

Du bourgeon... aux volcans

Une pratique et son analyse :

« Ma ville, du plus près au plus loin »

L'intérêt suscité par le livre : « La nature du plus près au plus loin »¹, entraîne une classe de CP/CE1 vers l'étude de son milieu local.

Edmond Lémery analyse cette pratique sous l'angle du tâtonnement expérimental.

Le groupe Ecole Moderne et l'OCCE du Puy de Dôme ont décidé de travailler ensemble sur la lecture de paysages.

Le projet de ma classe de CP/CE1 à Clermont-Ferrand est parti de l'intérêt pour le livre « La nature du plus près au plus loin » qui, sous forme de grandes planches dessinées, part d'une cerise pour s'en éloigner progressivement jusqu'à la vue aérienne puis réalise un zoom progressif sur une autre partie du paysage.

La classe décide de réaliser ses propres albums, un pour chaque enfant, en utilisant plusieurs techniques d'arts plastiques et en laissant place à l'imagination.

C'est là la phase d'incitation, d'impulsions créatrices et de motivations, provoquée par un évènement, un objet, un apport, un questionnaire..., qui sont des facteurs déclenchant le processus général du Tâtonnement expérimental.



Schéma 1

Comme Léa (CE1) beaucoup d'enfants ont essayé de représenter la ville par un grand nombre de maisons.

Certains se sont intéressés à des détails, d'autres ont dessiné des maisons imaginaires, beaucoup ont essayé de représenter schématiquement un grand nombre de maisons.

Sur le dessin de Léa, on distingue la ville ancienne qu'elle a représentée en rouge à cause des toits de tuiles.

Elle se serre autour de la cathédrale, alors que la ville industrielle en gris s'étale autour de l'usine Michelin.



La démarche suivie

Nous avons observé de près un bourgeon dans la cour de l'école. Nous l'avons dessiné mais nous avons aussi cherché ce qui pouvait se trouver à l'intérieur (réellement et aussi en imagination).

Nous avons ensuite dessiné au crayon la branche, l'arbre, puis nous sommes montés de plus en plus haut.

Depuis le premier étage de l'école, nous avons représenté la cour puis l'école entière. Depuis le dernier étage, nous avons essayé de dessiner aux pastels, les maisons du quartier mais nous manquions de recul.

Nous sommes alors montés sur une colline qui domine une partie de la ville. D'en haut les enfants ont reconnu certains endroits qu'ils avaient repérés de près : l'usine avec

Analyse

Dans cette première étape, l'observation attentive prend une autre dimension : « les vues de dessus », autre perception de l'espace, qui font intervenir d'autres mécanismes neurophysiologiques (apprentissages nouveaux) et, sur le plan cognitif, l'identification.

Cette reconnaissance de lieux, à partir d'indices prélevés, donne lieu, pour chacun, à des hypothèses implicites, par raccordements de ces indices à des savoirs possédés en mémoire, raccordements inconscients, mais, cependant, avec émergence d'un résultat.

Dans cette activité : situer les différents lieux reconnus les uns par rapport aux autres prépare à la notion de perspective, et l'apport d'informations spécifiques (les plans) dont l'enfant a besoin constitue des « outils de pensée » : les modèles.

Avec le dessin d'observation s'amorcent d'autres apprentissages. Depuis la focalisation pointilliste sur des détails, en passant par des tentatives de représentations d'ensembles, ces dessins, suite aux confrontations des productions, évoluent progressivement vers la schématisation (descriptive d'abord... explicative ensuite).

Le simple tracé d'une ligne d'horizon, voire des lignes de crêtes en différents plans, en sont des exemples révélant déjà une activité mentale de synthèse modélisante et l'apprentissage d'un nouveau langage : le schéma. L'enfant « modélise », et ces « modèles empiriques » produits et échangés, qu'il s'approprie, sont naturellement réinvestis dans d'autres situations observées.



Schéma 2

Pierre (CP) a en même temps essayé de représenter l'abondance de maisons et de les répartir en trois plans. Pour aider à distinguer les trois plans, il a utilisé une couleur pour chacun.

Sur ce dessin, on distingue bien les contrastes entre les cités ouvrières au premier plan, les usines avec leurs ouvriers au travail au second plan et les montagnes à l'arrière plan. Il y a aussi un plan pour le ciel que les enfants du CP ressentent souvent le besoin de représenter.

ses cheminées et ses toits triangulaires, la place voisine de la caserne des pompiers et du cimetière que nous avons déjà visité. J'ai introduit le vocabulaire : 1^{er} plan, 2^{ème} plan, arrière plan.

Leurs dessins de la ville vue d'en haut, mis en commun, leur ont permis de comprendre qu'on pourrait choisir plusieurs options face à un paysage : soit dessiner avec précision ou avec imagination un détail, soit essayer de donner une impression d'ensemble, soit tracer une ligne d'horizon avec les silhouettes des volcans, soit même distinguer les différents plans en les schématisant.

Comme nous avons réalisé d'autres dessins de paysages en nous élevant de plus en plus, les enfants ont pu réinvestir les techniques ébauchées par eux-mêmes ou observées dans les productions des autres enfants.

Les discussions avec mes collègues du groupe Ecole Moderne m'ont amenée à réfléchir sur mon rôle au moment des lectures de paysages.

Je ne veux pas être le guide touristique qui plaque des connaissances sans avoir laissé les hypothèses émerger, mais j'ai aussi envie d'aider les enfants à aller au-delà de la simple observation, de leur permettre d'accéder à des interprétations du paysage.

