conçu au printemps 1972. Mûri et précisé en automne, il a pour principales caractéristiques d'être dû à l'initiative des maîtres eux-mêmes et d'associer étroitement les élèves à l'entreprise : il s'agit en effet de créer des commissions mixtes de maîtres et d'élèves, chargées d'étudier les objectifs des diverses disciplines et de proposer les meilleurs moyens pour les atteindre. Ces commissions travailleront en liaison étroite avec l'assemblée des maîtres intéressés par l'expérience et le Bureau de l'opération, qui auront pour tâche de mettre au point les projets et de les soumettre au Directeur et à la Conférence des maîtres. Les propositions du collège seraient ensuite présentées au Département de l'Instruction publique, qui dispose en dernier ressort du pouvoir de décision. L'allègement du programme et de l'horaire des élèves, la redéfinition des programmes et des méthodes pour accroître l'intérêt et l'efficacité du travail scolaire, l'amélioration des relations maîtres-élèves, la collaboration avec des établissements primaires, notamment dans le domaine des options libres, tels sont les objectifs de l'opération, qui s'inscrivent dans la perspective de la réforme de l'école vaudoise, en conformité avec les objectifs généraux définis par le CREPS (Conseil de la réforme et de la planification scolaires).

En novembre commencent les travaux préparatoires de ce qu'on appellera désormais l'OP-ELY (Opération Elysée). Environ quarante maîtres et quarante élèves réunis en neuf commissions de branches siègent toute la journée dans l'atrium du groupe supérieur. A partir d'un questionnaire présenté par le professeur Huberman, de Genève, ils font le tableau de l'école actuelle, puis de l'école idéale, afin de prendre conscience de l'écart qui les sépare et des moyens qui permettront de diminuer cet écart. Il faut souligner l'ambiance exceptionnelle qui a régné pendant cette journée de travail, le

sérieux de la réflexion, la liberté et la sérénité des discussions entre maîtres et élèves. D'emblée ceux-ci se sont révélés être des interlocuteurs qualifiés et responsables, sachant à la fois écouter et se faire entendre. Si le niveau et la qualité de réflexion de cette première séance commune ont fait l'étonnement des organisateurs, si les travaux ultérieurs des commissions ont suscité l'intérêt de plusieurs spécialistes, c'est en grande partie aux élèves qu'on le doit.

En décembre 1972, après plus de 1000 heures de travail, les commissions achèvent d'élaborer une liste d'objectifs pour chaque discipline. Après plusieurs navettes entre les commissions, le bureau de l'OP-ELY et l'ensemble des maîtres enseignant chaque discipline, les travaux des commissions sur les objectifs scolaires pourront être résumés en mars 1973 dans un cahier de documentation. Ce cahier constitue, croyons-nous savoir, une contribution originale aux recherches actuelles.

Mais revenons en arrière : en décembre 1972, le Département de l'Instruction publique refuse, pour le moment, l'extension de l'expérience. Malgré leur déception, maîtres et élèves décident de poursuivre l'opération dans les limites de l'autonomie interne qui est reconnue à tout établissement secondaire vaudois, afin d'introduire dès le début de la prochaine année scolaire un certain nombre d'innovations significatives. En même temps que la Conférence informe le Département de cette décision, elle lui adresse de nouvelles propositions de collaboration, tenant mieux compte, notamment, de l'un des soucis des autorités, qui est d'assurer le maintien de la solidarité entre collèges lausannois.

Dès janvier 1973, les entretiens reprennent entre le Département et le directeur de l'Elysée. Ils aboutissent, dans le cadre du plan de réforme scolaire adopté par le Conseil d'Etat, à la mise en place des modes de coopération entre l'expérience de l'Elysée, le collège d'experts du CREPS et le Département.

Pendant ce temps, les commissions abordent la troisième étape de leurs travaux : choisir un ou deux objectifs parmi ceux qu'elles considèrent comme particulièrement importants, et déterminer les moyens qui permettront de les réaliser dès l'automne 1973. Si certaines commissions ont pu faire cette « opérationnalisation » avec une relative facilité, d'autres

ont rencontré des difficultés, notamment dans l'étude d'objectifs très complexes et dans la recherche d'une participation satisfaisante entre maîtres et élèves dans le groupe. Il faut souligner ici que des tâtonnements et des déceptions étaient inévitables dans ce travail de pionniers, pour lequel personne ne pouvait fournir à l'avance de méthode éprouvée... Il faut dire aussi que ces difficultés ouvertement exprimées et analysées ont contribué à modeler l'OP-ELY. La qualité des critiques de certains élèves, leur insatisfaction devant une participation encore boiteuse, leur volonté d'améliorer le fonctionnement de l'expérience peuvent être considérés comme les premiers fruits de l'opération.

