

Chantier

Institut Coopératif
de l'Ecole Moderne
Pédagogie Freinet

Maternelle

n°18

Année scolaire 2002/2003 : numéros : 16 - 17 - 18 - 19

Editorial

Bon, alors, cet article : six pages... Non, il faut réduire, réduire, on a trop de choses... on fait un cinquième numéro ! Vous rigolez ! Ça déborde, et c'est plutôt sympa ! Alors, **un grand merci pour tout ce que vous envoyez !** Nous allons nous débrouiller pour en faire entre le plus possible dans ces quatre numéros et puis, il faut bien en garder pour l'an prochain ! La peur du vide, vous connaissez ?!

Notre équipe prend ses marques. Nos compétences s'affinent et se complètent pour vous présenter ce numéro 18, résultat d'un travail entièrement coopératif.

Au menu :

une quiche, euh...

une entrée sur l'écriture en cursive
des lasagnes (aux épinards), non...

un article décoiffant sur le « petit goûter »
en maternelle tiré de la revue
« Médecine et Enfance »

un tagine aux fruits plat lourd à digérer
sur les maths naturelles

et les répercussions de pratiques
dans le Groupe Départemental 35
salade de fruits, un dessert léger
avec « le livre de nos chansons »

ainsi qu'une rencontre avec
une auteure riche en couleurs, etc...

Bonne digestion !

Marion Soidriddine et Agnès Muzellec



Sur le ouaibe...



Dans le dernier numéro de « *Chantier Maternelle* », une discussion avait été lancée concernant l'écriture cursive. Michel Brunetti Instituteur en CP (57) apporte sa contribution en envoyant un extrait du livre « *Manuel d'apprentissage de l'écriture Maternelle CP* » de Denise BERTHET éd. RETZ. (1996) et pose la question :

« Pourquoi ne pas commencer à écrire directement en cursive dès la maternelle ? »



L'écriture cursive simple

Elle est appelée aussi « écriture courante ». Les lettres y sont normalement reliées les unes aux autres. Elle comporte des levers de main avant le tracé des lettres rondes. Les arrêts momentanés de la trace donnent une respiration au geste, un rythme au mouvement, ils évitent la fatigue. C'est une écriture fonctionnelle parce qu'elle est organisée dans ses espacements, par conséquent lisible, rapide dans son exécution et son déchiffrage. C'est l'écriture la plus communément employée dans les écoles. Elle propose un modèle simple et sobre, qui laisse pour plus tard, le plus de liberté à la personnalisation de l'écriture.

L'écriture script

Selon Prue Wallis Myers¹, l'écriture script remonterait à la fin du siècle dernier, les enseignants s'étant « mis dans la tête que la première écriture, celle qui s'apprend au crayon sur ardoise, devait tendre à se rapprocher autant que possible du modèle imprimé qui servait aux enfants pour l'apprentissage de la lecture ».

En 1913, deux écoles londoniennes font l'expérience de l'écriture « bâton » ou script, appelée « alphabet squelette » d'écriture par Edward Johnston et d'autres pédagogues anglais. Le manuel du Ministry of Education dénonce en 1959 l'écriture script; il insiste sur le fait que « les craintes de certains enseignants sont sans fondements qui s'imaginent que les enfants sont mal préparés à la lecture lorsqu'ils ont appris l'écriture cursive au lieu d'apprendre l'imprimée. Il semble au contraire que les capacités des enfants à lire à vue les variantes les plus répandues de l'alphabet latin soit bien plus grandes qu'on ne l'imaginait ». Prue Wallis Myers ajoute que « bon nombre de recommandations contenues dans ce *hand-book* sont encore parfaitement valables aujourd'hui : il faut une écriture courante capable de suivre le mouvement des idées ».

1. Prue Wallis Myers, *L'Enseignement de l'écriture en Angleterre*, trad. Fernand Baudin, « Communication et Langues », pp. 23 à 43, n° 61, Retz, 3e trim. 1984.

La vitesse de l'écriture

La script, plus statique, est plus lente

Vinh Bang démontre que la script réduit la vitesse d'un an environ, au cours de la scolarité¹. Comment, en effet, animer cette succession de « squelettes » ? L'élan du mouvement est coupé après chaque lettre, le rythme est cassé par des levers de main trop fréquents. Car c'est la liaison entre les éléments scripturaux, comme dans la cursive, qui permet le « rebondissement » sur la ligne, qui permet que le tracé s'engage dans des alternances de temps forts et de temps faibles donnant au mouvement de la main une respiration et un rythme, lequel favorise la rapidité, tout en diminuant la fatigue. On pourrait dire que la cursive est plus biologique, qu'elle favorise le dynamisme, tandis que l'écriture scripte serait plus statique.

1. Vinh Bang, *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte - Étude expérimentale*, Delachaux et Niestlé, 1979.

A l'encontre des mouvements naturels de l'enfant

Il arrive parfois que l'apprentissage commence en script pour passer ensuite à l'écriture liée. C'est un non-sens selon Marion Richardson, pionnière de l'enseignement de l'écriture en Angleterre dans les années 30. Elle partit, pour son alphabet cursif, des mouvements naturels de l'enfant, c'est-à-dire le zigzag, la boucle, la double boucle du « 8 », les arcades, etc. En effet, le mouvement naturel est d'abord continu, dans les gri-bouillis, les spirales. Puis des arrêts s'introduisent selon un certain rythme qui devient de plus en plus personnel quand l'enfant maîtrise l'apprentissage de l'écriture.

« Bâtonner » c'est donc aller contre les mouvements naturels de l'enfant. Mais, lui demander, alors qu'il a acquis des habitudes de levers de main avec un rythme haché, d'apprendre l'écriture liée avec la souplesse qu'elle induit, n'est-ce pas le faire reculer alors qu'une étape est franchie, qu'une période « sensible » est dépassée ? Dans le désir de lui faciliter la tâche par une écriture apparemment plus facile, est-ce qu'on ne lui complique pas la vie ?

Il apprend une écriture qu'il va désapprendre ensuite, pour apprendre la « vraie ».

N'est-ce pas une illusion de croire que la script est mieux adaptée pour le début de l'apprentissage ? C'est sans doute mal apprécier les possibilités des enfants à décrypter des codes visuels différents alors que l'expérience a prouvé qu'ils sont tout à fait capables de s'y adapter. Toutes les recherches faites, il y a une vingtaine d'années dans la plupart des pays d'Europe, ont apporté des conclusions en défaveur de la script.

Les implications psychologiques : supériorité de la cursive

Quand on sait tout ce qui est impliqué dans le geste de l'écriture, sur le plan psychoaffectif entre autres, il est difficile de ne pas en tenir compte avant de prôner telle ou telle méthode. L'écriture liée favorise l'élan du mouvement, la continuité souple et rythmée du geste, l'unité du mot, la cohérence d'un texte bien structuré, avec des répartitions équilibrées des masses graphiques et des intervalles, elle privilégie l'efficacité du geste et la lisibilité, donne de l'aisance. Elle laisse davantage de liberté à l'évolution future de l'écriture et à son expression personnelle. Elle sera ainsi plus gratifiante pour l'adolescent (e) qui se reconnaîtra à travers elle.

Script et expression de la pensée

Freinet parlait de l'écriture script comme d'une écriture qui morcelle la pensée, « coupe son élan, tend à rendre tatillon » ; il ajoute : « l'habitude de pratiquer des arrêts de plume dans la juxtaposition des lettres, comme l'exige la script, morcelle la pensée tend à négliger l'ensemble pour sacrifier à la forme¹ ».

1. C. Freinet, *La méthode naturelle*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1971.

Alors que dans l'écriture « courante », les mots s'écrivent souvent à un seul jet et le mouvement coulé donne à la pensée continuité et décision, « la coulée de l'écriture est adaptée à la coulée de la pensée ».

Si G. Sand parle de « laisser courir sa plume la bride sur le cou », c'est bien que sa pensée trouve le moyen de se couler dans son geste graphique.

La cursive est-elle plus difficile que la script ?

