

FRANÇAIS PRECOCE: PROBLEMES DE FORMATION ET D'ENSEIGNEMENT

Intervention de M.me Rita Decime à l'occasion d'une rencontre organisée par l'Université STENDHAL de GRENOBLE, le 15 mai 1993



Le texte de cette relation peut constituer un moment de réflexion utile et un point de référence pour les projets de formation à venir.

Le bilinguisme à l'école maternelle: les étapes d'un parcours

Pendant ses deux décennies de vie, l'école maternelle valdôtaine a évolué d'une façon assez uniforme sur tout le territoire de la Région. Cela s'est avéré possible grâce à des raisons multiples dont les plus importantes ont été sans doute les cours de formation et de recyclage organisés à l'intention du corps enseignant. Ce dernier a été concerné aussi par d'autres initiatives qui n'étaient pas explicitement de formation, mais qui ont contribué considérablement à sa croissance professionnelle. Aujourd'hui il nous est possible de reparcourir le chemin accompli avec le recul nécessaire et il peut être profitable, pour nous et pour d'autres, de fixer des points de repère et de mettre en séquence d'autres moments significatifs de l'histoire de notre école.

Le statut bilingue de celle-ci repose sur le fait que les programmes scolaires nationaux peuvent être "adaptés" aux exigences linguistiques et socio-culturelles de la Région.

Les "Adaptations" de l'école maternelle disent textuellement:



"... L'œuvre éducative de l'école maternelle se distribue en temps égaux dans les deux langues, italienne et française. Elle s'effectue dans chacune d'elles sous des formes qui ne peuvent être distinctes, ni réparties en secteurs et horaires rigides.

La liberté didactique totale consent aux éducateurs une recherche d'expériences et d'activités propres à rendre la simultanéité de l'approche des deux langues également naturelle, parfaitement adaptée à la personnalité de l'enfant, à ses besoins et intérêts, à ses expériences linguistiques mûries dans le milieu familial et social, dans la vie commune, dans l'école maternelle...

Toutes les activités éducatives pré-

vues par les Orientations de l'activité éducative dans les écoles maternelles de l'Etat sont réalisées indistinctement dans l'une et l'autre des langues de la Région...

Chacun des systèmes de communication verbale utilisés doit avoir ses propres motivations, espaces et temps, matériels et soutiens didactiques spécifiques."

Le document établit une parité d'emploi des deux langues mais il laisse aux institutrices la liberté la plus large quant au choix des activités didactiques à développer dans l'une ou dans l'autre. Par conséquent organiser une école maternelle apte à proposer aux petits élèves l'emploi paritaire de l'italien et du

français dans le développement quotidien des expériences éducatives n'a pas été une tâche facile, surtout parce que ce projet à long terme, au fur et à mesure qu'il avançait, nous obligeait à redéfinir continuellement les objectifs à atteindre.

Il faut savoir que les destinataires de ce projet sont, d'un côté, un corps enseignant unique qui doit démontrer, à travers des épreuves de concours, sa connaissance des deux langues, mais qui, dans sa totalité, a comme langue maternelle l'italien (ou le patois francoprovençal) et, de l'autre, un public enfantin qui, issu du même contexte socioculturel, en reproduit exactement la compétence linguistique. Les individus, grands ou petits, qui retrouvent la langue française dans le contexte familial sont une petite minorité. Les mêmes instituteurs doivent donc assurer l'éducation bilingue des enfants et pour la plupart de ces derniers le français est une découverte liée à cet endroit particulier qui est l'école maternelle.