Pendant ces derniers mois, avec l'accord unanime de la Conférence des maîtres, un groupe de maîtres et d'élèves élabore un projet de règlement interne, qui aura été soumis à la Conférence avant la parution de ce texte. En même temps, la Conférence se sera prononcée sur des propositions du Bureau de l'OP-ELY visant à instituer la participation dans les classes mêmes. Elle consisterait au minimum en une **consultation** (le maître informe les élèves et ouvre la discussion avec eux), au maximum en une **cogestion** (le maître associe les élèves aux décisions, notamment en leur proposant des alternatives, mais il garde une autorité spécifique), sans aller jusqu'à l'autogestion (où le maître s'intègre au groupe, renonce à prendre des initiatives et à diriger). Cette participation aurait notamment pour objet la mise au point du plan de travail de la classe et des méthodes utilisées. Maîtres et élèves pourraient s'inspirer des suggestions que leur offrirait une « banque d'idées » alimentée en particulier par les commissions de l'OP-ELY. Si le directeur et la Conférence des maîtres acceptent cette proposition, tous les enseignants engagés dans l'expérience seront appelés à se former à un nouveau type de relations pédagogiques avec la participation d'animateurs compétents.

On l'oublie parfois, l'OP-ELY reste pour le moment dans la phase des préparatifs : elle n'est pas entrée dans celle des réalisations. Cependant la seule préparation des innovations a changé beaucoup de choses au collège : tandis que d'autres s'interrogent sur les aléas de la participation, notre collège a vécu de nouveaux modes de relation et de collaboration, soit entre maîtres, soit entre maîtres et élèves. Il en a constaté la fécondité et peut en témoigner. Mais l'exploration de ces possibilités ne fait que commencer.

Philippe de Vargas.

L'innovation, la recherche et les enseignants

Le terme d'innovation est à la mode. Ces jours-ci (début de juin) s'ouvre à Paris le premier salon international de l'innovation. Il réunit des hommes de science — science de la nature surtout — et, en grand nombre, des hommes de la technique. Ils verront ensemble comment innover, non plus seulement pour accroître les profits, mais pour que l'humanité ne périsse pas ; la création au service de la qualité de la vie. Plus près de nous, enseignants, le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE), à Paris, s'est donné pour tâche d'étudier les stratégies susceptibles de faire aboutir au mieux les efforts tentés en tous lieux pour améliorer l'éducation. Ce printemps enfin, le BIE-UNESCO a convoqué à Genève (26-30 mars) un Séminaire sur l'innovation en éducation... Voir, à ce propos de A.-M. Huberman « **Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation** », Coll. Expériences et innovation en éducation, n° 4. UNESCO-BIE, 1973.

Le maître attaché aux besognes pédagogiques de tous les jours se sent rarement concerné par les travaux des « grands », des internationaux. Et pourtant son ouvrage est majeur, primordial, puisque c'est par lui, au moment même où il s'accomplit, que se manifestent concrètement et bien réellement les « idées » élaborées par ceux qui essaient de penser théoriquement les choses de l'école. Cet ouvrage du maître a quelque chose de particulier en ce sens qu'il ne peut jamais consister en une pure et mécanique application de « directives ». Le maître, à tout moment, en raison même de sa nature d'homme et en raison, aussi et surtout, de la variété extrême et toujours nouvelle des élèves, doit interpréter ou, mieux encore jouer des variations sur un thème donné. Ce faisant, il est amené, par la force des choses, à inventer sans cesse. Le maître est novateur au premier chef. Il l'est et il faut qu'il le soit.

Comment faire pour que l'innovation, saisie à l'état naissant dans le moment même où se vit la classe, puisse atteindre un plein pouvoir fécondant ?

Disons d'abord que le maître innovant doit avoir confiance en lui : il sort, un instant, des chemins battus, mais il sait qu'il le fait et, osant, il aime le faire.

Secondement, il déclenche, en lui, des dispositifs de contrôle : il se voit innovant, il se surveille.