« L'écriture qui court » est-elle plus difficile que celle qui avance en s'arrêtant à chaque lettre ? Sans doute exige-t-elle de bonnes coordinations et dissociations de mouvements pour le *geste délié* qui est le sien. C'est d'une préparation adaptée du corps dont elle a besoin avec un affinement des diverses fonctions. L'enfant en est tout à fait capable si on lui offre les moyens d'y parvenir. Il en tire les bienfaits de l'élan qu'elle implique, de la clarté de la mise en page qu'elle permet et qui influence son esprit de façon positive. C'est toute sa personnalité qui, dans une cursive organisée, aisée, trouve des avantages. Cela suppose que l'on n'ait pas lésiné sur les moyens offerts à l'apprenti scripteur, et que la cursive n'ait pas été trahie en ne donnant pas la priorité au mouvement dynamique qui la sous-tend.

Pour participer à la liste d'échanges sur internet, il suffit d'aller remplir le formulaire à l'adresse : <http://freinet.org/comm/>

Les principes

Notre pédagogie n'est pas un procédé pour faire passer le programme mathématique, c'est une ouverture à un domaine, à un langage à part entière.

Chaque individu y accède spontanément, dès qu'il est dans un environnement qui lui permet l'exploration : le passage à la station assise permet le dégagement des mains et la manipulation d'objets : mettre dedans, cacher, vérifier la permanence, c'est entrer dans la **pensée mathématique**.

Si chacun peut y accéder dès le plus jeune âge, il n'y a pas de raison de penser que le domaine mathématique puisse être réservé à une élite sociale déjà favorisée par la maîtrise d'autres langages.

On y accède naturellement dans la vie, on doit pouvoir continuer à l'école.

De ce choix très idéologique va découler une pratique pédagogique particulière : si on veut faire des maths, non pas en terme de programme, mais en terme d'ouverture à un monde accessible à tous, on va s'appuyer sur l'expression et sur les connaissances des enfants.



Notre méthode de travail

va se construire sur **l'émergence des représentations mentales** de l'enfant, **donc sur la parole, l'expression !**

Tout enfant a un savoir, un vocabulaire mathématique ; à nous de nous appuyer dessus et de permettre la confrontation des différentes images mentales

au sein de notre classe coopérative.

Je souligne coopérative car une telle pratique ne peut se concevoir que dans un **milieu protégé**, où **la parole de l'enfant sera écoutée, respectée où le droit à l'erreur sera reconnu.**

L'enfant agit, invente, manipule, cherche se trompe, essaie, recommence, se questionne, crée, s'exprime, projette...

Il est dans la démarche scientifique :

Celle du tâtonnement expérimental.

Dans ce processus l'erreur est utile, naturelle, prise en compte Elle n'est pas sanctionnée, elle permet d'analyser, d'avancer.

Celle des niveaux les plus différents, de la plus grande simplicité à la plus grande complexité.

Cette démarche ne fonctionne que dans le cadre d'une classe coopérative :

- Où l'individu a sa place.
- Où fonctionne l'entraide et la co formation.

Les rythmes de chacun sont respectés, chacun avance à sa propre vitesse porté par un groupe dynamique.

La communication est primordiale dans notre pédagogie, on échange avec les correspondants, on envoie notre travail, on reçoit le leur, on confronte nos recherches, on se pose les mêmes problèmes, on a des points de vue différents, c'est une démarche dialectique enrichissante.

Le rôle du maître :

Sécuriser, favoriser un climat de confiance, de plaisir, être à l'écoute des événements (écoute mathématique)

Protéger les individus du groupe

S'appuyer sur le groupe pour apporter des références culturelles

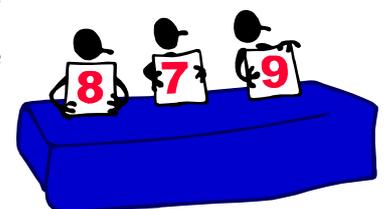
Développer des capacités d'animation, d'organisation

Donner du temps

Le maître sait qu'il y a plusieurs démarche, que c'est aux enfants de se les approprier, que la mathématique ce n'est pas un ensemble de connaissances mais une façon d'appréhender des situations, une façon de les analyser, de les restituer



Si l'élève cherche une réponse c'est parce qu'il a envie de savoir, c'est parce qu'il en a besoin. Le travail n'est plus scolaire puisque ce n'est plus l'école qui le justifie. L'enfant ne travaille plus pour le maître, il travaille pour lui : pas de notes pour juger le travail.



Les activités maths dans ma classe

4 domaines :

- 1- Les manipulations de jeux et d'outils mathématiques
- 2- Les activités individualisées : fichiers, jeux, ordinateurs...
- 3- La recherche mathématique
- 4- La création mathématique



1 - les manipulations :

à disposition dans la classe tous les outils traditionnels : règles, mètres, équerres, compas, rapporteurs...

balance, poids, gabarits de formes géométriques
jeux maths : puzzles, tangram, abaques, grilles, tableau cartésien...
espace ludique indispensable qui permet de tâtonner, expliquer sa démarche, recommencer plusieurs fois même si on a réussi, consolider ses résultats...

2- Les outils de travail individualisé :

Fichiers PEMF, fichiers personnels avec labyrinthes, suites de nombres, veritech (Asco) Logix, Architek, Mosa-mouss, cubes, mosaïques, logiciels EPI 1et2, lapin malin maternelle, informaticem : Mémorat, labyrat, cahot...
Moment de travail personnel où chacun évolue à son rythme en faisant ses propres choix.
(1/2 heure chaque matin, maths et lecture)

3a - La Recherche mathématique :

⇒ **Prendre au départ un événement de la vie de la classe :**

Ex : une enquête menée sur les animaux qu'on a à la maison

⇒ **En collectif on dresse le catalogue de questions** qu'on se pose sur le sujet (ex combien d'enfants ont un chat ?... Combien d'enfants ont des animaux à poils ? Combien d'animaux vivent dans l'eau ? Combien d'animaux en moyenne dans les familles ?)

⇒ **On dégage les pistes de recherche**, les enfants constituent des petits groupes pour répondre aux problèmes.

Il s'en suit tout un travail d'expression : Comment répondre à la question, se mettre d'accord, ou accepter d'entendre l'autre, confronter 2 ou plusieurs façons de faire, s'écouter, se respecter, tâtonner, avancer ensemble.

Cette phase est la plus importante : peu importe parfois le résultat, ce qui compte c'est la démarche, la confronta-

tion, l'expression des idées, c'est là que se construit le cheminement mathématique.

Le maître passe dans les groupes pour aider à mettre la parole en valeur quand le dialogue est difficile.

Il aide à systématiser à clarifier, à organiser. La stratégie. Il ne donne jamais la réponse.

⇒ **Chaque piste sera présentée devant toute la classe.**

⇒ **On élabore une trace de ce travail :** album, journal, panneau mural...

Ce type de travail s'étale sur plusieurs séances.

Difficultés pour le maître :

Donner du temps aux enfants.

Accepter les questions redondantes apparemment simplistes et aussi les plus compliquées.

Savoir reconnaître les notions et trouver le vocabulaire mathématique correspondant.

Permettre le réinvestissement.

Permettre d'aller plus loin que le programme.

Evaluation

On ne peut évaluer les démarches que ponctuellement.

La meilleure évaluation sera de constater l'acquisition de savoirs et la réutilisation de stratégies lors des recherches suivantes.

1	combien de cochon ?	0
8	combien de bergère ?	1
9	combien de prénoms ? en tout	25
10	combien de pattes de chats ?	44
11	combien de queues de chats ?	11
12	combien de sabots chez les ? chevaux	8

Des exemples de situations mathématiques propices à la recherche en maternelle et en primaire

☞ En début d'année les enfants sont toujours curieux d'observer la liste des élèves de la classe.

Questionnement possible :

Combien d'enfants, combien de garçons, de filles, combien dans les niveaux pour les classes double ou triple par ex, combien d'enfants dans l'école ? (pour présenter l'école aux correspondants par ex)

☞ Avec les assurances scolaires les coopératives : sommes récoltées, chèques ou liquide...

☞ Présentation de notre classe école : plan, mesure, disposition...

☞ La visite médicale : poids, tailles...

☞ Les pièces jaunes : manipuler des grosses quantités de pièces, trier compter...

☞ L'organisation d'une vente de gâteaux pour subventionner un achat une sortie : prévisions, achats, prix de revient, bénéfice.

☞ Voyage : distance, itinéraires différents, repérage sur le plan...

