

Les textes officiels pour l'École Primaire
www.formapex.com

CIRCULAIRE SUR L'ÉCOLE MATERNELLE

1977



Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977

L'École maternelle.

PRÉAMBULE ET FINALITÉS

Préambule

L'École maternelle, qui accueille les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ans, est une institution prenant sa place dans le système éducatif français. Le ministre de l'Éducation et son administration centrale, sur le plan national, les recteurs, sur le plan académique, les inspecteurs d'académie et les inspecteurs départementaux sur le plan départemental en assurent la responsabilité administrative et pédagogique. Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique ont la charge d'animer, du point de vue pédagogique, les personnels (inspecteurs, directeurs, instituteurs) chargés de l'éducation des enfants.

On avait compris, dès la fin du XVIII^e siècle, la nécessité de mettre les jeunes enfants à l'abri des dangers de la rue mais la seule préoccupation du gardiennage avait inspiré les créateurs des salles d'asile. Ces dernières furent réservées aux enfants des familles ouvrières qui s'y trouvaient regroupés massivement et soumis à un dressage au cours duquel ils demeuraient passifs.

La Troisième République fit un pas de plus en créant des écoles maternelles, "établissements de première éducation". L'arrêté du 18 janvier 1887, assorti du "Règlement modèle des écoles maternelles" et à peine modifié par une circulaire de 1905, les Instructions de 1908 et le Décret du 15 juillet 1921 se trouvent toujours en vigueur. Cet arrêté définit des "programmes", établis par disciplines cloisonnées, selon un emploi du temps modèle. Ignorant la psychologie des comportements, ces programmes se réfèrent plutôt à des "savoir", à transmettre oralement plutôt qu'à des "savoir être" ou à des "savoir faire". C'est ainsi que l'École maternelle a joué pendant longtemps et joue encore trop souvent un rôle essentiellement propédeutique compris dans le plus mauvais sens du terme.

Certes, sous la pression des recherches effectuées par les médecins, les psychologues, les pédagogues du début du XX^e siècle, et sous l'impulsion encore très vivante des méthodes d'éducation naturelles mises à l'honneur au XVIII^e siècle, les pratiques ont évolué. Très rapidement, les manifestations spontanées de la vie du jeune enfant telles que le jeu, l'activité libre, ont été reconnues comme révélatrices de ses besoins fonctionnels. La croissance, dans tous les domaines, n'apparaissait plus comme la résultante de l'accumulation des connaissances mais comme une lente construction dont l'enfant lui-même devenait l'artisan, à côté de l'adulte.

Jusqu'à nos jours, les travaux d'anthropologie, de biologie, d'embryologie, la mise en évidence du rôle des zones corticales du cerveau, s'ils n'apportent pas encore de réponses précises aux psychologues et aux pédagogues, permettent d'affirmer que l'on ne peut se contenter de laisser vivre les enfants d'une manière naturelle.

On sait que les réactions et rétroactions aux stimulations de l'environnement entraînent le fonctionnement de tout organisme vivant permettant seul, à ce dernier, de ne pas végéter. D'où la nécessité de greffer, grâce aux interventions éducatrices, les influences d'origine culturelle sur les comportements naturels.

De cette relation dialectique est née la pédagogie du développement qui ne saurait exister sans faire la place qu'elles méritent aux différentes forces dont l'action est actuellement reconnue dans l'élaboration de la personnalité. Ces forces sont d'origine endogène : l'héréditaire, dont on ne peut nier l'existence, s'y mêle au biologique dans on ne sait quelle proportion. Elles sont aussi d'origine exogène et l'on connaît l'importance que les statistiques récentes accordent à l'environnement, au milieu socio-culturel dans le fonctionnement du système nerveux dont la formation est encore inachevée chez l'enfant de 2 à 6 ans. C'est pourquoi, si l'on retrouve ce jeu dialectique à tout âge de la vie humaine, il est particulièrement constructif à l'École maternelle et, dans cette mesure, ne doit pas être négligé.

L'École maternelle française joue, ainsi, de nos jours, un triple rôle : éducatif, propédeutique et de gardiennage.

Les constats qui précèdent mettent en valeur une dynamique du développement s'opposant à l'aspect statique "d'acquisition des habitudes et des connaissances" à laquelle les Programmes de 1887 donnaient la priorité.

Ainsi, dans l'esprit même d'ouverture et de recherche permanente familial, de tous temps, à l'École maternelle, il importe de fixer, dans un Texte d'orientation, l'influence de cette dynamique, reconnue par les théoriciens comme par les praticiens, sur les procédures éducatives.

Finalités

Grâce à l'élan insufflé par des conduites génétiquement programmées, des besoins d'ordre fonctionnel, des pulsions de nature psychanalytique, grâce également aux modèles que l'enfant emprunte au milieu social s'élaborent différents niveaux de conscience susceptibles de s'intégrer à d'autres dans une restructuration totale de la personnalité. Ainsi, peu à peu, se tisse le psychisme. Ce "vécu" très complexe né des forces énumérées ci-dessus, tantôt convergentes, parfois antagonistes est rebelle à l'analyse, d'où le caractère global de la personnalité.

C'est là un des premiers principes inspirant l'action à l'École maternelle : l'enfant est un être total chez lequel interfèrent constamment les différentes formes du développement psychique (moteur, affectif, cognitif, etc.).

Mais il est aussi un être agissant pour qui le mouvement, les déplacements, l'action constituent des moyens naturels d'existence et de progrès.

L'intensité de la croissance de cette tranche d'âge fait de lui un être sensible, vulnérable, essentiellement affectif et dominé par ses désirs, ses fantasmes.

La vivacité des impressions affectives laisse en lui des souvenirs des images qui, peu à peu, inspirent ses actions futures. Des émotions comme de l'expérience, naissent les images anticipatrices de l'action à venir. L'enfant est un être imaginant à condition que ces images conservent la mobilité, la fluidité indispensables à la créativité.

Souvenir et images s'enrichissent d'ailleurs, dans la mesure où il est un être essentiellement social. Les émotions le marquent d'autant plus qu'elles prennent, grâce à la relation avec autrui, une dimension humaine et que la société lui apporte, en sus, des mots pour les évoquer, des rites pour les renouveler, des règles pour les éviter en les classant selon leur caractère agréable ou désagréable.

Ainsi vont se définir les finalités de l'action éducative à l'école maternelle :

- Assurer la sécurité indispensable aux efforts personnels que l'enfant doit accomplir en vue de son intégration au milieu matériel et humain. Mais s'il est nécessaire d'insister sur cet aspect du rôle de l'école maternelle, il est également souhaitable de mettre les éducateurs en garde contre des attitudes de surprotection, "d'amour" mal compris, conduisant à des relations de dépendance trop grande par rapport à l'adulte.
- Avec la liberté de mouvement et d'action - et sous réserve de précautions relatives à sa sécurité - l'enfant peut faire les expériences personnelles indispensables à la découverte et à la connaissance de l'environnement, rencontrer les obstacles qui vont lui poser des problèmes générateurs de réflexion, mesurer sa puissance sur les êtres et les choses,

élaborant ainsi peu à peu, grâce aussi bien à l'échec qu'à la réussite, des schèmes d'action successifs.

- La dépendance par rapport à l'adulte et la prégnance excessive des modèles donnés par ce dernier nuiraient aussi, par blocage de la personnalité dans des structures fermées d'action et de pensée, au développement de la créativité exigeant la grande mobilité des images mentales et leur disponibilité à entrer dans des structures nouvelles.

- Enfin, si l'on veut former des être responsables, il est souhaitable, dès le plus jeune âge, de les impliquer dans l'appréciation des résultats de leur action. Cette attitude réclame le développement de l'esprit critique qui ne saurait exister chez un enfant toujours soumis aux critères de jugement de l'adulte et parfois rendu coupable, d'une manière arbitraire.

- Le respect de la liberté, le développement de la créativité, de l'esprit critique vont de pair et ne s'opposent en rien au climat de sécurité de l'École ; sécurité pour l'enfant, mais aussi pour l'instituteur qui n'a pas à subir les caprices de ce dernier s'il veut être libre lui-même.

- L'enfant, être social en puissance, ne peut s'épanouir dans ce domaine qu'en reconnaissant ses camarades et son instituteur comme des êtres libres, comme lui, d'agir, d'imaginer, de critiquer.

- La reconnaissance de l'Autre passe également par l'acceptation des différences d'origine ethnique, sociale ou physique conçues comme sources de complémentarité : dans cet esprit, l'École maternelle refuse, dès le plus jeune âge, toute forme de ségrégation.

- Les finalités précédentes ne peuvent être poursuivies que grâce à l'équilibre dans les relations de réciprocité, la mesure dans les jugements, l'acceptation et la reconnaissance de l'altérité qui favorise d'ailleurs l'affirmation du Moi, le respect de certaines règles. Celles-ci ne diffèrent guère dans les classes élémentaires, mais elles se nuancent à l'École maternelle, du fait du très jeune âge des enfants, de la nécessité où ils se trouvent pour sortir d'une vision syncrétique du monde, d'agir sur l'environnement, de se mouvoir, de tenter des expériences, de se prendre en charge dans l'élan initial, présidant à la construction de leur personnalité.

De la même manière et bien qu'ils s'inscrivent dans un processus continu de développement, les objectifs définis à l'école maternelle devront se nuancer en fonction de l'originalité propre à cette tranche d'âge, à chaque niveau et, à la limite, à chaque enfant.

LES OBJECTIFS

Considérations sur la nature des emprunts à la pédagogie par objectifs

Il ne saurait être question, étant donné le caractère global du développement à cet âge, d'objectifs opérationnels conduisant à des performances à atteindre d'une manière définitive, dans un domaine limité, par la transformation d'un comportement dit "de départ" en un comportement nouveau. Il est par contre utile de décrire, d'une manière aussi objective que possible, les diverses conduites dont est capable un enfant d'un niveau donné et cela dans le cadre des procédures d'apprentissage les plus diverses, puisqu'il est bien entendu que ces procédures sont, dans une large mesure, tributaires des choix propres de l'enfant, face à des situations bien définies.

Il est indispensable aussi que l'instituteur, toujours soucieux de l'efficacité de son action, puisse l'évaluer, au moins qualitativement. D'où un appel à la pédagogie par objectifs, utilisée ici comme une incitation à l'observation des comportements des enfants

et non pas comme une théorie de l'éducation.

La pédagogie par objectifs pose, certes, de difficiles problèmes mais elle a au moins le mérite de mettre l'accent sur l'autodétermination de l'enfant et sur l'importance d'une affectivité tendue vers l'acquisition des "savoir faire". En cette affectivité réside le véritable moteur du développement. Là pédagogie par objectifs attire, d'autre part, notre attention sur le fait que les premiers comportements cognitifs passent d'abord par le corps, le mouvement, l'action engendrant, à travers ce dynamisme, les premiers modes de la représentation et de la pensée.