Troisièmement, si la nouveauté, dépassant l'essai momentané, prend corps, le

maître devient chercheur. Il réfléchit sur sa création naissante, il se l'explique, il la met en théorie déjà ; il imagine une stratégie d'application ; il prévoit des évaluations. L'innovation se structurant en recherche devient alors quelque chose qui commence à dépasser ce maître en raison même du volume que prend son invention et des dangers — comme des bienfaits — qu'elle comporte. Il importe qu'à ce moment le novateur puisse communiquer à autrui le fruit de ses réflexions et ses espérances. Il se dira, bien sûr, à ses collègues immédiats. Il sera bon cependant qu'il puisse en faire autant à un cercle plus large. De tels cercles existent et voient se réunir, régulièrement, toutes les semaines parfois, des enseignants qui mettent ensemble leurs préoccupations, leurs trouvailles, leurs projets. L'audience peut encore s'agrandir : l'innovation tentée et, déjà, mise en chantier, mérite d'être portée à la connaissance du plus grand nombre, de l'ensemble, au moins, des enseignants de la Suisse romande. Ici, l'IRDP peut intervenir et souhaite le faire. Il tiendra registre de **toutes** les innovations — recherches tentées dans notre pays. Il fait cela depuis trois ans déjà. Il a, en effet, publié en 1971, un premier rapport sur l'état de la recherche pédagogique en Suisse*. Ce rapport, qui lui était demandé par le Conseil de l'Europe dans le cadre d'enquêtes internationales sur le même sujet, a permis de se faire une première idée de ce qui était entrepris, chez nous, en matière de recherche éducationnelle. Un second rapport paraîtra en automne 1973 sous les auspices de

* **Enquête sur l'État de la Recherche pédagogique en Suisse (1971)** IRDP, N° 71.09, septembre 1971.

Les enseignants et l'innovation

11. Le rôle de l'enseignant se trouve donc transformé, et il est clair que l'élaboration d'une nouvelle politique du personnel enseignant, tendant à laisser libre cours aux initiatives et à l'imagination de l'enseignant dont le rôle est de guider les élèves dans l'acquisition des connaissances, est un aspect capital de la politique nouvelle de l'éducation. L'amélioration du système d'enseignement dépend en grande partie de la façon dont les enseignants accepteront ce nouveau rôle. Leur bonne volonté dépendra sans aucun doute des possibilités qui leur seront données de participer à la planification du change-

ment et des services qui seront offerts, aussi bien par les autorités publiques que par la collectivité elle-même, pour appuyer l'effort d'innovation dans les écoles. En fait, l'élaboration de politiques destinées à promouvoir et à appuyer l'innovation dans les écoles sera sans doute un point essentiel.

La réception des informations relatives aux recherches, le traitement de ces informations et leur diffusion ressortissent au Service de la documentation de l'IRDP (Jean Combes). En revanche l'examen des thèmes de recherche, leur confrontation, les études qu'ils peuvent susciter, sont du ressort des centres cantonaux de recherche comme du Service de la recherche de l'IRDP (Jean Cardinet).

En conclusion : que les maîtres sachent que, l'exercice de leur métier impliquant l'innovation, ils disposent d'instruments susceptibles de les aider à rendre leurs créations pleinement valables, non seulement pour eux, au niveau de leur classe, mais pour l'ensemble des membres de la corporation enseignante.

S. Roller.

ment et des services qui seront offerts, aussi bien par les autorités publiques que par la collectivité elle-même, pour appuyer l'effort d'innovation dans les écoles. En fait, l'élaboration de politiques destinées à promouvoir et à appuyer l'innovation dans les écoles sera sans doute un point essentiel.

*Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation
8^e session. Berne 5-7.6.73
Document CME/VIII (73) 4
(Conseil de l'Europe) - Chapitre : Secteurs prioritaires de l'enseignement*

Le champ paralinguistique et l'enseignement de la langue maternelle

La recherche en matière de langue maternelle tend actuellement à accorder une importance de plus en plus grande aux composantes paralinguistiques (sociologie, psychologie du développement, etc.) qui déterminent la langue dans sa forme comme dans son contenu.

En effet, les théories linguistiques nées des travaux des structuralistes (américains surtout tel que Harris, Pike, Bloomfield, etc.) ont créé des habitudes très strictes dans la description ou l'analyse des langues ; il en est résulté des « modèles » (distributionnel, tagmémique) capables de rendre compte de manière précise des structures et du fonctionnement du langage dans ses manifestations directement observables.

La grammaire générative-transformationnelle de Chomsky contribue ensuite à encourager, avec toute sa charge critique à l'égard de ces mêmes structuralistes, l'intérêt porté aux problèmes linguistiques, ceci grâce à des procédures nouvelles permettant d'expliquer comment le sujet parlant peut, à partir d'un nombre fini de règles, produire un nombre infini de phrases.