☞ Un spectacle : prix total pour la classe, organiser le ramassage de l'argent : pointage, la recette totale pour l'école, comparer différents prix de spectacles...

☞ Organiser un carnaval : choisir, pointer, prévoir le matériel à acheter pour fabriquer les déguisements...

☞ Kermesse, fête d'école : construction de jeux, achat de boissons, gâteaux...travail sur les prix...

☞ Lors des « Quoi de Neuf ? » les petits et même les plus grands parlent souvent :

de leurs chaussures neuves (Tailles, dessins des semelles...)

des couleurs qu'ils préfèrent ...

des animaux qu'ils ont à la maison...

3b - La Recherche mathématique avec matériel

J'utilise 2 fois par semaine des ateliers de recherche avec un matériel « mathématisable » que je fabrique tout au long de l'année.

Ce peut être un papier cadeau découpé en petites images successives, des formes géométriques diverses, des collections d'images en liaison avec des projets en cours.

Exemple pour Halloween, un assortiment de citrouilles différentes, des sorcières, des monstres ...

Ce matériel, je le choisis de façon à ce qu'il propose beaucoup de possibilités mathématiques : tailles et formes différentes, couleurs variées, détails différents, symétrie, nombres...

Les enfants disposent **d'un grand nombre d'images** en tas, au milieu d'une table, la consigne est de trouver **une bonne idée mathématique**. Tout est accepté à partir du moment où c'est verbalisé.

Les enfants, après avoir organisé leur recherche sur la table, prennent une feuille correspondant à la taille de leur travail (donner une feuille au départ induirait une organisation et limiterait la réflexion); ils collent puis **je note l'explication donnée**.



Il y aura - des agencements dans le plan :

disposition en carré, lignes, colonnes, bonhomme...

- des tris par tailles, couleurs
- des rangements
- des tableaux à double entrée
- des comptages...

Chacun travaille en toute liberté et peut faire autant de recherches qu'il en a envie à condition de trouver une idée différente chaque fois.

Chaque enfant puise dans son univers mathématique, il travaille sur ses idées, sur ses propres concepts.

Il communique avec son vocabulaire mathématique, avec ses mots. C'est dans l'interaction avec l'adulte ou les autres enfants que le terme manquant, "plus juste" sera amené, si nécessaire.

Le niveau de construction est parfois supérieur à celui de l'explication : il y a intuitivement une construction plus élaborée, mais la conceptualisation, donc l'expression verbale est moindre.

Je change de matériel quand je vois qu'il n'y a plus de clients à cet atelier. Je note dans un tableau le nombre de recherches effectuées par les enfants.

Je fais évoluer mon matériel tout au long de l'année, alternant matériel à tendance géométrique (carrés, triangles, bandes de longueurs différentes ...) avec du matériel amenant à des tris, j'ajoute des chiffres quand la numération avance peu...

Je trouve beaucoup d'idées dans les papiers cadeaux, esthétiquement appréciés et qui contiennent beaucoup de notions mathématiques : symétrie, position d'objets (devant, derrière, à côté...)

J'utilise les papiers bonbons affectivement très porteurs, je fabrique grâce à l'ordinateur des

séries de destins liés au événements de la classe, je peux varier les tailles, les formes, les couleurs.

C'est un travail très ludique qui plait aux enfants.



Toutes les productions **sont affichées** et nous allons régulièrement discuter de nos trouvailles. Cela permet à chacun de prendre connaissance du travail des autres, certaines idées seront peut-être réutilisées plus tard (j'ai fait comme...)

Cette socialisation de la parole. est d'ailleurs une constante de la méthode naturelle, qu'elle soit de lecture, d'apprentissage de la langue écrite (texte libre) ou de maths .

C'est en rapportant devant le groupe sa propre conceptualisation que l'on enrichit le patrimoine des connaissances de la classe. C'est ce qui fait la force de cette "méthode" ou "démarche naturelle", pouvoir construire des apprentissages sur la parole individuelle dans une classe coopérative (écoute, respect, discussion..)

C'est un travail idéal pour le cycle 1 et le cycle 2. Il permet une grande liberté d'action et de réussite pour les enfants. La somme des recherches est d'une richesse toujours étonnante.

4- La création mathématique :

C'est un travail tout entier dans **l'abstraction**.

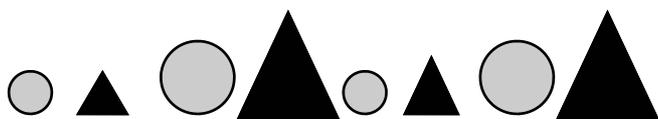
C'est un moment privilégié pour mesurer le cheminement mathématique des enfants et la richesse des connaissances de la classe.

Déroulement : le groupe classe est installé face au tableau avec un petit carnet sur les genoux et des crayons.

La consigne peut être donnée ainsi :

« Tu fabriques une création mathématique avec des formes, des points, des traits, des couleurs, des lettres, des chiffres, des lignes. Ce n'est pas un dessin. »

Une création est affichée au tableau :



Les enfants l'observent, réfléchissent et la commentent :

« je vois des formes, ce sont des triangles, il y en a des grands et des petits... Quand il n'y a plus de commentaires, l'enfant créateur explique son idée.

Le travail effectué est un travail entièrement dans l'abstraction : on joue avec des notions mathématiques, on crée, on invente.

La parole et la création sont socialisées par la classe, c'est le groupe réfléchissant qui construit le travail, qui développe les notions. C'est l'expression de chacun devant le groupe, enrichie, reconnue par la classe. C'est à ce moment que se construisent les apprentissages.

Ensuite nous jouons avec la création : **nous la transformons**, nous la continuons...

Chaque enfant qui le désire peut venir au tableau proposer sa transformation, les autres devinent ou questionnent.

Je souligne **les notions abordées** en insistant sur **le vocabulaire** mathématique.

J'apporte les mots manquants.

Selon la richesse des créations et la disponibilité des enfants nous pouvons étudier une ou plusieurs créations.

Chaque séance dure environ 30 minutes, 2 fois par semaine.

A la fin de ces séances je note dans un cahier le travail inscrit sur le tableau. Je pointe en parallèle qui a participé, quelles notions ont été abordées.



Il y a des chiffres, il y a des chiffres mal écrits, à l'envers...
Explication sur l'orientation, le sens.

On peut changer les couleurs.
On peut ajouter des chiffres.
On peut compter plus loin.

Je me permets de regrouper les enfants les moins actifs de temps en temps en petit groupe pour effectuer ce même type de travail.

C'est un travail mathématique très intéressant :

Chaque enfant a la possibilité de participer à son niveau.

Les séances sont actives et ludiques.

En fin d'années, la plupart des notions au « programme » ont été travaillées et bien d'autres sont en cours élaboration.

Suite à une intervention d'Agnès Muzellec, lors du stage de Marly à la Toussaint 2001, le groupe maternelle 35 a décidé d'expérimenter cette démarche naturelle qui enthousiasmait tout le monde.

La recherche mathématique avec du petit matériel

pour le groupe Maternelle (35)
Cécile Bertheleu

1) Projet

Commun à toutes les personnes du groupe, à savoir : **proposer aux enfants le même matériel**.

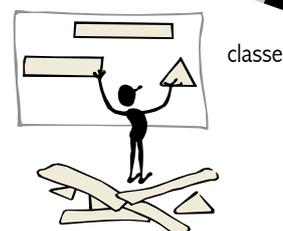
Par contre chaque enseignant organise l'activité comme il le souhaite, définit les consignes à donner au sein de sa classe et choisit les couleurs à proposer aux enfants.

Matériel proposé :

Carrés de 3 tailles et de 3 couleurs différentes (dans les 3 tailles).

Soit : 2cm, 4cm et 8cm à coller sur support carré blanc ou de couleur de format 29,7x29,7 ou 21x21cm (PS-MS)

Soit : 1cm, 2cm et 4cm à coller sur support identique (MS-GS).



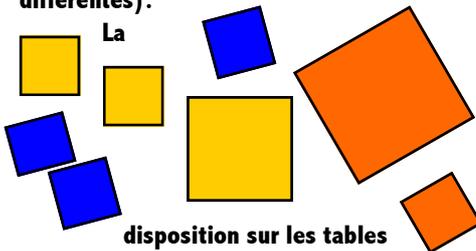
2) Restitution générale de l'activité menée au sein des différentes classes :

A) Organisation :

- **les couleurs proposées** : bleu, jaune, rouge/ rose, violet, noir/ violet, mauve, rose ... Certains ont choisi des couleurs pastel pour éviter qu'elles ne soient le critère premier de la recherche.