Le corps est à la fois l'origine et l'instrument du développement des possibilités d'expression, de communication, il incarne l'actualisation des aptitudes spécifiquement humaines à des activités de fabrication et de construction. Il se trouve également lié au surgissement de signifiants de tous ordres, des premières formes de l'expression et de la compréhension artistiques. C'est pourquoi les activités corporelles les plus primitives et les plus modestes sont aujourd'hui reconnues comme constitutives des premiers processus cognitifs.

Le langage oral a pendant longtemps été considéré comme le seul point de départ possible des interventions éducatives. Il n'intervient en fait que progressivement pour accompagner l'action, en intérioriser et en coordonner les résultats, en anticiper le souvenir sur l'avenir, l'évaluer; le conforter enfin en lui assurant une syntaxe et une cohérence indispensables à la construction et à la manifestation de la personnalité.

Les objectifs majeurs de l'éducation maternelle vont donc s'ordonner selon ces grandes lignes :

- l'affectivité,
- le corps, le mouvement, l'action ; les représentations motrices, l'expression corporelle, l'expression vocale, la musique,
- l'image, les représentations iconiques,
- l'expression plastique,
- le langage oral et le langage écrit,
- le développement cognitif.

On ne saurait trop préciser que les listes d'objectifs suivantes, d'ailleurs assorties de considérations d'ordre psychopédagogique, ne doivent pas conduire à des apprentissages non motivés de comportements, dissociés de la personnalité totale de l'enfant. Classés dans un ordre qui suit, de manière très approximative, le développement génétique, ces objectifs sont destinés à faciliter l'observation des enfants au cours de situations vécues. Chaque instituteur dispose d'une entière liberté pour procéder, dans le cadre de l'équipe éducative, à la définition d'objectifs nouveaux selon le milieu socioculturel de chaque élève, les observations effectuées en classe, les évaluations successives.

OBJECTIFS MAJEURS

L'affectivité

Nées de premières relations avec la mère, les émotions sont à l'origine de la plupart des comportements de l'enfant dont elles conditionnent souvent l'existence, la nature, le succès ou l'échec. Il appartient à l'École maternelle d'aider les petits arrivant pour la première fois dans leur classe, à surmonter les perturbations résultant de la rupture avec le milieu familial, de les rendre aptes à s'intéresser à leur institutrice et à leurs camarades, à partager avec eux matériels divers et jouets.

L'objectif majeur de l'éducatrice de la section des petits n'étant pas de remplacer la mère mais de parvenir à ce que chaque enfant se plaise à vivre à côté d'elle et de ses

pairs, elle doit multiplier les occasions de se réjouir en commun, de rire, de manifester joyeusement son étonnement devant des surprises destinées aux uns et aux autres.

Dès la section des petits également, les enfants devront avoir l'occasion de s'émouvoir à la vue d'un animal, de le soigner, de comprendre la nécessité de ne pas le faire souffrir.

Ils partageront des émotions collectives à l'occasion d'un incident de la vie scolaire ou extrascolaire, d'une fête, d'un événement attendu avec impatience, de l'audition d'un conte, d'une musique.

"L'amour de l'enfant" condition requise pour exercer à l'École maternelle, ne se traduit pas seulement de manière effusive : faible et vulnérable, le tout petit réclame surtout un climat permissif et familial où chacun se trouve reconnu, encouragé aux entreprises que lui dictent ses besoins personnels, apprécié dans ses réussites, aidé dans ses échecs. Ce sont là autant de manières de l'aimer.

Le corps, le mouvement, l'action

Le corps est à la fois cause, condition et moyen du développement. Il intervient seul, d'une manière immédiate ou à l'aide d'instruments et d'outils divers, soit dans de simples activités de manifestation et d'expression, soit dans des transformations de moins en moins timides du milieu annonçant déjà le stade préopératoire. Certains de ces comportements sont programmés; ils ne peuvent alors servir à la définition d'objectifs mais ils méritent d'être reconnus et acceptés. Le mouvement intéresse d'abord tout le corps et conduit à des coordinations motrices larges. Ensuite, les activités se localisent de plus en plus dans les membres, les mains, les doigts ce qui permet des coordinations plus fines. Dans tous les cas, l'exercice doit compléter les effets de la maturation nerveuse dans cette progression. Dans tous les cas également, ces jeux ne peuvent être vraiment efficaces que si l'affectivité en est le moteur.

Dans ces conditions, l'enfant doit pouvoir :

- se déplacer, explorer l'environnement, contourner et franchir des obstacles,
- marcher, courir, sauter, ramper, grimper ou imiter, au cours de jeux symboliques, des mobiles divers (animaux, voitures, motocyclettes, etc.).
- rejoindre une personne ou poursuivre un camarade dans ses déplacements,
- manipuler, grouper, regrouper des objets après les avoir séparés,
- vider, remplir des vases ou des récipients divers, transvaser des liquides,
- attraper des objets placés hors de sa portée,
- transporter, tirer, pousser des jouets,
- se trouver en contact avec différents éléments naturels.

Dans la section des petits, ces comportements n'ont guère de valeur s'ils sont imposés par l'adulte ; l'enfant doit être le sujet actif et agissant qui poursuit la réalisation d'un projet, même inconscient et non formulé. L'instituteur n'intervient d'abord que dans l'organisation du milieu, le choix de matériels et de jouets qui favorisent ou provoquent les intentions de l'élève.

C'est principalement l'organisation du milieu qui doit permettre par la suite à l'enfant :

- de jouer seul ou en groupe avec des objets mobiles : ballons, cerceaux, divers matériels du commerce,
- de participer à des parcours déterminés par des objets fixés au sol,
- de poursuivre des itinéraires jalonnés ou non,
- d'inventer des jeux à obstacles pour lui seul ou à l'intérieur d'un groupe,
- de parvenir à l'élaboration de ce que l'on pourrait appeler déjà des règles d'action, d'apprécier dans quelle mesure ces dernières sont ou non respectées et de procéder, par essais et erreurs, à des rectifications.

Le langage oral intervient alors d'une manière naturelle, à l'intérieur d'un groupe, comme moyen de communication entre les enfants, entre ces derniers et l'éducateur faisant, lui aussi, partie du groupe.

Ainsi, au cours de ces jeux, l'enfant découvre les possibilités comme les limites de son action. Il perçoit des relations entre son corps et celui d'autrui. Il se situe dans l'environnement, face aux objets. Les expériences passées, enregistrées sous forme d'images seront à même, à l'avenir, d'assurer un guidage de ses actions. Alors vient le moment, pour l'instituteur, d'aider son jeune élève :

- à préciser ses projets,
- à définir les moyens de les réaliser, seul ou en groupe,
- à en discuter et, seul ou en groupe, à en vérifier l'efficacité,
- à prendre une certaine distance par rapport à la tâche,
- à recommencer un travail estimé non satisfaisant.

L'éducateur peut ainsi, à partir des comportements spontanés, définir des objectifs réclamant de l'enfant un effort, une dépense d'énergie de plus en plus grande, indispensable à la stimulation des fonctions organiques. Par l'intermédiaire du projet du groupe, grâce aussi à l'utilisation d'accessoires, l'enfant sera amené, en section des grands, à :

- pratiquer des activités modestes de type athlétique : sauter par dessus un obstacle, sauter en prenant son élan, etc.,
- participer à certains jeux dont les règles sont imposées,
- contrôler sa respiration, etc.

On peut, à ce niveau, se situant à peu près entre 4 et 6 ans, parler alors de "projet" d'organisation et de coordination des actions.

C'est le moment où, vraiment, l'enfant a découvert son propre corps et celui des autres, où il commence à élaborer les notions d'espace et de temps qui se construisent peu à peu et pas seulement par la vertu des mots ou d'une prévision systématique, comme on le voit trop souvent dans les classes. Le schéma corporel, qui n'est pas la connaissance verbale des différentes parties du corps mais le centre des rapports de diverses natures entre l'individu et le monde, se développe à la fois sur un axe expressif et sur un axe opérationnel.

Par le mouvement et grâce à lui, émerge l'activité symbolique. L'enfant doit pouvoir :

- se manifester par la mimique, le geste, les divers langages posturaux,
- jouer de sa voix en émettant des bruits, des onomatopées ou, au contraire, s'exprimer par des silences,
- s'identifier à sa mère et projeter sur sa poupée, sur son ours, les actes qu'elle accomplit elle-même pour lui,
- s'adonner à des jeux d'expression corporelle, danse, mime, jeu dramatique. Ces jeux, habilement encouragés et mis en valeur par un éducateur averti, conduisent l'enfant à discriminer, à la suite des premiers effets produits sur l'entourage, les langages les plus pertinents. Dans cette perspective, l'adjonction d'accessoires, l'utilisation de costumes et déguisements prolongent et accentuent l'expression corporelle.

Dans le domaine des activités de construction et de fabrication au cours desquels le corps s'adjoint un instrument pour transformer la matière, les coordinations perceptivo-motrices s'améliorent, tandis que se perfectionne l'habileté manuelle. L'enfant doit, successivement, devenir apte à :

- déchirer, déchiqueter du papier,
- découper du papier, du carton, librement ou en suivant un tracé dessiné par lui ou par l'éducateur,
- saisir entre ses doigts des objets de plus en plus petits,
- coller,
- coudre, tisser,
- ajuster des pièces initialement séparées.

On peut considérer que la maîtrise du corps, la possibilité de persévérer dans une attitude ou, au contraire, d'inhiber un mouvement sont à la fois la cause et la résultante des activités énumérées ci-dessus.

L'observation et la définition des comportements conduisent à des activités génétiquement programmées, souvent fonctionnelles et gratuites du point de vue du rendement, à des actions du stade préopératoire que Piaget nomme "opératives" en ce que, si

elles transforment la matière, elles sont loin d'être réversibles. Elles exigent toutefois, tandis que l'enfant grandit, des coordinations neuro-motrices plus précises, l'intervention progressive des muscles fins ; des mises en relation de plus en plus complexes favorisent ainsi le fonctionnement du système nerveux central tout en résultant de la maturation de ce dernier. Elles sont, de ce fait, plus formatrices que le langage oral dont les structures prématurément apprises d'une manière exclusive risqueraient, à la limite, de ne recouvrir aucune expérience réelle. Mais en revanche, l'évolution du langage, parallèle à celle de l'action, ne peut que renforcer en la décrivant la valeur éducative de cette dernière.