La langue est ainsi abordée comme un objet partiellement détaché des éléments contextuels qui motivent sa production et déterminent ses formes. C'est une telle restriction qui a incité des linguistes à étudier les conséquences que pouvait avoir, sur l'enseignement en particulier, la référence aux champs social, psychologique, voire logique. Ces conséquences peuvent déjà être appréciées dans la mesure où elles constituent un terme d'opposition remarquable par rapport aux résultats relativement limités obtenus à la suite des tentatives d'application à la pratique pédagogique des données actuelles de la théorie linguistique. Ceci pose toutefois, du point de vue pédagogique, un problème important en ce sens que, jusqu'ici, les théories nouvelles n'ont guère perturbé l'organisation générale de l'activité dans l'enseignement du français-langue maternelle : elles influençaient peut-être la manière de traiter un chapitre particulier du programme, mais non le principe même du programme. En d'autres termes, les objectifs annuels que vise l'enseignement du français restent généralement inchangés. Cet état de fait appelle aussitôt trois types de constatations :

- a) L'apport de la linguistique a permis de résoudre, en grammaire surtout, des problèmes ponctuels plutôt que généraux (l'article, les relatives, etc.), sans qu'une solution de continuité ait jamais été envisagée (on ne dit pas, par exemple, comment procéder de la 1^{re} année à la 5^e en fonction d'une théorie donnée).
- b) On a cru pouvoir proposer une étude élémentaire de la langue en investissant simplement des connaissances récentes dans un cadre qui reste traditionnel. A cet égard, le programme romand de grammaire, par exemple, est significatif : l'apprentissage reste réglé par le notionnisme, la progression est cumulative plutôt qu'évolutive. Les représentations arborescentes semblent en outre gratuites puisqu'elles figurent des structures profondes, c'est-à-dire des abstractions incompatibles avec les facultés d'un enfant du degré primaire.
- c) L'idée même d'enseignement, en matière de langue maternelle, est ambiguë. L'école apporte bien une certaine information sur la langue mais cette dernière reste détachée des arguments qui la motivent, c'est-à-dire des facteurs mêmes qui déterminent la « compétence de communication » de l'enfant et qui forment, ensemble, la **situation** engendrant les actes de parole dont la phrase canonique n'est qu'un exemple élaboré et particulier.

Ces quelques remarques incitent donc à poser une hypothèse globale selon laquelle le degré élémentaire — c'est-à-dire la base dont toute la suite va dépendre — devrait être considéré d'abord comme un moment heuristique du parcours scolaire de l'élève. En d'autres termes, l'école primaire aura rempli son mandat dans la mesure où elle aura réellement « préparé » les élèves en vue d'activités impliquant, dès 11-12 ans, la capacité de représenter des contenus et de manier des concepts. La notion de « métalangue » dont relève toute la terminologie grammaticale, par exemple, reste vide de sens en dehors d'une telle capacité.

Ce sont des disciplines relativement nouvelles, comme la psycholinguistique et surtout la sociolinguistique qui tendent actuellement à remodeler de manière significative toute la pédagogie de la langue maternelle et des langues étrangères.

Elles soulignent en particulier le fait que la question centrale de la découverte, par l'enfant, des structures et du fonctionnement de sa langue ne peut être dissociée d'un ensemble de composantes dont cinq au moins méritent d'être présentées.

1. Des considérations d'ordre **socio-historique** assurent encore la reproduction de structures peu souples, lesquelles déterminent des programmes dont la trame constitue un obstacle majeur à la définition d'objectifs larges et surtout à long terme (trois ans et plus). Les plans d'étude qui concernent la langue maternelle, en particulier, relèvent d'une interprétation dogmatique des tâches de l'enfant dans ce domaine, interprétation qui perpétue des principes visant à transmettre quelque chose de quantifiable à l'élève, en l'occurrence la matière des examens. Il semble aujourd'hui acquis qu'un tel état de fait doit être sérieusement reconsidéré. Une transformation profonde des conceptions en matière de programme joue donc le rôle d'une condition préalable et nécessaire.
2. Le concept de « **savoir-lire** » devrait déborder plus tôt le champ du symbolisme linguistique pour s'étendre au monde des signes naturels ou artificiels. L'acte de lecture introduit, entre autres capacités, celle essentielle de concevoir les phénomènes réversibles (ce qui est écrit peut être lu et inversement). Mais à cet égard, une priorité semble devoir être accordée à la lecture (au sens large), car il n'est pas prouvé que le fait de mener en simultané lecture et écriture soit justifié : d'une part, l'obsession orthographique tend très tôt à reléguer au second plan l'objectif de la compétence de communication tout en faussant l'image que l'enfant devrait pouvoir se faire de la langue ; d'autre part, les mécanismes qui règlent la lecture sont différents de ceux qui règlent l'écriture. Enfin, la référence précoce et privilégiée à l'écrit fait basculer tout l'enseignement du français dans un paradoxe : on exige de l'enfant qu'il soit capable d'écrire ce qu'il n'est pas encore capable de dire.
3. La composante **socio-linguistique** détermine une nouvelle unité d'analyse : l'événement linguistique (une conversation, un discours, etc.). Un acte de parole devient une sous-unité (interjection, phrase ou élément de phrase, blague, etc.) indissociable de l'événement qui lui donne son sens et détermine sa fonction première. L'analyse de la phrase canonique — point de départ de l'étude traditionnelle de la lan-