- la présentation du matériel

carrés mélangés dans une seule boîte ou carrés triés par tailles (3 boîtes différentes) ou carrés triés par tailles et par couleurs (9 boîtes différentes).



- sans déplacement : au centre de la table matériel (pour 1, 2 ou 4 enfants) facilement accessible

- avec déplacement : le matériel est disponible sur une table annexe pour tous les enfants **qui travaillent sur la recherche** .

-Collage :

par l'adulte en petite section et dans une moyenne section (dans le cas d'un passage individuel)

par les enfants : au fur et à mesure ou après la phase de manipulation

B) Nombre de séances :

De 1 à 3 par enfant.

C) Consignes données par l'adulte

avant la 1^{ère} séance :

Soit en regroupement, soit individuellement soit en petit groupe suivant l'organisation de chacun. Chez les tout-petits : aucune consigne (sous forme d'atelier libre).

Les consignes sont plus ou moins détaillées. En voici une liste (non-exhaustive) :

➔ Vous avez à votre disposition des carrés de différentes tailles et de différentes couleurs (l'instit les montre et les colle sur une feuille blanche placée verticalement au tableau). Il y a des carrés rouges de 3 tailles : des grands des moyens des petits (même chose avec les 2 autres couleurs) ; Vous avez un support carré blanc (montré également). Tout seul, vous cherchez une idée.

Vous pouvez prendre beaucoup de carrés, n'en prendre que des grands ou que des rouges. Vous pouvez enlever ou remettre des carrés jusqu'à ce que l'idée vous plaise. Quand vous avez fini, vous m'appellez pour que je colle et que j'écrive votre idée. »

➔ Tu cherches une idée à partir du matériel dont tu disposes. »

➔ Il y a des carrés de différentes tailles et couleurs (présentés par l'instit en regroupement). Vous choisissez une des deux tailles de feuilles pour les coller. Vous cherchez comment on peut les disposer sur la feuille. Vous faites une recherche mathématique. »

➔ Vous recherchez une idée mathématique avec les carrés » .

➔ Vous allez essayer de trouver une idée mathématique avec le matériel qui est sur la table. Après vous m'expliquerez votre idée » .

➔ On va faire une recherche qui parte de carrés. Vous jouez avec les formes puis vous collez quand vous avez fini . Ensuite vous m'expliquerez ce que vous avez fait » .

➔ Vous allez faire une recherche mathématique. Vous allez chercher comment on peut ranger les formes et les couleurs sur la feuille. Quand vous aurez fini vous m'expliquerez ce que vous avez fait et vous pourrez coller » ...

D) Verbalisation

Individuelle :

3 moments :

- Pour certains pendant la recherche

- Pour d'autres après la phase de recherche

- et/ou après le collage

Collective :

- après chaque atelier

- entre recherches par affichage de toutes les productions.

Quelques phrases de l'adulte pour provoquer la discussion :

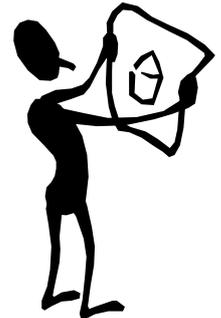
« Tu racontes comment tu as rangé, où tu les as mis » .

« Raconte-moi comment tu as installé ; Qu'est-ce que tu as choisi ?

« Raconte-moi ton idée.

e) Les productions attendues

pavages, alignements, alternances de formes, de couleurs, ordre de grandeur, contours, symétrie, superposition, construction de grands carrés à partir de petits.....



3) Analyse et prolongements

A) Organisation :

- Les couleurs proposées : Peu d'incidences des couleurs sur les productions en général même si un enfant a dit ne pas avoir utilisé de noir parce qu'il n'aimait cette couleur.

Certains d'entre nous ont apporté quelques modifications par rapport au projet initial (parfois malgré nous) : introduction de 4 couleurs au lieu de 3 ; ou bien support au format rectangulaire plutôt que carré ; ou bien

encore, fabrication du carré avec les enfants par pliage d'où influence sur la recherche. Ajout de chiffres pour la 2^{ème} recherche.

- La présentation et la disposition du matériel : La présentation dans 9 boîtes différentes ainsi que la disposition du matériel au centre de la table où se déroule l'activité apparaissent plus aisées pour la recherche.

- Le collage : bonne idée de faire coller par l'adulte dans les petites sections pour conserver la production initiale. Pour les autres sections le

fait de les avoir laissés coller seuls n'a pas, dans la plupart des cas modifié le résultat (certains enfants ont eu de l'aide quand le collage s'avérait trop long).

B) Le nombre de séances :

Pour ceux d'entre nous qui ont pu mettre en place plusieurs séances de recherche , l'évolution tant dans la formulation des consignes que dans les productions des enfants a fait émerger de nouvelles notions mathématiques (même si les enfants ne parviennent pas encore à les formuler).

C) Par rapport aux consignes données par l'adulte et à la phase de recherche :

L'expression « chercher une idée » est apparue abstraite pour certains enfants.

Qu'est-ce que rechercher une idée ?

On peut compter, trier, ranger les couleurs et les tailles.

On joue avec les formes. L'adulte a ressenti parfois que l'enfant le sentait en attente par rapport à sa réalisation (faire pour faire).



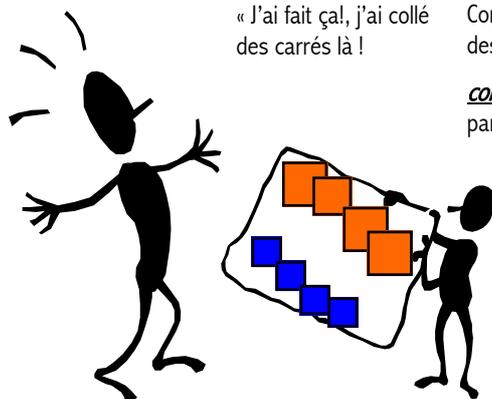
Certains enfants ont eu du mal à s'organiser car ils n'ont pas l'habitude de ce type de consigne.

Quelle idée choisir, sachant que tous les camarades en ont une différente de la mienne ? Les consignes ont évolué avec les séances, pour qu'apparaissent dans la discussion les termes liés à l'organisation de la recherche ainsi que les notions mathématiques plutôt que : « j'ai fait ça ou j'ai fait un avion » (voir verbalisation).

d) Verbalisation :

Individuelle : Ce fut le gros point noir et la grande déception pour la plupart d'entre nous qui attendions des enfants bavards alors qu'il n'avaient jamais été en situation de verbalisation concernant une recherche mathématique. Nous voyions des idées très intéressantes dans leurs productions mais décalées avec leur discours. Nos élèves, plutôt habitués à nous raconter leurs dessins, ont énormément réalisé et verbalisé autour du figuratif. Certains ont même raconté de longues histoires à partir de quelques carrés collés...

Chez les plus jeunes la verbalisation a été encore plus difficile alors qu'apparaissaient aussi de nombreuses idées. Ce que les enfants ont pu dire :



« J'ai fait ça, j'ai collé des carrés là ! »

ou chez les plus grands :

« J'ai fait une maison, j'ai fait un immeuble, j'ai fait un vaisseau spatiale sans ressemblance évidente à nos yeux, ni à ceux des autres.

Comment faire apparaître ces notions pour que les enfants prennent conscience de leurs capacités et développent un langage « mathématique » ?

Pour ceux d'entre nous qui ont mis en place d'autres séances, les consignes ont évoluées :

▶ Il n'y aura plus d'image (pas de maison, pas de bonhomme...), il faut chercher une idée ; »

▶ Vous ne pouvez plus faire de vaisseau, ni de maison..., il faut chercher à organiser, à ranger les formes et les couleurs sur la feuille. »

Dès lors apparaît une organisation différente des carrés qui provoquent des réalisations plus en accord avec nos objectifs même si la verbalisation reste difficile.

Cécile ayant pratiqué ce mode de fonctionnement depuis quelques mois a eu des résultats plus concluant.



