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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 113 (1977)

Heft: 17

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 13.07.2025

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

17

Montreux, le 13 mai 1977

éducateur

1172

et bulletin corporatif

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ÉCOLE ENFANTINE

Photo Henriette Grindat.

vers une école où l'on vit...

Tous les collègues de la Société pédagogique de la Suisse romande sont invités à participer à la

JOURNÉE PESTALOZZI

organisée par la Société pédagogique vaudoise

18 juin 1977 — **YVERDON** — **14 h. 30**

Aula Magna

PROGRAMME

14 h. 30 Conférence de M. Jean-René Bory, conservateur du Musée de Coppet :
« PESTALOZZI ou la contestation positive »
Une discussion suivra l'exposé

17 h. Visite de l'exposition « Pestalozzi et son temps ».
Visite du musée

19 h. Repas dans un restaurant de la région yverdonnoise

INSCRIPTION AU REPAS

La ou les personnes soussignées participeront au repas clôturant la journée Pestalozzi organisée par la SPV et ouverte à tous les membres SPR et leurs proches.

Nom et prénom : ..... Tél. : .....

Adresse et canton : .....

Nombre de participants : .....

Signature : .....

A renvoyer avant le 20 mai 1976 à la présidente du Comité d'organisation :
Mlle Cl. Schafroth, Maison-Rouge 4, 1400 Yverdon

Congrès SPV du 21 mai 1977

En raison de l'exposition KID 1977 à laquelle les participants au Congrès seront invités, le parking (dûment signalé) réservé à la SPV, est situé au vélodrome, en face du Stade olympique !

Je rappelle à tous nos collègues qu'il n'y aura pas de « quart d'heure vaudois » cette année au Congrès et qu'il faut cinq minutes pour aller du vélodrome au Palais de Beaulieu...

Hélène Gilliard

Mt-Pèlerin 900 m. — à 10 min. par le funiculaire

Vevey 380 m.

Les Pléiades 1400 m. — à 40 minutes par automotrices à crémaillère

2 buts de courses à ne pas manquer

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

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

Sommaire

Journée Pestalozzi 394
Congrès SPV 395

AVANT-PROPOS 395

KID 77 396

ENTRETIEN 396

NOTRE ENQUÊTE 398
La réponse de l'APE 398
— du président SPVal 398
— d'un membre de la SPF 399
— d'une maîtresse enfantine 400
— d'une inspectrice 401
— d'un psychothérapeute 402
— d'un professeur de rythmique 403
— de psychomotriciennes 403

LA PETITE LEÇON 405
Portrait moteur 405
Tonus et mouvements 407
Schéma corporel 408
Espace et rythme 409
Socialisation 411
Bilan moteur 412
Intervention des petits 413
Conclusion 413

DOCUMENTS 414
Carrière à l'école maternelle 414
Expression verbale 415
Architecture 417
Jeu 417
Education sexuelle 418
Classes mixtes 418
Egalité des chances 418

PAGE DES MAÎTRESSES ENFANTINES 419

DIVERS 421

RADIO SCOLAIRE 423

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.
Comité de rédaction (numéros impairs) :
Lisette Badoux, chemin des Cèdres 9, 1004 Lausanne.
René Blind, 1411 Cronay.
Henri Porchet, 1166 Perroy.
Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.
Prix de l'abonnement annuel :
Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

Avant-propos

« L'homme est né pour vivre et non pour se préparer à vivre. »

Boris Pasternak

Une école où l'on vit

Aujourd'hui, beaucoup croient ou essaient de croire au mythe du progrès indéfini, rendu possible par une action humaine pensée, préparée, exercée très tôt et pendant très longtemps.

Cette croyance, qui tient lieu de croyance fondamentale, assiège, enserre de plus en plus l'école. Dans un société marquée par le matérialisme...

Comme on insiste sur l'effort, l'ordre, l'efficacité, le rendement. « Le travail fut sa vie. »

Dans ce contexte, que penser de la généralisation de fait, un peu partout, des écoles enfantines qui accueillent, s'occupent des enfants de 4 à 6 ans ? Le meilleur ou le pire ?

Le meilleur,

à cet âge fantastique de découvertes, où les jours sont si grands,

— *si l'école enfantine offre au bambin un cadre d'épanouissement, d'ouverture, de sécurisation, de prise de contact ;*
— *si elle facilite, libère, développe l'expression aussi bien orale, artistique que corporelle ;*
— *si elle favorise le jeu, l'imagination ;*
— *si elle meuble l'esprit de l'enfant sans le fatiguer...*

Le pire,

alors que tout est encore si fragile, si neuf, si délicat,

— *si le surnombre tue la pédagogie, crée l'agressivité ;*
— *si l'école enfantine cède aux pressions des parents pour qui l'apprentissage précoce des disciplines fondamentales (lecture, calcul, écriture) est un gage de succès dans la vie ;*
— *si l'enseignante succombe à la vanité (« Ils savent presque tous... »);*
— *si l'inspecteur ou l'inspectrice insiste trop sur une « préformation » qui devient alors une formation tout court.*

(Sèchement, à un petit qui salue : « On ne dit pas « Adieu », on dit « Au revoir, Monsieur. »)

Ce qui est certain, c'est que des voix de plus en plus nombreuses, notamment dans les milieux médicaux, se font entendre pour attirer l'attention sur les risques d'apprentissages prématurés. (Dyslexie, dysorthographie, troubles du caractère...)

Si l'on croit à la nécessité du dressage depuis tout petit (sous prétexte de compensation par exemple), pour que l'enfant « devienne quelqu'un dans la vie », quelle aberration que l'école enfantine !

Si l'on perçoit l'importance, pour les débuts de l'école primaire et pour toute la vie, d'une première enfance heureuse, équilibrée, quelle belle chose !

Une école enfantine très proche des parents.
Une école où on vit, où on est content d'aller...
Quel programme !

Lisette Badoux — Henri Porchet

KID 77

DANS LE PAVILLON ROMAND, LA FORÊT DES ÉCOLES ENFANTINES

Chers collègues,

Du 18 au 30 mai prochains, venez et entrez dans le monde de KID 77 : nous y serons !

N'oubliez surtout pas de rendre visite au pavillon des Départements de l'instruction publique et de musarder dans la forêt réservée à L'ÉCOLE ENFANTINE !

Durant plusieurs mois, quelques déléguées romandes se sont réunies — sous la direction de M. Tschoumy, directeur de l'Ecole normale de Delémont — pour réaliser ensemble un secteur proche de la réalité de l'école enfantine des cantons francophones et du Tessin.

Nombreuses furent les difficultés, je ne vous le cache pas, mais quelle immense satisfaction de voir que partout règne le même état d'esprit et la certitude que ce niveau de l'enseignement est d'une importance fondamentale pour l'enfant de 4 à 6 ans.

Partant des besoins de l'enfant, nous avons essayé de présenter, au moyen d'une série de panneaux (sous forme d'arbres réalisés par des enfants biennois), les cinq avenues, *base de notre travail. Un matériel d'enseignement, des photos ainsi que des séquences filmées animeront les textes intégrés dans les branchages des arbres.*

Des hôtesses des différents cantons, spécialisées dans l'enseignement préscolaire, vous attendront — nombreux, nombreuses — du 18 au 30 mai.

Qu'on se le dise !

Marie-Jeanne Delévaux,
déléguée vaudoise à la commission de création du pavillon.

Le ciel était gris et le lac plein de tendresse. La bise était tombée. J'ai pris dans ma main quelques galets. Galets durs, mais arrondis, modelés, transformés, aimables à la main, rendus précieux qu'ils étaient, rendus parfaits par l'eau claire, légère, irréelle. Les enfants tout neufs et mal équarris que je reçois sont un peu ces galets, pleins d'angles, au grain dur. Plus leur « relief » est affiné, plus leur « profil » est personnel, moins bien ils entrent dans les moules géométriques de l'école.

Certain maître te dira : « Prends un ciseau, une bonne masse et tu frappes ! » Le galet éclate, ça fait du sable ; ça n'écorche plus mais ça glisse entre les doigts. Avec quelques formes, on fera de jolis pâtés.

Et je rêve comme d'une grâce de cet amour et de cette patience, qui comme l'eau ne sont rien et qui sont tout. Dont j'ai tellement besoin pour que les galets restent durs sans trop écorcher la main qui les tiendra. Des galets avec lesquels on pourra bâtir une maison solide, qui ne parte pas en poussière aux durs vents de la vie.

D. Courvoisier

ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR GEORGES PANCHAUD

— Peut-on et doit-on enseigner l'enfant de 4 à 6 ans ?

— Bien que je me sente très incompétent dans ce domaine, je vous dirai néanmoins qu'à mon point de vue cette question primordiale n'a pas trouvé, jusqu'à aujourd'hui, de réponse satisfaisante. Elle reste posée.

Je rappellerai d'abord les cinq objectifs de l'école enfantine :

— stimuler l'intelligence de l'enfant ;
— développer ses facultés d'apprentissage ;
— compenser les déficiences dues au milieu socio-culturel, c'est-à-dire améliorer les chances des enfants défavorisés ;
— socialiser l'enfant, de quelque milieu qu'il vienne (cas de l'enfant unique, etc.).
— enfin, facteur déterminant, décharger la mère qui s'occupe d'enfants plus jeunes ou la libérer pour lui permettre de travailler à l'extérieur.

Je ne conteste ni les deux premiers objectifs ni le dernier. Mais je ne suis pas sûr que, par l'éducation préscolaire généralisée, on ne va pas augmenter encore plus tôt les différenciations. Les enfants étant placés dans l'institution école, leur intelligence va se développer à un rythme plus ou moins accéléré en fonction du milieu dont ils sont issus. Je ne suis donc pas certain que la généralisation de l'école enfantine soit la solution idéale. Je me demande si ce n'est pas plutôt sur la famille que devrait porter l'effort essentiel. Je pense aux Américains qui, dans toute la stratégie dite de compensation, n'ont eu semble-t-il jusqu'à ce jour qu'une seule expérience efficace : le programme télévisé « Sesame Street », inspiré des techniques publicitaires, que l'on regarde sans trop réfléchir, dans une ambiance familiale agréable. Ces émissions tendent plutôt vers un enrichissement du langage. Eh bien, on a constaté que « les enfants qui avaient regardé « Sesame Street » chez eux ont fait autant de progrès, et parfois plus, que ceux qui avaient suivi les émissions à l'école sous la surveillance du maître » [1].

Pour moi il y a deux catégories de familles qui recouvrent toutes les classes sociales indifféremment : celles qui s'intéressent à leurs enfants, font tout pour eux, ne reculent devant rien, devant aucun effort ; et les autres, pour lesquelles les enfants

sont sans intérêt, n'ont pas été souhaités, sont des empêcheurs de vivre la vie des adultes. Une majorité, heureusement, aime leurs enfants. Et je me dis qu'elle pourrait faire davantage, ceci étant vrai pour tous les milieux. Parce que lorsqu'on prétend : dans ce milieu ou dans celui-là le langage est différent, cela signifie quoi ? N'importe qui peut parler à son petit enfant, et lui parler correctement dans une langue simple. Tout naturellement l'enfant apprend à reconnaître les parties de son corps, à distinguer les objets les uns des autres et à les appeler par leurs noms. Mais il faut que les parents permettent cet apprentissage. Longtemps on a cru que l'enfant devait se trouver hors de la conversation. Au contraire, il faut lui parler à toute occasion ; car dans **l'acquisition du langage,** le côté affectif joue un grand rôle.

En Afrique par exemple, les jeunes enfants qui passent leurs journées sur le dos de leurs mères apprennent à parler très tôt pour deux raisons au moins : le contact sécurisant et le fait que, le dos faisant caisse de résonance, les enfants bénéficient de toutes les conversations. Ils régressent au moment où ils sont laissés à eux-mêmes dans le reste de la nombreuse famille.

Je reconnais que c'est une utopie, mais **il faudrait pouvoir offrir une éducation aux seuls enfants des milieux déficients au point de vue social, ou culturel, ou affectif.** Il y a parfois tant de différence au départ entre les enfants ! Certains d'entre eux sont si démunis ! J'ai assisté une fois, aux E.-U., à la scène suivante : des enfants des quartiers pauvres se trouvaient réunis dans des locaux avec de nombreux miroirs fixés aux murs. Ces miroirs étaient là pour aider ces petits à prendre conscience qu'ils existaient alors que leurs familles les ignoraient. On mettait par exemple une poupée dans les bras d'un garçon et on lui disait : « Regarde, c'est Pierre avec sa poupée. »

Donc, si je prends une sorte de contre-pied, je dirai que l'école enfantine, c'est encore une façon de donner à ceux qui ont. On n'en sort pas. Les privilégiés vont prendre une avance considérable, vont se trouver dans une position de force doublée par rapport à d'autres. Dans les endroits où se créent des « petites écoles », où des mères se groupent pour donner ou faire donner une éducation à leurs enfants complétant celle de la famille, il s'agit toujours d'actions émanant d'un certain milieu... **Il faut trouver un système qui rattrape vraiment ceux qui sont en retard !** Mais j'avoue ne pas en avoir un à proposer.

— Attention tout de même à la tendance de travailler trop sur le langage au détriment de tout le reste : les contacts, l'expression libre quelle qu'elle soit, tout ce qui est chargé d'affectivité. **Attention à ne pas « primariser » l'école enfantine !** On ne rappellera jamais assez que « l'enfant est fait pour être aimé, caressé, manipulé. La parole, le verbe ont été trop privilégiés, aussi bien en psychologie qu'en puériculture au détriment du corps comme donné, global, social, irréductible » [2].

— Les petits doivent quand même acquérir le vocabulaire de leurs actions. Mais en fait on exerce une sorte de pression sur l'école enfantine où tout se passerait bien, en somme, si le passage en première année obligatoire n'était pas si rude. On procède encore comme si l'école enfantine n'était qu'une préparation à la scolarité. On pourrait se demander avec Illich si institutionnaliser est une solution à tous les problèmes !

— L'idée de pousser les enfants à tout prix (le « forcing ») est-elle fondamentalement juste ? Ne pourrait-on pas trouver quelque chose de plus naturel ?

— La curiosité est grande chez les enfants. Mais il est bien entendu que leur activité doit rester fonction de leurs besoins, tout en étant stimulée.

— Quels besoins ? Notre école nous semble de plus en plus orientée vers l'utilitaire, ce qu'il est convenu d'appeler la « réussite », et ceci dès l'âge préscolaire !

— Tant qu'il y aura une hiérarchie des professions !... Je reproche à certains de prétendre mettre sur pied des « réformes » de l'école en partant du nombre des futurs étudiants à l'université. Il faut donc absolument donner des ouvertures au plus grand nombre. Digression ? Peut-être pas. Ce n'est pas par hasard que l'on parle d'université dans une conversation sur l'école enfantine... Mais je crois qu'il se prépare une réaction saine et salutaire de la part des individus. Aux E.-U. déjà, un grand nombre de ceux qui fréquentent les hautes écoles le font pour améliorer leur culture et non en vue de briguer les bonnes places...

Pour conclure, je rappellerai que, lors des conférences d'information sur les réformes de l'école, on nous a souvent reproché de ne pas nous occuper du préscolaire. Or c'est un problème en soi. De toute façon, la première année primaire ne devrait pas s'appuyer sur les acquis de l'école enfantine. On pourrait alors, sans restriction, trouver dommage que cette dernière n'existe pas.

L. Badoux. H. Porchet.

Je suis certainement naïve et optimiste, mais je crois que peu à peu — et sous la pression de tous ceux qui voient clair — l'indispensable prise en considération du développement et des besoins de chaque individu *supplantera un modelage uniforme orienté vers un enfant « intelligent et doué », un bon élève, un homme idéal prédéterminé pour les besoins d'une société, et soigneusement sélectionné au moyen de tests adaptés à ce modèle. Ceci permettrait, non pas l'impossible « égalisation des chances », mais — ce qui est tout autre chose — la suppression de la ségrégation des enfants non conformes au modèle dès quatre ou cinq ans — soit... environ 70 % des enfants fréquentant nos écoles : les filles et les fils des couches populaires, et particulièrement ceux de la classe ouvrière.*

Les traits spécifiquement humains communs à tous les enfants sont suffisamment nombreux pour que les différences (dues soit à leurs caractéristiques individuelles, soit à leur milieu de vie, soit à leur histoire personnelle) puissent être exploitées comme facteurs positifs sur lesquels se construira leur personnalité et se grefferont leurs acquisitions.

Questions-réponses
sur l'Ecole maternelle

---

[1] *L'éducation en devenir (UNESCO).*

[2] *M. Anzieu, cité dans une étude du Conseil de l'Europe.*

Notre enquête

Nous nous sommes adressés à un certain nombre de personnes parmi les responsables de l'éducation des enfants en Suisse romande. Nous leur avons posé à toutes la même question qui nous a été suggérée par la récente décision des autorités cantonales vaudoises :

LA POSSIBILITÉ OFFERTE A TOUS LES ENFANTS D'ENTRER A L'ÉCOLE ENFANTINE DÈS L'ÂGE DE 4 ANS EST-ELLE UN BIENFAIT ? SI OUI, A QUELLES CONDITIONS ?

— étant entendu que l'école enfantine reste une école PRÉOBLIGATOIRE et par là même le lieu privilégié de tous les possibles de l'éducation et de la pédagogie ;
— étant entendu que restent posés les problèmes fondamentaux :
celui des acquis et des besoins, c'est-à-dire celui de la vraie connaissance des enfants, chacun apportant son bagage, différent souvent, pas toujours conforme à la « norme », mais valable toujours ;
celui des acquisitions et des « compensations », mais quelle compensation, selon quels critères, vers quel modèle imposé par qui...

Pourquoi vouloir à tout prix « catégoriser » ? Comment faire une école où vivent les petits ? Le débat est ouvert dans les colonnes qui suivent.

LA RÉPONSE DE L'ASSOCIATION DE PARENTS D'ÉLÈVES (APE)

Les enseignants et les spécialistes de l'éducation diront mieux qu'un père — donc un béotien par définition — ce qu'on attend de l'école enfantine. En éliminant le jargon spécialisé, ces buts peuvent se résumer comme suit :

— détachement progressif de l'enfant de l'exclusif milieu familial ;
— apprentissage de la vie en commun ;
— développement du sens de la situation, de l'espace et du temps ;
— épanouissement des moyens d'expression ;
— préapprentissages dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des mathématiques ;
— éveil du goût de l'étude et du besoin de savoir.

Pour qui sait bien nager, il est difficile d'admettre qu'il faille tant de temps et de peine au néophyte pour arriver à se maintenir à la surface de l'eau. Il en va de même pour l'acquisition des bases élémentaires et qui semblent aller de soi, sur lesquelles repose le travail scolaire par la suite.

Il est plus facile d'apprendre à nager jeune, avec suffisamment de temps à disposition, dans une eau agréablement tempérée, sous l'égide d'un maître patient et rassurant, que dans une mer glacée et tumultueuse après un naufrage, même avec un gilet de sauvetage.