gue — se situe donc à un autre niveau et recourt à l'abstraction (sujet, objet, adverbe, déterminant, etc.). La référence à l'événement et à la situation comme unités de départ autorise des activités capables de décrire **contextuellement**, et par exemple par classement, des sous-unités traduisant l'assertion (positive ou négative), l'interrogation, l'exclamation, etc. Les opérateurs de base (ou, si... alors, et, etc.) qui appartiennent à la langue de l'enfant — et des données de problèmes ! — n'ont pas à être exclus d'une activité verbale dont ils garantissent la cohérence. D'une manière générale, les **conséquences** d'une relation interpersonnelle donnée, l'endroit de cette relation ainsi que son **moment** sont à l'origine d'événements linguistiques dont les parties (les actes de parole) constituent les produits d'une analyse en prise directe avec les activités langagières spontanées d'un élève du degré primaire.

4. Les développements de la **psycholinguistique** (dus, en particulier, aux travaux de l'École de Genève) ont défini de manière convaincante les contraintes relatives à l'acquisition par l'enfant des schèmes linguistiques de base. A cet égard, on sait, par exemple, qu'il faut considérer comme fautive l'hypothèse selon laquelle le simple étiquetage des arbres (nom, verbe, etc.) suffit à la compréhension des catégories. Le fait que des suites relativement complexes puissent être comprises par l'enfant, si elles ne sont pas dissociées du contexte qui les légitime, constitue déjà un indice important à opposer à l'embarras de l'élève qui doit procéder à l'analyse — au sens traditionnel — de suites d'un même degré de complexité mais artificiellement préparées pour l'exercice. En fait, si l'on admet que parler et comprendre sont des actes et que ceux-ci peuvent porter sur toutes sortes d'objets, alors la langue elle-même doit pouvoir être traitée comme s'il s'agissait de la réinventer.
5. Les activités d'ordre **logico-mathématique** qu'implique le nouveau programme romand (de mathématique !) ont ceci d'intéressant, du point de vue linguistique, qu'elles donnent lieu à un discours sur les objets. Or, tout le problème de la compréhension, par l'enfant, des structures et du fonctionnement de la langue tient à la capacité qu'il a ou qu'il n'a pas de produire un discours « sur le discours », c'est-à-dire sur la constitution de la langue elle-même. Dans la mesure où il existe des « objets » linguis-

tiques (par exemple les mots) on peut penser que le langage mathématique qui a servi à définir des propriétés et des catégories peut être appliqué à la définition de ces objets particuliers. Il n'est donc pas absolument illégitime de considérer qu'une activité de type opératoire puisse contribuer à une prise de conscience progressive des catégories linguistiques, des structures générales et à plus long terme des caractéristiques de la langue formelle ou écrite.

En conclusion, il semble évidemment difficile de rapprocher du concept de « méthode pédagogique » le produit d'une intégration des contenus qui précèdent. Un tel produit ne saurait de toute façon s'accommoder d'une distribution linéaire déterminée par un découpage trimestriel ou semestriel. Faut-il en déduire que l'école romande se trouve déjà en retard par rapport aux possibilités qu'offre, en matière de langue maternelle surtout, l'évolution des conceptions issues d'une recherche active ? La réponse est certainement positive. Il incombe donc aux enseignants de faire la part des choses en distinguant ce que leurs élèves doivent (hélas) savoir de ce qu'ils peuvent en réalité connaître à partir de leurs propres expériences langagières. Car, comme le souligne O. Ducrot, il n'y a, dans le domaine dont nous parlons, aucun savoir à distribuer. Le rôle de l'enseignant devient au contraire de provoquer et d'ordonner la réflexion des élèves — ce qui lui permet du même coup de se libérer

des programmes et des manuels, et de reprendre possession de son enseignement (car la liberté du professeur et celle des élèves ne font finalement qu'un).

Charles Muller.

Ecole normale cantonale
de Neuchâtel.

Bibliographie sommaire

Chevalier, J.-Cl. : La grammaire générale et la pédagogie au XVIII^e siècle, in *Le Français moderne*, N° 1, Paris 1972.

Roulet, E. : Vers une grammaire de l'emploi et de l'apprentissage de la langue, in *Actes du 3^e Congrès de l'AILA*, Copenhague, 1972.

Grize, J.-Bl. : Langues logico-mathématiques et langues naturelles, in *Revue française de pédagogie*, Paris 1973.

Bresson, F. : Acquisition et apprentissage des langues vivantes, in *Langue française* N° 8, Paris, Larousse, 1970.