A posteriori, je me rends compte que j'ai souvent provoqué les questionnements et la formulation d'hypothèses.

Par exemple, du haut du Puy de Dôme, j'ai demandé aux enfants pourquoi, à leur avis, certaines forêts

Dans un premier temps : observation libre et hypothèses spontanées...

Avec ces « aides à penser », au-delà des hypothèses en forme de simples remarques ou des questionnements révélant l'état actuel des conceptions et des connaissances des enfants, on discerne d'emblée les nuances entre méthodes actives à guidance certaine et le modèle interactif de la pédagogie Freinet. On comprend cet interventionnisme adapté aux situations et aux individus, car ces enfants sont très jeunes (la part du maître).

Dans un second temps : focalisation provoquée et questions élocutives... (la part du maître)

Cette observation provoquée des forêts a donné lieu à des questions élocutives tout en laissant encore s'exprimer des hypothèses plus ou moins plausibles et à un apport d'informations nouvelles nécessaires dont les enfants ont besoin pour raisonner : les cheires.

C'est un exemple d'**hypothèses calculées** s'opposant aux **hypothèses spontanées** (les remarques immédiates) car elles exigent un raisonnement inférentiel pas à pas (si... alors) et la recherche d'une cause (**hypothèse causale**).

On peut considérer aussi l'hypothèse émise :

... les forêts suivent peut-être des ruisseaux, comme une hypothèse calculée.

Il nous semble, en effet, qu'elle soit construite à partir d'une cause ou de deux causes, bien que non exprimées :

- d'une part : les ruisseaux descendent des montagnes et ont un parcours irrégulier comme les « langues », car les enfants ont expérimenté le sens de l'eau, en d'autres occasions,
- d'autre part : les arbres ont besoin d'eau et on en rencontre souvent à proximité des ruisseaux.

A partir de ces deux types d'informations, plus ou moins connues, l'enfant déduit son hypothèse explicative.

Oui, au travers de ces observations diverses, la **démarche** : questionnements ➡ émission d'hypothèses, en particulier la recherche de causes, correspond tout à fait aux premières phases du processus du **tâtonnement expérimental** dans la construction des **concepts** et situe cette activité « de lecture » à un niveau mental supérieur à la simple contemplation, ce en quoi elle est formatrice pour l'avenir.

Edmond Lèmery (G.E.M. 63)

avaient des formes de langues qui partaient du volcan. Ils ont émis plusieurs hypothèses.

Par exemple, l'un a dit que les forêts suivaient peut-être des ruisseaux. Je leur ai alors parlé des coulées de lave qui ont entraîné des blocs rocheux formant des zones chaotiques qu'en Auvergne on appelle les Cheires.

Je leur ai dit que les hommes ne pouvaient pas cultiver sur ces coulées de lave et qu'ils avaient laissé la forêt s'y installer. Je les ai aidés à s'imaginer les coulées de lave qui sont maintenant colorées en vert foncé par les forêts. De l'autre côté du volcan, nous avons vu des forêts de résineux aux arbres bien alignés. Là encore, j'ai provoqué la réflexion sur leur origine.

Mais, de retour en classe, quand les enfants ont rédigé des textes documentaires ou imaginaires sur les volcans, je me suis aperçue que les lectures de paysage que j'avais suscitées étaient parfois comprises de travers.

Une enfant a écrit que les hommes avaient planté des arbres sur les coulées de lave.

J'ai rectifié ; cependant, je pense que le plus important n'est pas l'acquisition de cette connaissance précise mais l'appropriation de la démarche de questionnement face à un paysage : « POURQUOI c'est comme ça ? » et l'implication active des enfants par la formulation d'hypothèses personnelles.

J'aime aussi, à ce moment où la curiosité est en éveil, leur raconter « une histoire » qui les met sur la piste d'une interprétation : celle des coulées de lave dans ce cas, celle des deux villes rivales qui se combattaient au Moyen Age, pour comprendre les deux taches rouges que forment les toits des deux centres anciens de Clermont et de Montferrand.

Me projeter loin dans le passé face à un paysage me fait rêver et j'aime leur faire partager le plaisir de ce rêve.

Sophie Grémillet
Classe de CP/CE1,
Ecole Victor Duruy
Clermont-Ferrand (63)

Le monde de l'enfant est d'abord limité à sa maison, puis à sa rue, à son village, à sa vallée. À mesure qu'il se développe et que s'enrichit son expérience, il veut connaître toujours plus loin, par delà le fleuve ou la montagne.

C Freinet, BENP N° 24
 (octobre 1946)



Schéma 3

Un enfant a eu l'idée de dessiner la ligne d'horizon. J'ai montré son dessin aux autres. Alors deux enfants qui jusque-là ne savaient pas comment s'y prendre se sont mis à représenter les plans successifs que nous avons nommés au cours de la description du paysage. Sur ce premier schéma d'un enfant, on voit au premier plan l'usine Michelin, au deuxième plan, les immeubles et les églises, au troisième plan, le bord du plateau qui surplombe Clermont-Ferrand et au dernier plan la chaîne des puys avec le Puy de Dôme.



Schéma 4

Deuxième croquis fait par le même enfant lors d'une excursion ultérieure au-dessus de Royat. Nous voyions la ville de plus loin et de plus haut. L'enfant a repris le procédé des plans successifs mais cette fois il a représenté au premier plan le bord de la colline où nous nous trouvions puis les collines suivantes et au troisième et quatrième plan la ville qui est symbolisée schématiquement, ces deux plans donnent l'idée de profondeur et d'étendue.