De l'enseignement du français à l'enseignement en français

Dans ces vingt ans de vie, notre école, pour se donner un statut réel d'école bilingue, a parcouru tout un chemin d'essais, de tâtonnements, d'efforts multiples: elle est passée d'un projet plus restreint d'enseignement/apprentissage **du** français à un projet bien plus ample et complexe d'enseignement/apprentissage **en** français. Dès le début, tout le corps enseignant a été impliqué dans la réalisation de ce projet. Refaire aujourd'hui l'histoire de cette démarche signifie aussi faire un tour d'horizon des différentes façons de concevoir le bilinguisme scolaire, voir à travers quelles straté-

gies on a pu y faire face et reconnaître le rôle considérable joué par d'autres événements tels que la construction d'un matériel spécifique, la dimension collégiale de la programmation scolaire et le déroulement d'un certain type de recherche.

Dans notre expérience, l'introduction précoce de la langue française a été conçue et poursuivie de trois façons différentes, avec des nuances intermédiaires entre l'une et l'autre.

Au début elle a été introduite à l'aide d'un matériel spécifique et elle est restée liée à l'emploi strict d'une méthode audiovisuelle; elle était l'objet d'un apprentissage linguistique bien déterminé, une activité langagière en tant que telle. Elle éveillait l'intérêt de l'enfant dans la mesure où le matériel de support était intéressant.

Dans un deuxième moment elle est devenue la langue de support d'une activité spécifique. La méthode audiovisuelle qu'on adoptait offrait la possibilité d'aborder telle ou telle activité perceptive, motrice, ludique ou de socialisation et de la développer en employant entièrement ou partiellement les nouvelles expressions acquises. De cette façon l'emploi de la langue n'était plus lié à un matériel, mais à une activité.

Progressivement la langue française est devenue la langue avec laquelle l'institutrice commençait à s'adresser normalement à l'enfant à certains moments de la journée, la langue de communication courante, la langue dans laquelle se déroulaient certaines activités didactiques tout le long de l'année scolaire.

Aujourd'hui on sait que c'est là la meilleure démarche qui puisse, de droit, s'insérer dans un



projet d'éducation bilingue à longue échéance. Ainsi faisant, l'école a montré qu'elle pouvait éveiller et développer des potentialités énormes chez le petit enfant, sans prétendre faire aboutir, seule, des projets ambitieux de bilinguisme coordonné auxquels d'autres institutions et la communauté dans son ensemble doivent concourir.

La formation des enseignants: *conditio sine qua non*

Je viens de mentionner trois façons d'envisager l'enseignement bilingue et trois étapes que notre école a essayé progressivement d'aborder et de franchir. Je ne peux pas nier qu'un long chemin reste encore à faire (ne serait-ce qu'à cause du renouvellement du corps enseignant). Cette possibilité n'était pas complètement claire au début; c'est au fur et à mesure que l'expérience avançait que nous nous sommes rendus compte que les enfants étaient à même de donner plus, si nous pouvions leur offrir plus.

Pour démarrer il a fallu tout

d'abord soutenir le corps enseignant, trouver son accord et mettre sur pied un projet de formation sur le plan et linguistique et méthodologique. Pour cette formation on espérait pouvoir compter sur l'apport d'institutions qui, de l'extérieur, auraient pu être en mesure de nous aider à éclaircir les termes et les buts du projet. Mais à l'époque (début des années 70) aucune expérience de ce genre n'avait été réalisée, ou même conçue, pour les écoles maternelles publiques de toute une région, donc personne ne pouvait nous fournir des indications sur la voie à suivre.

L'accord du corps enseignant s'est réalisé sur les bases d'une définition claire des buts de l'intervention pédagogique qu'on allait entreprendre. Ce qu'on visait c'était un projet culturel à très long terme qui trouvait ses conditions préliminaires dans les possibilités d'apprentissage de l'enfant de trois ans. Au-delà donc de l'attention que chaque individu en Vallée d'Aoste peut porter à l'histoire de son pays, au-delà des intérêts et des idéo-



logies, la cohésion du corps enseignant s'est réalisée sur les prémisses d'un projet culturel d'intégration linguistique, dans le but de donner à tous les enfants de l'école publique des possibilités d'éducation bilingue précoce qui, à l'époque, trouvaient des précédents seulement dans quelques rares institutions élitistes.