Sans vouloir comparer la première année primaire à un naufrage, l'enfant se trouve déjà assez loin de la rive, et pour le moins bien loti, déjà sans avoir « son fond », pour avaler quelques bonnes tasses et parfois se noyer !

De plus, la maîtresse enfantine a une tâche de dépistage et de compensation à accomplir : troubles de langage, manque de coordination, développement affectif insuffisant, milieu familial peu stimulant, parfois défavorable. Là aussi, le plus tôt, le plus tranquillement, le mieux !

Cependant, il y a des mais..., des difficultés d'ordre administratif ou pratique d'une part, affectif d'autre part.

Les problèmes de transport et d'organisation sur le plan des regroupements scolaires sont d'autant plus aigus qu'ils concernent des enfants plus jeunes : fatigue, sécurité.

La loi prévoit **l'obligation** pour les communes de donner aux enfants la possibilité de fréquenter l'école enfantine dès l'âge de quatre ans, avec le **libre choix** pour les parents d'inscrire ou non leurs enfants. Il ne faut cependant pas confondre libre inscription et libre fréquentation. Une fois inscrit, l'enfant doit fréquenter l'école enfantine régulièrement, en respectant l'horaire prévu par la direction des écoles ou la commission scolaire locale. Du point de vue administratif et de la bonne marche de la classe, les raisons de cette exigence sont évidentes. Par contre, pour le bien de l'enfant, il serait souhaitable d'arriver à une très grande souplesse d'horaire, à une fréquentation « à la carte ». L'enfant de quatre ou cinq ans est en effet

La dame : **Mais enfin, une mauvaise expérience est toujours une mauvaise expérience ! Moi, j'aime le travail précis et bien fait.**

Freinet : **Alors, c'est comme si la maman disait à son enfant : « Tu marcheras quand tu sauras marcher ».**

« L'école était pervertie de jeux ; les pédagogues avaient fondé leurs thèses et leurs écrits sur l'éminente valeur formative du jeu...

» ... Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'homme, et l'enfant ne joue que lorsqu'il ne peut pas travailler. »

« Nous ne saurions certes nous élever contre le jeu, besoin organique des enfants, mais nous pensons que se résoudre à employer le jeu à l'école comme procédé pédagogique d'acquisition, c'est tout simplement affirmer qu'on n'a pas su donner au travail joyeux et voulu la place qu'il mérite. Lorsque le travail est non plus une obligation servile, mais une libération, il cesse d'être une fatigue psychique, et il est monstrueux de le vouloir remplacer par un jeu. »

Freinet

fragile, tant sur le plan physique qu'affectif, et la mère devrait pouvoir décider de cas en cas, selon la forme du moment, si son enfant est à même de suivre la classe ou non. Il faudrait évidemment définir les modalités d'application : critères de décision, avis d'absence à la maîtresse, etc. Il faut admettre d'emblée que tout ceci serait assez délicat en pratique et conduirait à certains abus : à la base du succès, la bonne volonté et le comportement raisonnable de la mère et de la maîtresse.

Les difficultés d'ordre affectif sont plus difficiles à énoncer, mais elles sont bien réelles et parfois sérieuses. L'enfant en général, particulièrement l'enfant en âge d'école enfantine, est un être attachant, passionnant et exigeant. La mère et la maîtresse sont parfois victimes de leur amour et de leur intérêt commun pour ce jeune tyran, et bien souvent surgissent des conflits de compétence et des manifestations de jalousie. Revers de la médaille du dévouement !

La collaboration bienveillante, l'échange d'idées et d'observations, le contact étroit entre autorités, enseignants et parents devraient permettre de lever les quelques hypothèques que comporte l'école enfantine, hypothèques alourdies depuis l'ouverture des classes aux enfants de quatre ans.

Pour le groupe d'Yverdon :
Blaise Besuchet,
ingénieur civil.

« Organisons le travail pour que de bonne heure l'enfant se familiarise avec des obligations, mais en ressente aussi les satisfactions incomparables ; qu'il centre graduellement sa vie sur cette nécessité fonctionnelle ; que sa nature se l'incorpore, à tel point que, malgré les sollicitations, les perversions, les illusions, jouissances que la civilisation lui offrira, il revienne toujours, après ses erreurs, à la seule activité nourricière et salvatrice : « Le travail ».

Freinet

... DU PRÉSIDENT DE LA SPVal

En Valais, les maîtresses enfantines ne possédant pas d'association propre mais étant intégrées dans la SPVal, c'est donc le président de celle-ci qui, après une consultation restreinte, répond à votre question.

L'école enfantine, dès l'âge de 4 ans, est un bienfait mais à certaines conditions.

1re condition

Les maîtresses spécialement formées, connaissent bien le stade de développement de l'enfant, ce que celui-ci demande et permet. Le dépistage de certaines déficiences et même, dans certains cas, la façon d'y remédier font partie de leurs compétences.

2e condition

Les parents sont clairement renseignés sur les objectifs et les admettent.

3e condition

Les activités bien définies ne peuvent en aucun cas être un préapprentissage systématique.

4e condition

Les conditions matérielles et les effectifs sont adaptés à cet enseignement.

Toutes ces conditions sont difficilement remplies mais, si elles le sont, ces classes peuvent aider les enfants de milieux moins favorisés et les préparer valablement pour la suite de la scolarité.

Si les parents disposent de suffisamment de temps et s'ils peuvent s'occuper valablement de leur enfant, l'école à 4 ans devient superflue. Cependant la bonne entente famille-école paraît la meilleure solution.

P.-A. Carron.

... D'UN MEMBRE DE LA SPF

A 4 ans, l'enfant découvre l'autre tout en se découvrant lui-même. Il est curieux de tout, sa mémoire est prodigieuse. Si l'école enfantine est le lieu où il apprend à vivre avec d'autres enfants, où il découvre ses possibilités, ses limites, sa vraie liberté, où il peut s'exprimer, se découvrir, alors oui, l'école enfantine est un bienfait à 4 ans.

Un enfant qui connaît son corps, qui le maîtrise, qui s'exprime, qui dialogue, qui accepte les autres est dans de bonnes conditions pour commencer l'école primaire. C'est pourquoi l'école enfantine devrait être obligatoire à 5 ans et offerte à tous les enfants dès 4 ans.

Il serait toutefois souhaitable que cette école « préenfantine » n'ait lieu qu'à mi-temps afin d'éviter une séparation trop brutale de l'enfant avec son milieu familial.

C. Cotting.

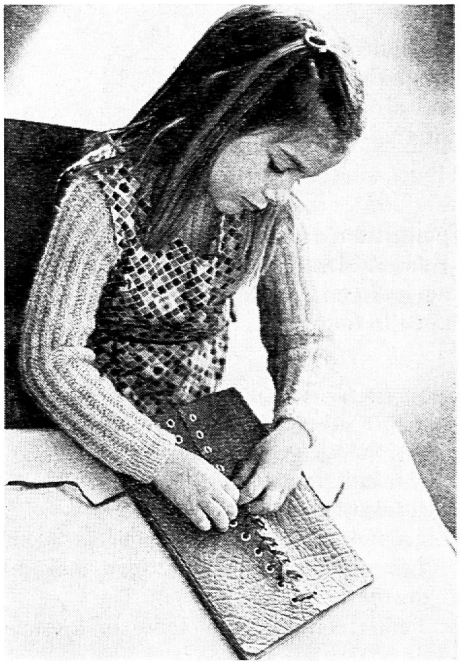


Photo Pierre Cook.

Au parc
j'ai vu
deux
cortèges
de roses

Un oiseau
dans le
ciel bleu
le ciel bleu
dans les feuilles

Une
araignée
tisse son fil
autour
d'une étoile

La pluie a bousculé
Les nids
Les oiseaux ont froid
Aux ailes

Petite fumée si douce
j'aimerais tenir dans
ma main un brin de
ta belle fourrure

Je me suis réveillé avant l'aurore.
J'ai vu le commencement du jour.
Il faisait un peu nuit...
Il faisait un peu jour...
La nuit s'en allait, le soleil se levait.
Les oiseaux chantaient leur musique du matin...
J'étais content pour toute la journée.

Stéphane et nous

LA RÉPONSE D'UNE MAÎTRESSE D'ÉCOLE ENFANTINE DE GENÈVE

La possibilité offerte à tous les enfants d'entrer à l'école enfantine dès l'âge de 4 ans est-elle un bienfait ?

Question à laquelle on ne peut répondre de façon catégorique, qu'elle soit résolument affirmative et optimiste ou absolument négative et pessimiste. Ma réponse, c'est plutôt : oui, mais...

Car le résultat de la scolarisation à 4 ans sera une réussite ou une déception, selon qu'on aura respecté ou négligé quelques conditions élémentaires mais indispensables.

Vie citadine, vie rurale

La vie en milieu urbain — celle que je connais le mieux — ne facilite pas les contacts entre adultes ni ceux entre jeunes enfants. Les grands ensembles locatifs n'incitent pas à la communication ; on vit cloisonné, on s'ignore sitôt rentré dans son volume habitable. Tant qu'ils ne sont pas suffisamment autonomes pour aller seuls dehors (et où ?) les enfants ne connaissent pas leurs petits voisins. L'apprentissage de la socialisation ne se fait pas ou difficilement, le langage n'est pas perçu comme un moyen — parmi d'autres — pour prendre contact avec des congénères. Il faut ajouter que certains enfants de nos villes ne sont pas de langue maternelle française et que d'autres sont confiés à la garde de grands-parents ou de tiers qui, tout en leur assurant un bien-être matériel, ne leur offrent pas toujours un climat affectif suffisant pour favoriser un développement harmonieux. Dans ce cas, ne serait-ce que pour les moins favorisés, il faut donc nécessairement que soit offerte la possibilité d'entrer à l'école à l'âge de 4 ans.

A la campagne les conditions d'existence sont peut-être parfois moins confortables du point de vue matériel (et encore cela reste-t-il à prouver). Par contre les jeunes enfants sont en contact direct, de plein-pied, avec la vie. Comme leurs parents ils vivent au rythme des saisons. Ils sont en prise directe avec la nature, avec des expériences : l'eau du ruisseau, la chienne qui met bas, les grandes chaleurs et la moisson, etc. Dans la majeure partie des cas, très occupés, leurs parents sont encore présents pour expliquer. Le travail même de leurs parents, c'est du concret, ils savent le raconter. Aucun petit citadin, à de très rares exceptions près, n'a jamais vu en quoi consiste l'activité de son père ou de sa mère ; « ils travaillent » c'est-à-dire : ils s'en vont. Pour quoi faire, où, comment ? Mystère.

C'est pourquoi dans les milieux ruraux la nécessité de classes de 4 ans me paraît moins évidente. A cet âge l'enfant s'enrichit tout autant en restant dans son milieu familial un an de plus s'il le désire.

Pour réussir l'entrée à l'école à 4 ans

Revenant à la situation plus spécifiquement genevoise, il ne faudrait pas en déduire que l'école à 4 ans est une garderie de secours. Bien au contraire ! Tous les élèves y trouveront leur compte de découvertes et d'enrichissement si l'enseignement dispensé est adapté à l'évolution et au rythme propre de chacun : des méthodes souples, individualisées, la faculté de choix dans les activités, etc.

Si l'obligation doit être faite à l'autorité scolaire de mettre à disposition des classes de 4 ans, il est bien entendu que la scolarisation reste facultative et qu'elle comporte également la possibilité du mi-temps : certains enfants sont encore trop jeunes pour supporter une journée complète de classe ; d'autres auront tout avantage à passer une demi-journée avec leurs parents (mère ou père) s'ils sont capables de leur offrir qualité de présence et disponibilité.

Effectif

Pour que la vie en classe garde un aspect plus « familial » favorisant des contacts plus proches entre enfants et entre enseignante et enfant(s), l'effectif ne devrait pas dépasser 20 élèves. Au-delà on risque vite de tomber dans le style « garderie ».

Formation des enseignantes

Sans revenir sur l'importance des structures mentales qui se mettent en place dans les premières années de la vie, il faut souligner que — pour que l'école enfantine soit profitable à l'enfant — il est indispensable que les enseignantes des petits degrés aient une solide formation de base, qu'elles connaissent bien le développement général de l'enfant. Cela signifie qu'on envisagera et organisera du côté de l'Etat des études pédagogiques aussi sérieuses que pour les autres ordres d'enseignement. Pas de formation « au rabais », néfaste voire dangereuse. (Enfin pourrait-on souhaiter, à l'image de ce qui est possible à Genève, que les hommes aient également accès à l'enseignement dans les petits degrés ? Ils ont tout à y gagner, les enfants aussi, à qui souvent l'image d'un père fait défaut.)

Un cadre adéquat

Est-il besoin de redire que les locaux, le mobilier et le matériel de la classe enfantine doivent être pensés en fonction des utilisateurs, de leur âge et de leur

taille : pratiques, simples et solides. Des locaux suffisamment vastes pour prévoir un coin de repos et la possibilité de s'isoler. Des murs où l'on peut afficher, planter des punaises, coller du scotch ; des sols peu délicats ; une classe où des expériences de sable, d'eau, d'élevage d'animaux (lapin, tortue, poissons) n'entraînent pas des catastrophes. Et si les architectes pensaient à réserver quelques mètres carrés de terre autour de l'école pour qu'on puisse y faire du jardinage ?

L'école enfantine peut-elle être compensatoire ?

Nul doute que pour les élèves rencontrant des difficultés d'ordre sensoriel ou de langage, etc., l'école enfantine est toute désignée pour l'aider à travers les diverses activités individuelles ou de groupe qu'elle offre. Cependant, on se gardera bien de tomber dans le travers qui conduirait à « catégoriser » de manière précoce, à déclarer qu'un enfant est en difficulté parce qu'il est plus longtemps maladroit, que son langage est limité, ou qu'il manifeste une certaine froideur envers l'école. Laissons-lui le temps de souffler, d'avancer à son rythme, avec sa personnalité, au milieu des camarades de son âge. A moins de cas grave (mais rare), on aura tout avantage à garder les enfants le plus longtemps possible en classes hétérogènes, à faibles effectifs plutôt que de créer des sous-groupes étiquetés, classés où il est plus aisé d'entrer que de sortir. D'autre part, supporter des gens un peu différents autour de soi est une part non négligeable de l'apprentissage social.

L'image de l'école

Parfois l'école a laissé un souvenir mitigé dans la mémoire des parents. D'ailleurs peu d'entre eux, sinon aucun, ont eu l'occasion de fréquenter l'école dès l'âge de 4 ans (du moins dans nos régions). Ils assimilent donc « l'école » à un pensum que — dans des moments d'énervement — ils infligeraient volontiers à leur progéniture : « Tu verras quand tu iras à l'école... » lancé sur un ton de menace. Si bien que pour le bambin de 4 ans, l'école ne se présente pas sous les meilleurs auspices !

Plus souvent encore, les parents assimilent au concept « école », les leçons, les livres, les cahiers, l'apprentissage de la lecture, du calcul, etc. Ici le « Quand tu iras à l'école... » n'est pas péjoratif mais il a un contenu de production, de rendement tangible qui ne correspond pas à la réalité de la 1re année enfantine.

Appréhension ; déception.

Dans les deux cas il faut prévenir en organisant une information aux parents, faite par l'autorité scolaire, de manière que la vie, la pédagogie des degrés préscolaires soient bien comprises, que les futurs « parents d'élèves » sachent à quoi vise l'école enfantine, ce qu'elle met en place d'élémentaire mais de primordial.

Pour conclure :

L'école enfantine joue un rôle important, souvent ignoré. C'est elle qui donne ou non le goût de venir à l'école. Il faut donc que cette entrée soit bien préparée et réussie. La scolarité obligatoire dure jusqu'à 15 ans ; au seuil de l'école enfantine les enfants entament un bail de 10 ans minimum. Lente condamnation ou joyeuse perspective ? Ce sont les premiers jours d'école qui en décideront et c'est pourquoi ils sont si importants.

Liliane Urben.

Si les maîtresses étaient seulement douées de la pénétration enfantine !

La Maternelle
(Léon Frapié)

Ils l'ont dit. Ils le feront. Les petits enfants tiennent parole.

Y. Biéler

« Mon Dieu, qu'ils sont petits ! Quels brimborions que les élèves d'une école maternelle ! »

La Maternelle

... ET D'UNE INSPECTRICE D'ÉCOLES ENFANTINES DE GENÈVE

— La possibilité offerte à tous les enfants d'entrer à l'école enfantine dès l'âge de quatre ans est-elle un bienfait ?

Oui, sans aucun doute.

Cette facilité offerte à Genève, à titre expérimental en 1968, dans cinq jardins d'enfants officiels, correspondait à un besoin, puisque actuellement plus de 94 % des jeunes Genevois de quatre ans fréquentent soit l'école enfantine, soit les jardins d'enfants officiels ou privés.

Quelles sont les causes de cette affluence d'inscriptions ?

— Le développement de la psychologie et de la biologie au cours de ces dernières années a démontré l'importance de la petite enfance dans le développement ultérieur de l'être humain.
L'intérêt manifesté pour la préscolarité se constate sur le plan mondial : la liste des conférences ou symposiums de ces six dernières années en fait foi. Il est reconnu que l'enfant a sa réalité propre et l'on se préoccupe du développement de sa personnalité dès son plus jeune âge. Les « maternelles » et les jardins d'enfants ont donc un rôle particulier à jouer dans la formation de l'individu.

— Le travail de plus en plus fréquent de la mère à l'extérieur du foyer, soit pour des raisons matérielles, soit par intérêt professionnel, exige la prise en charge du jeune enfant. Son placement à l'école constitue la solution la plus écono-

Tu te dis : « L'œuvre est facile : Je vais réveiller l'endormi et calmer l'agité. Et tu n'y arriveras pas parce que c'est impossible : Que la plante est dans la graine et que la graine est déjà plante.

F. Deligny

Et vous fonderez l'homme dans le petit d'homme en lui enseignant d'abord l'échange car, hors l'échange, il n'est que racornissement.

St-Exupéry.

Ne rien promettre et tout apporter. Ne rien attendre et tout recevoir.

D. Courvoisier.

mique, et peut-être la plus appropriée puisque les enseignants sont des spécialistes de l'éducation.

— Les familles de plus en plus restreintes (1 ou 2 enfants) ne permettent plus les échanges fructueux entre pairs. D'autre part, l'exiguïté des appartements et le manque de places de jeu empêchent le regroupement des enfants. L'école favorise, au contraire, une socialisation précoce.

— La démocratisation des études, enfin, se préoccupe d'égaliser les chances des élèves dès le départ. Pour les enfants de milieux socio-culturels défavorisés, l'école peut être compensatoire, à condition qu'elle ne privilégie pas une seule forme de culture, mais qu'elle s'attache surtout à développer les potentialités de chaque élève.