Aussi bien, l'expression corporelle conduit des langages infra-verbaux et non verbaux naturels à la prise en charge, par l'éducateur, de ces manifestations spontanées pour amener l'enfant et le groupe d'enfants ' à des comportements de nature ludique et artistique à la fois, pouvant associer, de la même manière, l'expression et la communication corporelles à l'expression plastique puis à l'expression et la communication orales, en passant par l'image et les représentations iconiques.

L'expression vocale, la musique

Il convient de souligner à nouveau l'étroite liaison entre l'expression vocale parlée ou chantée et le corps. Organe de l'audition, l'oreille a présidé d'abord au cours du développement de l'espèce aux déplacements du corps en permettant à ce dernier de s'orienter.

Les premiers cris, les bruits, les sons émis par le nourrisson ne sont pas des langages. A peine les répète-t-il à satiété, grâce à la loi de "l'effet", au point que l'on a pu croire, durant longtemps, à l'existence de liaisons physiologiques préformées entre les organes de l'audition et ceux de la phonation.

Il est bien connu enfin que les vibrations sonores influencent aussi bien les nerfs afférents de l'épidémie que ceux de l'oreille.

L'émission vocale est d'autre part en étroite relation avec la fonction de respiration qui préside à la vibration des cordes vocales.

Si l'on ajoute que la pulsation musicale existe au même titre que la pulsation physiologique on comprend toutes les raisons qui justifient la place de l'expression ou de l'écoute vocale et musicale en liaison avec des activités corporelles.

Pourtant, on ne l'ignore pas non plus, le chant, la musique sont des phénomènes culturels auxquels l'enfant se trouve, de nos jours, confronté dès son plus jeune âge. Dans la mesure où la musique enregistrée, diffusée dans son environnement avec une généreuse intensité, a remplacé les berceuses des grands-mères, il appartient à l'École de créer un univers sonore dont la qualité conditionne la valeur de l'éducation musicale.

La voix parlée

Le timbre de la voie humaine est irremplaçable : l'éducateur doit donc, avant toute chose, songer à la culture de sa propre voix, à la manière de la "placer". C'est avec un souci constant de ses intonations, de la qualité de son articulation, de la maîtrise de sa respiration qu'il dira des contes aux enfants, leur récitera des poèmes ou leur chantera des chansons. Ces moments d'écoute étant souvent renouvelés, et associés avec art aux situations vécues dans la classe, il veillera à ce que l'enfant :

- parvienne à s'exprimer par le cri, la parole, le rire lors de jeux dramatiques ou d'expression corporelle,
- écoute ses camarades lors des mêmes activités vocales,
- s'écoute lui-même.

Au cours de ces jeux, favorisant en même temps des exercices de respiration, la réflexion et les commentaires collectifs conduiront :

- à distinguer : cri et parole, chant et parole,
- à apprécier l'intensité de la voix parlée (jouer à chuchoter, en articulant bien, puis à

crier très fort),

- à se faire entendre de loin, en articulant.

Cette recherche de la qualité de la parole est à la base de la diction ; elle remet en question la nature de l'exercice de "récitation" qui doit trouver sa place ici, les exigences énumérées ci-dessus étant mises, bien entendu, au service des contenus et de la richesse des images d'un poème.

La pratique du "chœur parlé", pouvant se dérouler d'ailleurs sur un fond musical discret, conduira l'enfant :

- à rythmer sa parole et sa respiration sur celles des camarades,

- à écouter, pendant l'exécution, l'effet produit,

- à nuancer l'intensité de sa voix en fonction de cet effet, apprécié en groupe.

De l'exercice de la voix parlée on passe tout naturellement (les mélodies spontanées en sont la preuve) à celui de :

La voix chantée

C'est par le chant, activité globale par excellence, que commence l'éducation musicale. Dans le choix des premières rondes, comptines, formulettes, il faut respecter la tessiture des voix des enfants qui sont (selon qu'ils fréquentent la section des petits, des moyens ou des grands) aptes à chanter des mélodies écrites sur des intervalles de tierce, de quinte ou d'octave.

Le choix exclusif des mélodies dans les chants du folklore, dont l'écriture a certes le mérite d'obéir à la recommandation précédente, méconnaîtrait le caractère affectif de certaines jolies chansons modernes écoutées en famille et diffusées par la radio ou le disque. On ne doit pas oublier que s'il faut pouvoir chanter pour vouloir chanter, il faut aussi aimer chanter et rien ne doit être négligé dans la poursuite de ce but.

L'enfant sera ainsi conduit à :

- chanter individuellement ou en chœur d'une manière expressive,

- maîtriser l'intensité, la hauteur, le volume de sa voix,

- s'exercer à bien respirer avant de chanter,

- "inventer" des chansons gaies ou tristes, des berceuses, des chants de marche.

Le plaisir de s'exprimer par le chant devrait être tel, dès l'âge de cinq ans, que les enfants se trouvent à même d'entonner collectivement un chant, d'une manière spontanée, à certains moments de la journée.

Si le chant ne doit pas revêtir un caractère scolaire, il est bon, cependant, dans un climat d'écoute agréable, d'apprendre à aimer la musique non seulement parce qu'elle laisse des impressions sensorielles mais aussi parce qu'on la connaît mieux. L'oreille est un analyseur dont il ne faut pas négliger l'exercice. L'enfant pourra être appelé à :

- produire différents bruits avec ses mains, ses pieds, différents éléments naturels ou des instruments,

- à émettre des sons après les avoir écoutés,

- à distinguer bruits et sons,

- à apprécier la provenance de différents bruits et sons, en un mot, à écouter et non pas seulement à entendre.

Dans la mesure où la reproduction des sons, à la voix, ou à l'aide d'un instrument très juste, est possible, il est souhaitable de la favoriser. Ainsi se fixent les images sonores.

Mais la musique n'est pas seulement mélodie, elle est également rythme. Une première approche de ce dernier est facilitée par l'accompagnement des morceaux déjà connus à l'aide d'instruments à percussion de bonne qualité. Ici encore, l'enfant doit être l'artisan de sa propre éducation. Les danses, les exercices rythmiques lui permettent de participer, ou librement ou d'une manière plus directive, à des jeux en musique, individuels et collectifs. Plusieurs méthodes s'affrontent ici. Il faut laisser aux instituteurs le soin d'apprendre à les connaître et de faire le choix correspondant à leur tempérament. Il est d'ailleurs possible de faire appel à la fois à la danse d'expression tout à fait libre et, de temps en temps, à des exercices rythmiques plus rigoureux.

Certaines méthodes bien connues abordent aussi, en section des grands, le sol-fège et les premiers principes de l'écriture musicale ; ceci, avec beaucoup d'efficacité et pour la plus grande joie des enfants. Tout dépend de l'esprit dans lequel est dirigée cette initiation et surtout des connaissances de l'éducateur dans le domaine musical. Quoi qu'il en soit, des exercices de ce genre doivent être conduits avec prudence et tact. Il faut pourtant répéter que dans cette matière où, plus qu'ailleurs, le plaisir doit être le guide le plus sûr, la connaissance est, pour certains enfants comme pour certains adultes, source de joie.

L'expression plastique

Par le langage du corps et grâce à l'influence culturelle de l'éducation, on passe insensiblement de l'expression corporelle à l'expression plastique et l'on retrouve alors les moments successifs au cours desquels l'enfant se manifeste, s'exprime.

Les objectifs majeurs, en ce domaine, sont tout d'abord de lui donner confiance, de conférer à son geste aisance et hardiesse afin de libérer peu à peu les traces significatives de sa propre motricité. Il est bon de faire remarquer la tendance actuelle, regrettable, de donner priorité à la peinture sur le dessin dont il faut ici rappeler toute l'importance.

Un autre objectif est celui de la découverte, par l'enfant, à travers ses propres réalisations en surface ou en volume, des rythmes agréables à l'œil, des couleurs séduisantes, des formes les plus belles pour lui. Seul ou en petit groupe, il doit être conduit à s'adonner à cette recherche essentielle. Il n'est point d'expression valable, en effet, sans le souci des moyens employés pour donner au sentiment, à l'idée, plus de vigueur et d'intensité. La vivacité des impressions d'ordre sensoriel à cet âge est bien connue, et c'est par elles que, peu à peu, l'enfant est amené, d'une manière tout à fait naturelle, à trouver le chemin de l'Art. La recherche du développement de la perception, les premiers fondements d'une éducation plastique, et la pratique des divers modes d'expression artistique sont concomitants et complémentaires. L'École maternelle doit donc s'appliquer à faire progresser l'enfant en développant ses facultés visuelles et gestuelles, en veillant à l'enrichissement de ses expériences et, surtout, en l'invitant aux démarches propres à l'exercice de la pensée artistique. La prise de conscience du caractère matériel et circonstanciel de l'environnement physique, le contact avec l'œuvre d'art comme témoignage du pouvoir illimité de transposition de cet environnement, liés à l'exercice des diverses techniques d'expression abordables à cet âge sont autant de moyens, pour lui, d'éprouver les joies résultant de l'accession à l'univers de la représentation formelle.

Développement de la perception

Au cours de ses jeux, de ses activités spontanées, l'enfant est naturellement appelé à observer le monde qui l'entoure. Cette observation, si elle conditionne son action, demeure pourtant subjective et entachée par l'affectivité, aléatoire et liée, en un mot, à une vision synchrétique du monde. Il convient d'orienter, peu à peu, la perception grâce à des activités réclamant, de sa part, des choix, donc des discriminations, des identifications.

Par des jeux libres d'assemblage, de juxtaposition, de mélange d'éléments naturels ou élaborés, l'enfant doit devenir apte à découvrir dans le contact sensoriel avec la matière et le matériau la multiplicité de leurs aspects, les effets offerts par leurs rapports de couleur et de forme, la possibilité d'en modifier l'état immédiat en vue d'une organisation créatrice personnelle.

Ces comportements le conduiront à la :

Pratique des différentes formes d'expression

- Exploitation progressive des matériaux par travail de la main et des doigts :
 - * collage d'éléments naturels (coquillages, plantes, etc.)
 - * collage d'éléments élaborés (papiers, tissus, etc.)
- Modelage qui est un excellent exercice de création originale et du sens du développement de la forme :
 - * l'enfant prend plaisir à pétrir le matériau brut et ductile qu'est la terre et à élever dans l'espace des figures que son imagination a déjà livrées au papier,
 - * il appréhende et traduit par le volume les divers aspects que peut offrir l'expression d'un même sujet,
 - * il doit construire, apprécier finement par l'œil et la main les quantités de matière à utiliser,
 - * il a la possibilité d'en juger ensuite, de se corriger, se reprendre, d'aller vers un autre propos, de recommencer.