Le projet reposait aussi sur la prise de conscience, par les institutrices, des possibilités psychologiques de l'enfant dans ce domaine.

L'âge de l'école maternelle a été appelé l'âge d'or du développement du langage. La personnalité de l'enfant est en plein épanouissement et, avec elle, toutes les potentialités d'apprentissage de l'individu. Mais, à ce moment de l'évolution, l'appropriation du langage peut se faire seulement à travers l'emploi courant de la langue et cet emploi (de la langue première comme d'une langue seconde) ne peut que suivre le processus constant d'adaptation de l'individu au milieu naturel et social.

Définition d'un projet qui, dès le début, s'est voulu "culturel" (et non politique dans le sens strict

du terme), prise de conscience des possibilités d'apprentissage du jeune enfant, mise en œuvre d'un travail commun d'expérimentation d'initiatives différentes dans ce domaine, tels ont été les premiers pas de l'évolution de notre école.

L'apprentissage de la langue française devait donc pouvoir se greffer normalement dans le processus général de l'évolution cognitive de l'enfant.

Mais les institutrices devaient en être conscientes et devaient être en mesure de lui proposer une langue vivante, maniée avec sûreté et créativité.

Les contacts avec l'école maternelle Suisse

La première initiative a été celle de faire expérimenter aux enseignantes "un bain de langue" dans les écoles maternelles du Valais suisse: une expérience d'un mois dans des classes caractérisées par des programmes bien précis (chose inattendue pour nous, vu le climat pédagogique de l'époque) et par une réalité enfantine constituée de petits valaisans mais aussi de

nombreux enfants fils de travailleurs migrants.

Ce fut en général, malgré certaines difficultés, une source d'expériences très fécondes, et non seulement du point de vue linguistique. L'organisation était rigide, mais les exercices et les jeux proposés aux petits élèves sentaient la pensée piagétienne. Les institutrices valdôtaines découvrirent des programmes fort intéressants d'activités logico-mathématiques et psycho-motrices, activités complètement ignorées par les Orientations de l'école maternelle italienne. Elles les adoptèrent tout en les adaptant à notre réalité scolaire. Ces expériences marquèrent une époque et contribuèrent à caractériser notre école dès le début. Ces deux domaines ont évolué progressivement; ils ont été enrichis par des apports nouveaux, mais cette première empreinte est encore clairement visible aujourd'hui dans la plupart des sections. Nous sommes maintenant en mesure de dire que ce genre de formation est très positif, même dans l'analyse de climats pédagogiques qui, issus de l'histoire de pays très différents, peuvent se présenter comme fortement en contraste.

La création d'une méthode: "Valentine et les autres"

La deuxième initiative a été celle de faire appel au Centre de Didactique du Français de l'Université de Grenoble (centre qui nous accueille aujourd'hui pour cette rencontre) afin de concevoir un matériel didactique de type nouveau qui aurait dû aider les institutrices à employer la langue française dans le déroulement de toutes les activités didactiques. Ici est née la méthode "Valentine et les autres" que je



ne m'attarderai donc pas à commenter. Je me bornerai à dire qu'elle propose une grande variété d'expériences qui tiennent compte du développement cognitif et conceptuel des enfants de 3 à 5 ans. Elle est articulée en douze unités didactiques qui ne proposent pas une progression syntaxique, mais une "progression thématique". Les textes et les tableaux proposés sont surtout des prétextes pour explorer des univers de sens toujours plus vastes et ils permettent de construire du langage "vécu". Les activités suggérées invitent à travailler sur l'exploitation du corps, du corps en mouvement, du corps en relation, du repérage spatial et temporel, sur la projection de soi dans des milieux toujours plus vastes, dans le fantastique.