Mais il est évident qu'une scolarisation précoce ne peut être bénéfique que si certaines conditions sont remplies :

— souplesse de l'horaire et de la fréquentation du jardin d'enfants avec possibilité du mi-temps ;

— installation spécifique se rapprochant plus du décor de la maison que de l'équipement de l'école traditionnelle : plantes vertes, rideaux, moquette, meubles de couleurs, jeux d'extérieur, etc. ;

— travail collectif alternant avec travail individuel sous forme de jeu et travail de groupe de 4 à 8 enfants ;

— possibilité de choix entre les activités proposées et absence de contrainte ;

— suppression de « carnets » d'appréciation. Préférence pour les fiches d'élèves, où traits de caractère, dispositions, goûts sont soigneusement relevés ;

— absence de programme rigide, mais objectifs à atteindre et surtout importance de l'attitude de l'enseignante, qui doit être une interlocutrice encourageante, patiente et chaleureuse et une fine psychologue ;

— effectif limité à vingt élèves par classe.

S. Rey-Bellet.

LA RÉPONSE D'UN PSYCHOTHÉRAPEUTE

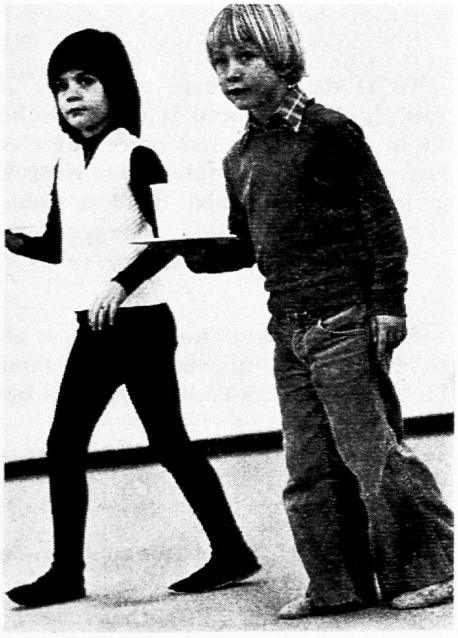
Des enfants bien dans leur peau entourés d'adultes bien dans leur peau, quelle que soit cette peau.

Q.-R.

Sans aucun doute, la possibilité (mais non l'obligation) offerte à tous les parents de faire entrer leur enfant à l'école enfantine dès l'âge de quatre ans est un progrès social et pédagogique de première valeur.

Pour deux raisons. La première concerne l'égalisation des chances devant la réussite à l'école. On sait que l'origine sociale des enfants exerce une influence décisive sur leur destin scolaire : dans certains milieux, les stimulations — surtout en ce qui concerne le langage — sont pauvres et de ce fait les possibilités intellectuelles des élèves qui en sont issus s'en trouvent fréquemment réduites au point d'entraver une scolarité primaire normale et, surtout, d'exclure la poursuite d'études secondaires. L'école enfantine dès quatre ans permet — mais en partie seulement — de compenser ces insuffisances liées à l'environnement familial.

La deuxième raison a trait aux caractéristiques de la famille d'aujourd'hui. Autrefois, l'enfant se socialisait dans le cadre d'une famille élargie — prenant bien souvent les dimensions du clan — et dans un quartier ou un village au sein desquels les échanges étaient riches et divers, si bien que les crises évolutives qui ponctuent normalement le développement de l'enfant (notamment, la fameuse crise œdipienne) se faisaient dans un contexte plus aéré et se résolvaient de manière plus simple. Dans la petite famille contemporaine, les conflits se nouent souvent avec les seuls père et mère et prennent, de ce fait, une acuité qui provoque passablement d'angoisse et d'insécurité chez les parents. Avec comme conséquence fréquente des attitudes hyperprotectrices de mauvais aloi. La possibilité d'élargir l'univers familial au petit monde de l'école enfantine permet à l'enfant de déplacer ses conflits sur d'autres personnes (la maîtresse, le chauffeur du bus, les camarades, etc.) et de les résoudre de façon plus harmonieuse.



Mais l'école enfantine dès quatre ans ne peut pas être n'importe quoi. Ce n'est ni une garderie ni le lieu d'une scolarisation encore plus précoce. Comme le prévoit très justement le programme romand, elle vise en priorité à développer globalement la personnalité de l'enfant pour permettre son insertion dans un groupe et le préparer aux acquisitions scolaires futures. Plus précisément, à ce stade, l'école enfantine doit favoriser le développement du langage parlé et, pour cela, recourir à une pédagogie assez différente de celle que nous connaissons.

Aussi, ces classes ne devraient pas dépasser un effectif de 20 élèves ; elles devraient disposer de locaux relativement vastes et, surtout, être animées par du personnel — pas forcément féminin — spécialement formé.

L'expérience valaisanne dans ce domaine, malgré des conditions qui ne sont pas toujours idéales, me paraît d'ores et déjà positive. Cependant, certaines résistances s'organisent, qui jouent sur la réticence de certaines commissions scolaires et sur l'inquiétude bien compréhensible des parents. L'effort d'explication doit être poursuivi avec la conviction de se trouver sur la bonne voie.

Maurice Nanchen.

... D'UN PROFESSEUR DE RYTHMIQUE

Comme me le faisait remarquer une maîtresse d'application en classe enfantine, si l'admission des petits n'est avancée que de six semaines pour quelques-uns, l'ensemble de la classe n'en a pas moins complètement changé et le problème est bel et bien posé.

Dans mon domaine, quatre ans ou cinq ans sont deux développements très distincts l'un de l'autre, deux paliers successifs dont chaque marche qui les sépare a son utilité et son importance.

Je laisserai de côté le but de finalité qui a déterminé une telle mesure pour ne prendre le petit qu'au moment où je le reçois.

La rythmique Jaques-Dalcroze (enseignée dans les écoles enfantines vaudoises) est un complément indispensable au développement de l'enfant. Elle va permettre l'harmonisation des facultés intellectuelles et corporelles au moyen de la musique en permettant au petit d'agir globalement afin d'être « UN » dans toute sa personnalité.

La leçon de rythmique est donnée à tous les enfants ensemble et si depuis toujours les classes enfantines ont eu « leurs grands » et « leurs petits », la différence, cette année, est beaucoup plus marquée, ce qui rend la leçon difficile à donner.

Dans le domaine de la motricité, il serait très néfaste de faire sauter aux petits les stades préalables du schéma corporel, de l'orientation spatiale et de ne pas assurer les degrés successifs de leur coordination motrice.

Les petits agissent par imitation, c'est logique, mais dans ce domaine il faut que le travail vienne de l'intérieur et ne soit pas une réplique visuelle de l'autre.

L'équilibre à trouver entre « grands et petits » est donc très délicat, l'écart est plus sensible et ceux de six ans qui sont en possession de leurs moyens, modèrent parfois difficilement leurs élans, leur fougue et leurs moyens d'expression face aux petits.

Le travail individuel qui se fait en classe, pour le plus grand bien de chacun, ne laisse pas paraître le fossé si sensiblement qu'à la leçon de rythmique.

Dans le secteur privé, nous ressentons également les conséquences de cette décision. En effet, les enfants nous étaient confiés dans l'année de leurs quatre ans. Cette année avant l'école leur permettait d'aborder les contacts sociaux avec des enfants du même âge, de faire l'apprentissage des premières rondes et de partir à la découverte de son corps dans la joie de le faire en musique.

Il faudrait donc prendre les petits dès trois ans.

On ne peut accélérer le développement mental de l'enfant, celui-ci doit pouvoir globalement acquérir ses moyens d'expression et les maîtriser petit à petit.

Ah ! Si toutes les mamans pouvaient faire ce premier éveil !

Chantent-elles encore avec leur petit, ont-elles le temps de jouer, de répondre à toutes les questions, de respecter le tempo de l'enfant sans lui imposer le bruit, l'agitation, la nervosité et l'énervement qui en découle ?... Mais ceci est un autre problème.

Faisons confiance à l'institutrice enfantine qui est obligée de remplacer la mère dont le petit de quatre ans a encore grandement besoin.

Liliane Favre-Bulle.

Photo Pierre Cook.

La station assise devant une table équivaut à mettre hors circuit tout ce qui n'est pas la partie de la main située au-delà du point d'appui et quelques muscles et nerfs de l'avant-bras. Habituer l'enfant à travailler dans cette position en dehors de l'acte d'écrire, c'est détruire définitivement sa possibilité de s'exprimer par des actes graphiques ou plastiques.

Q.-R.

... DE RÉÉDUCATRICES EN PSYCHOMOTRICITÉ

La classe enfantine favorise et stimule le développement psycho-moteur de l'enfant, en lui donnant, à travers des activités adéquates et des jeux éducatifs, la possibilité d'épanouir sa personnalité.

Oui, il nous paraît favorable qu'un enfant de 4 ans entre en classe enfantine pour autant que lui et sa famille soient psychologiquement prêts à franchir cette étape (donc école non obligatoire). L'effectif de ces classes ne devrait pas être trop important (20 à 22 élèves). L'institutrice serait ainsi disponible pour bien encadrer l'enfant au moment où son organisation spatio-temporelle se structure.

Quelle peine ce papa, sur le bord de la mer, se donne-t-il — une peine tout à fait inefficace — pour apprendre à son enfant à « faire la planche » ! Ne s'est-il donc pas rendu compte qu'il suffit de mettre à la renverse la tête dans l'eau, la face seulement émergeant, et qu'alors ça y est ! On ne peut pas ne pas flotter. Regarde, petit, comme c'est drôle ! Je tâche de me noyer. Mais pas moyen ! Ma tête ne veut pas plonger, et elle fait flotter tout mon corps ! Il n'y a que cela à faire constater, mais bien cela.

P.-R. Regamey

— Donne aux enfants des balles de chiffons et des bâtons ; c'est formidable tout ce qu'ils peuvent inventer avec ça.

— Les enfants maladroits, ceux qui nous marchent sur les pieds et nous bousculent — c'est vrai certains ne peuvent pas passer à côté de nous sans nous bousculer — ne sont pas à l'aise dans leur corps ; il faut leur donner les moyens de s'harmoniser.

— Les enfants dansent librement, ils disposent d'une vingtaine de disques. Le plus maladroit est naturellement responsable du tourne-disque ; les disques rayés ou abîmés sont rares.

— Nous allons grimper aux arbres, moi je ne sais pas. Ils disent : « On va vous apprendre, Madame. Bien sûr, ça ne va pas, il faut vous aider de vos pieds. Ne bougez plus vos mains maintenant ; montez vos pieds ; maintenant montez vos mains. »

— J'ai réalisé que pendant toute mon Ecole normale, alors qu'on prépare un examen d'aptitudes physiques, je ne m'étais jamais servie de mes pieds.

— Il faut apprécier le moindre de leurs mouvements pour les encourager. Je dis à un enfant : « Je t'ai vu, tu as fait ça (il esquisse un mouvement) tu ne le sais pas mais tu l'as fait. »

— Souvent il m'arrive de danser avec eux ; ou des fois je me crève de rire à voir ce qu'ils inventent.

— Parfois avec rien, un déguisement de fortune (une blouse, par exemple) ils créent des personnages. Quand les parents viennent à l'école, les enfants sont tellement libres que chacun crée son rôle à l'instant même sans répétition préalable...

Tiré d'un Bulletin de la Guilde de Travail (techniques Freinet).

Avant les acquisitions purement scolaires, un enfant a besoin de **vivre sa motricité globale :** déplacement dans l'espace, vécu corporel, libre expression et en même temps contrôle de ses mouvements. Cela lui permettra aussi d'affirmer sa latéralité sur le plan global.

Nous soulignons l'importance du développement de la **motricité fine,** préparation délicate de l'enfant à l'écriture et de l'observation précise de la latéralité de l'enfant qui devrait commencer à s'affirmer. Les différents stades de l'apprentissage du graphisme : 1) mouvements fins dans le bricolage, la pâte à modeler, la peinture, etc., 2) exercices de préécriture.

Relevons encore que la classe enfantine favorise l'adaptation au groupe et permet de préparer une bonne intégration de l'enfant à la classe primaire.

Section psychopédagogique (Lausanne).

Photo Henriette Grindat.

« LA PETITE LEÇON »*

INTRODUCTION

L'expérience que nous avons tentée avec un groupe de mères et leurs enfants a consisté à réunir des enfants d'environ 3 à 4 ans et de leur permettre de s'exprimer par le corps en mouvement ou simplement s'ébattre. Ces enfants sont issus de milieux divers urbains dont deux d'entre eux étaient scolarisés à la demi-journée.

Les mères bien que non initiées à ce genre de problèmes ont ressenti que le besoin de bouger est vital comme boire ou manger. Nous voulions aider l'enfant à découvrir son corps et à s'en servir pour s'exprimer par le mouvement sans contrainte, selon ses propres désirs.

Comme la parole, le mouvement est un langage — un peu négligé dans notre société — qui permet par le corps de communiquer avec autrui, pour le rejoindre ou l'affronter.

Ce travail est le fruit d'une observation et non le résultat d'une recherche de spécialistes. Observation dirigée vers une analyse du **comportement** de l'enfant quand il se trouve en **mouvement.** Ce sont ces deux pôles qui ont capté plus spécifiquement notre attention.

Pour réaliser notre idée et fournir un cadre adéquat à notre groupe de 3 filles et 2 garçons, nous avons loué une grande salle, pourvue d'un piano et de chaises. Un matériel simple, des objets courants tels que ballons de plage, balles, papier de journal, ficelle, plots, etc., qui peut être exploité de manières très variées. C'est ainsi qu'est née la « petite leçon ».

Certaines mères assistaient à tour de rôle à « la petite leçon » pendant que d'autres gardaient les frères et sœurs ; cette façon de faire leur a permis de se connaître entre elles et de découvrir leur comportement respectif avec leurs enfants.

Ainsi « la petite leçon » ne touchait pas seulement un groupe d'enfants de 3-4 ans, mais encore leurs familles.

Au cours de la séance, celle des mères qui observait la leçon établissait un protocole selon un schéma que nous avions conçu de façon telle que nous puissions en dégager l'évolution du groupe d'une leçon à l'autre et en discuter toutes ensemble.

Nous avons constaté à cette occasion qu'une mère non spécialiste apporte d'abondantes informations et l'idée de faire se relayer les observatrices s'est révélée très fructueuse. Soit dit en passant, nous avons noté que chaque mère s'est montrée plutôt négative à l'égard de son propre enfant... Pour se rendre compte de ce dont il s'agissait, **les mères ont dirigé chacune une séance.** On a pu relever un excellent contact, des exercices parfaitement adaptés. Cependant, comme pour l'observation, toutes étaient plus sévères et plus impatientes avec leur propre enfant ; l'enfant se montrait plus exigeant et plus opposant que pendant les autres leçons.

Cette expérience pédagogique a suscité chez les mères les réactions suivantes : — « C'était très enrichissant, il faut sans cesse accrocher l'attention des enfants. » — « J'ai eu l'impression de me sentir très grande physiquement par rapport à la taille des enfants. » — « J'ai eu de la difficulté pour donner des explications simples. » — « J'ai eu un souci de rendement et n'ai pas tenu compte des idées propres des enfants. » — « J'ai eu surtout un grand plaisir à jouer avec eux. Mes exercices m'ont paru trop simples et le rythme de la leçon était beaucoup trop rapide. »

Ainsi chaque mère a dû faire sa place au sein du groupe qui a tendance à refuser tout ce qui le contraint : une consigne mal adaptée, un espace trop limité... Alors les enfants se retirent et inventent selon leurs désirs immédiats. Par exemple, ce groupe avait l'habitude de se mettre tout à coup à hurler. Si à un autre moment on leur offrait l'occasion de crier, le cri était plus faible et moins long. Visiblement, cette extériorisation là ne correspondait pas à un besoin du groupe à ce moment.

Par contre les enfants ont encore un très grand **besoin de la présence très proche de l'adulte.** Ils aiment que celui-ci participe à l'exercice, chacun recherche un contact plus personnel avec lui. Mais ils aiment aussi le **contact très proche avec les autres enfants.** Petit à petit, ils se sont mis à se regrouper entre eux, autour d'un livre ou pour grignoter quelques friandises, sans intervention de l'adulte, le repoussant assez loin d'eux. **Un moment à eux que l'adulte ne pourra jamais partager.**

DÉROULEMENT D'UNE LEÇON PORTRAIT MOTEUR

DÉROULEMENT D'UNE LEÇON

La leçon se déroule de façon très libre, généralement à partir d'un schéma préalable, que l'on complète et nuance selon les idées des enfants.

La joie des enfants.

Mademoiselle, j'ai tellement de plaisir que je ne sais plus où le mettre !

« Tu n'es pas venue à l'école ce matin Nicole ? » « Oh ! non j'aimais tellement ma maman. »

L'expression corporelle *mettra plus l'accent sur l'exploration de la sensorialité et de l'imaginaire que sur la réalisation motrice efficace. Par exemple, lancer une balle dans une cible — cerceau posé au sol — peut être considéré comme de l'éducation physique au sens large (exercice d'adresse). Le même travail, repris avec le souci de le symboliser (représentation graphique de la cible et du trajet de la balle) relèvera plus de l'éducation psychomotrice. L'utilisation du cerceau comme objet ludique, plus magique que fonctionnel (il peut se transformer en maison, roue, etc.), moyen de communiquer avec les autres, ou bien espace clos dans lequel on peut entrer, se coucher, se blottir, etc., peut renvoyer plus ou moins directement à l'expression corporelle. Il n'est peut-être pas d'ailleurs indispensable de distinguer rigoureusement ces trois domaines. On peut fort bien imaginer de passer insensiblement de l'un à l'autre dans une même séance. Il est bien certain qu'on peut exploiter la dernière situation décrite dans une visée plus proprement pychomotrice : dessiner la « maison-cerceau », symboliser les rapports d'inclusion, le passage du dedans au dehors, etc. Mais il semble important que ce type de situation puisse être également vécu sans être systématiquement référé à une symbolisation imposée par l'enseignant. L'expression corporelle ouvre alors un champ où l'imaginaire — lequel doit pouvoir passer dans le mouvement comme dans le graphisme ou le modelage — prend le pas sur le cognitif, sans que l'un soit exclusif de l'autre.*

Q.-R.

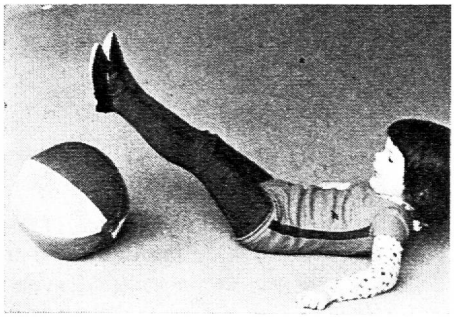
Les enfants arrivent avec leurs parents, le plus souvent avec leur maman et leur frère ou sœur. Là ils rencontrent les autres enfants et se préparent. Il s'agit déjà d'une prise de conscience de l'autre à travers son habit, sa coiffure, sa façon de s'apprêter. Puis ils entrent dans la salle où ils peuvent alors :

— explorer librement l'espace ;
— explorer librement les objets ;
— explorer librement les objets dans l'espace.

Exploitant les idées de chacun, la leçon s'échafaude. Les mouvements se déclenchent à partir de l'objet et de l'espace, chacun imitant à sa façon l'idée d'un mouvement, d'une posture ; chacun utilisant son potentiel moteur et sa force d'action. Progressivement les enfants prennent conscience de la présence des autres à travers les objets et les échanges possibles. Le groupe s'est constitué et apparaît alors la phase où l'on crie, court partout, se bagarre ; puis la leçon se termine par un retour au calme, un moment de détente où chacun cherche à nouveau un contact plus personnel avant la séparation.