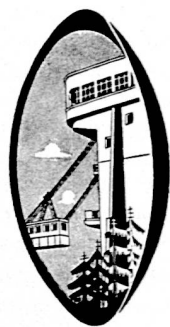
Mehler, J. : Psycholinguistique et grammaire générative, *Langages* N° 16, Paris, Didier/Larousse, 1969.

Cardinet, J. et coll. : Les objectifs pédagogiques de la lecture, Neuchâtel, I.R.D.P., 1973.

Piaget, J. *Psychologie et épistémologie*, Paris, Denoël, 1970.

Ducrot, O. *Langue et pensée formelle*, in *Langue française* N° 12, Paris, Larousse, 1971.

Fishman, J. A. : *Sociolinguistique*, Bruxelles/Paris, Labor et Nathan, 1971.



Pour vos courses scolaires, montez au Salève, 1200 m., par le téléphérique. Gare de départ :

Pas de l'Echelle

(Haute-Savoie)
au terminus du tram N° 8
Genève - Veyrier

Vue splendide sur le Léman, les Alpes et le Mont-Blanc.

**Prix spéciaux
pour courses scolaires.**

Tous renseignements vous seront donnés au : Téléphérique du Salève — Pas de l'Echelle (Haute-Savoie). Tél. 38 81 24.

Si vous désirez exercer une activité d'animation culturelle et sportive et si vous aimez l'enseignement, l'Institut international de Glion vous prie de lire ces lignes

Notre Institut désire engager un nouveau collaborateur qui aura la charge d'animer la vie culturelle et sportive de notre communauté d'étudiants et d'étudiantes. De plus il lui sera confié onze heures hebdomadaires d'enseignement d'arithmétique commerciale, de géographie générale et de français à des étudiants étrangers.

Cette activité s'exercera dans un cadre agréable et dynamique au profit de quelque cent quatre-vingts étudiants et étudiantes d'un âge moyen de 23 ans et venant de plus de quarante pays différents.

Etant donné les caractéristiques du poste et l'esprit de notre maison, nous souhaitons recevoir la candidature d'un homme de 25 à 35 ans, ayant reçu une formation pédagogique adéquate et dont la personnalité dynamique et affirmée, est cependant capable de s'intégrer dans notre équipe d'enseignants et d'animateurs. Ce candidat devra être également capable d'établir un contact positif et permanent avec nos étudiants.

Le poste est à temps plein. Le salaire sera en rapport avec la formation et l'expérience du candidat. Celui-ci pourra participer aux avantages de la caisse de retraite. Nous aimerions qu'il puisse entrer en service le 1^{er} août ou le 1^{er} septembre.

Toute personne susceptible de s'intéresser à ce poste et répondant à sa description, est priée de faire, sans tarder, une offre écrite avec documents usuels (curriculum vitae, photographie, certificats) à la Direction de l'Institut international

Formation supérieure en hôtellerie et tourisme
1823 Glion-sur-Montreux

Le titulaire actuel ayant atteint l'âge de la retraite, nous mettons au concours le poste de

directeur

de l'Ecole Pestalozzi d'Echichens.

Il aura pour tâche d'assumer la direction éducative et pédagogique de l'institution, sa gestion administrative et financière, la préparation et l'exécution de ses projets d'extension. Les candidats sont priés de s'inscrire jusqu'au 15 septembre 1973. La nomination aura lieu au début de l'automne. Faire offre manuscrite avec curriculum vitae détaillé et références auprès du *Président du Comité de l'Ecole Pestalozzi, 1111 Echichens-sur-Morges.*

Renseignements et cahier des charges sont à demander par écrit à M. Jacques Besson, directeur de l'Ecole Pestalozzi.

Zoo Siky Ranch

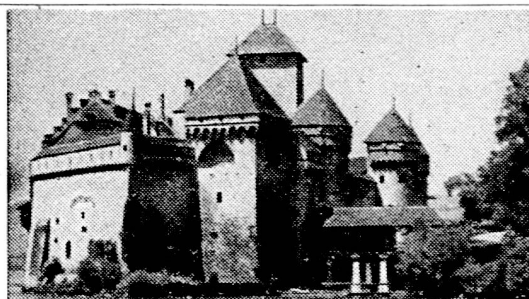
2746 Crémines, Jura

Ligne chemin de fer Moutier-Soleure (avec arrêt).

Grand parc d'acclimatation et jardin zoologique, où vivent en liberté une vingtaine d'espèces d'animaux et d'oiseaux (singes, ours, lions, loups, jeune éléphant, cygnes, canards, flamants, faisans, etc.).