Ce qui a caractérisé la création de cette Méthode a été le fait d'être conçue en collaboration avec le corps enseignant, c'est-à-dire qu'entre 1975 et 1981 notre Assessorat de l'Instruction Publique a pu envoyer ici à Grenoble tout son personnel enseignant pour un recyclage axé surtout sur la méthodologie de l'enseignement bilingue précoce, recyclage de quatre semaines.

L'équipe des auteurs élaborait des unités didactiques que les institutrices expérimentaient dans leurs classes. Au fur et à mesure qu'on avançait on s'est rendu compte que ces modalités de travail constituaient un excellent moyen de formation pour le personnel enseignant car participer directement à la mise en place de ses propres instruments de travail conduit à une réflexion très féconde sur ses propres besoins et sur ses propres capacités.

Grâce à "Valentine" le français est devenu la langue qu'on emploie couramment pour développer des activités motrices, perceptives, logiques, rythmiques, graphiques ou de vie pratique. Son ancrage dans la vie réelle de l'enfant est assuré par les activités psychomotrices, sa contribution à la construction de la pensée représentative est assurée par les activités de symbolisation ou de codage. Chacune de ces activités n'est pas développée entièrement unité après unité. On ne doit pas s'attendre à trouver par exemple le développement complet des activités motrices ou des activités logiques. Les auteurs ont donné des exemples

d'exploitation des textes, des remises en langage parmi une infinité d'autres. Ce sont les institutrices qui décident en toute liberté (selon les indications des Adaptations citées précédemment) quelles sont les activités à développer entièrement ou partiellement en langue française et qui établissent un itinéraire de développement complet de ces mêmes activités le long de l'année scolaire.

La programmation en équipe

Mais les enseignantes ne prennent pas, seules, des décisions aussi importantes dans leur section. Dès le début on a constitué des "groupes de programmation" précisément dans le but de neutraliser l'isolement géographique dans lequel devaient travailler la plupart des enseignantes d'une région montagneuse comme la nôtre.

La présence sur le territoire de beaucoup de sections uniques qui reçoivent les enfants de trois, quatre et cinq ans a facilité la création de ces groupes car on a tout de suite senti le besoin d'institutionnaliser des moments de rencontre, de comparaison, de discussion et d'idéation. Aujourd'hui ils sont devenus des organes stables qui assurent la planification annuelle des activités didactiques à travers la rédaction de projets à long et à court terme. Chaque année le choix des activités à développer totalement ou partiellement en langue française peut changer considérablement selon la composition des classes; il n'y a pas de secteurs privilégiés en absolu, mais on peut choisir un certain type d'expériences par rapport au degré moyen de développement cognitif et linguistique des enfants d'une section; et tous les choix doivent être

motivés selon les finalités que l'on veut atteindre, les contenus que l'on veut transmettre, la méthodologie que l'on veut suivre.

Il faut reconnaître que ces groupes de programmation ont constitué et continuent à être la "clé de voûte" de notre organisation. Programmer en équipe et vérifier en équipe les résultats obtenus est très formatif pour les institutrices, surtout pour les plus jeunes. Notre école a connu un grand élan d'initiatives au début de son histoire entre les années 1973 et 1983. Rien de semblable n'a pu être organisé pour les jeunes institutrices titularisées après 1983. Les "groupes de programmation" ont été en mesure d'absorber progressivement ce nouveau personnel, de l'intégrer dans un certain type de travail et, grâce à eux, l'école maternelle valdôtaine a pu continuer son évolution d'une façon assez homogène.

Ce que l'on demande aujourd'hui à un jeune instituteur, remplaçant ou même titulaire, pour assurer un niveau moyen d'enseignement/apprentissage bilingue peut être perçu comme trop élevé, et donc irréalisable, si l'individu est laissé tout seul devant la réalisation de ce devoir. Mais l'attitude, face à cette tâche, est bien différente si on peut y répondre en groupe. D'ailleurs la rédaction d'un curriculum bilingue ne peut plus être un travail individuel; tout comme ne peuvent plus l'être la définition des projets à court et à long terme, la préparation du matériel sur lequel les élèves travailleront individuellement ou en groupe, l'évaluation des résultats obtenus.