SCHÉMA

— Rencontre avec les autres et prise de conscience.
— Exploration libre de l'espace, de l'objet, de l'objet par l'espace.
— Idées de chacun avec l'objet.
— Mouvements à partir de l'objet et de l'espace.
— Schéma corporel : imitation de postures, faire comme si...
— Adaptation tonique.
— Socialisation favorisée par les objets et l'espace.
— Défoulement.
— Détente.



PORTRAIT MOTEUR

Nous entendons décrire ici comment chacun expérimente le mouvement, sa façon d'être corporelle et posturale.

A première vue il y a, quant au mouvement, des différences très nettes entre les filles et les garçons : les filles approchent le mouvement de façon calme, pondérée, réservée parfois. La qualité du mouvement est plus fluide et plus harmonieuse que chez les garçons, qui eux, se lancent violemment dans le mouvement sans tenir compte de ce qui les entoure, sans anticiper les effets. Les différences du tonus sont importantes : elles modifient considérablement la façon d'appréhender le mouvement et, comme nous allons le voir, de se mouvoir. Généralement, les garçons sont décrits comme plus toniques (c'est-à-dire plus crispés dans leurs gestes) que les filles, elles plus souvent hypotoniques [1] (c'est-à-dire plus relâchées dans leurs gestes).
Dans notre groupe sur les 3 filles (Jo., Cl., Mél.), 2 sont hypotoniques et la troisième serait plutôt hypertonique.

Des 2 garçons (Mar., Jér.), un est très hypertonique et l'autre plutôt hypotonique.

A titre d'exemple voici deux portraits moteurs typiques :

JÉR. 3 ANS 3 MOIS

Jér. est un garçon très **hypertonique, très crispé** quand il exécute un mouvement. Il présente beaucoup plus de syncinésies (mouvements parasites) que Mar. hypotonique. Ces syncinésies toniques sont importantes, par exemple, au niveau des mains, il tient souvent ses doigts en éventail ou retournés en arrière. Les syncinésies sont si fortes qu'elles se diffusent jusqu'au visage et on le voit fréquemment **ouvrir la bouche** lorsqu'il réalise un mouvement. Jér. aime le mouvement et celui-ci l'attire tellement qu'il s'y lance sans appréhension avec toute sa force, sans prendre garde à ce qui l'entoure. En fait on le trouve constamment en mouvement. C'est un réel effort pour lui que de rester tranquille. Pour le définir, une mère notait qu'il faisait « beaucoup d'éclat » dans le mouvement. Il a tant investi dans le mouvement, qu'il a pu jouer au ballon rapidement (taper, lancer, rattraper) avec une grande maîtrise. Il contrôle très bien ses gestes pour les visées.

Par contre s'il a une bonne détente du saut qui lui permet de sauter haut, il retombe lourdement au sol, tout raide. Il utilise beaucoup trop d'énergie pour ce genre d'activité : pour sauter, il prend son élan en balançant les bras d'avant en arrière et pour maintenir son équilibre compromis, **il doit exagérer le mouvement** soit dans l'espace soit dans le temps ; pour exécuter un mouvement complexe et nouveau, il verbalise ses gestes. Son comportement est aussi d'un seul bloc. Il participe à fond, il apporte beaucoup d'idées, il s'excite rapidement, s'impatiente vite. Très attiré par les objets, il a toujours un moment de tension quand il doit en choisir un.

---

[1] « Tonus et Psychomotricité », M. Stamback, 1963.

Attendre son tour pour lui est un véritable supplice. Il ne supporte pas l'idée d'échouer et pour éviter l'échec il fait quelque chose d'autre. Il est souvent un leader imité par les autres, sans s'en rendre compte.

CL. 3 ANS 9 MOIS

Cl. est une enfant d'une étonnante persévérance. Elle peut s'exercer beaucoup plus longtemps que les autres pour parvenir à un bon résultat. Ainsi, en une leçon, elle apprend à taper un ballon sans s'impatienter ni contre l'objet, ni contre elle-même. Craintive au départ, elle déploie beaucoup de patience pour surmonter une difficulté. Son rythme personnel est lent, mais une fois lancée dans le mouvement, elle a de la peine à s'interrompre. Elle aime beaucoup les objets, qu'elle **explore par le toucher** et aime retrouver le même objet d'une leçon à l'autre. Pour exécuter un mouvement, il lui faut en voir le **modèle,** c'est-à-dire que si elle ne l'a pas sous les yeux, elle ne sait plus ce qu'elle doit faire. Au contraire de Jér. qui vit à fond le mouvement, Cl. semble ne jamais l'appréhender complètement. Ainsi elle ne tape pas la balle mais la lâche ; elle ne s'accroupit pas complètement ; pour lancer, elle fera de tout petits gestes rapides et répétés ; elle saute fréquemment sur la pointe des pieds sans vraiment prendre appui sur tout le pied. Comme tous les enfants de ce groupe, **elle a besoin de beaucoup d'espace pour réaliser un mouvement.**

Pour maintenir son équilibre, elle écarte beaucoup les jambes, adopte une espèce de mouvement de balancier pour les bras ou lève ceux-ci en l'air, ce qui l'aide beaucoup.

La coordination des mouvements semble toujours un peu « pensée » comme si Cl. devait se replier sur elle-même au sens propre et au figuré pour être en mesure de la réaliser.

TONUS ET MOUVEMENTS

Tout être normal porte en soi les forces nécessaires à son développement et seul l'exercice spontané de ces forces compte comme moyen d'éducation.

Mme Montessori.

On constate une différence fondamentale entre les enfants dans leur façon d'appréhender le mouvement et dans leur dynamisme. Certains se sont montrés crispés, raides alors que d'autres avaient un corps détendu mais plus mou et relâché, c'est le **tonus** qui est en cause, et le saut en est un bon révélateur :

Mél. : décolle peu, fait un gros effort pour s'élancer, retombe lourdement mais en dissociant pointe-talon (pied).

Mouvement qui paraît souple mais lent et peu coordonné.

Jér. : décolle bien, utilise un violent élan des deux bras en symétrie, se crispe de partout, retombe sur la plante du pied très à plat, sans ressort ; il est ramassé sur lui-même pour se préparer, les jambes très pliées, les doigts en éventail.

Mouvement où il y a participation de tout le corps.

Cl. : décolle très peu et retombe un pied après l'autre sans coordination.

Surcompense l'équilibre en se penchant très en avant ou lève les bras en l'air.

Mouvement d'abord esquissé, puis répétition pour l'apprendre.

Mar. : décolle peu avec un élan des bras souple, retombe très à plat, très lourdement, sans ressort, les jambes complètement raides.

Jo. : décolle bien, retombe souplement, de façon bien coordonnée. Se tient encore penchée en avant ou écarte exagérément les jambes pour maintenir son équilibre.

Si le saut devient plus complexe, la difficulté d'organisation provoque chez l'enfant une tendance à ne plus décoller et à glisser les pieds plutôt que de les soulever. (Voir niveau 2.)

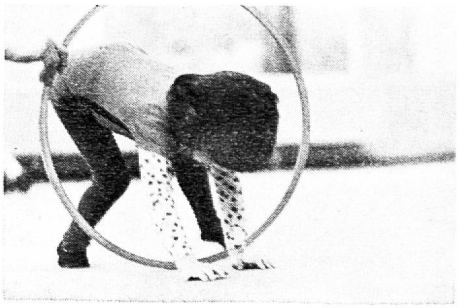
D'autres aspects du mouvement sont importants :

LA COORDINATION : ainsi la coordination des mouvements, dont l'approche et l'apprentissage demeurent difficiles pour tous, semble plus complexe chez l'enfant hypotonique : ses mouvements donnent alors l'impression que rien ne « marche ensemble ». L'effet est spectaculaire pour l'observateur, car si le mouvement n'est pas automatisé, il se désordonne rapidement sous l'effet de la répétition.

L'ADAPTATION TONIQUE : comme pour la coordination, l'adaptation tonique (c'est-à-dire la mobilisation d'une force adaptée à une action : lancer, viser, etc.) pose plus de problèmes pour les hypotoniques. Néanmoins, au fil des séances, tout le groupe a évolué positivement.

LA POSTURE : ces différences toniques s'observent également dans certaines postures : la position accroupie (difficile à imiter) est appréhendée de deux façons : les uns ne se baissent pas complètement et restent figés, le corps tendu ; les autres plus « mous » tombent sur les genoux et se retrouvent à 4 pattes.

Evoluant, ainsi que nous l'avons observé, **le tonus va pouvoir jouer le rôle de régulateur de force nécessaire pour les coordinations, l'adaptation aux objets et l'ajustement moteur.**



LA DISSOCIATION : au départ, les enfants aimaient surtout les mouvements où

tout le corps était impliqué ; ils se sont progressivement acheminés vers une certaine dissociation.

Pour lancer le ballon, la plupart des enfants mettent les bras derrière la tête pour préparer le geste, ce qui rend le lancé très imprécis.

Certains mouvements sont réalisés facilement dans une situation spontanée ; mais sur ordre, ils ont tout à coup de la peine à se déclencher : il y a des ratés, des saccades, des hésitations. La dissociation semble être alors nécessaire pour réaliser le mouvement, mais elle est difficile à ce niveau de globalité.

Le schéma d'évolution pourrait donc être le suivant :

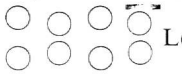
Premier niveau

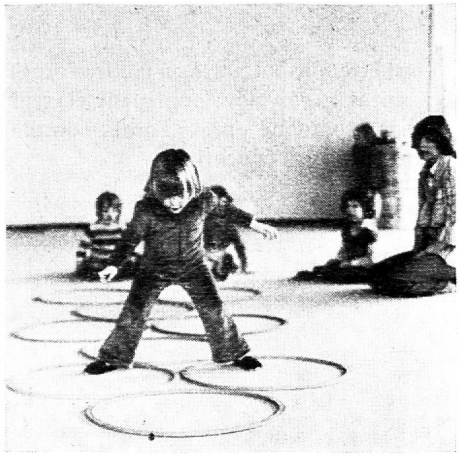
Mouvement global avec participation de tout le corps (sans dissociation). Ce niveau est bien caractérisé par Mar. qui reste très centré sur l'objet et participe de tout son corps. L'objet n'est pas dissocié du corps propre, il y a confusion, l'objet devenant partie du corps propre. Ainsi quand il essaie de jouer avec le bilboquet, il saute et agite le bras dans tous les sens ; finalement il lance le tout en l'air !

Les mouvements nécessaires pour faire fonctionner l'objet ne sont pas appréhendés. De même pour le mouvement de shooter, les enfants se penchent beaucoup en avant, les bras très en arrière et prennent un élan disproportionné avec le pied, **comme si tout le corps devenait élan** pour mieux réaliser le mouvement.

Deuxième niveau

Prise de conscience des segments corporels amenant une destructuration de la totalité (mouvement global).

Nous demandons aux enfants de sauter pieds ouverts, pieds fermés mais dans des cerceaux créant ainsi des limites spatiales  Le résultat est catastrophique : en effet, ils sont obligés d'effectuer le mouvement **lentement** faute de pouvoir se le représenter et d'exécuter l'ajustement spatial nécessaire. Au fur et à mesure cela entraîne forcément une impossibilité **mécanique** de réaliser le mouvement.



Pourtant à ce niveau l'ajustement des mouvements est plus facile grâce à une meilleure dissociation, mais cette activité demande tellement de **concentration** que le geste en est perturbé par des mouvements parasites importants (syncinésies).

Troisième niveau

Reconstruction des mouvements grâce à une certaine dissociation qui va alors permettre une coordination nouvelle bien que manquant encore d'ajustement, mais ayant des potentialités d'ajustement plus grandes que les précédentes.

Par exemple Cl. s'entraîne très longtemps au mouvement du bilboquet et parvient à un geste tout à fait correct.

Jo. et Jér. adaptent un mouvement tout de suite correct et l'ajustement se fait progressivement vers une réussite et vers une spécialisation segmentaire. Il y a un début d'**intériorisation des mouvements et des segments corporels** concernés, ce qui va amener l'enfant à coordonner ses gestes avec plus d'aisance.

SCHÉMA CORPOREL

On entend par schéma corporel, la connaissance des instruments qui permettent à l'enfant de ressentir tout ce que son corps va rencontrer. Dans l'optique de la « petite leçon », le schéma corporel s'élaborera progressivement à travers toutes les sensations corporelles influencées et stimulées en grande partie par les objets et le « corps à corps » avec autrui. Ces nombreuses perceptions à travers le corps vécu vont permettre à l'enfant de connaître son corps et de le maîtriser mieux. Les exercices statiques de reproduction de gestes ne motivent pas tellement les enfants, même à partir d'une marionnette ou d'un pantin. Presque toujours, ils allient à la position statique un mouvement, comme pour animer et rendre plus vivant ce qu'ils cherchent à ressentir.

Pour copier un mouvement, il faut que l'enfant intériorise les différents segments corporels puis les recompose d'après le modèle proposé. S'il est encore incapable de le faire, les exercices statiques ne lui « parlent » pas. Par contre, il saisit l'aspect global par le biais du mouvement qu'il associe à la posture à imiter : au cours de ce genre d'exercice les enfants éludent la consigne, soit en inventant autre chose, soit en modifiant la posture de la marionnette comme s'ils avaient besoin d'une prise de conscience par le mouvement d'abord pour qu'ensuite intériorisée, la reproduction statique soit possible.

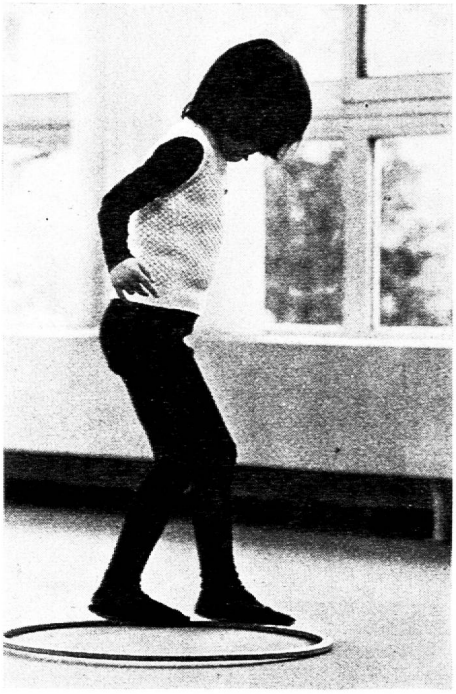
Contrairement aux étapes ultérieures du développement cognitif (passage du pré-opératoire aux opérations concrètes) décrites par Piaget, où l'on trouve d'abord des centrations sur les états et ensuite sur les transformations ; ici, **c'est par le mouvement que l'on arrive à une posture :** la position statique n'est pas encore un ensemble, mais « l'instantané » d'un mouvement. Une fois l'intériorisation segmentaire faite, une lente construction de la posture statique s'opère, les bras étant maîtrisés avant les jambes. Cette lente structuration est évidemment à mettre en relation directe avec la connaissance du corps propre. Par exemple Mar. dont la connaissance corporelle reste encore très globale, se retire systématiquement des exercices d'imitation de posture.

On observe une prise de conscience progressive à travers l'activité dynamique proposée ; ainsi lentement les enfants acquièrent une connaissance qui leur permet d'imiter plus correctement. Pourtant certains segments restent inconnus, car à leur âge la prise de conscience n'est pas encore assez fine et subtile : ainsi s'ils portent un petit sac sur la tête et qu'ils doivent le faire tomber, ils se penchent en avant tout d'un bloc à partir de la taille et n'utilisent pas la nuque pour le faire tomber.

Un autre type d'expérience a été tenté dans la même direction : des actions très simples ont été demandées aux enfants, d'abord avec les objets adéquats, par exemple : se laver (avec une lavette), lire le journal, lancer ou taper un ballon... puis ensuite sans le support de l'objet. Nous nous sommes alors trouvés en présence de distorsions impressionnantes :

— les dimensions de l'objet n'ont jamais été respectées ;
— les **praxies** (systèmes de mouvements coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention), ne correspondent plus du tout à la réalité ;
— certaines dimensions du mouvement deviennent plus importantes que le geste lui-même : par exemple la force avec laquelle il faut serrer un objet est amplifiée ;
— le rythme d'action s'accélère ;
— le freinage du geste est mauvais voire absent.

L'objet éliminé, on constate que l'ajustement moteur est nul, ce qui s'explique par le fait qu'avec lui a disparu aussi la possibilité du contrôle kinesthésique indispensable pour l'enfant de ce niveau, bien qu'il ait vécu la situation auparavant avec l'objet. L'action est dépendante de son support matériel. Les nombreuses distorsions praxiques, spatiales et temporelles nous le montrent.



ESPACE ET RYTHME

ESPACE

Le terme d'espace est ambigu et nous ne voulons pas entrer dans des définitions d'espace euclidien, topologique ou projectif. Nous voulons dans ce chapitre, parler seulement de ce qui se passe dans une salle de grandeur moyenne avec un groupe de 5 enfants et nous verrons par quoi peut être déformée la représentation de cet espace que l'enfant utilise par rapport à son **vécu corporel.** Nous en décrirons deux niveaux :

1. L'espace propre.
2. L'attirance vers les objets et l'adulte déforme l'espace vécu.

Il est clair que ces deux niveaux de description de l'espace sont sans cesse en interactions et s'interpénètrent constamment.

1. **L'espace propre** de l'enfant ou du groupe.

De ce point de vue, l'espace est vécu par le groupe comme une succession de lieux où il se passe quelque chose sans qu'il y ait conception d'un espace global.

Lors de déplacements, les variantes de parcours sont très limitées : on se tient serrés les uns contre les autres ou on se déplace ensemble.

Si un enfant construit un « territoire » (maison avec des plots ou un cerceau), il va le défendre et assez mal recevoir un enfant qui s'en approcherait. Cet espace propre sécurise l'enfant et le protège, même si le lieu est restreint.

La référence au corps propre pour les notions spatiales telles que autour, devant, derrière, à côté, en face... ne sont pas encore bien solidifiées. Lorsque le sujet est dans un espace restreint qu'il a construit lui-même, les résultats sont meilleurs que dans un espace qu'il ne connaît pas. Par exemple Jér. situe très bien à côté, en face, etc., quand il est chez lui (à table), mais dans le cadre de la « petite leçon », il est un peu perdu, comme si ses repères n'étaient pas liés à sa personne, mais solidaires d'un cadre de vie ou d'une situation familière.

On note aussi de meilleurs résultats quand les notions spatiales sont liées à un déplacement et exigent du dynamisme. Par exemple : **sauter** dedans... **courir** autour...