Entrée Fr. 1.— pour enfants, adultes Fr. 2.—. Vaste restaurant avec terrasse. Restauration à toute heure.

Prix réduits pour écoles. Demander prospectus.
Tél. (032) 93 90 52.



VISITEZ LE FAMEUX CHATEAU DE CHILLON
à Veytaux - Montreux

Entrée gratuite
pour les écoliers des classes primaires et secondaires
officielles de Suisse, accompagnés des professeurs

Sombre était le discours...

(...sans la lumière du rétroprojecteur)



De nihilo nihil, comme disaient les Latins, on n'a rien sans rien. Etant donné qu'ils étaient obligés de s'exprimer par la parole, ils ont énoncé de multiples proverbes. Mais Pythagore a dessiné son théorème sur le sable: l'interprétation figurative facilite la compréhension. Surtout de nos jours, où il faut toujours apprendre plus, toujours plus vite...

Le théorème de Pythagore est plus compréhensible quand on l'explique par étapes successives à l'aide d'un rétroprojecteur, si nécessaire plusieurs fois de suite.

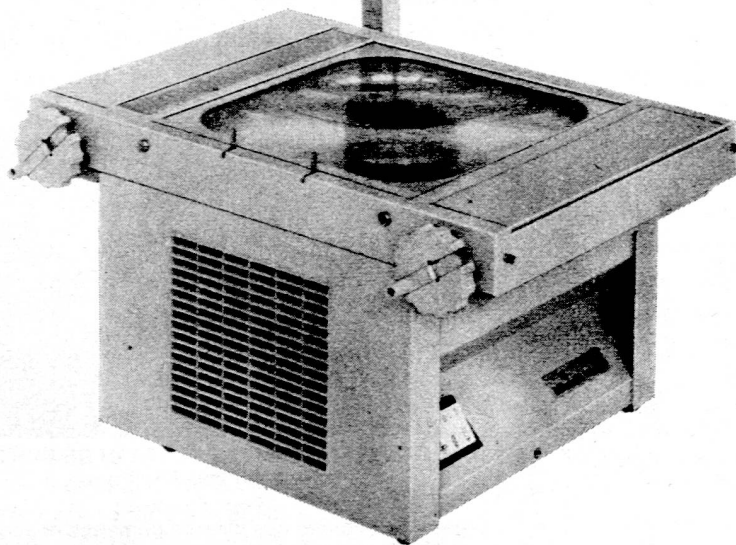
Demandez notre assistance pour préparer un enseignement attrayant. Notre système audio-visuel résoud vos problèmes en réalisant vos propres idées.

Un choix de rétroprojecteurs, c'est bien — un système complet, c'est mieux. Les séminaires que nous organisons régulièrement vous aideront à confectionner les modèles pour la projection. Nous préparons aussi vos transparents sur demande.



Le système AV de MESSERLI, c'est la solution pour l'enseignement moderne.

mw 72.01.1



Messerli

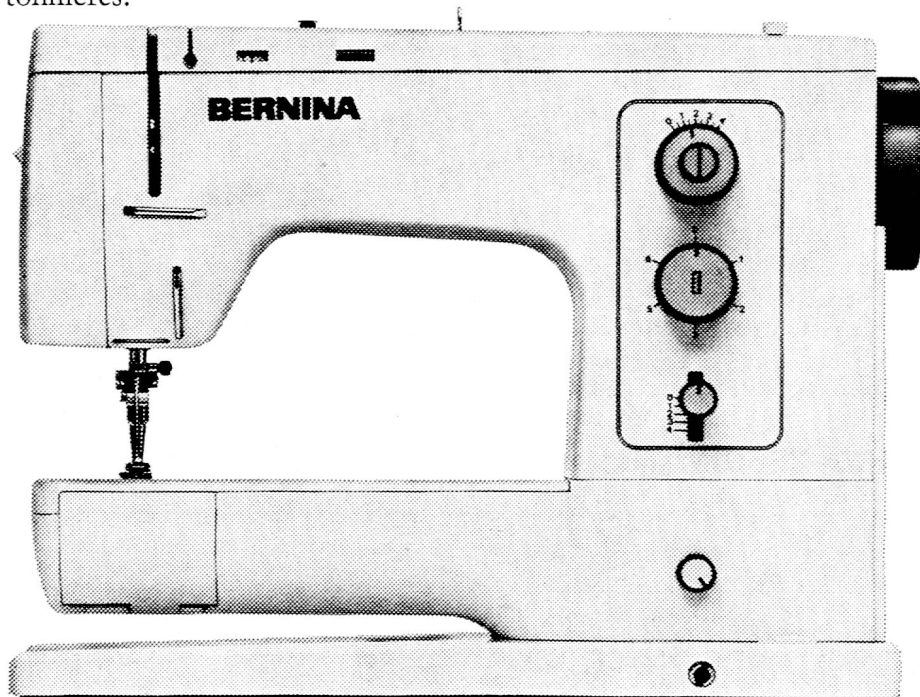
A. Messerli SA
8152 Glattbrugg Tél. 01 810 30 40
Dept Communication audio-visuelle