En 1985, avec la publication des Nouveaux Programmes, l'école primaire italienne a connu un changement considérable; le renouvellement a intéressé non

seulement les contenus de l'enseignement, mais l'organisation même de l'école. Les efforts, à tous les niveaux, se sont concentrés sur elle. Les institutrices des écoles maternelles, pour leur formation, ont pu compter seulement sur les initiatives organisées à chaque début d'année scolaire par les Directions Didactiques.

Mais entre 1987 et 1989 l'Assessorat de l'Instruction Publique de notre Région a confié à l'I.R.S.A.E. (Institut régional pour la recherche éducative et le recyclage des enseignants) une "Recherche sur l'application des Adaptations des Programmes de l'Etat dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste". Confiée à une équipe pluridisciplinaire d'experts d'Universités suisses et françaises, cette Recherche a intéressé principalement trois aspects de notre réalité scolaire: l'aspect socio-culturel, l'aspect psycholinguistique et l'aspect pédagogique. Les instruments adoptés ont été surtout des questionnaires et des interviews adressés aux parents et aux enseignantes et des enregistrements des productions langagières des enfants. Ce n'est pas le cas d'anticiper ici les résultats de cet effort, qui seront publiés dans le courant de cette année. Je me bornerai simplement à dire que les moments de réflexion et de bilan sont aussi très formatifs, surtout quand tout le corps enseignant y est concerné. S'interroger mutuellement, comparer les réponses, prêter un œil plus attentif à l'avis des "usagers" de l'institution-école, vérifier les attitudes et les productions des enfants dans des situations non-habituelles, etc...tout cela conduit forcément à une auto-analyse des situations et des résultats, à un éclaircissement intérieur des buts et des perspectives.

Cette Recherche s'est déroulée à la fin des années 80. Mais après 15 ans d'efforts le temps était venu pour faire d'autres bilans à l'intérieur même de nos organismes collégiaux. Quels étaient en effet les résultats obtenus par rapport à nos attentes initiales.

Un premier bilan: à propos des résultats

1/ Une bonne compétence passive, assez immédiate comme temps de réalisation (en tout cas plus immédiate que ce qu'on pensait) et assez étendue dans le groupe classe. On n'a pas à faire de remarques ou à signaler des enfants qui s'isolent pendant le déroulement d'activités en langue française. Même ceux qui fréquentent très peu pour des raisons multiples (famille, santé), agissent et réagissent pendant les activités qui se déroulent en français, ne serait-ce que par imitation.

2/ Une compétence active, c'est-à-dire un emploi de la langue au niveau expressif et communicatif, beaucoup plus lente que ce qu'on pensait et moins généralisée.

Nos prévisions étaient: si on plonge l'enfant dans un bain de langue, en employant une méthodologie directe et naturelle, il apprendra la langue 2 comme il a acquis la langue 1. Comme pour la première langue, à un moment donné, la seconde s'épanouira sans contraintes. On s'est vite aperçu qu'on avait été idéalistes. L'enfant, ne serait-ce que par simple économie fonctionnelle, oppose instinctivement des résistances à employer la langue 2 avec une personne avec laquelle il emploie librement sa langue 1 pendant une

autre période de sa journée scolaire. L'institutrice doit affiner toute une méthodologie pour mettre l'enfant en "situation de parole".

De nouvelles stratégies

Pendant l'année scolaire qui vient de s'achever, beaucoup de sections ont décidé d'adopter la langue française pendant toute une demi-journée, indépendamment des activités qu'on y développe. On l'emploie surtout pendant la matinée avec des précautions de "dosage progressif" seulement pendant les deux premiers mois d'école. D'autres précautions d'ordre méthodologique pour faciliter l'accès au sens (répétition, mimique gestuelle) sont parfois prises à l'intention des enfants de trois ans. La plupart des sections sont restées liées au choix prioritaire de certaines activités didactiques qui, elles, sont développées indifféremment le matin ou l'après-midi.