2. **L'espace polarisé par les objets et l'adulte**

Quand l'espace est limité par des objets, le groupe a tendance à s'agiter ; l'activité est perturbée et rapidement, il y a destruction des limites spatiales ou refus de participation. Cette attitude s'observe surtout lorsque la limite fixée par les objets n'englobe pas spatialement l'adulte. On peut considérer que les déplacements des enfants sont polarisés très fréquemment par l'adulte d'un côté et les objets de l'autre. Si l'adulte se trouve en dehors du réseau constitué par les objets, les enfants sont « tiraillés » entre le lieu où se déroule l'action avec les objets et l'endroit où se situe l'adulte. Si le pôle représenté par l'adulte exerce une très forte attirance, et qu'on demande à l'enfant « d'**aller vers** un objet éloigné de l'adulte », il le vit comme s'il s'**éloignait** de l'adulte et au retour comme s'il s'en approchait. Ainsi les déplacements sont souvent des allers et retours où pour attraper quelque chose de l'adulte qui court devant eux, certains sont capables de se déplacer selon une certaine stratégie, alors que la majorité se contente de suivre le parcours de l'adulte. La familiarisation avec l'espace de la salle ne change pas la nature polaire de cet espace, mais encourage à de plus grandes excursions loin de la zone d'où est partie l'activité.

En conclusion :

Au début de notre expérience, les enfants ont ressenti le besoin d'être très proches corporellement, voire même de se toucher. Puis ils recherchent la présence corporelle de l'adulte autour duquel ils aiment se regrouper : **centration sur la personne.** Progressivement, l'espace s'élargit grâce à une investigation personnelle plus étendue et par un détachement par rapport aux points de références.

L'espace de la salle n'est qu'un « contenant » qui va être déformé suivant les activités qui s'y déploient. Il est évident que suivant les situations, ces divers espaces vont être vécus différemment par chacun des enfants et joueront un rôle dominant selon les moments.

RYTHME

Le rythme correspond au dynamisme propre de chacun. Dans le cadre de la leçon, pour satisfaire les uns et les autres, il faut passer rapidement d'un type d'activité à un autre. La rapidité de l'exécution du mouvement est conditionnée par la façon dont celui-ci est appréhendé. Généralement les garçons ont une nette tendance à accélérer. Par contre dans les gestes fins, les filles sont nettement plus lentes au profit d'une meilleure précision dans le geste, alors que les garçons sont plus rapides mais moins bien contrôlés. Filles et garçons sont pour le rythme bien différenciés et cette distinction recouvre hyper- et hypotonie.

Tous préfèrent les mouvements rapides. La sensation corporelle provoquée par la vitesse d'exécution les amuse et les fait rire (par exemple : se faire grand, puis brusquement petit). Par contre les enfants se montrent très lents dans leurs mouvements lorsqu'il s'agit d'attraper un bonbon suspendu à l'extrémité d'un fil. Les tentatives de capture sont hésitantes, mal ajustées et rarement adaptées à la position actuelle de l'objet. La marche à 4 pattes est chez certains très lente, laborieuse ; chez d'autres, trop rapide, ce qui aboutit à une chute à plat ventre.

Chaque enfant a son rythme propre qu'il reprend spontanément en présence d'un obstacle. Lorsqu'il tape sur un tambourin, il est capable de modifier son tempo en fonction de l'exercice, mais non encore de reproduire un rythme. Les enfants ne distinguent que des vitesses (vite-lent) ou des intensités (fort-doucement). Ils perçoivent le rythme non pas comme une entité statique et répétitive mais comme une succession d'événements marquant un geste. En l'absence du geste, le rythme est inexistant.

La musique et le rythme facilitent le mouvement. Les enfants aiment chanter en exécutant un mouvement. Le mouvement est alors souvent exagéré et caricaturé pour mieux rythmer l'action (par exemple : la fanfare). La musique stimule et déclenche un mouvement très dynamique comme le galop, mais très vite le galop s'adapte au rythme propre de l'enfant qui oublie alors le soutien musical.

Pour voir à quel point le rythme n'est pas intégré au mouvement, s'il est imposé et ne correspond pas au tempo spontané de l'enfant, nous avons tenté l'expérience suivante : nous demandons simplement aux enfants de marcher sur le rythme du tambourin : on constate alors une sorte de marche **après** les coups frappés et non en même temps et une nette accélération du mouvement. Le mouvement se détériore, les enfants perdent l'équilibre, se penchent trop en avant et exagèrent le geste de lever les genoux. Le mouvement est finalement complètement « paralysé » par le rythme imposé. Ce qui montre bien qu'il n'y a pas dissociation entre un mouvement et le rythme propre. La dissociation et la recoordination qui permettent l'adaptation à différents rythmes de même séquence de mouvement ne sont pas réalisées.

Françoise à sa maîtresse après trois jours d'école :

— J'aime être à l'école, parce que je te vois, « petite maman ». Tu es là, tu marches, tu parles, tu te penches vers nous, tu t'assieds à ton pupitre, tu reviens vers nous.

— Je vois ton pullover jaune, je vois ta broche, je te reconnais : tu as tes cheveux noirs et tu me regardes.

ASPECTS DE SOCIALISATION ET RÔLE DES OBJETS

Dans la situation de la « petite leçon » l'enfant va se trouver mêlé à d'autres enfants. Ensemble, ils devront progressivement former un groupe. Dans cette situation, les objets vont jouer un rôle de « médiateur » entre un enfant et le reste du groupe. Ces objets vont être le support d'activités ludiques et ainsi participer à la dynamique de la leçon.

C'est notre impatience qui empêche la graine de germer.

Une collègue.

a) INTERACTIONS SOCIALES :

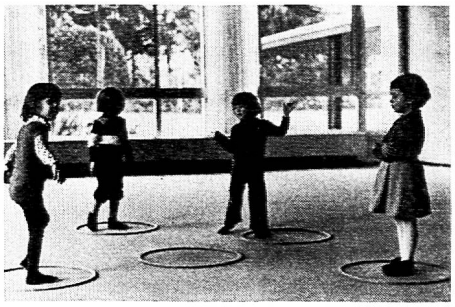
Aux premières prises de contact, les enfants commencent par se regarder, s'écouter et souvent s'imiter. Ils se confrontent en s'approchant, en se touchant, parfois en s'agressant. Le groupe a eu de la peine à se répandre dans la salle et à prendre possession de tout l'espace offert. En général, les enfants aiment à être assez proches les uns des autres et si possible, tout près de l'adulte également : besoin de s'asseoir à côté ou sur ses genoux, de lancer un objet pour capter son attention...

Le besoin initial de corps à corps — espèce de lutte où chaque corps s'affirme en tant qu'entité — s'est transformé en un besoin de se dépenser physiquement, de courir ou de crier, en ajoutant à l'aspect corporel une expression vocale, un bruitage.

C'est seulement après six mois de travail hebdomadaire que les exercices à deux furent supportés, mais encore y fallait-il un objet comme intermédiaire, objet qui peut être impliqué à la place de la personne (ce n'est pas Jo qui lance mal son ballon, mais le ballon qui n'obéit pas à Jo). Mais les enfants manquent totalement de patience quand il s'agit d'attendre leur tour : pour recevoir un objet, pour exécuter un exercice ; prêter ou partager un objet est un « supplice » et c'est dans ces occasions que le groupe se désagrège.

Cette attitude révèle un manque de décentration qui est aussi typique dans d'autres activités : si, par exemple, on leur propose de les attraper, ils se jettent contre la personne qui les poursuit au lieu de se sauver, comme s'ils avaient peur qu'on ne les attrape pas et qu'on en attrape un autre avant eux... Si on leur propose de courir, eux, après l'adulte pour l'attraper, ils restent les uns derrière les autres, en groupe, sans adopter de stratégie de capture.

D'une façon générale, les enfants participent mieux si l'adulte est proche d'eux et réalise les exercices avec eux. Par contre, en fin de séance, ils aiment se regrouper pour regarder un livre ou grignoter des friandises ensemble en rejetant alors totalement les adultes. Ce moment est à eux et s'ils ne l'ont pas, ils essaient d'agresser l'adulte en lui lançant des objets ou en l'empêchant de se déplacer. En cours de leçon, ils acceptent volontiers, par l'intermédiaire de l'adulte, l'idée d'un camarade et l'on peut dire que chacun a une quantité d'idées à proposer.



Les enfants sont aussi capables de refuser très énergiquement l'autorité de l'adulte ou ses propositions si celles-ci ne correspondent pas à leurs besoins ; dans ce cas, ils choisissent alors spontanément une activité mieux adaptée à leur motricité, à leur espace et à leur goût. Ils n'acceptent en fait aucune entrave, que ce soit dans le temps, dans l'espace, dans le mouvement ou avec des objets.

Ce petit groupe s'est montré assez rapidement autonome vis-à-vis de l'adulte, exprimant sa propre volonté, ceci dans un foisonnement d'idées toutes plus riches les unes que les autres.

b) LE RÔLE DES OBJETS

L'objet est une motivation en soi. Il est le support du mouvement et y incite de façons diverses, en fonction de l'objet lui-même, ainsi que du tonus de l'enfant. Une foule d'idées de mouvements peuvent être exprimées grâce à l'objet : l'objet est l'initiateur, l'enfant le créateur, l'adulte devient le spectateur.

Lors d'une séance, nous avons distribué à chacun un ballon de plage multicolore. Spontanément les enfants se sont lancés dans un jeu effréné, avec une diversité de mouvements étonnante, sans plus tenir compte de l'adulte. Ils ont vécu avec l'objet dans une sorte de communion où chacun s'est réalisé selon ses propres moyens. Là encore, le tonus entre en jeu : un hypertonique choisira de préférence un objet qui roule (ballon, balle, bille...) mais qui peut être aussi projeté à toute force contre le plafond (on se rappelle que les hypotoniques ont moins de force que les hypertoniques), sans compter qu'on peut aussi le shooter, (ceci étant plus spécifique aux garçons). Les hypotoniques ont préféré se rouler sur le ballon.

Cette façon d'appréhender l'objet est en relation directe avec la façon d'appréhender le mouvement (voir chapitre 3). Nous avions apporté un certain nombre d'objets tout à fait courants tels que papier de journal, coussins, foulards, allumettes, assiettes et gobelets de carton, ficelle, chaises et d'autres plus spécialisés : cerceaux, anneaux, plots, tambourins... ceci pour stimuler l'approche du mouvement ; ceci n'a pas été

difficile avec ce groupe, car d'emblée ils ont aimé s'entourer de toutes sortes de choses, de les cacher, de construire avec elles... de manière très égocentrique, chaque action étant dépendante de l'objet de chacun. Certains objets restent privilégiés, tels le ballon de plage qui les stimule à l'infini.

Toniquement, ils se sont différenciés par exemple par rapport au papier de journal : certains vont détruire, froisser, déchirer à grand bruit. D'autres s'appliqueront à le réduire en tout petits morceaux.

Les objets peuvent apporter aux enfants une sorte de **sécurité** ou au contraire une sorte de **gêne.**

Sécurité, parce qu'on se réfère à l'objet et qu'il y a une sorte de « fusion » entre l'enfant et l'objet, si bien qu'on ne sait plus qui de l'enfant ou de l'objet est responsable de la situation. Il est alors facile d'attribuer des qualités ou nos propres sensations à l'objet : « le ballon est fatigué, la balle n'obéit pas, mais on va la réveiller, on va la faire obéir... ». Sécurité aussi qu'offre l'objet qu'on peut retrouver d'une leçon à l'autre. C'est alors un invariant pour l'enfant qui lui avait associé une certaine activité en fonction de son corps propre.

Gêne parfois quand l'objet impose une limite à l'espace que l'enfant voudrait utiliser pour évoluer spontanément. L'objet empêche l'enfant d'accomplir le mouvement et l'on voit le geste se détériorer complètement (voir saut ouvert-fermé dans chapitre 3). Si l'activité dure trop longtemps, l'objet va alors être rejeté. L'objet peut aussi perturber l'activité et la créativité de l'enfant parce qu'il l'excite trop et fait naître en lui trop d'idées qu'il ne peut pas réaliser.

Certains enfants sont assez craintifs à l'égard de l'objet, au point que celui-ci peut alors paralyser le mouvement. Ils sont gênés aussi par le fait qu'ils ne peuvent attribuer de propriétés à un objet et qu'ils ne peuvent anticiper un mouvement : ainsi pour attraper un ballon, ils ne vont pas à sa rencontre, mais attendent qu'il vienne à eux, sans même le regarder : « j'ouvre mes bras et il ne vient pas ».

L'objet est un catalyseur, un stimulant et un support du mouvement. Il s'établit un dialogue tonique avec l'objet qui est investi du tonus particulier de chacun.

Dès que l'enfant a un objet entre les mains, il l'anime et s'anime avec lui sans tenir compte de ce qui l'entoure : ni espace, ni personne. C'est vraiment vivre un objet en mouvement comme pour l'intégrer à son tonus.

On a pu constater une évolution : les enfants se sont progressivement détachés des objets au profit d'activités symbolisées : faire semblant, mimer... tout en gardant leur propre dynamisme, le symbole étant aussi fort que l'objet pour inciter au mouvement. (Avec toutefois des dégradations du mouvement décrites dans le chapitre 3.)

Photo Pierre Cook.

BILAN MOTEUR

Un bilan moteur tient compte essentiellement de la motricité globale et des possibilités gestuelles et praxiques de l'enfant. Ainsi conçu, il n'a pratiquement pas pu être réalisé au départ, les enfants ne comprenant pas bien les consignes (rappelons que les enfants à ce moment avaient un âge moyen de 3 ans 5 mois).

Lors des trois premières séances, une observation centrée sur la motricité nous a permis de dégager les points suivants : **dans leur typologie et dans leur façon d'appréhender le mouvement, chacun est dynamique à sa façon :**

— l'équilibre statique et en mouvement est encore une énorme difficulté ;
— la difficulté de s'élever et de décoller est manifeste pour tous ;
— l'adaptation de la force à appliquer à un objet est mal maîtrisée ; on observe cependant des amorces de structuration ;
— pour un grand nombre de mouvements, il s'agit encore de prémices d'une action qui va s'organiser lentement au fil des séances ;
— les enfants se désintéressent de l'imitation corporelle statique.

Chacun utilise son corps au maximum pour en recevoir des sensations, ce qui peut être considéré comme une première étape de la connaissance de leur corps, début d'intériorisation qui provient des effets du mouvement sur le corps propre :
— le rythme personnel (spontané) semble être assez lié à la typologie : les hypotoniques ont un rythme plus lent que les hypertoniques ;
— la coordination ne fait que s'amorcer et demeure une chose difficile pour tous.

A la fin de cette année d'expérience, un bilan tel que nous le souhaitions a pu être réalisé, ce qui nous a permis de constater une évolution assez spectaculaire; ainsi chez certains l'image corporelle qu'ils donnaient au départ s'est modifiée : **Jér.** (3 ans 3 mois) qui paraissait à l'aise est devenu à 4 ans 1 mois excessivement paratonique et hypercontrôlé dans ses mouvements. **Cl.** à 4 ans 7 mois ose appréhender le mouvement sans la peur qu'elle manifestait au début.

En conclusion : les progrès observés ne sont évidemment pas tous attribuables

à la « petite leçon », mais celle-ci a, croyons-nous, contribué à **rendre les mouvements plus harmonieux,** ce qui a permis aux enfants de sauter plus haut, de viser mieux, d'être plus souples, de contrôler mieux leur force pour taper ou lancer le ballon. Le contrôle du geste global et manuel est devenu possible. L'habileté manuelle se structure et l'enfant devient soigneux et précis dans ses gestes fins, bien que le mouvement reste encore global.

Le tonus s'adapte mieux à l'action.

L'enfant est devenu capable de se corriger et de s'adapter mieux à la situation. Il comprend mieux les consignes verbales et a moins besoin de démonstrations.

Il est bien dans son corps, il en a une bonne connaissance et peut imiter un modèle progressivement en dissociant spatialement et temporellement bras et jambes, l'imitation restant encore très proche du modèle. Il est capable de trouver des positions économiques (dans l'utilisation de son corps propre) bien qu'il dépense toujours beaucoup d'énergie pour les réaliser.

Il faut qu'il croisse.

INTERVENTION DES PETITS

Les frères et sœurs de cette équipe d'enfants ont quelquefois assisté à la séance. Tous étaient plus jeunes que les membres du groupe (entre 1 an et 2 ans 6 mois).

Petit à petit, ils se sont mis à quitter leurs mères pour se mêler au jeu des grands. Ils cherchaient à les suivre, puis à les imiter ou encore à démolir ce qu'ils venaient de réaliser. L'imitation d'un grand frère ou d'une grande sœur est intéressante à observer. La tolérance des grands en tant que groupe envers les petits a été remarquable. Finalement les petits étaient intégrés dans l'activité, les grands acceptant même que leurs cadets recherchent un contact plus physique avec l'adulte. Cependant la leçon s'est toujours déroulée en fonction du besoin des grands, les petits étant tolérés comme spectateurs, collaborateurs ou participants.

Laisse-les faire, ils sauront.

Freinet

Si tu veux un ami, apprivoise-moi.

St-Exupéry

Deux attitudes très différentes se sont manifestées :

— l'aîné indifférent, poursuivant son activité sans regarder le petit ;
— l'aîné attentionné et protecteur à l'égard de son cadet qui en général refusait cette attitude ou y répondait par des cris ou de l'agressivité.

Cet intérêt des petits pour le mouvement en général, l'imitation de gestes simples et surtout de transports d'objets a mis en évidence le besoin de mouvement de l'enfant, quel que soit son âge, et sa joie de pouvoir le satisfaire.

CONCLUSION

Tout au long de cette expérience, le groupe a montré un désir constant de mouvement et l'a assouvi sans se ménager. Son intérêt pour le dynamisme durait aussi longtemps que le corps était impliqué. Toute fantaisie, toute spontanéité étaient possibles grâce au mouvement.

La créativité a pu se manifester dans une activité motrice débordante, difficile à suivre et à capter.

L'évolution motrice que nous avons observée pendant un an a été la suivante :

— à partir du **mouvement spontané,** l'enfant a pu vivre son corps et construire lentement les moyens de s'en servir de façon plus structurée, entre autres avec l'aide des objets. De la même façon et avec les mêmes outils, il a simultanément construit l'espace extérieur.

La socialisation a également évolué, le corps et les objets étant impliqués dans des activités de contact, d'échanges et d'imitation. L'ensemble de ces facteurs où interviennent constamment des processus de dissociation, de recoordination et d'intériorisation permettent finalement aux enfants des **mouvements adaptés et maîtrisés** dans un espace structuré.

Par le mouvement, ils ont réalisé un groupe où le corps devient moyen de dialogue, de production et d'échange. La découverte de cette dimension fondamentale a été pour tous une révélation. Bouger, se rouler, se confronter par le corps, sont des moyens que l'adulte a perdus et que l'enfant risque de perdre progressivement dans notre société.

Cette expérience nous a rappelé que le corps est un moyen d'expression au même titre que le langage, le dessin ou le jeu. Notre tentative fut concluante à tous les niveaux. Le mouvement fut une découverte pour les parents, une source fondamentale d'épanouissement et de joie pour les enfants.

Anne-Lise Bullinger,
rééducatrice de la psychomotricité.