Elle n'a pas hésité à reposer des questions plus détaillées, à reformuler les réponses en fait à dire le terme adéquat :

« Tu as fait une maison. Comment as-tu collé les carrés ? Tu en as collé deux ici. Alors tu les as collé côte à côte ... J'écris quoi ?.. »

ou « Regarde, ici il y a une idée intéressante. Comment sont disposés tes carrés ? Ils sont par dessus. Alors tu les as superposés ».

collective : Les enfants observent toutes ou parties des productions affichées, en retiennent une qui les intéresse et expliquent leur choix.

Le regard est ici plus objectif pour faire apparaître **des termes mathématiques souvent reformulés par l'adulte** sachant que ce qu'avait réalisé l'enfant n'était pas suffisamment figuratif pour être reconnu comme tel :

Intervention de l'adulte pour faire ressortir une notion. Ex : La notion de symétrie (si on plie....) pas toujours évidente à faire passer dans ce cas où les enfants étaient encore dans l'imaginaire.

Jean-François a commencé à faire un tri avec ses élèves. Ils ont mis ensemble **toutes les idées copines** ; Ainsi ont-ils pu composer des familles dont ils pourront s'inspirer pour les productions futures ! **Analyse des productions et prolongements possibles**

Productions très intéressantes dans toutes les sections.

Apparaissent : Contours, alignements de couleurs (lignes, colonnes), chemins, juxtapositions, superpositions, chevauchement, pavage, topologie, ordre de grandeur, angles, numération, symétrie, classements, algorithmes de tailles, de couleurs.

Que faire de toutes ces merveilles ?

L'idée de trier les productions nous paraît intéressante tant pour la verbalisation que pour la prise de conscience des différentes notions mathématiques.

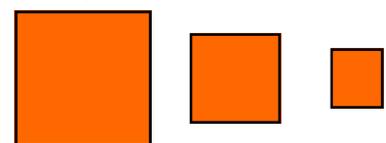
Nous pourrions les regrouper dans **un classeur et créer un répertoire d'idées** en symbolisant chaque notion par un code ou un dessin pour les MS-GS (plus difficile à mettre en place en petite section ! ?).

Quelques pistes de symbolisation à exploiter ...



Conclusion :

Nous avons eu plaisir à travailler sur le même projet. Le fait d'avoir rencontré des difficultés communes nous a rassurés et nous a permis d'avancer. Je pense que chacun est reparti satisfait malgré tout et fier des productions de ses élèves.





La pratique d'un goûter du matin est une institution à l'école maternelle.

Qu'en est-il de l'historique de cette pratique, de ses conséquences sur l'équilibre alimentaire des jeunes enfants ?

Nous reproduisons un article paru dans la revue "Médecine et Enfance" qui nous a interpellées...

En 1954, un gouvernement présidé par Pierre Mendès-France proposait, entre autres mesures **contre l'alcoolisme**, de valoriser **le lait et la limonade** comme boissons de substitution.

De cette époque date la distribution gratuite de lait aux enfants des écoles. On ignore si elle a eu l'effet recherché.

En 1974, cette distribution a été relancée pour une toute autre raison : **offrir des débouchés aux excédents** de la production laitière.



A nouveau, les décideurs ont ciblé les écoles, notamment les maternelles, qui avaient fleuri dans les années précédentes.



Ce choix était dicté par des considérations

(1) pratiques

(2) **pédagogiques** : en habituant les enfants à consommer des produits laitiers, on espérait qu'ils continueraient au-delà de la vie scolaire ;

(3) **symboliques** : l'image du lait est attachée à la petite enfance (les énarques n'échappent pas à la pensée magique : pour eux comme pour tout un chacun, la fonction symbolique des aliments prévaut inconsciemment sur les autres fonctions).

Une analyse strictement nutritionnelle aurait fait récuser les enfants de maternelle (qui buvaient et boivent encore, chez eux, davantage de lait que leurs aînés) **au profit des adolescentes**, de façon à augmenter leurs apports en calcium et réduire les risques d'ostéoporose à la ménopause.

Cette distribution, favorisée par la **commodité de la conservation** (longue durée après stérilisation UHT) et celle du **conditionnement** (briques cartonnées individuelles de 20cl), a connu un **joyeux succès** :

☺ Les enfants ont aimé le côté ludique de l'aspiration à la paille.

☺ Les enseignants de maternelle, qui doivent proposer une nouvelle activité toutes les quinze minutes, ont goûté cette séquence livrée clés en mains.

☺ Les personnels de service ont apprécié que ce rituel ne soit pas salissant : peu de taches, pas de miettes.

☺ Les laitiers ont vendu leur lait.

☺ Les municipalités généreuses ont conforté leur cote.

A l'exception des rares enfants intolérants aux protéines de lait de vache ou au lactose, **chacun y trouvait son compte**, même la vache.

Le rite a évolué. Les aides européennes à la distribution gratuite de lait, jugée insuffisamment efficace par rapport à son coût, ont été réduites, et l'effort financier demandé aux municipalités les a souvent conduites à y renoncer.

On aurait alors pu demander aux enfants d'apporter ce lait. Mais on a le plus souvent remplacé ce lait par d'autres aliments consommés dans un « moment privilégié » que l'on baptise, selon la sociologie du quartier, "collation", "goûter", "petit-goûter", ou "dix-heures", rarement "casse-croûte" et jamais "grignotage".

On dira ici «petit goûter».

Quelle que soit la dénomination, il s'agit d'une prise alimentaire supplémentaire.

Parfois, chaque enfant amène son petit goûter individuel. Ailleurs, un petit goûter commun est partagé. Il est alors apporté par un enfant ou acheté par l'enseignant. Le choix entre ces modalités nourrit des discussions préalables sur les bénéfices et les risques de cette distribution d'aliments à l'école.

Quels sont les éléments de ce discernement ?

1. Les enfants trop gros, plus nombreux qu'en 1954, peuvent difficilement satisfaire au respect de la règle N°1 de la maîtrise du comportement alimentaire, règle incontournable pour réduire un excès de poids : je ne mange pas en dehors des repas (jusqu'à présent, personne n'a osé baptiser repas cette prise alimentaire). On objectera que les enfants **trop gros** peuvent s'abstenir de ce petit goûter.

Pistes de réflexion

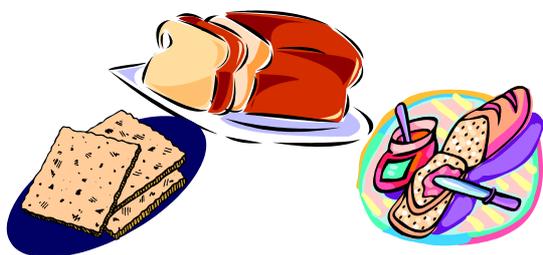
Quid alors de la convivialité ?

Quid du respect du handicap d'autrui ?

L'enfant trop gros est «**piégé**» quand on distribue des aliments devant lui, car ceux-ci lui adressent des signaux **sensoriels** qui le mettent en **situation pénible** s'il veut y renoncer.

Les aliments du petit goûter sont sélectionnés en fonction d'un consensus sur leurs qualités organoleptiques, même si, à posteriori, on défend leurs qualités nutritionnelles (ici la salade cuite, les endives braisées et les choux de Bruxelles ne sont pas de mises). **12% des enfants de maternelle sont trop gros.**

A partir de quelle proportion supprimera-t-on le piège de la proposition d'une prise alimentaire supplémentaire ?



2. Le nombre et l'horaire des repas

quotidiens dépendent des civilisations et des habitudes sociales.

La physiologie du comportement alimentaire enseigne que l'organisme «**apprend**» aisément et inconsciemment à ingérer à chaque repas les calories dont il a besoin jusqu'au repas suivant, à condition que **le rythme des repas** d'un jour à l'autre **soit régulier**.

On sait que cette régulation des apports énergétiques peut être défectueuse chez les travailleurs postés. Or l'alternance des jours de classe et des jours de congé est irrégulière et ne peut pas faire l'objet d'un apprentissage inconscient.

Il apparaît donc inopportun d'inciter les enfants à manger les jours de classe à des heures différentes de celles où ils mangent les autres jours.

Ces extrasystoles alimentaires pourraient dérégler chez certains enfants, la fine régulation du bilan énergétique sous forme de graisses réserve.