On a l'impression que les résultats les meilleurs sont obtenus dans les sections du premier type: regrouper toutes les activités que l'on veut développer en français pendant la matinée détermine une continuité qui facilite l'appropriation du langage par l'enfant; de la part de l'institutrice, bien sûr il faut savoir greffer la nouvelle langue dans toute l'imprévisible variabilité du "vécu scolaire"; il faut posséder une excellente compétence communicative, une capacité d'instantanéité de réponse. En un mot, il faut savoir manier la langue 2 comme la langue 1. Et dans ce cas, les réponses des enfants, elles aussi, sont meilleures.

L'identité linguistique de l'enfant n'est pas en jeu; cette identité,

l'enfant la trouvera toujours et de toute façon dans sa langue première pour laquelle la famille et le milieu socioculturel jouent le rôle le plus important. L'école peut faire beaucoup, mais elle ne peut se substituer ni à l'une ni à l'autre. Pendant toutes ces années d'essais et d'efforts finalisés à la langue 2, la langue actuellement la plus répandue (l'italien) ne s'en est pas ressentie, au contraire: les enfants qui arrivent à une compétence active dans la langue 2 le font sans aucun préjudice pour la langue 1 et il semblerait même que celle-ci y trouve son avantage; on dirait que les deux langues évoluent de façon proportionnelle.

Ceci n'entrave aucunement non plus le développement intellectuel de l'enfant. Notre but actuel est que les élèves se sentent à leur aise dans la langue 2 au début de la scolarité primaire, quand ils doivent plus particulièrement s'engager dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Compétences que l'on peut développer chez les apprenants

On a pu constater que les meilleurs niveaux de compétence qu'on peut faire progressivement atteindre aux enfants dans notre réalité scolaire sont les suivants:

- Pour un enfant de trois ans:
 - il accepte la langue française avec disponibilité, curiosité et attention;
 - il comprend de simples messages liés au langage gestuel;
 - il suit toutes les activités usuelles en comprenant les messages;
 - il répète de simples chansons, comptines et rondes;
 - il reproduit spontanément

des paroles en situation;

- il répond aux simples questions par des mots-phrases.
- Pour un enfant de quatre ans:
 - il suit le déroulement d'une histoire avec support d'images;
 - il reproduit des phrases en situation;
 - il sait réemployer les structures usuelles de la vie de la classe;
 - il reproduit des structures en situations différentes;
 - il décrit une image;
 - il raconte une petite histoire avec le support d'images.
- Pour un enfant de cinq ans:
 - il produit spontanément des phrases liées à la vie de la classe;
 - il raconte une histoire avec ou sans support d'images (une fois que l'histoire est connue);
 - il raconte ou décrit un événement extrascolaire;
 - il dialogue avec l'adulte pour communiquer;
 - il dialogue avec les autres enfants en situation de jeu;
 - il corrige quelques interférences.

Les Nouvelles Orientations de l'École Maternelle

L'école maternelle valdôtaine se trouve aujourd'hui face à de Nouveaux Programmes qui intéressent toute l'école maternelle italienne. Les programmes de 1969 indiquaient comme aspects spécifiques de l'action éducative:

- éducation sociale
- éducation intellectuelle
- éducation linguistique
- éducation expressive
- éducation musicale
- éducation physique etc...

Ces aspects de l'action éducative

se transformaient dans les documents de programmation des institutrices en:

- activités de socialisation
- activités de découverte du milieu
- activités logico-mathématiques
- activités psycho-motrices
- activités linguistiques
- activités expressives
- activités musicales etc.