Avec la participation de :

E. Dominicé
M. Juvet
A. Schibli
F. Zurn

* Cet article nous a été envoyé par le **Comité de l'Association des maîtresses enfantines et semi-enfantines vaudoises.**

COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION
sous la direction de Daniel Zimmermann

QUESTIONS-RÉPONSES SUR L'ÉCOLE

Document IRDP (extraits)

Une carrière à l'école maternelle ne révèle-t-elle pas une certaine crainte des enfants plus âgés, et de la vie en général ?

« J'ai rencontré bien plus souvent des institutrices qui fuyaient la maternelle où la difficulté de communiquer est bien plus étendue, plus complexe, où la perspective pédagogique est fonction de sa recherche personnelle, de son désir permanent de culture, de choix, d'options, d'une remise en question constante de sa raison d'exister parmi les enfants, sans le support sécurisant des programmes préétablis, des instructions précises et des manuels rassurants (quant au contenu du moins). »

Il n'en reste pas moins que la question posée subsiste même si, a priori, elle ne semble concerner que quelques institutrices. Il est très difficile d'y répondre autrement que par de nouvelles questions. Ne peut-on pas envisager comme explication éventuelle, pour n'importe quel enseignant, le désir de ne jamais quitter le monde privilégié de sa propre enfance et donc, en ce qui concerne les institutrices d'école maternelle, le monde de la petite enfance ?...

Photo Henriette Grindat.

Cette question a suscité des commentaires parfois fort vifs, mais toujours négatifs. En d'autres termes, l'immense majorité des enseignantes de l'école maternelle analysent leur choix comme étant au contraire :

— la recherche d'une plus grande liberté pédagogique (par rapport aux autres méthodes, programmes et emplois du temps moins contraignants qu'à l'école élémentaire) ;
— la possibilité plus grande d'établir des relations maître/élèves chaleureuses, moins strictes, moins figées, moins déterminées par la nécessité d'acquisition des contenus scolaires ;
— la possibilité de se réaliser personnellement en donnant une part plus importante à sa propre créativité (imaginer des exercices nouveaux, développer les différentes formes d'expressions : artistique, gestuelle, etc.)...
— Par définition, l'enfant de l'école maternelle étant très proche de sa propre naissance, que pourrait signifier l'intérêt constant d'un adulte pour cette période particulière ?
— La dépendance de l'enfant à cet âge vis-à-vis de l'adulte étant extrêmement forte, même dans ses périodes d'opposition, que signifierait une carrière à l'école maternelle si ce n'est une non-remise en cause de son pouvoir d'adulte ?
— Il est aussi possible de se demander si la question posée ne renvoie pas davantage au « désir » inconscient de maintenir l'enfant enfant qu'à la « peur » des enfants plus âgés. L'institutrice d'école maternelle pourrait-elle être comparée à la mère qui, supportant difficilement que ses enfants grandissent et lui échappent, n'est heureuse qu'avec des bébés ?

Chaque enseignante apportera sa réponse originale à ces questions. Il n'était peut-être pas inutile de les considérer.

Doit-on privilégier l'expression verbale ?

... Une étude de M. Mounie compare un groupe d'enfants d'ingénieurs et un groupe d'enfants de manœuvres, les uns et les autres âgés de 4 ans et demi. Dans le premier groupe, il est dénombré une fois et demie plus de substantifs et de verbes spontanément utilisés que dans le deuxième groupe. Pour les adjectifs, le rapport est de 2 à 1. La maîtrise de la structure syntaxique est aussi, nettement, à l'avantage du premier groupe. Toutefois, le contenu du langage met fortement en évidence des expériences différentes. Ainsi les enfants d'ingénieurs disposent d'un vocabulaire beaucoup plus étendu concernant la nourriture, mais les enfants des manœuvres sont très supérieurs sur le thème de la maladie et de son contexte. Par contre, le niveau des deux groupes est équivalent quand il s'agit de nommer les parties du corps. Enfin, les enfants de manœuvres utilisent un registre plus important et plus varié d'onomatopées et de mimiques. Cette observation pose notamment le problème du rapport entre l'expression et les conditions de vie. Certaines formes d'expressions verbales (argotique, patoisante, etc.) et non-verbales (vocale, corporelle) sont désignées comme inférieures en référence aux « bons moyens d'expression » qui sont, en réalité, ceux des classes privilégiées, et reconduits par l'école...

Il n'est pas certain qu'en réprimant des manifestations non-verbales, en les interdisant explicitement ou en n'y répondant pas (le plus souvent parce qu'on ne les perçoit pas), le langage soit, de ce fait, acquis plus aisément. Peut-être même, pour pouvoir entrer dans une communication d'où pourra émerger le langage verbal, des enfants défavorisés sur le plan linguistique ont-ils besoin de sentir que leurs modes d'expression non-verbale sont reconnus comme signifiants et valorisés. Ainsi en rééducation orthophonique, des enfants mutiques ont-ils pu accéder au langage parlé en découvrant le plaisir d'échanger au niveau vocal et corporel avec la rééducatrice. Le travail de D. Zimmermann dans une classe de perfectionnement montre comment des enfants classés « débiles légers » ont rattrapé leur retard sur le plan l'un langage verbal explicite par l'intermédiaire d'une valorisation systématique d'activités non-verbales (sports, mime, travaux manuels, arts plastiques, etc.)...

L'acquisition du langage verbal ne saurait se faire en rupture avec les expériences antérieure et actuelle de l'enfant qui entre à l'école maternelle. Une continuité du non-verbal au verbal peut se lire dans les trois étapes distinguées par F. Dolto :

— une communication substantielle : échange oral-anal avec la mère ;
— une communication préverbale : échanges gestuels, vocaux ;
— une communication verbale...

Ce petit être ne sait rien, vous y touchez, il en sort les plus notables réflexions. La clarté de son visage est faite de myriades d'expressions comme une nappe d'eau est faite de myriades de molécules et cette transparence enfantine, pareille à celle de la mer, du ciel, est riche de tous les reflets créés depuis l'origine du monde et perdus par nous, grandes personnes : ce qui naît étant supérieur en passé et en avenir à ce qui est déjà vécu...

Un autre choc. J'admirai subitement ce verbiage spécial caractérisé par la suppression de ne avec pas et par l'absence de liaisons : « C'est pas (h) une montre, c'est (h) une auto », et aussi par l'ignorance des élisions ordinaires : « Il a pleuré parce que il voulait pas (h) aller à l'école, si il avait pas du chocolat. »

Ce parler lent, poussif, bonhomme, fait pour conduire l'évidence tranquille, recèle une preuve touchante d'intimité avec soi-même et de franchise confiante ; c'est foncièrement et uniquement puéril...

La Maternelle

D. Zimmermann envisage deux modes de langage non-verbal :

Un langage non-verbal décodable. A tel geste correspond telle signification, pour l'émetteur comme pour le récepteur. Langage plus ou moins renforcé par la famille et le langage environnant. Ainsi H. Montagner décode des attitudes et mimiques utilisées par l'enfant avec une fréquence remarquable et toujours avec la même intentionnalité (entrer en contact, demander). D'où le terme d'« acte ritualisé », emprunté à l'éthologie...

A côté du langage non-verbal **décodable** ou **codé,** il est possible d'envisager un langage non-verbal non codé — serait-il préférable de dire **non encore codé,** ou **non codifiable ?** — langage dont la signification échappe à l'enfant lui-même et, souvent, à l'observateur. Langage parasitaire. Lapsus corporels. Maladresses, ratés. Tapotements, crispations, balancements sur un mode répétitif. Exutoire à l'ennui, à l'angoisse ? Equivalents masturbatoires ? Ces manifestations corporelles — involontaires ? échappées de l'inconscient ? — sont plus fréquentes en présence d'adultes. Ce **parasitaire non-verbal,** comme le parasitaire verbal (chuchotements, phrases ou mots rythmés, échanges clandestins entre élèves), a la valeur d'une **contre-communication.** Elle s'exerce en dehors de l'enseignant tout en s'adressant implicitement à lui. Ce dernier peut la réprimer, la tolérer, voire la comprendre. Face cachée de la communication. Non officielle et non-verbale. Parfois non perçue. Mais élément essentiel de la relation pédagogique...

Une remarque : les enfants, si bavards entre eux, ont peu de mots au service des grandes personnes, semblablement les paysans ne savent quoi dire aux gens de la ville ; mais n'inférez pas, de là, qu'ils soient taciturnes.

La Maternelle

— L'accession au langage verbal ne devrait-elle pas se greffer sur l'acquis antérieur de l'enfant, essentiellement d'ordre non-verbal ?

— Dans cette perspective, n'est-il pas important que l'institutrice soit sensibilisée à reconnaître ces formes non-verbales, chez l'enfant comme chez elle-même ? Qu'elle puisse trouver éventuellement un plaisir non culpabilisé à des relations corporelles avec l'enfant ?

— Comment articuler le verbal et le non-verbal ? Amener des verbalisations autour des activités corporelles fondamentales : dormir, manger, se laver, s'habiller, uriner, déféquer, etc. ? On souligne de plus en plus l'importance d'une éducation corporelle. A quel corps s'adresse-t-elle ? Le plus souvent, il s'agit du corps mis en jeu dans l'éducation psychomotrice, les exercices rythmiques, le corps déjà apprivoisé, maîtrisé, policé (cf. C. Pujade-Renaud). Mais le corps existe aussi à la sieste, à la cantine, aux toilettes, dans les relations parfois érotisées avec l'institutrice. Souvent ce corps parle violemment. Comment manifeste-t-elle, corporellement aussi, son attraction ou sa répulsion à son égard ? Comment en parle-t-elle verbalement, à l'enfant, et permet-elle à ce dernier d'en parler ?

Si vous demandiez à une maman, serait-elle agrégée ou femme de lettres ou même professeur de phonétique, selon quelle méthode elle a appris à parler à son enfant, elle vous regarderait étonnée. Comme s'il pouvait y avoir deux façons d'enseigner le langage à un enfant ! Comme s'il pouvait même exister une façon d'enseigner le langage.

Freinet

Il est difficile d'évaluer l'impact de l'acquisition du langage sur les communications non-verbales.

Photo Pierre Cook.

Comment concevoir une architecture qui favoriserait les activités ?

... Une meilleure connaissance de l'enfant permet de donner quelques principes pour la construction de l'école. Elle doit :

— permettre des contacts directs et des liaisons faciles entre l'école et la maison ;
— être à l'échelle de l'enfant ;
— faciliter les liaisons entre l'extérieur et l'intérieur, entre le naturel et le construit ;
— les matériaux utilisés doivent être visibles, le système de construction doit être choisi de manière à ce qu'il soit compréhensible par les enfants ;
— donner aux matériaux de base (terre, sable, eau) et aux éléments (air, feu) une place plus grande ;
— autoriser une liberté de mouvement et de déplacement autant pour l'individu que pour le groupe ;
— permettre la vie de groupe et la vie individuelle sans gêne pour l'une et pour l'autre ;
— faciliter des activités calmes ainsi que des activités bruyantes et agitées (existence de locaux insonorisés).

Ces principes doivent permettre de répondre à des besoins essentiels de l'enfance : besoin de sécurité, de jouer (cf. question n° 25), de dormir (cf. question n° 11).

Il est devenu évident qu'une collaboration est nécessaire entre l'architecte et les utilisateurs (enfants, parents, enseignants). Un certain nombre d'expériences et de réalisations de ce type existent dans des « villes nouvelles ». L'architecte participe à l'élaboration du programme pédagogique défini en termes de fonctions, activités, relations, besoins et mise en forme spatiale. De ce fait, le dialogue est institué et le bâtiment n'est plus livré aux utilisateurs désemparés. L'architecte est devenu, en même temps, participant et technicien à leur service.

Est-il souhaitable que les enfants jouent tout le temps ? Est-ce éducatif ?

Chaque enfant investit le jeu de manière originale, les formes de socialisations constatées qui en découlent sont très diverses. A l'école maternelle et plus tard encore, le jeu a une action prépondérante sur le développement de l'enfant. L'apparition d'une pensée logique, les acquisitions linguistiques, les possibilités de création et d'invention, l'affinement de la motricité et de l'équipement sensoriel, la socialisation, autant de domaines pour lesquels le jeu est le vecteur irremplaçable. Pour l'enfant, le jeu n'est pas dissociable du travail. En définitive, la question initialement posée ne doit-elle pas être entendue comme : le jeu de l'enfant ne dérange-t-il pas l'adulte qui supporte mal une activité apparemment inutile ?

Doit-il, peut-il exister une éducation sexuelle ?

... En fait, l'éducation sexuelle se fait aussi à l'école maternelle, de façon implicite ou occasionnelle. L'information circule entre enfants, à propos des grossesses, des naissances, des différences anatomiques, etc. Nombre d'institutrices répondent avec tact et prudence aux questions spontanées de leurs élèves, sans pour cela remettre brutalement en cause les explications familiales différentes ou, bien davantage, l'absence totale d'explications.

L'enfant, à cet âge, s'interroge très intensément sur l'origine et sur la mort. Les deux interrogations sont liées. Son éveil intellectuel est fonction de l'exercice de cette curiosité. Il élabore ce que Freud a appelé les théories sexuelles infantiles, par lesquelles l'enfant essaie de trouver des explications à la grossesse et à la naissance. Le modèle oral et anal (avaler et expulser) n'est pas rare. Ses dessins, ses jeux, sont parfois des tentatives pour symboliser l'acte sexuel, le ventre maternel, l'accouchement. Il n'est pas question bien entendu de les interpréter de façon simpliste, mais, et ce n'est pas si facile, de les tolérer, d'en comprendre la valeur signifiante.

L'éducation sexuelle n'est pas limitée à ce qui vient d'être énoncé, mais concerne également la vie affective de l'enfant. Les rapports affectifs — entre enfants de même sexe ou de sexe différent, avec la maîtresse, la directrice, la femme de service, le concierge de l'école, etc. — constituent des éléments déterminants de la vie sexuelle de l'individu. Il importe donc pour l'institutrice d'observer cette vie sexuelle, au sens large, de l'enfant, de s'interroger sur ses propres rapports avec les élèves ou sa manière d'intervenir dans les relations entre enfants et adultes ou entre les enfants eux-mêmes.

L'institutrice peut se trouver en présence de phénomènes sexuels explicites : masturbation, à la sieste ou non ; jeux sexuels entre enfants ; exploration du corps et des organes génitaux. Expression d'une curiosité, d'une angoisse, d'une vie imaginaire intense. Ici aussi la difficulté est de les comprendre sans les réprimer. De reconnaître surtout ce que de telles manifestations éveillent éventuellement chez l'adulte de culpabilité et d'anxiété. Aussi la question n'est peut-être pas tellement : « faut-il une information sexuelle à l'école maternelle pour les enfants ? » que : « peut-on envisager une éducation sexuelle des enseignants ? »

Quel est l'intérêt des classes mixtes ?

... De toute manière, la cohabitation entre garçons et filles existe à l'école maternelle depuis sa création, et sans préjuger de l'aspect restrictif qui vient d'être énoncé, on peut lui accorder a priori certains caractères positifs. En particulier, aucune primauté ne semble être donnée aux activités strictement masculines (dites « nobles ») au détriment d'activités féminines. Que ce soit sur les plans physique, manuel ou intellectuel, garçons et filles participent également, ce qui théoriquement devrait avoir pour conséquence un statut égalitaire.

Il faut se demander si, dans la réalité, les institutrices utilisent ce facteur positif pour contrebalancer les modèles sociaux que l'enfant rencontre hors de l'école (par exemple, le garçon ne doit pas être une « poule mouillée », ni jouer à la poupée, la fille ne doit pas être un « garçon manqué », ni préférer le tir à la carabine à la couture...). Autrement dit, est-ce que les institutrices uniformisent l'éducation qu'elles donnent aux enfants des deux sexes, est-ce qu'elles renforcent ou atténuent les stéréotypes sociaux concernant la virilité et la féminité ? En définitive, l'éducation est-elle et doit-elle être différenciée, dès le plus jeune âge, et dans l'affirmative, comment la différencier sans retomber dans les préjugés traditionnels ? Sans pouvoir répondre à cette interrogation, nous l'avons examiné sous un autre angle dans la question n° 13 concernant l'éducation sexuelle.

L'école maternelle contribue-t-elle à l'égalité des chances ?

Cette question nous semble introduire un problème de fond, qu'il serait possible de formuler en d'autres termes : l'école maternelle a-t-elle en l'état actuel, la capacité d'amener les enfants les plus défavorisés, sur le plan langagier par exemple ou sur le plan psychomoteur, à parvenir au niveau des plus favorisés en ces domaines ?

Ou bien : l'école maternelle reconnaît-elle d'autres systèmes de valeurs que ceux développés chez les enfants les plus favorisés, et cette reconnaissance conduit-elle les enfants défavorisés à bénéficier de chances identiques sinon analogues, dans la suite de leur scolarité primaire, secondaire ou supérieure ? Le problème est complexe. Il est bien évident que les réponses apportées peuvent varier énormément selon les options politiques et pédagogiques de chacun...

Page des maîtresses enfantines

Illustrations : Micheline Jomini

Textes : Monique Dell'Ava

LA PLUIE

C'est un nuage gris qui pleure
Le soleil qui arrose ses fleurs
C'est le ciel qui fond
Qui trouve le temps long.
C'est un nuage trop chargé
Qui s'est déversé.

OISEAUX MYSTERIEUX

Des oiseaux mystérieux
Ont pondu leurs oeufs
Sur les branches
Du tremble.

Un oeuf éclot
Puis deux
Puis neuf.
De vert oisillons
Sortent leurs ailerons
En les défroissant
Tout lentement.
Mais, ces oisillons mystérieux
N'ont ni tête ni queue.
C'est étrange !

LE LAPIN

Le lapin
Est malin.
Il dresse ses longues oreilles
Pour écouter
Ce qui lui plaît.
Et quand il en a assez
Il les baisse
Et sommeille
Dans un profond silence
Il en a de la chance !

UN LISERON

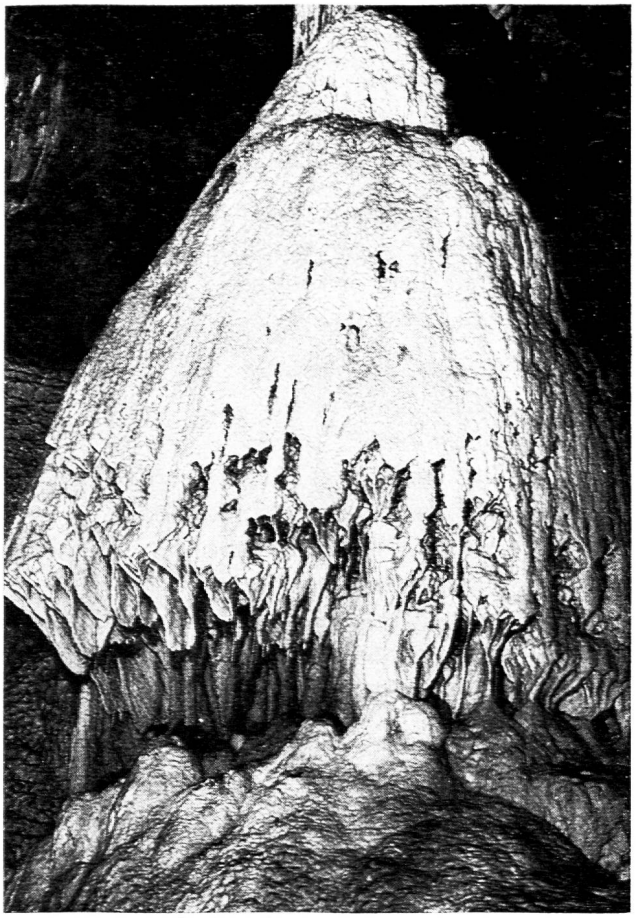
Un liseron
Tourne en rond
Autour d'un bâton..
Est-ce l'escalier
Des limaçons
L'habitation
Des pucerons
Ou le collier
Du bâton?