Curieusement, l'augmentation **récente** de la prévalence des excès de poids dans l'enfance est **contemporaine de la généralisation** de cette prise alimentaire supplémentaire qui perturbe la régularité des apports énergétiques.

On pourrait tester l'existence d'une relation entre les deux phénomènes en supprimant ce petit goûter dans toutes les maternelles d'un département pour voir si cela diminue la proportion d'enfants trop gros en Grande Section.

3. Les prises alimentaires supplémentaires organisées vers 10 heures à l'école, et parfois au lever de la sieste, constituent des **grignotages institutionnalisés**.

Dans certaines écoles primaires, les enseignants prolongent cette habitude en incitant les enfants à amener à l'école des en-cas pour les récréations. Dans un sens, cette attitude est logique : on ne voit pas comment ce qui est bon à cinq ans ne le serait plus à six. Mais la dénonciation lors des cours d'éducation nutritionnelle organisés dans les années ultérieures devient alors peu cohérente. Un jour, un enfant astucieux ou effronté fera remarquer que cet usage lui a été enseigné à la maternelle alors que ses parents s'étaient réjouis qu'il soit «**passé à quatre repas**» quand il avait six mois.

4. Alors que la restauration scolaire se met en quatre pour prévenir **les intoxications** collectives et les accidents liés **aux allergies** alimentaires individuelles, la distribution en classe d'aliments de provenance et de **composition non contrôlées** n'est pas judicieuse.

De plus, ceux à qui on demande déjà d'enseigner la lecture, l'écriture, le calcul, le chant, le dessin, la course, la nage pourraient être dispensés de donner à manger.

On réserverait cette activité au cadre de la restauration scolaire.

5. Parmi les différentes fonctions de l'alimentation, le petit goûter privilégie **la fonction de plaisir**.

La majorité des enfants y trouvent du plaisir. Les parents et les enseignants ont plaisir à ce que les enfants aient du plaisir. Or, l'organisation des écoles maternelles, décalquée sur celle du primaire **n'est pas appropriée à l'âge des enfants**. Les adultes ont bien conscience **des contraintes** qu'ils imposent aux enfants.

Toute source de plaisir à l'école maternelle est donc particulièrement appréciée.

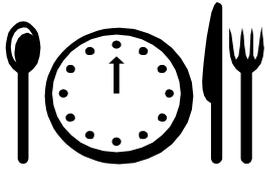
Ainsi, **les enseignants**, même circonspects sur les avantages et les inconvénients du petit goûter, **hésitent à le supprimer** :

parce que ça ne ferait pas plaisir aux parents et aux enfants.

Pour ne pas justifier le petit goûter par le seul plaisir, on s'efforce souvent de le considérer à posteriori, par **des considérations nutritionnelles ou pédagogiques**.



6. On évoque ainsi la crainte d'une fringale en fin de matinée, notamment chez les enfants qui n'auraient pas pris de petit déjeuner.



Certes la suppression d'un repas donne faim avant le repas suivant. Cette faim peut s'accompagner d'une légère diminution physiologique de la glycémie préprandiale, qui ne constitue pas une hypoglycémie : dans « hypoglycémie », le préfixe hypo signifie «insuffisance» et non pas «diminution».

Parler de «tendance à l'hypoglycémie» est absurde,

puisque la glycémie se définit par rapport à une valeur de seuil, et cette expression provoque une inquiétude inutile puisqu'une hypoglycémie, en raison de sa gravité potentielle, justifierait une hospitalisation immédiate ?

Le **mythe de l'hypoglycémie** de l'enfant qui n'a pas déjeuné le matin tient probablement à ce que le cortège de signes cliniques consécutifs à une hypoglycémie authentique comprend la faim, la baisse d'attention et la somnolence.

Mais il ne s'agit pas d'une bijection, et ces phénomènes, trop rapidement **interprétés comme symptômes**, sont **banals** et fréquents, surtout en fin de matinée.

Les enseignants savent bien que cette période n'est pas appropriée à des apprentissages délicats.

Ces phénomènes peuvent ainsi témoigner, chez un enfant de deux à six ans, d'une **insuffisance de sommeil**, souvent associée à **l'absence de petit déjeuner** quand on réveille l'enfant, lequel n'a donc pas assez dormi, juste avant de partir.

L'expérience montre que **le jeûne rituel ou le jeûne nécessaire** avant certains examens médicaux sont **bien supportés**.

La régulation de la glycémie est plus solide qu'on le croit : les grévistes de la fin ne meurent pas d'hypoglycémie.

7. Si l'on s'inquiétait réellement de l'absence de petit déjeuner chez un écolier, la compensation logique serait de servir un petit déjeuner à cet écolier **dès son arrivée à l'école**, et non pas de poser ultérieurement un petit goûter à tous les enfants, y compris à ceux qui ont bien déjeuné.

Il est possible que la perspective du petit goûter conduise certains parents à réduire ou à supprimer le petit déjeuner.

8. La pédagogie d'accompagnement du développement sensoriel est parfois évoquée pour conforter la pratique du petit goûter.

On comprend qu'il soit intéressant d'aider les enfants à prendre **conscience de leur odorat et de leur goût**, comme on les aide à utiliser leur ouïe, leur vue ou leur toucher, et de proposer des séquences de découvertes ou de reconnaissance des odeurs, des arômes, des saveurs ou des textures.

Mais manger, c'est davantage que sentir et goûter. Les objectifs peuvent dériver, et **le petit goûter est parfois légitimé au nom de la découverte d'aliments nouveaux, de l'apprentissage d'une alimentation équilibrée, de la reconnaissance des aliments «bons pour la santé»**.

On **suppose** alors que l'alimentation de l'enfant à la maison n'est pas satisfaisante, donc que **les parents sont de mauvais nourriciers**, ce qui mérite d'être évalué, et que les propositions faites à l'école sont meilleures, ce qui mérite aussi évaluation.

Ces tentatives pour **modifier le comportement alimentaire** des enfants risquent d'ailleurs d'être **inefficaces** puisque ce sont les parents qui composent les menus familiaux.

De plus, les études sur **la formation des préférences alimentaires** enseignent que le développement d'une **préférence** pour un aliment nouveau **nécessite**, avant trois ou quatre ans, **des expositions répétées** et que la néophobie alimentaire qui se développe à cet âge rend illusoire les changements ultérieurs dans les préférences alimentaires.

9. Dans une société de suralimentation, le souci légitime de corriger l'insuffisance éventuelle des apports en certains nutriments dans les milieux défavorisés **réclame d'autres solutions que la distribution indifférenciée d'aliments à tous les écoliers**.



Pratiques de classe

S'il est vrai que jusqu'alors, nos pratiques s'appuyaient sur le constat des chrono biologistes et du « coup de pompe de 11h00 », les arguments développés dans l'article précédent nous ont paru suffisamment significatifs pour lancer une réflexion de fond... quitte à remettre en cause nos pratiques.

Certaines d'entre nous ont, dans un premier temps, modifié la nature et la distribution des aliments : Les enfants essaient de choisir et de compléter leur apport alimentaire en fonction de ce qu'ils ont mangé le matin (produits laitiers, céréales, fruits).

D'autres en ont modifié l'heure : à l'accueil pour compenser une éventuelle absence de petit déjeuner à la maison. Dans ce cas, l'atelier est libre et n'y viennent que ceux qui ont réellement faim : pas de biscuits, mais du pain, de la compote, des fruits, du lait... et de l'eau !)

Il nous paraît pertinent de supprimer cette prise supplémentaire, mais cela ne peut se concevoir que dans un cadre de concertation avec les familles et la PMI, pour travailler sur l'équilibre alimentaire ; l'objectif étant de supprimer, si possible, ce moment quand les enfants auront acquis suffisamment d'autonomie pour gérer leur petit déjeuner à la maison.

Par contre, il ne nous paraît pas contradictoire, pour des raisons pédagogiques, de continuer nos ateliers cuisine en classe en concertation avec les familles (la dégustation ayant lieu en fin de journée, heure du vrai goûter, non remis en cause par les nutritionnistes ou étant emportés dans les familles).

Le risque des allergies alimentaires pose bien sûr un autre problème : celui de la provenance, du choix et de la composition des aliments.