L'appel à cette activité doit être constant dans les classes ou les groupes. Au cours d'autres travaux l'enfant peut se mouvoir largement. Il est préférable qu'il puisse exercer au mieux celui-ci grâce à un matériel approprié lui permettant de modeler à hauteur d'œil des figures qu'il peut faire tourner devant lui ou autour desquelles il se déplace.

A l'aide d'outils, il peut, agissant sur et avec divers matériaux, procéder à des découpages, assemblages, moulages, coloriages, etc.

L'usage des scripteurs le conduit à dessiner et à peindre.

Les objectifs de ces deux activités, en dehors de ceux, essentiels, relatifs à l'expression sont de développer :

- le sens de l'organisation d'une surface et celui du rapport entre la partie et le tout,
- la précision du geste en fonction de la nature du matériau ou de l'outil employés,
- l'idée de "processus", et le sens du choix des moyens selon les fins,
- les possibilités d'accès à la représentation en plan, à la ligne, au trait original autant qu'au sens de la composition, du contraste, de l'harmonie des couleurs, de l'effet, etc.

Y contribuent notamment :

- le dessin d'imagination considéré comme la projection directe de l'image mentale enfantine au moyen du crayon, du fusain, de la craie, du stylo-feutre, du bâtonnet, du stylo sur des supports appropriés : papier blanc ou teinté, carton, bois, métal, etc.,
- la peinture d'imagination à la gouache, à l'encre au moyen de pinceaux, brosses, rouleaux, éponges, etc.

Techniques et outils

Entre 2 et 6 ans, devrait se préciser une plus grande maîtrise des modes d'expression due à leur exercice constant mais aussi à l'acquisition plus affirmée des techniques et des moyens. Si l'éventualité d'une approche des techniques professionnelles propres aux métiers d'Art n'est pas de mise à cet âge, il est bon cependant que les jeunes enfants soient conduits vers la recherche d'une précision, d'une rigueur qui, dans ce domaine, découlent souvent de l'usage de procédés apportant simplification, aisance, rapidité dans l'exécution ; autant de causes de satisfaction devant les résultats obtenus et de sources d'élan pour les réalisations futures.

Ajoutons que l'apport de l'outil, s'il n'est pas mis au service de contraintes, n'est certes pas à rejeter. Familiariser l'enfant avec l'utilisation de quelques instruments (par exemple : la règle ou l'équerre) au cours des activités manuelles ne saurait être néfaste en soi : mesurer, évaluer, tracer, en vue de réaliser, tout en faisant naître l'idée du projet sont des conduites qui trouveront leur place dans la future vie d'écolier et d'adulte.

Éducation artistique

Les considérations sur l'image et la représentation iconique permettront l'énumération de moyens susceptibles de contribuer à l'enrichissement de l'imaginaire.

Étant entendu que la nature formelle de l'expression plastique doit toujours être considérée comme primordiale, on devra éviter l'envahissement de données d'ordre verbo-conceptuel trop souvent utilisées par les éducateurs, en ce domaine, comme moteur, but et justification des premières expériences artistiques. Le souci de "faire joli", inno-
cemment exprimé par les petits, définit très justement une démarche qui rejoint celle de l'artiste.

L'éducateur pourra toutefois faire appel à des pratiques telles que :

- le commentaire collectif des productions, en particulier de celles dont le "projet" a été élaboré en commun,
- la présentation d'oeuvres artistiques très diverses (originales ou reproduites) non exclusivement choisies selon des critères culturels consacrés, permettant la découverte, la comparaison, la critique de créations différentes,
- la constitution d'une petite documentation par l'image, dans la classe ou dans l'école, peut être fort utile, surtout si les enfants participent à ce travail et s'en préoccupent en dehors des heures de classe.

L'image, les représentations iconiques

L'enfant entre à l'École maternelle à deux ou trois ans, c'est-à-dire au moment où il sort du stade sensori-moteur, durant lequel il n'agit que sur des objets ou des situations situés dans son champ perceptif. Il est peu à peu conduit, au cours de son développement, à une action de plus en plus réflexive opérant sur des signes figuratifs représentant ces mêmes objets, ces situations. Cette évolution est à la fois la source et la conséquence d'un progrès, sur le plan mental, préparant de très loin les opérations concrètes de l'école élémentaire et les opérations formelles du premier cycle.

L'image

L'image, née à la fois des représentations motrices et des souvenirs affectifs, joue un rôle prépondérant dans cette évolution. C'est peu à peu, et peut-être à l'occasion des premières séparations d'avec la mère, que se forment les premières images : l'enfant évoque son visage, ses gestes, son sourire, les soins qu'elle lui prodigue. On ne peut dissocier l'aspect à la fois moteur et affectif de ces premières représentations mentales. Par anticipation, celles-ci se projettent sur l'avenir en imaginant le retour de l'être cher. De ce point de vue, la séparation de l'enfant avec sa famille, imposée par l'entrée à l'École, revêt un aspect bénéfique en ce qu'elle est génératrice d'images.

Les images laissées par le souvenir de l'action, de nature à la fois kinesthésique et affective le plus souvent, sont liées à l'émergence de la fonction symbolique : l'enfant traduit alors par des gestes, exécutés à vide, les actions préalablement accomplies avec et en la présence d'objets. Se tournant ainsi vers le passé, il prend conscience du déroulement vécu dans le temps, se projetant, aussi par anticipation, dans l'avenir.

Nées du souvenir de réalités agies et vécues, les images ne conservent pas cependant l'aspect de traces fixées par la mémoire : ces dernières resteraient statiques; les premières, très vite investies par le désir, les fantasmes, sont aussitôt dynamisées par des pulsions de toutes natures qui contribuent à des re-créations. L'enfant se voit grand comme son père dont il se fait une certaine image, liée de très près à la relation affective familiale; il s' imagine accomplissant les mêmes actions que l'adulte auquel il rêve de ressembler. On peut être amené à se demander, dans ces conditions, quelle est la nature de "l'image du corps" à la conquête de laquelle certains éducateurs le conduisent dans un esprit rationaliste le plus souvent trop fermé.

Quoi qu'il en soit, et même entachée de fantasmes ou de représentations culturelles nées de jugements portés par des adultes ou par des camarades, cette image existe pour chaque enfant, se précise peu à peu et le rôle de l'instituteur est de faire que chacun la vive sans complexe de supériorité ou d'infériorité, l'incarne dans des activités susceptibles de la modifier selon son goût. Il faut alors penser à l'importance des activités physiques et sportives à l'École élémentaire, à l'expression corporelle, à la danse, au jeu dramatique, à l'éducation de la voix parlée et chantée, aux activités d'expression et surtout de création. S'il est vrai que l'homme construit sa personnalité grâce aux images qu'il sait créer, on aperçoit le rôle de l'École maternelle dans la prise en charge de celles dynamisées par le jeune enfant. On apprécie mieux l'importance de la continuité pouvant s'établir, sur ce plan, et grâce à des objectifs bien définis, entre elle et l'École élémentaire.

Il appartient à l'éducateur de faire en sorte que l'enfant soit à même de :

- traduire par le dessin, la peinture, le modelage et les constructions en volume les images qu'il porte en lui.
- leur prêter vie en travaillant en petit groupe et en commentant oralement ses créations pour ses camarades,
- de jouer différents "rôles" lui renvoyant des images différentes de lui-même, selon ses vœux et d'utiliser à cette fin masques, costumes, accessoires, miroirs,
- de créer et animer des personnages : poupées, marionnettes.

Une attention toute particulière doit être apportée à la poupée, image de l'enfant ou de l'homme.

Les représentations iconiques

Les représentations iconiques mises à notre disposition sont nombreuses : le commerce, l'artisanat, l'art, les différents média en multiplient la variété autant que la qualité.

De tous temps, les images ont fait le plaisir et la joie des enfants qu'elles séduisent par leurs couleurs, leur luminosité quand il s'agit de projections, leur brillance et la qualité de leurs supports. Pour l'enfant, dont le goût des impressions d'ordre sensoriel est très vif, l'image est réalité parce qu'elle est matière. Les adultes l'oublient trop souvent, négligeant la valeur du message apporté par le médium lui-même. Dans tous les cas, il faut veiller à répondre à ce besoin de regarder de belles images :

- en plaçant dans chaque classe ou dans chaque école une bibliothèque contenant des livres illustrés choisis avec discernement,
- en apportant photographies et diapositives en couleurs,
- en organisant des séances de projection,
- en conduisant, quand cela est possible, les enfants dans les musées,
- en apportant à l'école des reproductions d'œuvres d'art.

Les connaissances d'ordre sémiologique sur l'image confèrent à cette dernière, dont la polysémie est indiscutable, la possibilité de délivrer différents messages selon le niveau de lecture :

- celui de la représentation analogique de la réalité : il s'agit alors d'images-documents dont la facture doit être très étudiée en vue de la monosémie,
- celui du récit illustré (bandes dessinées, films, etc.). L'image joue très souvent, dans ce cas, un rôle non négligeable d'incitation à l'action,
- celui de la lecture fantasmagorique au cours duquel l'enfant investit le document. Quand il s'agit de jeunes enfants, cette situation se retrouve très fréquemment, même devant des vues très réalistes. Toutefois, l'image insolite, par ses formes, ses couleurs, ses contenus, déclenche l'expression orale par phrases et non par mots ; c'est là un avantage au point de vue de l'expression orale.

On voit les divers objectifs pouvant être poursuivis. Dans la perspective d'une liaison avec l'École élémentaire, l'instituteur doit, peu à peu, rendre l'enfant apte à :

- passer de l'énumération des objets et personnages représentés à l'interprétation du document (il établit alors, par le langage et par la pensée, des relations entre les diffé-

rents éléments de l'image),

- discerner dans les images et au cours de leur "lecture", des indices de signification : c'est là une excellente préparation à la lecture alphabétique,
- classer des images séquentielles de gauche à droite, en les ordonnant selon le sens du récit. La maîtrise des liens entre les différents moments de l'action représentés par chaque image exige, pour ce travail, une maîtrise difficile de l'ensemble des structures liée au développement de la fonction de représentation. Cet objectif ne peut être envisagé que dans la section des cinq à six ans.

De l'image complexe à l'image figurative et conventionnelle, puis au signe arbitraire, on passe insensiblement au langage écrit ; à propos des premiers apprentissages relatifs à celui-ci, nous reparlerons de l'image et cela n'a rien d'étonnant quand on songe combien la charge à la fois motrice, affective, artistique, psychique et sémantique de cette dernière est grande.

Le langage oral, le langage écrit

Respectant les règles du processus de développement que nous avons indiquées, l'éducateur se trouvera dans l'obligation de favoriser toutes les formes de manifestation et d'expression du Moi émanant directement du corps dont nous avons déjà parlé. Les comportements naturels, encouragés, provoqués dont il a déjà été question à propos de mimes, jeu dramatique, expression corporelle préparant, par l'exercice de la fonction symbolique, l'avènement d'un langage oral dont les lallations, les écholalies constituent, dès les premiers mois de la vie et encore dans la section des petits, les balbutiements.

A partir de là, le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant qui discrimine, dans les "modèles" adultes, les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options. Ainsi, les critères de son choix étant dirigés par un souci d'efficacité, il réemploie les termes qui lui ont permis de mieux traduire ses émotions, ses besoins, sa pensée. Cette recherche d'une certaine pertinence qui va de la désignation de l'objet présent ("là", "ici", "voilà") à la différenciation de situations (couples de mots manifestant la présence ou l'absence, par exemple) le conduit peu à peu à des retours sur le passé ("parti", "plus là"), à des anticipations sur l'avenir traduisant le progrès de sa pensée par la formation d'images mentales. Ainsi s'élabore, sous l'impulsion dynamique de l'affectivité, un langage enfantin, à l'origine, qu'il faut éviter d'enfermer trop tôt dans des structures syntaxiques rigoureuses et définitives imposées par le code. Il est regrettable de constater que, trop souvent, on invite les enfants à s'exprimer oralement en leur imposant des formes qui relèvent du code écrit.

Pourtant, les impératifs de la communication sont tels que tout locuteur, s'il veut être compris et souhaite obtenir dès réponses à ses demandes, doit se plier aux exigences du code. Ici encore, l'instituteur doit aider l'enfant à passer du comportement spontané au comportement culturel. C'est pourquoi, sans en exiger impérativement l'emploi par l'enfant, l'éducateur doit s'astreindre à n'utiliser à son intention que des formes correctes, cependant accessibles à sa compréhension. Le code, formé de signes explicites étant toujours, dans la pratique, débordé par le nombre et la variété des signes implicites, les objectifs relatifs à l'élaboration du langage peuvent se définir ainsi :

L'enfant doit être capable :

- de se manifester par l'intermédiaire de diverses émissions vocales,
- de s'exprimer par des mots, groupes de mots, séquences verbales, d'une manière naturelle par emprunts successifs aux modèles adultes. Ce dernier objectif entraîne des obligations de la part de l'éducateur surtout quand ce dernier entre en relation avec des enfants de milieux socioculturels dits "défavorisés",
- d'opérer par discriminations tributaires, non seulement de sa perception auditive mais de la totalité de sa personne, un choix dans les termes pertinents,
- de respecter, peu à peu, le code oral explicite dont l'emploi est indispensable à toute communication :

- dans ce but, d'acquérir une prononciation correcte et intelligible,
- d'enrichir son vocabulaire,
- d'améliorer sa syntaxe et, pour cela :
 - * de passer de la séquence à la phrase,
 - * de la phrase simple à la phrase complexe en se familiarisant peu à peu avec les "introduceurs en complexité",
- d'employer les termes relatifs aux relations de temps et d'espace, ce dernier comportement traduisant, comme le dernier, un progrès considérable sur le plan de la pensée autant que sur celui du langage,
- d'écouter ses interlocuteurs et de leur répondre,
- de comprendre avec malice sinon avec finesse, le rôle et la portée des langages implicites et, dans cette voie, le jeune enfant est beaucoup plus doué que l'on ne saurait le supposer : il suffit de le placer dans une atmosphère de jeu qui lui est familière,
- dans les mêmes conditions on peut le rendre capable d'une certaine réflexion sur la langue à partir du moment où il commence à prendre conscience du code, des possibilités et des limites de ce dernier.

Bien entendu, les objectifs énumérés ci-dessus devront être modulés selon l'âge, la section et, surtout selon le niveau de langage de chacun et les possibilités de réinvestissement des acquis offertes par sa famille. Les instructions relatives à l'enseignement du français parlé à l'École élémentaire ont fortement mis l'accent sur le rôle du langage oral dans la communication. Bien persuadé qu'une langue se parle avant de s'écrire et que les motivations liées à la communication sont essentielles à la prise de parole, l'instituteur de jeunes enfants ne doit pas oublier, pour autant, que le langage est aussi un puissant moyen d'analyse de la réalité. Il faut qu'ils veille de très près à ce que l'enfant puisse faire l'adéquation du mot à la chose, à la situation. C'est là, en même temps qu'un apprentissage relevant des activités cognitives, une manière d'enrichir le référentiel commun à tous les enfants de la classe et aux membres de la collectivité. Le langage résume l'expérience de tout un peuple et, vu sous cet angle, contribue à la socialisation des jeunes élèves : il ne peut remplir cette fonction que si l'accord de tous peut s'établir sur la relation exacte des signifiés aux signifiants (la relation entre langage, ce qu'on appelait autrefois "exercices d'observation", et les activités que l'on range maintenant sous l'expression plus large "d'Activités d'Éveil" est évidente).

Du langage oral à la langue écrite

Les anciens programmes et les instructions qui les accompagnent parlent, concernant cette tranche d'âge, d' "Initiation à la lecture". On s'est longtemps interrogé sur le sens du mot "initiation" qui évoque certains rites primitifs. Les théories de l'Information conduisent plutôt à considérer que lire et écrire sont deux opérations relevant, l'une du décodage, l'autre de l'encodage. Cette dernière activité fait appel, comme la première, au développement de la fonction sémiotique, c'est-à-dire à la possibilité de représenter des mots, des situations, par des signes écrits.

Dès l'âge de trois ans, le jeune enfant se trouve apte à donner une signification à ses graphismes et à ceux de ses camarades. Il doit, à partir de ce comportement naturel, parvenir à maîtriser notre écriture alphabétique relevant d'un symbolisme à deux degrés. Il faut donc le rendre apte :

- à comprendre le rôle des signes écrits, leur caractère arbitraire,
- à les écrire,
- à faire correspondre leurs différentes phonies à des graphies, cette correspondance n'étant pas toujours biunivoque dans notre langue,
- à les combiner oralement et par écrit afin de mettre en relation une chaîne parlée se déroulant dans le temps à une chaîne écrite se déroulant dans l'espace, de gauche à droite.

Les exigences du passage du langage oral au langage écrit conduisent à définir des objectifs :

- des objectifs d'ordre affectif liés au désir de regarder les images, de coder un message

- et d'en connaître le sens ;
- des objectifs d'ordre phonologique :
Le jeune enfant doit être entraîné tôt, dès la section des petits, à discriminer des sons, à les identifier. Les discriminations auditives étant beaucoup plus délicates que les discriminations visuelles, des jeux nombreux et variés doivent être proposés aux enfants qui, d'ailleurs, se complaisent à ces activités. C'est peut-être là un des rares domaines où l'objectif se confond avec le jeu fonctionnel, l'exercice gratuit ;
 - des objectifs d'ordre psychomoteur :
L'enfant doit être capable de copier en les reliant, de gauche à droite, les signes alphabétiques. Il est prouvé que dans la plupart des cas cet objectif ne peut être correctement atteint qu'entre 5 ans 6 mois et 6 ans ;
 - des objectifs d'ordre sémiologique :
A partir des signes polysémiques interprétés par chacun, selon ses désirs, sa fantaisie du moment, l'enfant doit comprendre la nécessité d'une entente, d'une convention sur le sens d'un signe. Toutefois, cette convention n'étant valable qu'à l'intérieur de la collectivité restreinte de la classe, il doit être conduit à reconnaître la nécessité d'employer des signes arbitraires dont l'apprentissage est indispensable ;
 - des objectifs d'ordre "combinatoire" :
Ces objectifs sont liés au développement de la fonction de représentation qui autorise la possibilité de maîtriser plusieurs éléments à la fois, afin d'établir entre eux des relations. Il est prouvé que cette fonction n'émerge vraiment qu'au moment de l'apprentissage de la combinaison des phonèmes, qu'entre 5 ans 6 mois et 6 ans.

La simple énumération des objectifs ci-dessus montre à quel point l'apprentissage du langage écrit pose de problèmes à l'École maternelle. Or, dans un but propédeutique, on en a fait pendant longtemps et l'on en fait encore, sous le couvert de l'initiation, une discipline essentielle dès l'âge de quatre ans.

Cette pratique paraît d'autant plus regrettable que si l'expression, la communication orale sont, naturelles à cet âge, les motivations à l'expression écrite ne sont pas aussi évidentes. Certes, dans certaines familles où l'écrit apparaît important, les livres, les journaux tiennent une grande place dans les activités, des parents ; mais dans beaucoup de milieux, la lecture est loin d'être une occupation familière et favorite, il appartient donc à l'école, et avant toute chose, de *créer ce milieu culturel*.

Une bibliothèque d'albums, de livres d'images doit, comme il est déjà dit dans ce texte, avoir sa place dans chaque classe ou dans chaque école.

L'écriture

L'apprentissage du "tracé" des signes arbitraires peut, malgré tout, être abordé, au moins en section des grands, à condition que l'instituteur fasse appel, chez l'enfant, au besoin de correspondre avec une personne absente et veille à ne proposer que des graphismes recouvrant des significations.

Ces conditions étant remplies, il est possible de juger de l'aptitude d'un enfant, à copier une courte phrase si les mots dessinés par lui sont reconnaissables, en dépit de certaines maladresses ou irrégularités.

A partir de là, il doit être capable :

- de renouveler ses tentatives d'une manière régulièrement motivée, l'instituteur apportant les corrections nécessaires (faire reproduire une lettre mal formée relève d'un procédé ne nuisant nullement au respect du "sens" du message),
- de copier un mot, une courte phrase, sur papier uni,
- d'écrire ensuite, selon les performances réalisées, sur papier à lignes ou à interlignes,
- d'accéder à une conduite de plus en plus automatisée.

Il est souhaitable de donner à l'enfant des modèles individuels, parfaitement calligraphiés (l'entente sur le sens du message étant bien établie).

L'instituteur doit enfin connaître les différentes méthodes d'apprentissage et sélectionner la mieux appropriée à la gestualité de chacun.

Le développement cognitif

Dès la naissance, voire pendant la vie fœtale, l'enfant reçoit, par l'intermédiaire des organes des sens, de nombreuses informations. Ce sont de simples stimulations appelant, au départ, des réactions toutes gratuites : ainsi se construisent les premiers schèmes d'action. Viennent ensuite, et parallèlement, des connaissances acquises au cours de multiples expériences ou émanant des adultes, par transmissions orales. Ces découvertes diverses se structurent, s'organisent et facilitent les actions, les *opérations* qui sont des transformations du milieu. Celles-ci s'effectuent d'abord directement sur des objets pour agir ensuite par la médiation de symboles et de signes qui permettent de traduire le déroulement des actions.

Les objectifs relatifs au domaine cognitif se classent ainsi sous les rubriques suivantes :

- la connaissance de l'environnement matériel, vivant et humain,
- les opérations,
- la maîtrise des symboles,
- la maîtrise des différentes fonctions (expression, communication, représentation cognitive) dans les différents langages.

La connaissance de l'environnement

Au moment de son arrivée à l'École maternelle, l'enfant est encore plongé dans une vision syncrétique du monde qui ne lui permet pas d'établir des relations entre les objets, entre lui-même et ces derniers, distingués, d'ailleurs, au départ, dans les seuls cas où ils répondent à un besoin ou un désir. C'est ainsi que se déroule, souvent, d'une manière parallèle à sa vie réelle, une sorte d'existence quasi-magique au cours de laquelle l'affectivité et l'affabulation ont tendance à investir son champ d'activité dans un "Espace-Temps psychique" où prédominent des relations de nature très subjective. On ne peut, sans porter tort à l'intégrité de l'enfant, ignorer cette vie qui fait partie de sa personnalité. Mais, peu à peu, grâce aux obstacles rencontrés, aux contradictions apportées par la réalité et aux confrontations qui en découlent, s'opèrent des mises au point. Le langage intervient pour préciser ces dernières et, les mots permettant de mieux identifier les choses, aide l'enfant à un découpage plus réaliste de l'environnement. Ce jeu entre les réalités et les forces nées des pulsions et de l'affectivité ne peut s'exercer qu'au travers d'une relation active entre l'environnement et l'enfant au cours de laquelle peuvent être poursuivis :

1/ *Des objectifs larges.* Il s'agit d'abord de développer des cheminements d'action et de pensée, des habiletés susceptibles d'être transférées, par la suite, dans des situations nouvelles.

Ces objectifs s'orientent dans deux directions :

- épanouir les pouvoirs naturels de l'enfant notamment en développant la *curiosité* qu'il éprouve pour tout ce qui vit comme pour les objets inanimés inconnus ou les objets techniques particulièrement séduisants. Cette curiosité est, au départ et dès le plus jeune âge, satisfaite par les réponses très subjectives nées du pouvoir de tout animer selon les besoins de l'affectivité. Seuls, comme il a été dit plus haut, des obstacles, des ruptures font naître les problèmes dont la recherche correspond à une attitude plus objective.

- utiliser le besoin d'agir sur les objets ; cette action conduira à une appréciation des résultats obtenus en fonction du but poursuivi. La résistance de la réalité telle qu'elle vient d'être définie, la mise en commun des observations et des appréciations à l'intérieur des groupes vont conduire chacun à réviser ses jugements, à les remettre en cause, voire à formuler de nouvelles hypothèses. La collectivité enfantine joue ici un rôle très important.

2/ *Il faut définir des objectifs plus précis* déterminant une sorte de méthode par laquelle l'enfant doit, peu à peu :

- savoir mieux *observer*, c'est-à-dire non pas décrire, comme on le croit trop souvent, mais faire des comparaisons, noter des ressemblances, des différences, émettre des jugements.

- pouvoir, même d'une manière très modeste, *expérimenter* par essais successifs, par tâtonnements simples. Dès la section des petits, cette démarche peut être adoptée si l'on pense qu'il suffit d'adapter le problème posé à leurs possibilités d'action.

Ainsi, progressivement et grâce à des expériences, s'organisera *l'expérience*. Ainsi se dégageront des *concepts* - on pourra, par exemple, en exploitant l'attachement naturel des enfants pour tout ce qui se transforme, se déplace, est animé, se proposer de contribuer à l'élaboration du concept de vie.

Ainsi, après avoir : regardé vivre, soigné, nourri des animaux, avoir assisté à une ponte, à une couvaison, à une éclosion, à la croissance des petits, l'enfant aura réalisé une première approche de la notion d'être vivant fondée sur ses constats ; il bouge, se déplace, pousse des cris, se reproduit, nourrit ses petits qui grandissent, etc., cette notion toute intuitive de la vie se précisera si l'enfant est appelé à : semer des graines, arroser, observer la croissance des jeunes plantes, les protéger, assister à la floraison puis récolter les fruits ou légumes.

La notion de "cycle" apparaîtra si on lui donne l'occasion, le moment venu, de recueillir les graines, de les semer, de constater leur germination, etc.

Ces démarches vers le concept se trouveront enrichies si, au cours de ses activités, l'enfant est invité à :

- rechercher une documentation d'images,
- faire une enquête auprès d'un jardinier, de l'oiselier, des parents,
- comparer l'animal ou la plante avec leurs photographies respectives,
- mesurer, poser, etc.

On ne saurait être trop persuadé que cette pédagogie peut être adaptée à l'école maternelle. Il suffit de faire agir l'enfant à sa manière, selon les moyens autorisés par sa maturation. Ainsi la plupart des notions peuvent être abordées à tout âge et à chaque niveau. C'est le principe même des *activités d'éveil*.

La connaissance ne relève pas de l'acquisition passive de notions mais d'une action qui opère sur les réalités, action personnelle dont les démarches, ainsi que les incidences sur le devenir des structures mentales, dépendent du niveau de développement de chacun.

Les opérations

Les opérations sont des transformations conduisant peu à peu, toujours par l'intermédiaire de l'action, à l'élaboration de structures qui se remanient sans cesse grâce à des corrections successives. Il sera dit comment, grâce à l'organisation matérielle du milieu éducatif et dans des situations plus ou moins aléatoires, avec du matériel éducatif ou non, l'enfant doit pouvoir :

- manipuler des objets,
- reconnaître leurs propriétés,
- les déplacer, les regrouper, ou les ranger,
- les aligner ou les étaler selon certaines "formes" se détachant sur des "fonds",
- les trier par formes ou par couleurs,
- se donner des règles pour les aligner dans une succession numérique de formes ou de couleurs données,
- décider de les classer selon un ou deux critères bien définis,
- définir des collections d'objets par la propriété commune des éléments qui les constituent, ou par la liste des éléments qui les constituent,
- établir des correspondances entre les éléments de deux collections après avoir bien défini ces derniers,
- faire des sériations.

Construire peu à peu les notions d'espace et de temps. Il a été dit comment, par le mouvement, la mise en situation du corps par rapport aux objets (repères établis dans

des itinéraires, dans des circuits) ou de certains objets par rapport à d'autres, s'élaborait peu à peu la notion d'espace. Les figures de danse, les regroupements au cours d'exercices rythmiques, l'organisation des semis dans un jardin, l'aménagement de la salle de classe sont des activités qui permettent de poursuivre le même objectif. La notion d'espace peut être acquise grâce à la transcription, par le dessin, sur une feuille de papier, d'itinéraires déjà parcourus sur le terrain. Les dessins de plans simples, les "cheminements" sur papiers quadrillés à l'aide de pions, de pièces figuratives diverses permettent, entre 5 et 6 ans, la maîtrise progressive d'un espace clos. La découverte de jeux sur des damiers amuse particulièrement les enfants et répond au même objectif.

Les activités relatives à la naissance, à la croissance des êtres vivants, relatées dans le paragraphe qui précède, en plongeant l'enfant dans l'attente d'un événement à venir, contribuent à la construction de la *notion de temps*, aussi bien d'ailleurs que les retours sur la vie passée, l'évocation de souvenirs et tous les événements de la vie à l'école ou en dehors de celle-ci.

Ces activités liées au déroulement de la vie quotidienne peuvent s'enrichir d'exercices plus systématiques (emploi du sablier, établissement de calendriers, discussions sur la succession des jours de la semaine, etc.).

Ici plus qu'ailleurs encore, il est recommandé à l'éducateur de savoir doser ses exigences, et de les adapter aux possibilités de chaque enfant. Le choix d'exercices, de jeux, de problèmes simples proposés par les activités de la vie quotidienne, l'emploi de matériels variés doivent se combiner d'une manière harmonieuse. Ici également, la qualité de la relation affective entre maître et enfants joue autant que dans d'autres domaines. Certains éducateurs parviennent à conduire leurs jeunes élèves très loin dans l'abstraction : cet effort est dans bien des cas possible, à condition qu'il soit de brève durée. D'ailleurs, la méthode compte davantage que l'acquisition de notions souvent prématurées à cet âge. L'important est de former les esprits à la réflexion, à la recherche : la "créativité", à la fois effet et source de l'intelligence divergente, trouve également sa place en mathématique où certains croient devoir cultiver exclusivement l'intelligence convergente.

La maîtrise des symboles

Ayant trouvé, par l'action, des solutions à des problèmes posés par des jeux, des situations de la vie courante ou par des matériels, les enfants seront invités à les représenter. Par exemple, dessiner, en s'efforçant de se limiter aux seuls graphismes pertinents, pour palier le caractère polysémique du dessin :

- les différentes figures d'une danse pour en indiquer le déroulement à des correspondants,
 - les moments successifs de la confection d'un gâteau pour en transmettre la recette à quelqu'un,
 - les épisodes d'une promenade en les ordonnant dans le temps et dans l'espace pour les garder en mémoire dans un livre de vie,
 - un itinéraire pour se le remémorer,
 - les différentes séquences d'un conte, etc.
- aborder, très éventuellement la mise en place de schéma, de diagrammes, sont des activités spécifiques de la section des grands.

Expression - Communication - Représentation cognitive

Les images séquentielles racontant les événements successifs d'une journée ou différents moments vécus en commun pour en faire le récit à un camarade absent ou à des correspondants peuvent servir de transition, comme moyen d'expression et de communication, entre le dessin et le langage oral. L'objectif étant ici de mettre en valeur une relation en ordonnant dans l'espace les représentations de faits qui se sont déroulés dans le temps, l'enfant devra se montrer apte :

- à classer les images dans l'ordre,
- à exprimer oralement, si possible, la relation qui les unit.

L'emploi des mots exprimant : les relations d'espaces et de temps, l'appel correct aux termes dits "classificateurs" ou "quantificateurs", sont des preuves de l'adéquation de la pensée aux activités vécues, adéquation à peine amorcée, en général, autour de 5 ans.

Encore une fois, il ne faut pas anticiper sur l'émergence de certaines structures, ne pas "enseigner" mais laisser l'enfant "opérer" lentement, par l'action et la réflexion conjuguées, judicieusement sollicitées mais jamais forcées. Le langage oral doit intervenir, dans ce domaine, davantage comme une heureuse confirmation de la pensée naissante que comme inducteur de structures mentales encore instables dans leur genèse.

LES PROCÉDURES ÉDUCATIVES

Respect des besoins de l'enfant

Si les connaissances actuelles en neurophysiologie nous incitent à beaucoup de prudence quant à l'établissement de "programmes" qui pourraient se révéler dangereux pour l'avenir des enfants, les données des sciences humaines nous apprennent, malgré tout, que la pédagogie ne peut relever, comme on le croit encore trop souvent, du seul bon sens et de l'intuition.

Les connaissances récentes en biologie, en physiologie, les progrès de la diététique aussi bien que les tentatives d'éducation compensatoire prenant appui sur ces sciences prouvent que les pratiques relatives à l'éducation du jeune enfant dont l'organisme se trouve en pleine croissance passent, en premier lieu, par le respect des *besoins d'ordre physique et physiologique*.

Si, comme il est dit dans ce texte, un organisme vivant ne se développe que dans la mesure où il "fonctionne" et si l'on doit lui apporter les stimulations indispensables à ce fonctionnement, il convient de bien connaître la nature des stimuli, leur relation aux différents stades de maturation, le climat dans lequel ils doivent surgir sans forcer l'enfant à des réactions prématurées.

Les rythmes de vie comptent aussi, au moins autant que les conditions énumérées ci-dessus. Il faut donc, dans les sections accueillant les plus jeunes enfants, donner aux activités déambulatoires, à l'exploration libre de l'environnement, au jeu fonctionnel la priorité sur les activités d'ordre cognitif. Il a été dit comment celles-ci se trouvent préparées et amenées par les premières.

Il importe également de respecter, dans les formes de vie, l'alternance entre la station assise et la station debout ou couchée, l'activité et le repos, les moments de tension et de rêverie. Le jeune enfant, plus que personne, réclame la mobilité et le changement, la surprise et les effets inattendus, et cependant le respect d'un certain rituel nécessaire à son besoin d'ordre et de calme. Son développement physique aussi bien que son équilibre psychique appellent ce dosage dont le "tact" seul ne peut garantir l'exactitude.

De même, des chercheurs nous renseignent actuellement sur la nature, les phases, les conditions du sommeil, sur les signes révélateurs de la fatigue.

La relation affective entre l'enfant et l'éducateur peut relever de certaines stratégies déjà bien connues dans les crèches et dont il ne faut pas méconnaître l'importance.

Le mouvement des "restaurants d'enfants" a mis en lumière, depuis longtemps, l'importance des conditions d'ordre affectif dans le déroulement des repas ; la présentation des plats compte autant que la nature et la qualité des aliments, l'équilibre des me-

nus. Il appartient aux éducateurs de veiller à l'hygiène alimentaire dans la plus large acception du terme.

Architecture et aménagement des locaux

L'architecture, l'aménagement des locaux et des abords de l'école jouent un rôle très important dans le respect des besoins énumérés ci-dessus.

Corrigeant les textes de 1927, des *instructions* récentes sur les constructions des écoles maternelles et des classes enfantines ont été publiées en 1972 : il convient de les bien connaître et de veiller localement: à leur application et à leur adaptation au milieu géographique et humain.

Des tentatives de contraction d'écoles "à aires ouvertes" n'ont pas toujours donné les heureux résultats attendus. On devra trouver en même temps le moyen d'inviter les enfants à communiquer entre eux à l'intérieur de l'école et celui de leur assurer les conditions de vie calme et silencieuse réclamées par leur développement nerveux. Il faut insister aussi, et dans une semblable perspective d'ouverture et de communication, pour que se poursuivent des recherches en vue d'articuler les locaux de l'École maternelle sur ceux de l'École élémentaire, la liaison tant souhaitée entre les deux établissements y gagnera. Enfin, les instructions de 1972 soulignent l'importance de *l'Aménagement des abords de l'école*. Si un enfant isolé peut trouver dans une cour dénudée, mais vaste, des stimulations à des comportements naturels de course, de saut, il ne saurait se contenter longtemps d'un tel environnement. Des obstacles sont nécessaires à la formulation de problèmes conduisant à la réflexion et à l'adaptation : "l'animation" des cours et des peulouses par des appareils, des constructions en volume en favorise l'éveil.

Des emplacements réservés à chaque classe et des installations doivent suggérer les activités de jardinage, les petits élevages pouvant être entrepris dans les conditions optimales d'hygiène et de propreté.

Les aménagements intérieurs doivent permettre, dans les centres urbains, la découverte de la nature (jardins intérieurs, aménagement de bacs pour des cultures diverses, de cages, faciles à nettoyer, pour les élevages).

L'organisation matérielle de l'école ou de la classe, tout en favorisant l'autonomie des enfants, leur permettra de satisfaire leur besoin naturel d'ordre et de rangement.

Des ateliers ou des aires fixes seront aménagés pour les activités et travaux de construction et de fabrication (établis avec outils divers) le modelage (bacs à terre maintenue humide, tournettes), le dessin et la peinture (grandes surfaces inclinées, bien éclairées, permettant à l'enfant de peindre en station debout, avec, à sa portée immédiate, couleurs en pots et pinceaux divers).

Des aires de rassemblement, plus intimes, seront réservées aux regroupements collectifs, au moment du conte, de la poésie, du chant.

Les coins de déguisement, de jeux, voisineront surtout chez les plus grands avec ceux réservés aux apprentissages premiers (mathématiques, lecture). Ici les jeux éducatifs trouveront leur place.

Il serait bon de prévoir des installations (casiers, petits meubles à tiroirs suggérant à la fois le goût des *collections* d'éléments naturels ou fabriqués. Les collections préparatoires au classement peuvent être effectuées collectivement ou répondre au besoin très affectif de certains enfants de posséder un ensemble d'objets bien à eux. Ce dernier objectif peut être poursuivi avec succès pour des enfants manifestant certains troubles du comportement.

Il est souhaitable enfin que les enfants participent de leur mieux selon leur âge et leur goût, avec l'aide de la maîtresse, à la décoration des locaux où se déroule leur vie commune. Ces apports, ces activités peuvent donner lieu à des conversations, des choix, des appréciations conduisant à la recherche constante des bouquets le plus harmonieusement composés, de gravures, d'objets. Décorer une école, une classe exclusivement avec des œuvres d'enfants risquerait d'enfermer ces derniers dans des stéréotypes.

Connaissance de l'enfant et des enfants

Les interventions pédagogiques les plus modestes ne sauraient exister sans une infrastructure solide due, en premier lieu, à la connaissance que l'éducateur a de l'enfant des formes et des besoins de son développement. Différents "modèles" explicatifs existent dont les grandes lignes se trouvent actuellement en convergence, en dépit de quelques oppositions relevant surtout de la personnalité des chercheurs et de leur appartenance à des générations différentes. La formation initiale et permanente des instituteurs, leur curiosité personnelle, leur aptitude à mettre à jour ces notions de base doivent contribuer à assurer cette connaissance.

Celle-ci, toutefois, ne saurait suffire à étayer une action auprès d'enfants modelés de manières très différentes par leur histoire personnelle, en particulier leurs premières relations avec la mère ou la nourrice, le milieu socioculturel dont ils sont issus, l'influence très prégnante de l'école parallèle. Il est banal de constater qu'une forte rupture affective marque le passage de la famille à l'école maternelle, en particulier chez les enfants âgés de 2 ans, surtout quand la fréquentation d'une crèche n'a pas préparé ce moment. Un nouveau milieu, un style de vie différent, un langage ne conservant plus rien, parfois, du code familial et cela même chez les francophones, risquent de provoquer une crise dont il appartient à l'école de réduire les effets négatifs. L'observation de chacun dès son arrivée, la forme que prennent ses premières manifestations d'existence, ses relations avec l'éducateur, les camarades, les objets ; ses élans ou ses refus sont à noter en regard des situations vécues dans la journée.

Dès l'inscription à l'école, s'impose *l'établissement d'un lien avec la famille* afin de connaître le passé de l'enfant, son mode actuel de vie, le récit qu'il fait ou non des événements de la journée à son retour chez lui.

Ces informations s'enrichiront par *l'observation de ses comportements* au cours des différents moments vécus à l'école et en tenant compte de son âge chronologique :

- *son humeur, sa démarche*, affirmée ou craintive, les *objets* qu'il garde jalousement dans la main ou dans la poche, sa manière personnelle d'établir des *relations avec les personnes et les objets*, *ses jeux et ses activités spontanés*, la permanence ou la fugacité de ces comportements ne peuvent donner lieu à des conclusions qu'après plusieurs journées ;

- *son langage*, tant par son niveau que par son contenu lexical et sa syntaxe, apporte de précieux renseignements, à interpréter, toutefois, avec prudence.

- *ses dessins enfin*, sans que l'éducateur se livre à des jugements d'ordre psychanalytique dangereux, sont également très révélateurs de son style moteur, de son expérience, de ses intérêts et même de son niveau cognitif. Encore convient-il de savoir s'il a déjà, ou non, dessiné dans la famille. Il est bon, dans un but d'observation, d'inviter chaque enfant à faire le même dessin, à intervalles réguliers, durant l'année scolaire. Le "film" ainsi constitué permet d'apprécier en partie son évolution comportementale.

Les technologies éducatives, magnétophone, appareil de photographie, circuit fermé de télévision sont de précieux auxiliaires dans cette observation que le maître seul, très impliqué dans les interventions éducatives, ne peut toujours mener à bien sans aide.

Détection des premiers handicaps

A partir de ce travail étalé sur un laps de temps assez long, pourra se faire, dès l'âge de 4 ans au plus tard, *la détection des premiers handicaps* : troubles d'ordre sensoriel pendant longtemps négligés et méritant pourtant d'être soignés très tôt : déficiences d'ordre moteur, défauts de phonation et de prononciation, troubles du comportement plus délicats à stigmatiser. Il ne s'agit pas d'opérer, dès le plus jeune âge, des ségrégations en formant soit des groupes, soit des classes de niveau mais d'apporter aux plus démunis l'aide médicale ou, tout simplement, pédagogique, réclamée par leur état. La

collaboration des G.A.P.P., amorcée dans beaucoup de groupes scolaires, doit se poursuivre. D'autre part, les éducateurs doivent renoncer à une attitude, trop fréquente, les conduisant à s'occuper surtout des enfants dont les progrès rapides sont gratifiants pour eux. La recherche des moyens destinés à éveiller un enfant est souvent plus attachante et plus éclairante pour un adulte à l'esprit curieux que l'application de procédés donnant à coup sûr des "résultats", avec des élèves susceptibles, à la limite, de progresser seuls, et suivant n'importe quelle méthode.

Procédures éducatives

La journée ne doit pas s'organiser en fonction d'un emploi du temps trop strict morcelant la vie des enfants. La pratique pédagogique doit obéir aux impératifs suivants :

- être *globale*, c'est-à-dire respecter la personnalité de l'enfant dans sa totalité,
- être *fonctionnelle* en répondant aux besoins liés au développement des fonctions,
- être *génétique* à savoir obéir au dynamisme des stades de maturation ; ne pas exiger de l'enfant des performances que celle-ci n'autoriserait pas,
- être "*opérative*" c'est-à-dire favoriser les premiers comportements du stade préopératoire caractéristique de cette tranche d'âge.
- être *différenciée* afin de s'adapter à chaque enfant (ou à chaque groupe d'enfants) en essayant d'obtenir de lui un maximum de réussites dans son activité dominante.