Dans le nouveau texte on ne parle plus de "éducations" ou de "activités", mais de "domaines d'expériences", terme qui laisse entrevoir une nouvelle attitude méthodologique qui devrait permettre à l'enfant de poursuivre ses buts formatifs par le moyen d'expériences significatives, dans lesquelles il devrait avoir un rôle plus actif.

Les Nouveaux Programmes sont entrés en vigueur sur tout le territoire national en 1991. Ils indiquent clairement comme grandes finalités à faire atteindre aux enfants :

- la maturation de l'identité
- la conquête de l'autonomie
- le développement de la compétence.

Les domaines d'expériences ont été appelés et décrits textuellement de la façon suivante:

a) Le corps et le mouvement

"L'expérience de la corporéité et de la motricité contribue à la croissance et à la maturation globale de l'enfant en l'encourageant à prendre conscience de la valeur du corps entendu comme une des expressions de la personnalité et comme condition fonctionnelle, relationnelle, cognitive, communicative et pratique qui doit être développée à tous les niveaux d'attention formative...."

b) Les discours et les paroles

"C'est le domaine spécifique où s'exercent les capacités de communication (langage oral et premier contact avec la langue écrite), dont l'organisation correcte, à l'échelon culturel et scientifique, se fonde sur le principe qu'on apprend la langue à l'intérieur d'une gamme de contextes de communication et que celle-ci, dans la complexité de ses aspects constitutifs (phonologique, lexical, sémantique, morphologique, syntaxique, pragmatique) est un système régi par des règles implicites, qu'on applique même si on ne sait pas les décrire..."

c) L'espace, l'ordre, la mesure

"Ce champ d'expérience s'adresse tout particulièrement à la capacité de regrouper, organiser, quantifier et évaluer les faits et les phénomènes de la réalité ainsi qu'aux aptitudes nécessaires pour l'interpréter et pour y intervenir consciemment. A cet effet les aptitudes mathématiques concernent tout d'abord la solution de problèmes moyennant l'acquisition d'outils qui peuvent, à leur tour, faire l'objet de réflexions et d'analyses..."

d) Les choses, le temps et la nature

"C'est le champ d'expérience relatif à l'exploration, à la découverte et à la première systématisation des connaissances sur le monde de la réalité naturelle et artificielle, qui a comme systèmes symboliques de référence tous les domaines de la connaissance scientifique où entrent tout particulièrement en jeu l'intelligence spatiale, celle logico-linguistique et les liaisons avec la pensée mathématique...."

e) Messages, formes et médias

"Ce champ d'expérience embrasse

toutes les activités inhérentes à la communication et à l'expression dans les domaines de la manipulation-vision, sonore-musical, dramatique-théâtral, audiovisuel et des médias et de leur entrelacement continu..."

f) Le soi et l'autre

"C'est le champ où confluent toutes les expériences et les activités expressément finalisées, qui poussent l'enfant à comprendre qu'il est nécessaire de se donner des règles de comportement et de relations indispensables pour une vie commune humainement positive et de s'y rapporter. Ces expériences partent du fait que l'enfant a déjà commencé à acquérir une capacité de réflexion et d'intériorisation propre et qu'il est amené à vivre dans une communauté de rapports toujours plus étendue et toujours plus diversifiée. C'est ainsi que prennent forme la reconnaissance pratique et la prise de conscience critique de l'existence de règles sur lesquelles se fonde l'organisation sociale, et de la présence de différents contextes de valeurs..."

Le Ministère a lancé un plan pluriennal de recyclage du corps enseignant, plan qui a été adopté aussi dans notre Région. Ce plan touchera tous les domaines d'expérience que les différents groupes de programmation aborderont l'un après l'autre dans les années à venir. On a constitué une équipe d'experts qui soient à même d'intervenir dans les différents domaines avec la même perspective méthodologique: experts de langue italienne et experts de langue française. On débutera dans le mois de septembre 1993, et ce sera un nouveau cycle de formation pour tout le personnel enseignant.