C'est à chacun de choisir son fonctionnement :

- achat avec la coop de tous les aliments avec carnet de "traçabilité" associé.***
- participation des familles avec vérification des emballages.***

Cette année-là, ma classe était composée de 20 petits et 6 moyens déjà dans la classe l'année précédente. Début septembre, Fanny a fêté son anniversaire à la maison. Elle nous annonce la bonne nouvelle, et apporte gâteaux et boissons pour la classe. Je demande : "Qui donc encore a son anniversaire en septembre ?

— Grégory."

L'année dernière il ne nous a rien apporté pour son anniversaire. Je propose donc qu'on prépare des gâteaux d'anniversaire à l'école. Par groupe de deux, sans l'aide d'un adulte, les enfants confectionneront les gâteaux que nous mangerons ensemble.

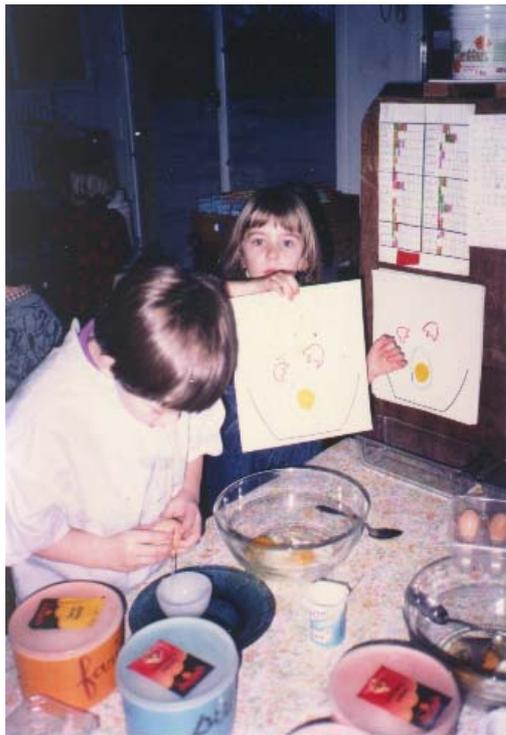
Des questions fusent : "Quand c'est mon anniversaire à moi ? "

Le tableau des mois

Je sors le tableau des mois de l'année. Commenant par septembre, les mois sont placés les uns sous les autres et leur nom est accompagné d'un dessin naïf. J'indique à chacun son mois de naissance et commente brièvement les images des mois : octobre, les feuilles jaunissent ; novembre, les feuilles sont tombées, les arbres sont nus ; décembre, voilà le Père Noël ; février, voilà le carnaval, ... , juillet, vacances à la mer ; août, vacances à la montagne. Les anniversaires des grandes vacances seront fêtés en juin.

C'est difficile de se souvenir de tant de choses. Les enfants essaient de retrouver leur mois de naissance avec plus ou moins de succès. Je propose alors les "étiquettes prénoms". Chacun reçoit la sienne, la place à côté de l'image qui convient, puis la colle. Le tableau porte maintenant les prénoms de tous rangés en face des mois de naissance. On pourra ainsi se repérer aux images puis plus tard à l'écrit. Nous avons par ailleurs besoin d'un balisage temporel plus précis.





Cette année-là, ma classe était composée de 20 petits et 6 moyens déjà dans la classe l'année précédente. Début septembre, Fanny a fêté son anniversaire à la maison. Elle nous annonce la bonne nouvelle, et apporte gâteaux et boissons pour la classe. Je demande : "Qui donc encore a son anniversaire en septembre ?

— Grégory."

L'année dernière il ne nous a rien apporté pour son anniversaire. Je propose donc qu'on prépare des gâteaux d'anniversaire à l'école. Par groupe de deux, sans l'aide d'un adulte, les enfants confectionneront les gâteaux que nous mangerons ensemble.

Des questions fusent : "Quand c'est mon anniversaire à moi ?"

Le tableau des mois

Je sors le tableau des mois de l'année. Commenant par septembre, les mois sont placés les uns sous les autres et leur nom est accompagné d'un dessin naïf. J'indique à chacun son mois de naissance et commente brièvement les images des mois : octobre, les feuilles jaunissent ; novembre, les feuilles sont tombées, les arbres sont nus ; décembre, voilà le Père Noël ; février, voilà le carnaval, . . . , juillet, vacances à la mer ; août, vacances à la montagne. Les anniversaires des grandes vacances seront fêtés en juin.

C'est difficile de se souvenir de tant de choses. Les enfants essaient de retrouver leur mois de naissance avec plus ou moins de succès. Je propose alors les "étiquettes prénoms". Chacun reçoit la sienne, la place à côté de l'image qui convient, puis la colle. Le tableau porte maintenant les prénoms de tous rangés en face des mois de naissance. On pourra ainsi se repérer aux images puis plus tard à l'écrit.

Nous avons par ailleurs besoin d'un balisage temporel plus précis.

Notre calendrier

Nous utiliserons un éphéméride. Les pages en seront collées une à une sur une grille. Nous commençons par reconnaître les jours des vacances. Pas d'école, nous les barrons d'une croix rouge ; les mercredis, les samedis au besoin et les dimanches subiront le même sort. En comptant les cases nous y inscrivons les jours où on fera les gâteaux et le Mardi-Gras pour penser à préparer les masques. Sur les feuilles d'éphéméride collées nous signalerons celui où nous avons caché le bulbe de jacinthe dans le noir de l'armoire pour que poussent ses racines. Quelques graines de radis collées sous un scotch rappelleront la date où nous les avons semées. Dans le courant de la journée, les enfants viennent regarder ce calendrier et commentent les actions venues ou à venir.

La main à la pâte

Ce 6 février, Alexandre et Lætitia dont on fête l'anniversaire sont impatients de commencer. Plusieurs de leurs camarades ont déjà apporté le sucre et la farine. Après avoir mis un tablier, ils se lavent les mains puis vont chercher tout le nécessaire pour confectionner deux gâteaux : les ustensiles — assiettes, saladiers, tasses, moules, cuillères en bois, en métal — et les boîtes hermétiques contenant sucre et farine. Comment reconnaître ce qu'elles contiennent ? Ils pourraient lire les étiquettes, ou simplement retirer le couvercle ; ils choisissent de les secouer, c'est plus rigolo. Le sucre fait "tic tic tic" et la farine "flop flop flop" ! Ensuite, partage équitable des ustensiles et des ingrédients. Chacun doit avoir un pot de yaourt (dont j'ai un peu tiré la languette pour faciliter l'ouverture), quatre œufs, une boîte de farine, une de sucre, deux sachets de sucre vanillé et un de levure, du chocolat en poudre. Seule la bouteille d'huile sera commune.

Des grands d'une classe voisine ont codé la recette de ce gâteau au yaourt en réalisant une fiche par opération. Ces fiches rangées dans le bon ordre sont accrochées à un piton. Johanna, une moyenne, capable de les prendre une à une, d'en présenter une nouvelle quand c'est le moment après avoir pendu la précédente au piton d'à côté, est la "diseuse de recette" comme l'a appelée Guillaume. Elle rappelle de bien vider les pots avec la cuillère en bois, d'utiliser la cuillère en métal pour prendre le sucre et la farine, et veille à ce que la tasse ou le pot à yaourt vide soit bien sur l'assiette.



Troc de trucs

Ma classe se compose d'enfants de GS et MS. C'est moi qui ai lancé l'idée de fabriquer un livre pour chacune des chansons apprises en classe ; les enfants y ont adhéré aussitôt...



La sorcière (chant)

Au jardin de ma **grand-mère**
Tralalère, tralalère,
J'ai rencontré une sorcière
Tralalère, tralalère,
Elle avait un **chapeau vert**
Tralalère, tralalère,
Et mangeait des **vers de terre...**
BEURQ !!!

Une fois que la chanson est apprise, son texte écrit est présenté aux enfants dans son intégralité (cahier de vie).

Le livre de la chanson ne reprend pas l'intégralité du texte, nous cherchons les mots de la chanson qui peuvent être illustrés (ceux qui font des images dans la tête).

C'est une façon comme une autre de constituer un référentiel de mots commun à tous les enfants de la classe.

Y participent ceux qui le souhaitent, soit pour l'illustration, soit pour le texte, soit pour les deux.