LA PERCE-NEIGE

Est-ce une étoile de neige
Qui ne fond pas au soleil
Ou la première fleur
Qui n'a pas peur
De sortir de terre
A la fin de l'hiver?

LA PRIMEVERE PEINTE EN VERT

Une goutte de ciel bleu
Se pose sur une primevère,
Aux pétales jaunes.
Aussitôt
La primevère est peinte en vert



Les

Grottes de Vallorbe

et

l'Orbe souterraine

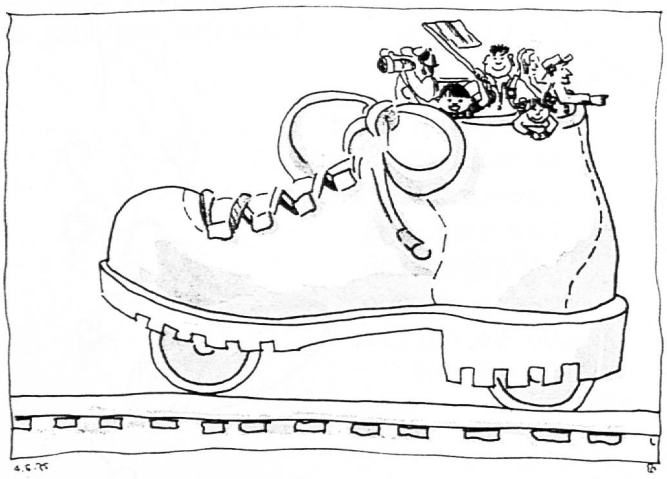
ouvertes du 3 avril au 30 octobre 1977 de 9 h. à 12 h. et de 13 h. à 17 h.

Un spectacle inédit et grandiose !

Près de 100 000 visiteurs par année !

Pour tous renseignements :

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



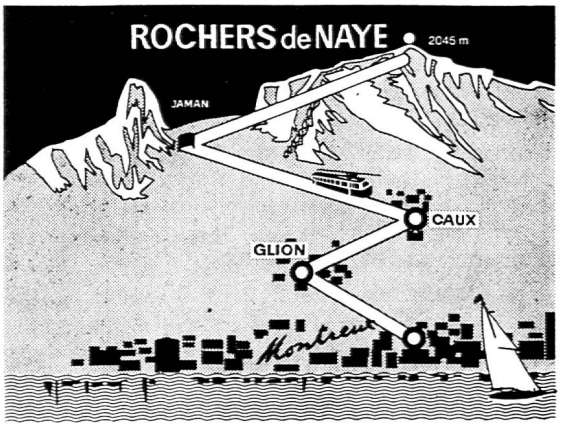
Montreux - Les Avants/Sonloup - Château-d'Œx - Gstaad - Zweisimmen - Lenk.

Nombreux circuits combinés train / télécabine / car / marche.

Film 16 mm couleur et prospectus à disposition

MOB

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



Panorama le plus grandiose de Suisse romande 2045 m.

Nombreux circuits pédestres

Jardin alpin - Hôtel-restaurant

Film 16 mm couleur et prospectus à disposition

MGN

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

Divers

24e Semaine pédagogique internationale : 17-23 juillet 1977
Village d'enfants Pestalozzi, Trogen (Suisse)

CONFLITS ET MAÎTRISE DE CONFLITS DANS L'ÉDUCATION SCOLAIRE

A l'instar des sessions précédentes, cette 24e Semaine sera mise au service de l'école, de l'enfant et de l'éducateur.

L'écolier a peur de ne pas parvenir à s'affirmer aux yeux de son entourage (camarades, parents, maître), ainsi qu'à ses propres yeux, il a peur aussi de ne pas arriver à accomplir sa tâche.

Le maître, lui, craint de ne pouvoir maîtriser les conflits qui surgissent dans la vie scolaire. Il doit apprendre, soit à supprimer les causes des conflits, soit à supporter les conflits. Au cours de cette session on ne se bornera pas à transmettre au participant de nouvelles connaissances. Celui-ci contribuera activement à la recherche de solutions en prenant des initiatives dans un travail basé sur la coopération. L'apport de son expérience personnelle, le contact étroit qui se crée au sein d'un groupe, lui permettront de s'ouvrir aux difficultés de l'autre : le travail éducatif de l'avenir devant reposer sur la coopération, la tolérance et l'entraide.

I. Buts

1. Mise en évidence de conflits ouverts ou cachés, surgissant dans la relation triangulaire : écoliers-parents-maîtres.
2. Découverte des causes de ces conflits.
3. Maîtrise des conflits :
   a) prise de conscience du conflit ;
   b) solutions à envisager :
      1. suppression des causes ;
      2. dénouements possibles d'un conflit ;
      3. apprendre à s'accommoder d'un conflit.

II. Moyens

1. Information fournie par des spécialistes.
2. Prise de conscience de conflits au sein de groupes expérimentaux et l'examen de cas déterminés.
3. Le jeu scénique, comme moyen de maîtrise des conflits.
4. La danse, comme langage ; le mouvement, comme moyen d'expression de tensions et de solution de ces tensions ; comme moyen de prise de conscience des causes de conflits et d'agressions.
5. Le jeu de rôles, comme moyen de réaliser un accomplissement personnel, et de susciter l'aptitude à la compréhension.
6. Tribune de discussion avec des conférenciers en vue d'une discussion générale.

PROGRAMME

Début de la session : dimanche 17 juillet à 18 h. Fin de la session : samedi 23 juillet à 12 h.

CONFÉRENCES

Les causes de conflits dans le domaine pédagogique. *R. Seiss*

La peur et le conflit : le point de vue du psychiatre. *D. Kirchgraber*

Connaissance, acceptation et maniement des conflits. *N. Rossier-Chodat*

Maîtrise des conflits scolaires au moyen de la pédagogie curative. *D. F. Kaelter*

Maîtrise des agressions par des actions éducatives. *L. Wech*

Les conflits et leur maîtrise dans la formation des adultes. *K. Neumann*

Cours

I. Le jeu scénique *F. Henking*

II. Ecole du mouvement, la danse comme langage *B. Keller*

III. Fabrication et théâtre de marionnettes *M. Städeli*

Renseignements et inscription jusqu'au 31 mai

Internationale Lehrertagung Trogen, c/o Schweizer Lehrerverein, Postfach 189, 8057 Zurich.

Va et découvre ton pays : GENÈVE

► **une course d'école fascinante**

► **une leçon d'histoire passionnante**

Quelques suggestions de visites : aéroport - Vieille ville - Palais des Nations - CERN - Musées d'histoire naturelle, d'instruments anciens, de l'automobile, d'ethnographie, de l'histoire des sciences, etc.

Quelques suggestions d'excursions : le Salève - Hermance, petit bourg médiéval - le Château de Coppet - Croisières sur le lac - Descente du Rhône en bateau, etc.

► **Nous vous enverrons volontiers des propositions de programmes minutés, selon vos indications.**

Office du tourisme de Genève - 1, Tour-de-l'Ile - 1211 Genève 1 - Tél. (022) 28 72 33 - Télex : 22 795.

LE BUT IDÉAL POUR VOS COURSES D'ÉCOLE

TOUS RENSEIGNEMENTS : TÉL. (021) 93 16 71 SERVION

Au cœur des forêts du Jorat.
A 15 km de Lausanne par Savigny.
A 2 km de Mézières.
A 10 km sortie autoroute du Léman à Chexbres.
Riche collection d'animaux de tous pays.
Place de jeux pour enfants et pour pique-nique.
Buvette. Billets collectifs pour enfants Fr. 1.50.

LONZA

La brochure sur l'environnement pour l'enseignement

La remarquable brochure *« Favorable à l'environnement, l'agriculture suisse sert les intérêts de tous ! »* sera distribuée gratuitement jusqu'à épuisement du stock. Elle se prête fort bien à l'enseignement. Utilisez le bon ci-dessous.

BON

POUR LA BROCHURE SUR L'ENVIRONNEMENT

Je désire recevoir la brochure « Favorable à l'environnement, l'agriculture suisse sert les intérêts de tous ! » pour l'enseignement.

Nombre désiré : ..... ex. français.

Nom, prénom : .....

Rue : .....

Code postal : .....

Lieu : .....

A expédier à :
LONZA S.A., dép. CAPR, Boîte post., **4002 Bâle**

Ecole pédagogique privée
Direction : E. Piotet

FLORIANA

Pontaise 15, LAUSANNE. Tél. (021) 36 34 28.
Excellente formation de
jardinières d'enfants et d'institutrices privées.

Marcel Gaillard & Fils SA

1920 MARTIGNY

✆ (026) 2 21 58

Fournitures scolaires

Maison spécialisée

Plus de 50 ans au service de l'enseignement

Pour vos relâches d'automne :

VOYAGE CULTUREL EN ÉGYPTE

LE CAIRE - LUXOR - ASSOUAN

au prix exceptionnel de **Fr. 1680.–** tout compris

Voyage accompagné. Vol de ligne Swissair.
Hôtel première classe. Guides sélectionnés.
Nombre de participants limité.

Renseignements et inscriptions :

Ramsès Tours - 1073 Savigny

L'Egypte, c'est l'affaire de Ramsès !

Institutrices, pour vos courses d'école :

Le Ranch de poneys des Monts-de-Grandvaux

sur le chemin de la Tour-de-Gourze vous attend les mardis et vendredis matin.

Arrangements possibles.

Tea-room et possibilité de pique-niquer.

Fam. Viredaz J.-C. 1603 Grandvaux ✆ (021) 99 16 04

VAUDOISE ASSURANCES

Mutuelle Vaudoise + Vaudoise Vie

Du 17 au 27 mai 1977

Pour les petits

Voyageurs sans bagages

On sait que cette série de quatre émissions, préparée par Noëlle Sylvain, est consacrée aux migrations animales. Et, comme nous l'avons relevé il y a deux semaines, les oiseaux jouent dans ce grand spectacle les rôles de premier plan. C'est que leur petite taille et leur sang chaud, qui ne peuvent supporter de trop basses températures, ainsi que leurs besoins en nourriture, les obligent, quand s'annonce la mauvaise saison, à aller vivre dans un climat plus doux. Mais l'irrésistible désir de retour au logis les pousse bientôt à refaire le voyage en sens inverse. Double performance annuelle, donc, qui leur permet leur aptitude à se déplacer vite et loin.

Après avoir entendu évoquer les voyages des hirondelles et des cigognes, les jeunes auditeurs sont encore invités à suivre dans leurs pérégrinations « les oies et les canards sauvages ». Pour ceux-ci, au contraire des précédents, nos contrées sont, en hiver, le climat hospitalier où ils peuvent attendre que la fonte des glaces et des neiges rende leur patrie nordique de nouveau habitable. On fera connaissance, dans cet épisode, avec quelques-uns de ces hôtes joliment emplumés qui, un jour d'hiver, animent soudain nos lacs et nos étangs après une migration nocturne.

Diffusion : mardi 17 mai, à 10 h. 15, sur Radio Suisse romande 2 (MF).

Pour être moins visibles, les déplacements réguliers de certains poissons ont également attiré de tout temps l'attention des hommes. Mais les scientifiques ont beau s'y intéresser depuis longtemps, il reste bien des énigmes à résoudre. La dernière de ces émissions est consacrée à une migration d'eau douce en eau salée relativement bien connue : celle des « saumons ». Moins secrète et moins chargée de mystères que la vie de l'anguille, celle du saumon est une longue et héroïque aventure. Les jeunes auditeurs la suivront, guidés par l'un d'eux, **Salmo** — qui a des pouvoirs magiques...

Des pouvoirs magiques aussi étonnants que ceux de Merlin-Pinpin, qui a organisé pour les enfants ces quatre voyages à faire sans bagage autre que leur imagination, en compagnie des voyageurs (non seulement sans bagages, mais sans cartes ni boussoles, et pourtant infaillibles dans leur orientation) que sont les quelques animaux migrateurs évoqués dans ces émissions.

Diffusion : mardi 24 mai, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande 2 (MF).

Pour les moyens

Un écrivain de chez nous

Si la littérature a toujours eu tant de peine à s'affirmer en terre romande, ce n'est pas seulement, pensons-nous, une question de public potentiel ou d'étendue de marché, ni même, en fin de compte, d'un manque d'information. Il en faut plutôt chercher les raisons, peut-être bien, dans l'idée même qu'on se fait, en général, d'une activité qui n'est pas, avant tout, utilitaire — dans la difficulté, voire l'hostilité, qu'on éprouve à admettre qu'être écrivain puisse être une occupation aussi nécessaire, aussi sérieuse, qu'être maçon, professeur ou banquier...

La situation est-elle en passe de changer ? On voudrait le croire, avec l'exemple de Jacques Chessex, poète et romancier, qui s'est voulu essentiellement homme de plume, et qui est devenu un des auteurs les plus connus de Suisse romande. Or, Jacques Chessex, lui-même enseignant, aime aussi écrire pour les jeunes. Et il a choisi deux de ses contes pour les lire à l'intention des élèves : le premier, « Le renard qui disait non à la lune », est l'histoire d'un renard très raisonnable, qui préfère son coin de terre à un grand voyage vers la lune ; le second, « Tu crois qu'il y a des loups ? », nous transporte au cœur de l'hiver, en évoquant une nuit de Noël pleine de merveilles, que le narrateur a vécue en compagnie d'une fillette, Caroline.

Qui est cette Caroline, et comment Jacques Chessex s'y est-il pris pour la faire entrer dans son récit ? Il l'explique dans la conversation qui accompagne ses lectures. Il répond aussi à d'autres questions que se posent sûrement, à propos du travail d'un écrivain, tous les jeunes qui aiment lire et qui, peut-être, essaient déjà d'écrire eux-mêmes quelque poème, quelque belle histoire...

Diffusion : mercredi 18 mai, à 10 h. 15, sur Radio Suisse romande 2 (MF).

Mon piano (III)

C'était avant tout à quelque pouvoir extatique que se référait Baudelaire lorsqu'il avouait : « La musique souvent me prend comme une mer ! » Mais la pratique de l'art des sons peut déboucher sur des horizons moins ambitieux, suggérer ou créer des climats moins absolus : susciter la danse ou la marche, évoquer un paysage ou un animal, raconter une histoire, réconforter, faire rire ou pleurer...

Pianiste, Georges-Henri Pantillon a choisi le piano pour illustrer, à l'intention des élèves de 10 à 12 ans, quelques-uns de ces pouvoirs de la musique. Et au gré de pièces, brèves pour la plupart, dont il sait admirablement faire ressortir les caractères essentiels, ses démonstrations sont aussi convaincantes qu'agréables à écouter.

La série complète comportait trois émissions :

1. Mon piano raconte une histoire, mon piano dessine.
2. Mon piano réconforte.
3. Mon piano fait rire et pleurer.

A la suite d'une erreur de programmation, c'est la troisième émission qui a été diffusée, le 2 février de cette année, sous le titre de la deuxième. Pour assurer l'écoute intégrale de la série, c'est maintenant la deuxième qui passera sur les ondes à la place de la troisième... En fait, cet ordre n'a pas grande importance, chaque émission se suffisant à elle-même. Et les précisions qui précèdent ne sont données que pour éviter, aux collègues qui se mettront à l'écoute, une surprise de dernière heure !

Diffusion : mercredi 25 mai, à 10 h. 15, sur Radio Suisse romande 2 (MF).

Documents d'archives

Le jeudi 19 mai, jour de l'Ascension, évidemment pas d'émission destinée aux écoles !

Pour la semaine suivante, il a été choisi de partir, avec Henri de Monfreid, à la découverte de « la mer Rouge et ses secrets ». On sait que cet auteur, fils d'un peintre et sculpteur ami de Gauguin, mena, sur les rives de la mer Rouge et du golfe Persique, ainsi qu'en Ethiopie, une vie fort aventureuse. Les récits de voyages et les romans d'action insolites et colorés que cela lui inspira — au nombre desquels figurent, justement, « Les secrets de la mer Rouge » — ont fait plus, pour sa renommée, que ses romans psychologiques ou les positions politiques assez contestables qui furent les siennes à une certaine époque. On l'écoutera donc, avec plaisir et intérêt, évoquer quelques-

uns des souvenirs que lui a laissés une période assez mouvementée de sa vie.

Diffusion : jeudi 26 mai, à 10 h. 15, sur Radio Suisse romande 2 (MF).

Pour les grands

Familie Gerber

A la mi-mai, il est peut-être un peu tôt pour parler déjà de vacances. A moins que ce ne soit pour se préparer à y déployer ses connaissances dans une langue étrangère — comme ce serait le cas si l'on se trouvait en compagnie de la « Familie Gerber in den Alpen ».

Reprenant le schéma habituel de leurs leçons d'allemand destinées aux élèves de 13 à 15 ans, Ulrich Studer et Werner Müller nous font retrouver, au gré de vivantes scènes dialoguées, leurs héros familiers — Fritz, Martha et Heinz Gerber — en vacances dans la région du Säntis, tandis qu'Annemarie, pour sa part, est en Espagne.

A partir de là, des exercices sont proposés, soit pour contrôler la compréhension immédiate du texte, soit pour acquérir ou fortifier certaines formes de langage ou certaines structures grammaticales (dans le cas particulier, l'emploi des participes passés ou présents comme adjectifs épithètes).

Tout cela, en dépit de certains épisodes plus dramatiques, baigne dans une atmosphère constamment plaisante — et cette fois plus nettement peut-être encore que d'habitude, à cause d'un accompagnement de musique populaire typique — ce qui met beaucoup d'entrain dans la façon dont le message est reçu par les jeunes auditeurs.

Diffusion : vendredi 20 mai, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande 2 (MF).