Considérant cette dernière règle, il sera bon d'adapter la pédagogie au milieu géographique, en premier lieu.

La situation particulière *des classes maternelles rurales* dont le nombre a augmenté, durant ces dernières années, mérite la mise au point de techniques pédagogiques adaptées. La composition de ces classes non homogènes au point de vue de l'âge chronologique des enfants, les expériences de ces derniers relevant des influences d'une école parallèle très différente de celle des villes, leur fonctionnement même, souvent à mi-temps, leur confèrent un caractère original à prendre en considération.

L'École maternelle devra également s'adapter *aux milieux socioculturels des enfants*, beaucoup plus variés qu'ils n'étaient lors de l'établissement des programmes de 1887. Cette situation entraîne souvent une grande différence de niveau entre des enfants du même âge et met l'éducateur dans l'obligation de pratiquer une pédagogie individualisée ou, très ponctuellement, pendant quelques moments de la journée, une pédagogie par groupes de niveau dont la composition pourra d'ailleurs varier.

Enfin, dans un souci de *prévention des handicaps*, l'éducateur devra attacher une attention toute particulière se manifestant par la qualité de la relation affective avec les enfants dont le développement est compromis par certains troubles, une écoute plus attentive, une aide plus fréquente, des encouragements plus nombreux. L'aide des spécialistes du G.A.P.P. lui sera précieuse dans le cas de déficiences précises.

Étant données les considérations ci-dessus, il faut conclure *que tous les types d'activités doivent être offerts à tous les enfants, à tout moment de la journée*. La pédagogie des situations vécues, exploitée par des moyens tels que "l'étonnement", "la surprise", la "provocation", "le défi", répond à la globalité du développement de l'enfant. La situation vécue ainsi exploitée doit être celle au cours de laquelle il est appelé, en effet, à mobiliser sa personnalité entière, en vue d'actions perçues comme répondant à une impérieuse nécessité. Elle peut être occasionnelle, provoquée par l'éducateur ou par un jeu éducatif passionnant les enfants.

Toutefois, les développements fonctionnel et génétique en déterminent la nature. Il est certain que les situations vécues entre 2 et 4 ans sont surtout motrices et souvent individuelles. Chaque enfant vit son projet sur le plan moteur, le modifie selon "l'effet" ou reprend parfois indéfiniment le même geste. Il est difficile alors de parler, en dépit de certains rapprochements purement physiques ou affectifs commandés par la sociabilité, de "projet" collectif et de collaboration aussi bien que d'altruisme.

Mais, peu à peu, les comportements s'imprègnent de conduites culturelles et, le langage aidant, se transforment en jeux collectifs, en projets, surtout quand des jouets, des matériels suggestifs en favorisent l'avènement. Alors disparaissent les comportements autistiques les désirs de chacun s'effacent devant celui de tous. Un groupe est né, poursuivant le même objectif. Il appartient alors à l'éducateur : *d'observer* la situation, de *l'analyser* et *d'apprécier* comment il peut, au travers des buts poursuivis par les enfants, définir ses propres objectifs en veillant à respecter un équilibre entre activités d'expression, motrice, plastique, musicale, orale ou écrite, entre l'observation des réalités ou l'évasion vers le rêve.

C'est le moment où doivent s'articuler le déroulement de la situation vécue et la poursuite des objectifs, toujours présents dans l'esprit de l'instituteur.

C'est le moment aussi où pourra s'amorcer l'évaluation des comportements, évaluation au moins qualitative et toujours provisoire, dans l'ignorance où l'on se trouve actuellement quant à la permanence des comportements traduisant des performances peut-être passagères, quant au transfert possible de ces comportements dans d'autres situations.

Quoi qu'il en soit, on ne peut se contenter de laisser les enfants vivre des situations, accomplir certaines actions sans se préoccuper des progrès accomplis. Certes, ces derniers ne sont pas toujours observables, ils peuvent ne pas se manifester d'une manière immédiate et réclamer une lente maturation. L'éducateur ne doit pas ignorer non plus que, si tel objectif n'est pas atteint sur le plan cognitif dans un cas ou dans l'autre, des résultats ont été obtenus au point de vue affectif : un enfant n'a pas réussi un classement ou une sériation mais il a sans doute pris contact avec des camarades, des rapprochements se sont opérés, il a peut être entrevu la possibilité d'activités opératoires avec un matériel.

Le caractère aléatoire des comportements suggérés aux différents enfants au cours du déroulement de situations occasionnelles peut inciter l'éducateur à provoquer lui-même des situations, de sa propre initiative (apport d'objets divers, de disques, de vues fixes ou de films, de magazines rendant compte de l'actualité, etc.). Ces situations, organisées en vue d'objectifs précis, conduisent les enfants à des comportements plus restreints en quantité mais mieux orientés vers certaines formes d'exploitation (langage oral ou écrit, mathématique, expression corporelle ou plastique, etc.). L'emploi de ce procédé donne à l'éducateur une sécurité plus grande, sa crainte de voir certains enfants s'adonner inlassablement à la même activité étant en partie conjurée. Il parvient à regrouper plus aisément un plus grand nombre d'enfants.

Il est pourtant difficile, sans que l'adulte exerce sur ces derniers une forte pression affective regrettable, d'intéresser pendant longtemps tous les élèves d'une même classe à un thème unique. Dans ce dernier cas, le vécu collectif est davantage celui de l'éducateur que celui de certains enfants souhaitant s'évader quand il s'agit de réalités ou, au contraire, revenir vers celles-ci quand la classe vit dans l'imaginaire.

L'adulte a tendance à considérer comme abstraites et non vécues les situations offertes par les jeux éducatifs, figuratifs ou non, dont l'objectif essentiel est, en opérant une réduction de la réalité, d'induire des comportements bien définis, ce qui permet de mieux cerner les situations. Les stimulations offertes par ce procédé n'en sont pas moins intenses pour certains. Tout dépend du sens que revêt pour eux, selon leurs intérêts fonctionnels et leur niveau de maturation, l'objet qu'ils sont appelés à déplacer, manipuler, voire transformer au cours d'une opération concrète. Cette pratique répond aux nécessités d'une pédagogie plus différenciée ; elle permet aussi de détecter le style d'activité de chaque enfant et de le laisser s'y adonner en toute liberté, avec plus de chance de succès, la réussite étant un facteur puissant de progrès, au moins sur le plan affectif. Encore faudrait-il être mieux informé, quant aux possibilités de transfert dans d'autres situations des comportements acquis sur le plan cognitif, à l'aide d'un matériel. C'est la raison pour laquelle il est recommandé de varier le plus possible les jeux éducatifs offerts dans les écoles.

Les différentes situations énumérées ci-dessus peuvent interférer dans une même classe et au même moment ou dans une école fonctionnant en aires ouvertes. L'important est que le matériel éducatif soit toujours soigneusement rangé, que les enfants

soient au courant des principes d'organisation des locaux et que leurs choix, leurs efforts, leurs succès ou leurs échecs ne soient jamais ignorés des instituteurs. Dans ce dernier but, il est nécessaire que ceux-ci procèdent, au sein de l'équipe éducative et en vue d'une évaluation de plus en plus précise, à l'élaboration de grilles montrant la conjonction des comportements observés et des objectifs poursuivis dans le déroulement des situations vécues. La correspondance entre la construction de structures cognitives, révélée par le langage de l'enfant, et l'émergence des diverses fonctions est parfois susceptible d'être appréciée par le même moyen. Certes, la présence d'un psychologue dans l'équipe ne peut que contribuer à des interprétations plus nuancées de ces grilles qui, échangées entre différentes écoles, permettent des comparaisons fructueuses.

Il est bon d'ajouter que, dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés - à leur niveau - à cette tâche. Dans la section des grands, en particulier, le groupe qui s'est montré capable d'élaborer un projet doit être à même de déterminer ses propres critères d'évaluation.

Les difficultés de celle-ci, son caractère précaire sont bien connus. Elle a au moins le mérite de permettre à l'équipe éducative de mieux apprécier la nature et l'efficacité de son action, d'en remettre en question les procédures, de travailler, au besoin, à une nouvelle définition d'objectifs plus précis. L'observation - évaluation ouvre la voie, dans la circonscription, à une meilleure connaissance des performances que peut atteindre un enfant d'un niveau donné, dans une situation bien définie. Dans cette mesure, pourra se dégager une stratégie pédagogique dans le dosage des obstacles opposés à la spontanéité enfantine et des efforts qu'ils réclament.

L'exigence de liberté, souvent évoquée dans les débuts de chaque démarche éducative, conduit au rejet de tout stéréotype imposé de l'extérieur et susceptible d'enfermer l'enfant dans des structures dont sa personnalité resterait à jamais prisonnière. Pour autant, il ne s'agit pas d'un laisser-faire stérile et débilitant. L'enfant est un être social ; spontanément il imite et donc réclame des modèles ; les apprentissages auxquels il s'adonne, de manière délibérée, facilitent le fonctionnement et, par là, l'épanouissement de son système nerveux. On ne saurait, sans danger pour lui, pour le développement de sa personnalité entière, pour son équilibre, le priver des efforts le conduisant à des réussites. Par cette voie seulement, il pourra mesurer l'accroissement de ses pouvoirs, donc sa vraie liberté.

Si l'École maternelle n'exerce pas toujours ses ambitions dans le domaine des apprentissages instrumentaux, elle ne doit pas moins répondre pour chaque enfant, au désir de grandir, d'expérimenter, de connaître et de "travailler" si souvent manifesté par lui.

CONCLUSION

Tout ce qui précède met en relief la valeur d'une éducation globale et fonctionnelle, constamment adaptée aux enfants auxquels elle s'adresse ainsi qu'aux milieux et circonstances de vie de ces derniers. Cette action ne peut s'enfermer dans un programme au sens traditionnel du terme.

Compte tenu de ces objectifs essentiels bien compris, dans l'esprit indiqué au début de ce texte, il est indispensable de laisser à chaque instituteur, dans le cadre des équipes éducatives et des circonscriptions auxquelles s'adresse ce texte d'orientation, une grande liberté de méthode et d'action. Ainsi, grâce à une meilleure adaptation au cas particulier et unique de chaque enfant, l'École maternelle pourra lui permettre d'aborder, avec un maximum de chance, la scolarité élémentaire.

Le ministre de l'Éducation,
René HABY.