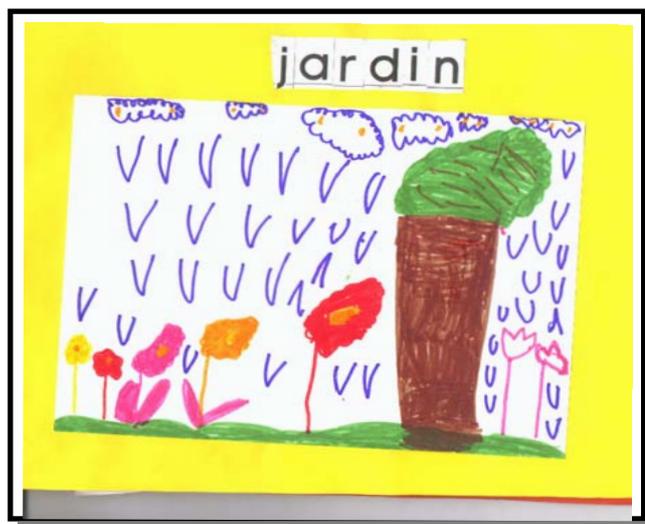
C'est un travail coopératif :

les enfants qui le souhaitent utilisent le matériel que nous avons en classe (imprimerie LEGO, lettres ASCO, cursives CELDA), ou bien ils écrivent en cursives.

Un même mot pourra être écrit plusieurs fois, si possible avec des graphies variées.

Après vérification collective et correction si besoin, tout est inséré dans le livre.

Pour les dessins, chacun choisit un ou plusieurs mots à illustrer en employant la technique de son choix. Nous observons ensuite les illustrations pour arriver à une sélection finale.



Comme pour l'écrit, il peut y avoir plusieurs illustrations pour un même mot qu'on peut photocopier s'il y a plus d'illustrations que d'écrits.

Pour finir nous choisissons le titre du livre.

Je colle le texte intégral de la chanson sur la 2ème de couverture.

Le livre rejoint le coin bibliothèque une fois achevé.

Les enfants sont toujours fiers d'avoir participé à sa réalisation et c'est un référentiel qu'ils connaissent bien.

Rencontre avec Kveta Pakovska

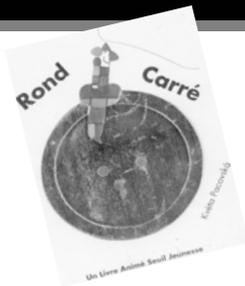
Agnès Joyeux (95)

Kveta Pacovska n'est pas une auteur(e) pour la jeunesse.

C'est une artiste plasticienne dont le langage polysémique s'adresse à tous, petits et grands parce qu'il touche à l'individu et à l'universel. Kveta Pacovska a choisi de s'exprimer à travers des formes plastiques qui sont non seulement visuelles, mais aussi tactiles, sonores, conceptuelles,...

« Rond, carré », le livre-jeu des formes

Il s'agit d'un album animé qui fait vivre les formes géométriques et l'imaginaire qu'elles développent en nous :



Corne rouge est un hippopotame carré. Il est l'ami de « Troutrutout » mais aussi celui de Corne-rayé, du Rhinocéros de minuit et du Rhino-pois parce

Et toi comment es-tu ?

Le résultat est un album Rond et anguleux, coloré et dynami-

Rond comme... un bouton
Carré comme... un chat
Carré comme... une fenêtre de la maison
Carré comme... un lion
Carré (ou rond ?) comme... un son
Triangle comme... une filiation
Triangle comme... un conteur aux ananas
Rectangle comme... un carré
Rectangle comme... une ligne

« Corne rouge »



Kveta Pakovska était invitée au Salon du livre de jeunesse de Montreuil en 2002

Pourquoi le rouge «Pakovska» ?

«Toutes les couleurs ont la même force. Le rouge symbolise la joie, le blanc la pureté, le bleu le rêve. Le vert est la couleur nourricière, le jaune celle de la lumière et de la chaleur. Le noir est la reine des couleurs parce qu'elle les combine toutes.

Après des enfants, chaque couleur est porteuse de beaucoup de force, de beaucoup d'émotion, de beaucoup d'expression. »

Kveta pakovska se souvient avec émotion de la préparation des gâteaux de Noël traditionnels chez sa grand-mère. La disposition des biscuits sur la plaque, leur couleur naturelle, leurs décorations parfumées représentaient, pour l'enfant qu'elle était alors, l'une des premières créations auxquelles il lui était donné de participer.

Dans ses livres elle développe l'idée d'une lecture qui se ferait par les cinq sens (toucher, notamment), en appréhendant également l'espace et le rythme. Dans « Jamais 2 sans 3 » édité en 1990, la double page centrale est très importante.

K. Pakovska a une préférence pour le graphisme 3 et pour 8. Elle s'intéresse aux formes et à l'histoire des lettres et des chiffres. Elle s'interroge aussi sur l'aspect sonore d'un chiffre ou d'une lettre, sur la couleur d'un son.

Elle prépare actuellement un livre pour les bibliophiles. Un nouvel album de jeunesse paraîtra ensuite au Seuil.

Bibliographie :

éditions Seuil jeunesse

Rond, carré
Couleurs, couleurs
Corne rouge

Jamais deux sans trois
Alphabet (également en CD-rom)

éditions Nord-sud

La fleur sans couleur
Tour à tour

éditions Pastel (épuisé)

Le petit roi des fleurs

éditions Ouest-France (épuisé)

Un, cinq, beaucoup

Sommaire



Page 1	Édito <i>Maroin Soidriddine & Agnès Muzellec</i> « Bryan prépare son petit déjeuner » (<i>Photo M. Quoniam</i>)
Page 2	Sur le ovaiibe... rebond : « écrire directement en cursive dès la maternelle ». Mail de M. Brunetti (57) extrait de « manuel d'apprentissage de l'écriture maternelle/CP » D. Berthet (RETZ)
Pages 3 à 6	Repères « les maths naturelles en maternelle » <i>A. Muzellec (76)</i>
Pages 6 à 8	Vie des GD Le GD 35 : « pratiques de recherche mathématique » <i>Compte-rendu C. Bertheleu(35)</i>
Pages 9 à 11	Pistes de réflexion « le petit goûter à l'école » <i>article paru dans « Médecine & Enfance » sept 2002</i> <i>Vincent Boggio (C.H.U. de Dijon)</i>
Pages 12 & 13	Pratiques de classes « Des gâteaux d'anniversaire pour grandir » <i>M-H. Maudrin (80)</i>
Page 14	Troc de truc « les livres de nos chansons » <i>M. Soidriddine (50)</i>
Page 15	Bibliographie « rencontre avec Kveta Pakovska » <i>A. Joyeux (95)</i>
Page 16	Sommaire , Bulletin d'abonnement, appel du « chantier outils » de l'ICEM

Le
chantier outils nous
a contactées
concernant le fichier
100 expériences fondamentales.

**Vous le connaissez...
Vous l'avez déjà utilisé...**

**Pensez-vous
qu'il soit nécessaire
qu'il soit réédité ?**

**Si oui, sous quelle forme ?
En noir et blanc ?
En couleur ?**

**Y a-t-il des thèmes
à supprimer ?
D'autres à ajouter ?**

**La présentation
vous convient-elle ? Etc...**

Contact : Annie TRONCY-ROSEN, 31 rue instituteur Pittié,
58000 NEVERS

**Si vous souhaitez adhérer à l'ICEM pédagogie-Freinet
ou recevoir le catalogue des éditions ICEM, une adresse :**
Secrétariat ICEM, 18 rue Sarrazin, 44000 NANTES
02 40 89 47 50

**Vous souhaitez recevoir les 4 numéros de 2001/2002 (n° 12, 13, 14, 15)
ou Vous souhaitez un abonnement pour 2002/2003 (n°16, 17, 18, 19)**

Pour vous (si vous n'êtes pas adhérent ICEM, pour votre groupe départemental, votre école, votre coiffeur ou médecin...)

Vous pouvez vous abonner pour 10 Euros les 4 numéros de l'année

NOM Prénom :

Adresse :

Email :

◇ **Numéros 2001/2002** (12, 13, 14, 15)

◇ **Abonnement 2002/2003**

Joindre chèque de 10 ou 20 Euros, libellé à l'ordre de l'ICEM, à l'adresse suivante :

Jacqueline BENAIS, 37 rue Hélène Boucher, 56600 LANESTER (jacqueline.benais@libertysurf.fr)