Succursale de Genève:
A. Messerli SA
80, rue de Lausanne
1202 Genève
Téléphone 022 31 22 80

Dépositaire pour le Valais:
G. Granges
Audio-visuel St-Maurice
Grand'rue 26
1890 St-Maurice
Téléphone 025 3 75 76

Bernina 831

moderne, d'aspect plaisant, la Bernina 831 est une machine à coudre pour écoles présentant de nombreuses innovations ingénieuses et productives. Elle permet de coudre tous les principaux points d'usage tels que: Vari-overlock, point invisible, point universel, ainsi que la couture stretch, la couture serpentine et le point zigzag. Sur demande, cette machine est également livrable avec dispositif automatique pour boutonnières.



Procurez-vous la nouvelle documentation pour écoles avec le grand programme de vente Bernina et les prospectus Bernina chez:

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

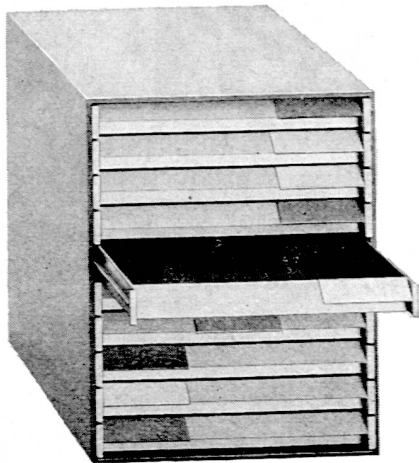
BERNINA

EXPRESSION DRAMATIQUE. Séminaire sous la direction d'Alain Knapp à Chavannes-Renens (méthode théâtre-crédation). 25 et 26 août 1973 (tout le jour) ; 27 au 31 août 1973 (le soir) ; 1^{er} septembre (dès 14 h. 00) et 2 septembre 1973. Encore quelques places !

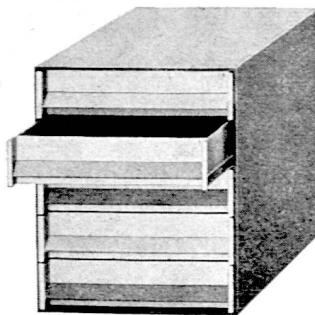
Renseignements : Les Tréteaux de Renens p.a. Jean-Paul Dépraz, Folliou 6, 1020 Renens. Tél. (021) 35 45 07, ou profess. (021) 26 56 34.

imprimerie
 Vos imprimés seront exécutés avec goût
corbaz sa
montreux

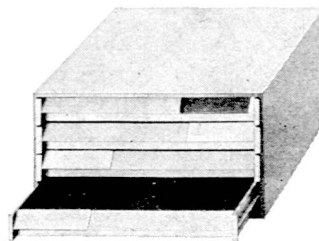
LES TIROIRS OPTA — LE SYSTÈME PARFAIT POUR LE RANGEMENT RATIONNEL



12110



12105



12004

N° 12110 32 × 26 × 34 cm

N° 12105 32 × 26 × 34 cm

N° 12004 13,4 × 26 × 34 cm

étiquettes perforées et celluloïds pour poignée assort. : Fr. —.70

Prix normal Prix action

Fr. 84.— Fr. 75.—

Fr. 63.50 Fr. 57.—

Fr. 41.— Fr. 37.—

Toujours plus d'institutrices et d'instituteurs apprécient les grands avantages du système tiroirs Opta.

BERNHARD ZEUGIN, matériel scolaire, 4242 DITTINGEN, tél. 061 89 68 85

INSTITUT JAQUES-DALCROZE

subventionné par l'Etat et la Ville de Genève

RYTHMIQUE-SOLFÈGE

piano - flûte à bec

Cours d'enfants, d'adolescents et d'adultes

Etudes professionnelles :

licence d'enseignement

Certificat élémentaire pour jardinières d'enfants

Centres d'enseignement :

Terrassière 44 - Gradelle - Collonge-Bellerive -

Carouge - Onex - Lancy - Trembley - Meyrin -

Versoix - Lignon - Grand-Saconnex

Anières - Genécly

Renseignements et programme des cours
au secrétariat :

Terrassière 44, Genève, tél. 36 82 50 - 35 62 11



Bibliothèque
Nationale Suisse
3003 BERNE

J.A.
1820 Montreux 1