Sites historiques (XI)

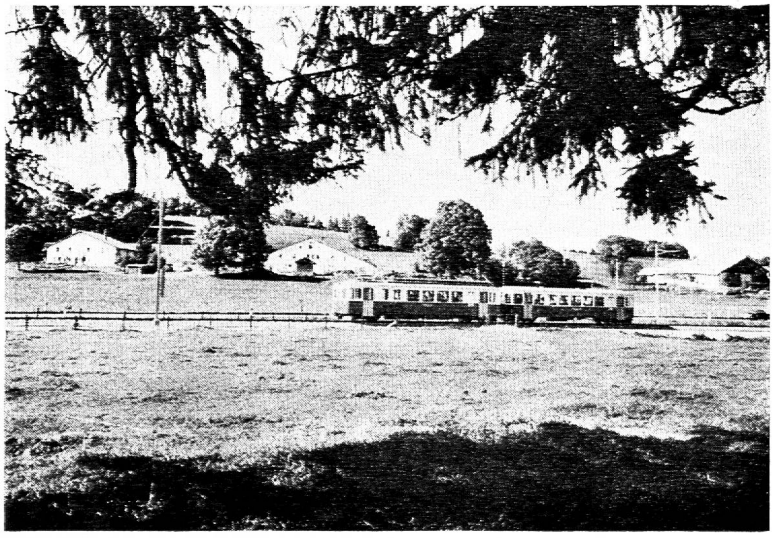
Cette onzième émission de la série, Jean-Claude Gigon va la consacrer à « Brigue ».

A première vue, et un peu superficiellement, il semblerait que sa situation géographique aurait dû condamner Brigue à l'isolement, voire à l'insignifiance. En fait, ç'a été, tout au long des siècles, un de ces lieux où l'histoire inscrit ses événements fastes ou néfastes. Rappelons-en quelques-uns : on y a trouvé des fragments d'objets datant de l'âge de la pierre et de l'âge du bronze, la tradition veut que Brigue ait été le principal centre des Vibères, peuplade apparue dans la haute vallée du Rhône au temps de l'empereur Auguste ; la ville, mentionnée pour la première fois par écrit en 1215, et où le pape Grégoire s'arrêta en 1275, est citée en 1300 comme lieu de péage épiscopal ; le passage du Simplon, déjà utilisé par les Romains, assure un trafic très actif, dont la cité tire profits et richesses ; au XVIIe siècle, elle prend un vigoureux développement à cause des nombreuses mines exploitées dans la contrée ; cette prospérité trouve son expression peut-être la plus marquante dans les entreprises de Stockalper (dont le palais, achevé en 1642, atteste encore la puissance) ; à fin mai 1799, les Français pillent et dévastent Brigue ; de 1810 à 1813, la ville est le siège d'une sous-préfecture du département du Simplon ; puis c'est l'existence et le développement dans le cadre du canton du Valais et de la Confédération ; enfin, début du XXe siècle, voici l'ouverture du tunnel du Simplon (1906), de la ligne du Lötschberg (1913) et du chemin de fer de la Furka (1914), ce qui transforme la petite ville en un important nœud ferroviaire...

Il y a là, dans une large mesure, de quoi évoquer les grandes heures du passé de Brigue, à quoi pourra s'ajouter un rapide portrait de la ville actuelle.

Diffusion : vendredi 27 mai, à 10 h. 15, sur Radio suisse romande 2 (MF).

Francis Bourquin.



Courses d'écoles 1977

FRANCHES-MONTAGNES

VALLÉE DU DOUBS

Admirable parc naturel, entrecoupé par de vastes pâturages et de majestueux sapins, les Franches-Montagnes constituent le pays du tourisme pédestre par excellence. La vallée du Doubs offre un paysage très varié. Une promenade au bord de cette rivière est pleine d'enchantement. Cette magnifique région est idéale pour y effectuer des courses d'écoles.

En nous adressant le coupon ci-dessous, nous vous enverrons gratuitement notre nouvelle brochure «Programme d'excursions pour écoles 1977» ainsi que le nouvel horaire et guide régional et quelques prospectus.

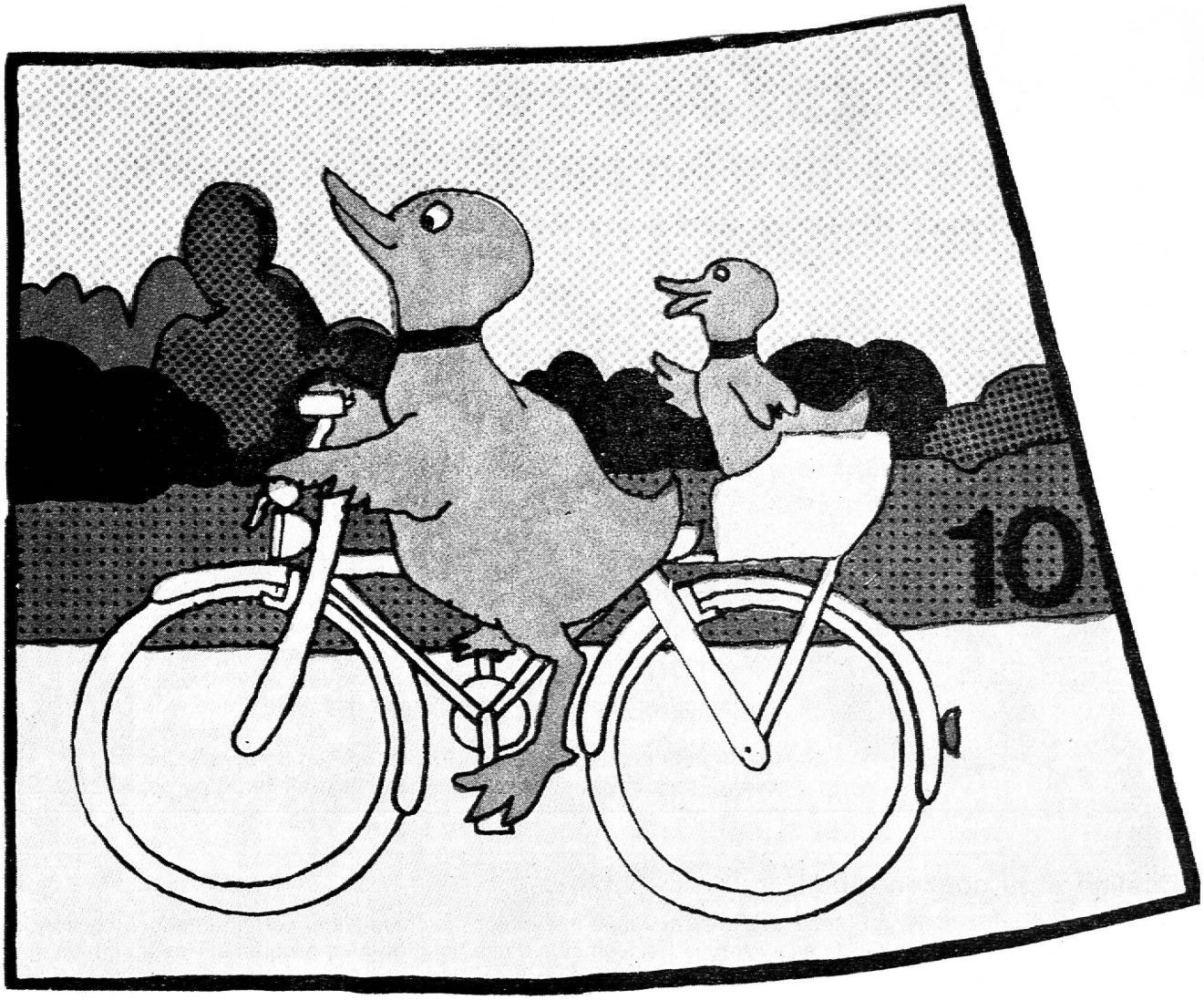
CHEMINS DE FER DU JURA, 1, rue du Général-Voirol, 2710 TAVANNES. Tél. (032) 91 27 45.

— à détacher ici —

Veuillez m'envoyer votre nouvelle brochure « Programme d'excursions pour écoles 1976 » ainsi que le nouvel horaire et guide régional et quelques prospectus.

Nom : Prénom : Profession :

N° postal : Lieu : Rue :



COMME VOUS,

Nous sommes de l'avis que les premières années d'école sont les plus favorables pour inculquer aux jeunes des notions de sécurité routière. C'est pourquoi nous avons particulièrement développé le matériel didactique destiné à la catégorie des 5 à 10 ans et aux adultes qui s'en occupent.

C'est bien volontiers que nous mettrons un choix de ce matériel à votre disposition, en vous laissant le soin, ensuite, d'adresser vos commandes au secrétariat de la section TCS de votre canton.

TOURING-CLUB SUISSE
Prévention routière
Rue Pierre-Fatio 9
Case postale
1211 GENÈVE 3

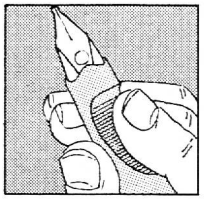
Pelikano

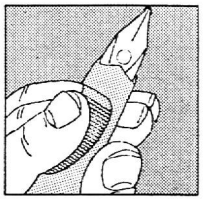
le stylo d'écolier qui a largement fait ses preuves avec 2 perfectionnements importants*

** La forme nouvelle de sa partie avant, dite encoche «belle écriture».*

Dans cette encoche, l'index tient bien en place. Il ne peut plus glisser sur la plume. Finis donc les doigts barbouillés d'encre. Les écoliers tiennent ce stylo en souplesse et avec assurance, sans crispation.

** Le nouveau Pelikano existe désormais en version spéciale pour gauchers.*

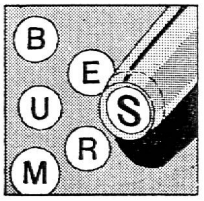




Les modèles spéciaux pour gauchers ont une encoche «belle écriture» déportée sur la gauche et la plume spéciale «L».

Plus de 10% des enfants en Suisse sont gauchers pour lesquels les nouveaux modèles spéciaux du Pelikano représentent une aide précieuse.

Encore un petit détail du nouveau Pelikano: Plus de confusions en classe grâce aux vignettes-initiales dans l'extrémité du corps.



Le calme et la concentration

sont un état d'esprit difficile à obtenir des élèves. Jeune instituteur neuchâtelois et pèlerin infatigable, Jacques de Coulon a rencontré au cours de ses voyages les éléments d'une solution à ce problème. Peu à peu, un livre est né, la méthode

ARC-EN-CIEL

divisée en sept étapes, chacune portant le nom d'une couleur de l'arc-en-ciel. Cet outil de travail, d'une lecture facile et agréable, permet d'obtenir plus : *plus de sa classe, mais aussi plus de soi-même.* Il regroupe, entre autres, des exercices de respiration, des postures d'immobilité corporelle inspirées des traditions de l'ancienne Egypte et des exercices de dessin symétrique.

« Eveil et harmonie de la personnalité par la MÉTHODE ARC-EN-CIEL », en vente en librairie dès mardi 17 mai. 222 pages, 16 × 21,5 cm, nombreuses illustrations et photos d'exercices, prix : Fr. 29.50.

Saint-Cergue - La Barillette

La Givrine - La Dôle

Région idéale pour courses scolaires
Chemin de fer Nyon - Saint-Cergue - La Cure
Télésiège de la Barillette

Renseignements : tél. (022) 61 17 43 ou 60 12 13

Pour vos imprimés une adresse

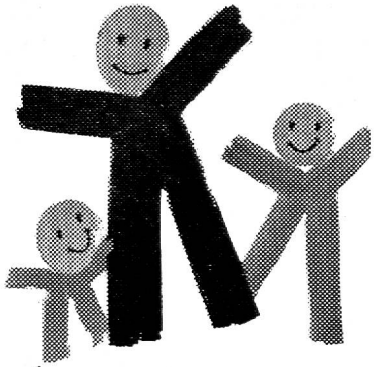
Corbaz s.a.
Montreux

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

KID 77

Salon International de l'Enfance et de la Jeunesse
Lausanne – Palais de Beaulieu, 18 - 30 mai 1977

RENDEZ-VOUS DE TOUS LES ENSEIGNANTS !



L'ÉCOLE AUJOURD'HUI

Créé par les Départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin, ce pavillon développe plusieurs aspects de l'école d'aujourd'hui, de l'entrée en scolarité jusqu'au choix d'un métier (les activités créatrices manuelles, l'enseignement d'une deuxième langue, les mathématiques, la critique de l'information, les moyens audio-visuels scolaires – avec, notamment, 2 studios TV – etc.). Le public peut participer à une grande enquête par ordinateur.

L'UNICEF

L'UNICEF lance à KID 77 une nouvelle campagne européenne de l'éducation pour le développement. Les groupes d'élèves venus de Suisse et de l'étranger peuvent s'y familiariser avec les modes de vie de leurs jeunes amis du monde entier, découvrir la « Déclaration des droits de l'enfant », adoptée par les Nations Unies, participer à diverses animations (théâtre, jeux, etc.)

« QUI ES-TU ? »

Vous connaîtrez immédiatement par ordinateur les résultats des enquêtes conduites auprès des visiteurs sur les thèmes de la famille, des loisirs et de l'instruction.

L'ASSOCIATION NATIONALE D'EDUCATION PHYSIQUE

66 fédérations sportives de l'ANEP présentent l'éventail de leurs disciplines. A KID, les jeunes visiteurs peuvent, en les pratiquant, s'initier à plus de 25 sports tels que : hockey sur glace, équitation, badminton, tennis, tir à l'arc, danse acrobatique, gymnastique artistique... Sans oublier la « gymnastique mère et enfant ».

Pour la première fois en Suisse, voici un salon sur tout ce qui concerne les enfants et les jeunes. Avec une partie commerciale, bien sûr (des articles et des produits destinés à la jeunesse), mais surtout avec des pavillons d'information et des expositions thématiques (couvrant la moitié des surfaces) : la santé, l'alimentation, la prévention des accidents, l'instruction, l'éducation, le sport, les mouvements de jeunesse, les loisirs, la culture, etc.

KID est un Salon que chaque enseignant suisse devrait visiter. En y conduisant ses élèves, en bénéficiant des conditions forfaitaires avantageuses qui lui sont offertes.

KID 77

LA PRÉVENTION DES ACCIDENTS

Dans le secteur de l'éducation à la santé, KID a choisi en 1977 la prévention des accidents de toute nature, à la maison, à l'école, dans la rue, complétée de démonstrations de dépistage précoce des troubles de la vue, d'une exposition spéciale consacrée à la prophylaxie dentaire et d'un jardin de circulation.

LE FESTIVAL INTERNATIONAL DU FILM POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE

Patronné par le Département fédéral de l'intérieur, la Conférence des chefs de départements, la Ville de Lausanne et l'UNICEF.
Conduisez votre classe à l'une des séances du 24 au 27 mai : 3 projections publiques par jour (55 œuvres sélectionnées parmi 192 envois de 21 pays).

LA PLUS GRANDE BIBLIOTHÈQUE DES JEUNES EN SUISSE

Plus de 7'000 titres, de 10 pays, sont sélectionnés et exposés dans les librairies modèles de KID 77.
Il y a aussi un vaste secteur de jouets et jeux éducatifs. Des sections de musique, de modélisme, de philathélie, de photo, un important centre d'information sur les voyages d'études et les échanges ainsi que la plus grande exposition spécialisée de mobilier de jeunes.

Passez une belle journée à KID 77, avec vos élèves !

Heures d'ouverture : 9 h. à 18 h.
Prix d'entrée : fr. 5.– (enfants jusqu'à 16 ans, fr. 1.50)
pour classe : fr. 1.– par élève jusqu'à 16 ans (fr. 3.– dès 16 ans)

P aux abords de l'exposition et en ville / bus-navette

Réductions CFF : billets à prix réduits (renseignements au guichet)

Demandez des prospectus à :
KID 77, Palais de Beaulieu,
case 2560, 1002 Lausanne,
tél. (021) 21 31 11, télex 24 044.

JEUNES GENS, JEUNES FILLES

C'est parce qu'elles répondent aux nécessités des temps modernes qui incitent la jeunesse à acquérir un métier le plus rapidement et dans les meilleures conditions possibles, que les

ÉCOLES PRIVÉES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

connaissent un essor toujours croissant.

L'ACADÉMIE DE COIFFURE S.A. LAUSANNE

garantit une formation complète en coiffure pour dames, avec examen et diplôme, en un stage de 18 mois (apprentissage accéléré).
Cosmétologie, prophylaxie, soins et esthétique de la chevelure, un métier plein de charme et d'intérêt !

Demandez tous renseignements et prospectus à :
Académie de coiffure S.A., Grand-Saint-Jean 16, Lausanne, tél. (021) 23 12 84.

Stages de perfectionnement pour professeurs étrangers

EUROCENTRE PARIS
Stages de perfectionnement pour professeurs étrangers enseignant le français
11 juillet - 30 juillet 1977

EUROZENTRUM KÖLN
Weiterbildungskurse für fremdsprachige Lehrer, die Deutsch unterrichten
11. Juli bis 30. Juli 1977

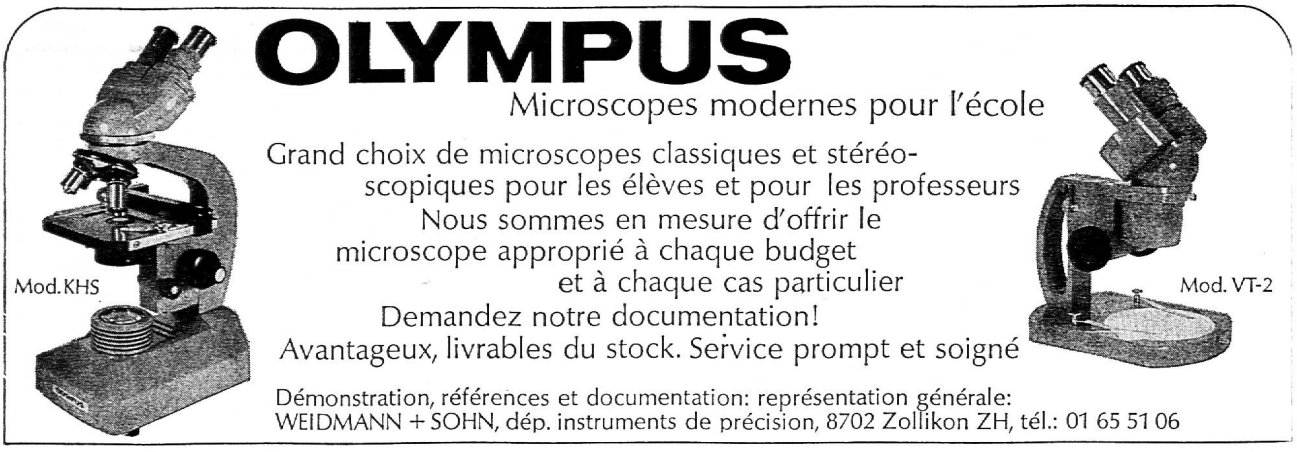
EUROCENTRO FIRENZE
Corsi di aggiornamento per insegnanti stranieri di lingua italiana
dal 18 luglio al 6 agosto 1977

EUROCENTRO MADRID
Curso de perfeccionamiento para profesores extranjeros de español
del 11 de julio al 30 de julio 1977

Si vous désirez mettre a jour vos connaissances de la langue que vous enseignez et vous initier aux méthodes et techniques d'enseignement les plus récentes, demandez notre dépliant spécial.

Fondation suisse
EUROCENTRES
1003 Lausanne · Passage Saint-François 12 E
Tél. 021 / 22 47 45

E



07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreu

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux