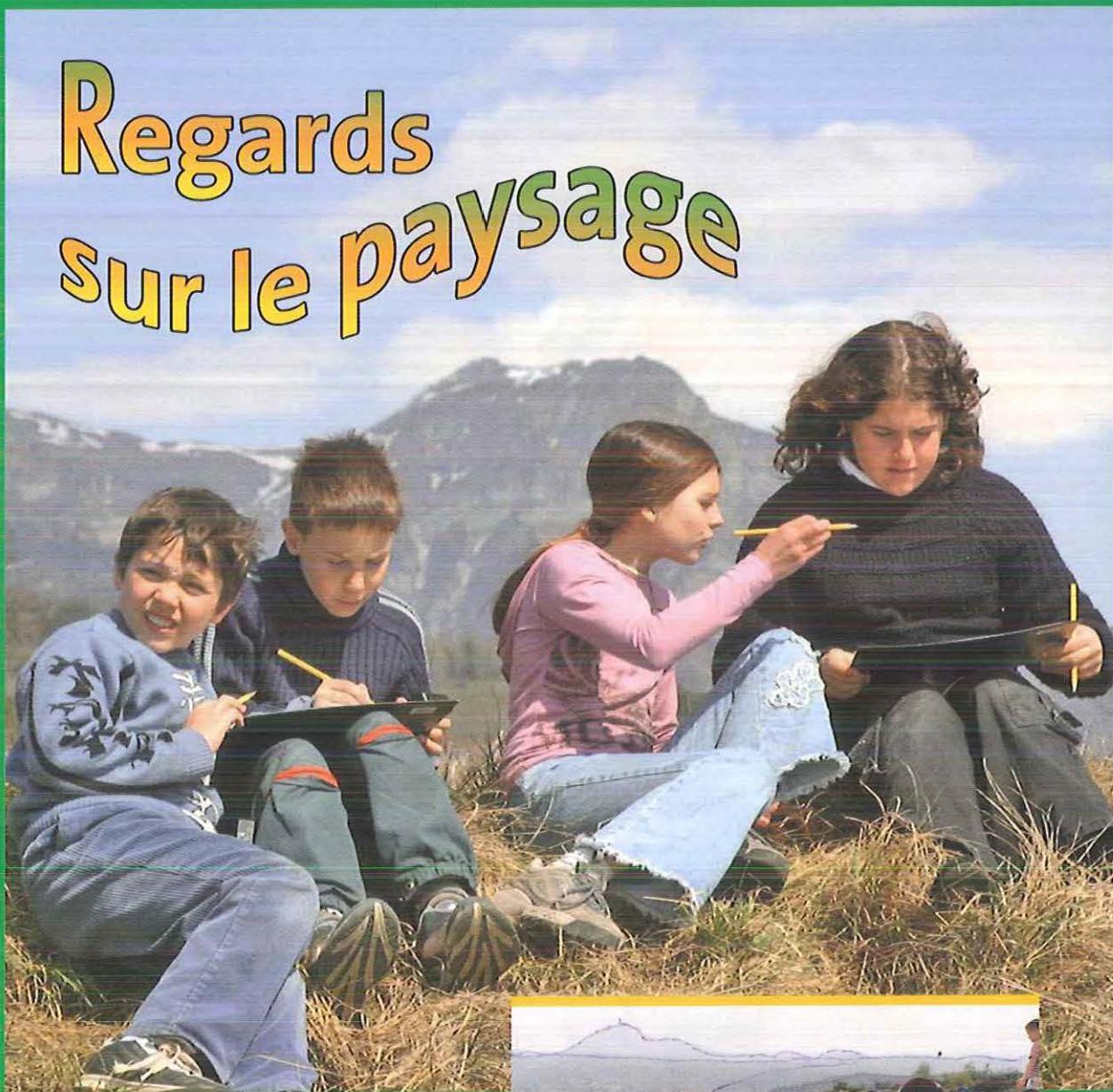


Le nouvel éducateur

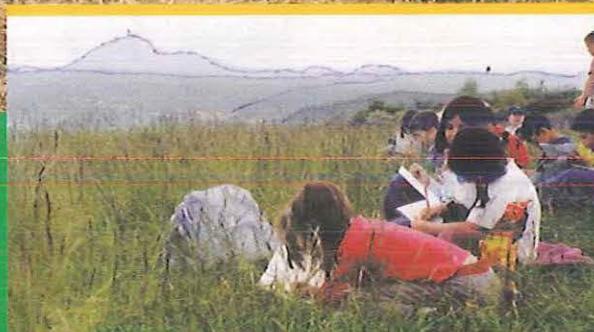
Institut coopératif de l'École moderne
Pédagogie Freinet

DOSSIER

Regards sur le paysage



Apprentissage
par tâtonnement
expérimental
dans « la lecture de paysages »



183

novembre 2006

XXXIV congrès du MCEP
Granada
du 10 au 17 juillet 2006

Martine Fournier :
Les dossiers de
l'éducation

Histoire d'une
pratique éducative :
la classe-promenade

pemf

RECHERCHE OUVERTURE

Sommaire

n° 183

Le nouvel éducateur

10 numéros par an
Abonnement : 44 e
Le numéro : 6 e

Photographies :

P. Aslanian : couv. I, p. 7 - S. Grémillet :
couv. I bas - M. Bachy : p. 3, p. 6, p. 26,
couv. IV - J.-M.; Guerrien : p. 15, p. 16, p. 17.

Conception graphique : B. Loste.

L'Institut coopératif de l'École moderne.

Présidente : Catherine Chabrun
catherine.chabrun@icem-freinet.org

Secrétariat national ICEM :

18, rue Sarrazin - 44000 Nantes.
Tél. : 02 40 89 47 50 - Fax : 02 40 47 16 91
secretariat@icem-freinet.org

Site Internet ICEM :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org>
L'Institut coopératif de l'École moderne,
fondé par Célestin Freinet, rassemble des
enseignants, praticiens et chercheurs,
dans des actions de formation continue,
de recherche pédagogique, de produc-
tion d'outils et de documents.

LE NOUVEL ÉDUCATEUR

Comité de rédaction :

Coordinatrice du chantier : M. Bachy.
Membres : C. Chabrun, J. Delarge, I. Guiot-
Hullot, R. Jacquet, O. Klinger-Vetter,
F. Vassort, N. Servajean.

Suivi technique : Isabelle Vorger-Levant.

Imprimé par : Clerc (18-St Amand Montrond)

Pour écrire au NOUVEL ÉDUCATEUR :

M. Bachy : 22 rue de la Madeleine -
91140 Villebon sur Yvette
nouvel.educateur@icem-freinet.org

N° ISSN : 0991-9708

LE NOUVEL ÉDUCATEUR • Œuvre collec-
tive, réalisée et écrite sous la coordina-
tion de l'ICEM-Pédagogie Freinet éditée
par PEMF, société anonyme - RCS Cannes
B 339 033 334 - APE 221 - Siège social :
Parc de l'Argile - 06370 Mouans-Sartoux
(France) • Directeur de la publication :
Pierre-Marie Dumont - Comité de direc-
tion : président-directeur général : Pierre-
Marie Dumont - Administrateurs : Geor-
ges Delobbe, Laurent Bègue -
Administration - Rédaction - Abonne-
ments : PEMF - 06376 Mouans Sartoux
Cedex • N° CPPAP 53280.



4 COURRIER
RACONTE-MOI...

- RIDEF au Sénégal
- La psychanalyse est un jeu d'enfant



7 DOSSIER
Regards sur le paysage



20 MÉMOIRE VIVE
Histoire d'une pratique
éducative : la classe-promenade



23 CHAMP SOCIAL
Socle commun : quelle école pour
quelle société ?



24 INTERNATIONAL
XXXIVème congrès du MCEP Granada



27 PAROLE À
Martine Fournier



30 RECHERCHE
OUVERTURE
Apprentissages par tâtonnement
expérimental dans « la lecture de
paysages »



36 ACTUALITÉ
ÉDUCATION
Des livres, des revues et des DVD
pour la réflexion
Seurfons sur le ouèbe



39 NOUVEAUTÉS PEMF

Éditorial

« Ne voyagez pas comme des valises, ouvrez vos yeux pour lire le monde »

L'étude de la géographie ne peut se réduire à des leçons tirées du manuel, ni même à des recherches documentaires décidées par le maître, dont le premier objectif est de faire le programme. Faire entrer la vie dans l'école, s'intéresser au milieu local, prendre le temps d'observer l'environnement proche, restent trop souvent absents des classes. Le temps est compté ; il y a le programme. Pendant la leçon de géographie, les enfants apprennent à lire les paysages dans des manuels ou sur des cartes postales. Ils posent des noms sur des cartes, apprennent par cœur les noms des fleuves, des montagnes, des villes, des pays..., étudient la place de la France dans le monde et ses activités économiques...., le plus souvent sans étudier leur milieu local proche, sans faire de lien avec la vie.

Est-ce cela l'étude de la géographie ? Quelles compétences l'école veut-elle développer chez les enfants quand la leçon de géographie n'est pas ancrée dans le vécu de l'enfant ?

Apprendre des définitions, des cartes par cœur, n'est pas de la géographie, tout comme apprendre les lettres et les sons n'est pas de la lecture.

La géographie questionne le monde.

« Le premier objectif de la géographie est en effet de donner une intelligibilité au monde dans lequel vivent les élèves et dont ils sont et seront les acteurs. La discipline géographique doit rendre compte des mutations de ce monde, en dépassant une présentation en forme d'inventaire pour privilégier une lecture « dynamique » (Robert Marconis) ¹.

C'est en sortant pour lire le paysage qui l'entoure, en observant, en enquêtant, en se documentant sur son milieu local que l'enfant va le comprendre. Peu à peu il va se construire des repères solides, des méthodes d'analyse. Partant de ce qu'il voit et vit, il va interroger le passé, appréhender le rôle de l'homme dans l'aménagement des paysages de son lieu de vie. Ces repères lui permettront de lire d'autres paysages et d'y prêter attention. Sa curiosité naturelle ne sera pas éteinte par l'école. Par la correspondance scolaire, l'enfant cherche à mieux décrire son milieu de vie et va connaître celui de ses correspondants. Au cours de voyages scolaires, il découvre d'autres paysages, les observe, les analyse. Il établit des comparaisons et agrandit son champ de compréhension du monde.

Dans notre société, les hommes construisent sans réfléchir, ils ont besoin de se déplacer de plus en plus vite, les aménagements du territoire se font pour satisfaire les pouvoirs économiques.

Le « toujours plus de confort et de profit », conduit les hommes à bousculer les paysages sans souci de l'avenir, sans prévention des risques pour la planète.

La télévision, Internet, propulsent les enfants dans des paysages réels et cependant virtuels, ils découvrent les catastrophes naturelles, sont témoins passifs de l'évolution de l'aménagement des territoires...

C'est d'abord en interrogeant son propre milieu que l'enfant peut, ensuite, comprendre celui des autres. C'est en faisant de la géographie « d'ici », en analysant les éléments naturels proches, les traces de l'homme près de chez soi, le visible et l'invisible, qu'il peut ensuite : lire les paysages traversés, se poser des questions sur l'environnement, être critique sur les aménagements de l'espace par l'homme. Être un citoyen soucieux de l'environnement, c'est décoder parmi les actions de l'homme sur les paysages, celles qui améliorent la vie, canalisent la nature, permettent un recul des catastrophes naturelles, servent l'humanité sans détruire la planète et celles qui, au contraire, abîment les paysages, confisquent les espaces ou sont cause de catastrophes.

Nous voulons former des citoyens.

C'est le rôle de l'école de conduire les enfants à devenir respectueux de l'environnement, critiques sur les aménagements de l'espace, soucieux de leurs actes et de l'avenir de leur planète.



Marguerite Bachy

¹ Robert Marconis, géographe professeur à l'université de Toulouse-Le Mirail

RIDEF au Sénégal

Aux dires de plusieurs membres de l'ICEM, la RIDEF¹ qui s'est tenue du 7 au 14 août 2006, à Saint-Louis du Sénégal, malgré ses difficultés d'organisation et des conditions matérielles difficiles, a été une réussite.

Voici deux extraits des messages, reçus après la RIDEF, sur la liste du mouvement Freinet.

« Je pense que cette RIDEF (la première pour moi) a été très intéressante, très utile surtout pour les mouvements africains. C'est quand même la première fois que se retrouvent 115 africains pour se connaître, travailler, lancer des projets, faire des mises au point. C'est aussi la première fois que je mesure la richesse et la diversité de la Pédagogie Freinet dans le monde.

C'est, je pense, très bien que des militants Freinet non africains puissent mesurer petit à petit les difficultés du militantisme en Afrique, les difficultés tout court.

Je pense que le principal reste à faire, c'est-à-dire capitaliser tout ce qui a germé à Saint-Louis et aller vers des pratiques, échanges de pratiques, fabrication d'outils et échanges d'expériences en Afrique et dans le Monde... Tout est permis pour la RIDEF au Mexique en 2008...

Je remercie encore Jean Le Gal, grand absent de cette RIDEF au Sénégal, avec qui j'ai préparé en novembre certains points, et je souhaite bon travail et bon repos aux copains de l'ASEM². »

Sylvain Hannebique, ICEM

« Je suis rentrée hier du Sénégal où j'ai passé des moments formidables.

Un mouvement Freinet du Sud a organisé une rencontre internationale et surtout régionale, à laquelle participaient plus de 200 personnes mais surtout des enseignants, des éducateurs, des alphabétiseurs africains ! C'est une première mondiale, jamais auparavant un mouvement africain n'avait organisé en Afrique noire une telle rencontre et c'est donc un grand coup de chapeau qu'au nom de tous je donne.

La « colo », organisée pendant la RIDEF, a montré les compétences réelles d'organisation sur le terrain, dans

une école de ville, sans salle de bain ! sans toilettes aux normes européennes ! sans congélateur, une « colo » où les enfants étaient contents de participer. Tous nous en ont parlé au cours de notre voyage. Cela a montré les capacités de nos collègues africains à organiser des vies de grands groupes, sans heurt et dans un minimum de confort. Lors de la soirée festive clôturant le chantier international de Ricotte, les jeunes, les enfants et les instits ont animé de main de maître une veillée préparée en moins d'une heure : bravo à eux ! quatre ateliers post RIDEF totalement autofinancés par l'ASEM, dans des conditions plus ou moins précaires ou confortables, ont finalisé les travaux entamés à la RIDEF : c'est la première fois que des copains ne déboursent pas un franc cfa, car invités par l'ASEM et cela mérite d'être dit.

Tous les participants africains ont été heureux de partager de grands moments à la RIDEF. Pour beaucoup, c'était la première fois qu'on leur donnait à voir et non plus seulement à lire ! Merci à l'ASEM !

Maintenant, il nous reste à reprendre nos notes (eh oui sans électricité, il y a encore l'essentiel : le crayon et la feuille !), à vous faire partager ces grands moments de joie, de partage et bien sûr de galère.

L'expression très populaire de la Pédagogie Freinet se vit actuellement au Sud et c'est un changement profond. C'est de cela maintenant qu'il nous faut parler.

Allez, on a peut-être eu chaud, on a peut-être mangé beaucoup de brisure de riz mais on a découvert le tach-kri, on a dévalisé les vendeurs de mangues et n'oublions surtout pas que le temps est relatif, que les notions de fatigue, de travail, de rationnel sont tout à fait individuelles. L'ASEM sort grande de cette RIDEF et sûrement renforcée.

Je trouve très heureux que les français racontent la RIDEF à plusieurs voix car cela veut dire qu'ils y ont mis du coeur ! merci à eux d'être allés au Sénégal et merci à tous ceux qui vont poursuivre les travaux en commun. «

Thyde Rosell

Secteur international de l'ICEM

¹ RIDEF : Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet

² ASEM : Association Sénégalaise de l'Ecole Moderne

La psychanalyse est un jeu d'enfant

On trouve parfois, dans l'exercice de notre métier, des situations si lumineuses, des cas si purs, qu'on les croirait inventés pour l'exemple !

Tiens, prenons, au hasard... la toute-puissance fantasmatique.

Qu'en disent les spécialistes ?

Au départ, un enfant dans le ventre de sa mère, indissocié, faisant partie intégrante de sa personne. Il naît et le travail de séparation va progressivement s'opérer. D'abord par la coupure du cordon, puis par ces divers processus plus ou moins bien vécus par le petit que les psys appellent « castrations symboliques ». Ils permettent à l'enfant de se construire en sujet autonome, indépendant de sa mère, conscient de ses limites et de ses possibilités. Le père y joue un rôle capital : c'est lui qui sépare, et par là même crée ce manque où viennent se loger le langage puis la culture. Quand le père est absent, cette fonction est le plus souvent remplie par la mère elle-même, dont le discours se doit de porter l'interdit de fusion ou... d'inceste. (Dans *Les pères et les mères*, Aldo Naouri rappelle qu'étymologiquement « inceste » signifie « qui ne manque de rien », ce qui situe bien le manque comme valeur fondatrice et nécessaire à l'épanouissement de la personnalité.)

Mais aujourd'hui les mères, souvent seules, ont bien du mal à assumer cette fonction. On assiste alors à une surabondance de cas d'enfants qu'on qualifiera de capricieux, de « bolides » (Francis Imbert) ou d'enfants sans lois, et qui sont généralement incapables de supporter les limites que la vie en société, à commencer par l'école, tente de leur inculquer. Ils vivent dans le giron de la mère, laquelle, même quand elle est éloignée, n'est que le prolongement d'eux-mêmes, sorte d'excroissance monstrueuse de leur propre corps, d'outil destiné à satisfaire tous leurs désirs.

Voici l'histoire de Lucia.

Une classe transplantée, dans les Vosges ; vingt-trois enfants, leur maître et deux accompagnatrices y vivent un séjour idyllique. Il fait beau, les activités de plein air sont menées par des animateurs compétents sous un beau

soleil de juin. Le mercredi, je viens dire un petit bonjour à l'équipe et suis accueillie par un groupe d'enfants heureux et apaisés, comme il se doit dans ces conditions. L'une des accompagnatrices est la mère de Lucia, en qui je reconnais d'emblée la gamine, tant la ressemblance est frappante. Je le lui dis en riant, tout en pensant qu'elle a dû la faire par scissiparité ! En imaginant ainsi, par jeu, un processus d'où le géniteur est évacué, je ne savais pas être aussi proche de la vérité !

Repas du soir.

Lucia, assise à une table présidée par une animatrice, pleure avec des hoquets, fixant obstinément celle où est assise sa mère, à l'autre bout de la salle à manger. Le maître m'apprend que cette scène se renouvelle dès que la fille voit sa mère « à plus d'un mètre d'elle ». Il observe aussi que la petite (dix ans, tout de même !) boit encore un biberon deux fois par jour.

Défilé d'adultes pour comprendre la gamine. Tout le monde y va de son couplet consolateur ou moralisateur. Je n'y échappe pas, mais peu disposée à m'apitoyer sur son sort (elle le mériterait pourtant, car au fond c'est bien elle la victime !), je préfère échanger deux mots avec la mère. Tout de suite, elle accuse son ex-mari, dont Lucia aurait hérité le tempérament capricieux !

J'en reste sans voix.

Mais pour l'heure rien ne semble la calmer. Excédée, la mère se lève et lui propose : « Viens à ma table, on te fera une place. » On pourrait juger la solution peu éducative et on aurait raison, parce que la voici qui se met à hurler à pleins poumons devant la salle médusée.

Ce qu'elle veut, ce qu'elle exige, c'est que sa mère fasse le geste. Qu'elle vienne fusionner, se coller à elle. Qu'elle abandonne le groupe d'enfants dont elle a la charge pour ne s'occuper que d'elle, exclusivement. Et elle le lui dit avec des mots, puis avec des coups, avec des crachats, des injures, sous les yeux atterrés ou indignés des adultes et des autres enfants.

Alors la mère saisit pour finir sa propre chaise et vient s'asseoir près d'elle.

Lucia se calme dans la seconde.

Elle sourit...

Martine Boncourt



ETANG DES ENGOULEMENTS
RESERVE NATURELLE
ACTIVITES
INTERDITES
17-47 du 20-10-07



Regards sur le paysage

La correspondance, la classe promenade, l'enquête de terrain permettent à la vie de pénétrer dans l'école.

Dans les classes Freinet, le milieu local est, au quotidien, accueilli, observé, analysé, questionné.

C'est en étudiant la géographie d'ici que l'enfant va peu à peu construire les repères qui lui permettront d'appréhender le monde.

L'enfant curieux observe, classe, analyse les éléments de son milieu et peu à peu, selon les principes du tâtonnement expérimental, se construit une véritable culture en profondeur.



Comprendre l'organisation du paysage près de l'école, étudier son habitat pour le présenter aux correspondants, jouer avec l'étude de paysages et devenir enquêteur de terrain, les articles de ce dossier nous invitent à repenser l'étude du milieu local comme un axe fondamental de l'étude de la géographie dans la classe.

Une géographie vivante qui permet aux enfants de construire en se questionnant et tâtonnant, les repères nécessaires à la compréhension de l'aménagement de l'espace.

Edmond Lémery analyse pour nous ces processus de tâtonnement expérimental dans la lecture de paysages.

À l'origine, la « classe-promenade »

Sortir de la classe, étudier le milieu ; une rupture avec un enseignement livresque de la géographie



A l'école de la vie

Sans remonter aux conceptions de Montaigne et surtout de J.J. Rousseau, pourtant sous-jacentes, dès l'origine de l'Education Nouvelle, apprendre dans la réalité quotidienne, sur le terrain, enraciner sa propre culture dans son environnement, est devenu un principe éducatif fondamental.

Ainsi, dans l'effervescence de l'Education Nouvelle vers 1923, C. Freinet découvrait cette technique de rupture avec la « scolastique » : la « classe-promenade » que certains enseignants commençaient à pratiquer. Ce fut, pour lui, cherchant à rompre avec une « culture » purement livresque et artificielle, l'occasion d'atténuer ce hiatus qu'il percevait entre deux milieux de vie de l'enfant : celui de l'école et celui de la vie hors de l'école.

En cherchant à mettre en pratique cette activité dans son école de village, il découvrit alors, malgré les difficultés inhérentes à ce bouleversement, tout l'intérêt qu'elle suscitait chez « ses élèves » et l'expression plus libre qu'elle incitait. Mais, à son grand regret, au début, l'exploitation demeurait encore trop limitée car subsistaient encore les exercices très scolaires, ce qui fut l'objet de ses recherches pragmatiques.

C'est ainsi que le « champ d'exploitation » qu'elle ouvrait s'élargit progressivement à diverses activités plus motivées : l'écriture, la lecture des textes écrits sur la classe-promenade, leur communication par l'imprimerie et la correspondance.

Au fil du temps, la « classe-promenade » s'étendit à diverses techniques regroupées aujourd'hui sous le concept pédagogique d'étude du milieu¹ à caractère polyconceptuel : visites organisées, enquêtes, recherches documentaires, recherches guidées par des fiches, synthèses, réalisations d'albums, d'articles dans le journal scolaire, conférences des enfants, des intervenants, échanges par la correspondance, puis, actuellement, réalisation de documents multi-médias à communiquer et archiver dans la bibliothèque de travail coopérative.

La « lecture de paysages », issue de cette pratique de la classe-promenade, constitue aujourd'hui l'une des techniques de l'étude du milieu, avec ses objectifs et ses moyens.

Ainsi, la classe est ouverte sur la vie par une culture interactive qui s'enracine dans le réel.



Apprendre à « lire un paysage », pourquoi ?

C'est développer, chez chacun, une faculté humaine essentielle, nécessaire à l'adaptation de tout

individu à son milieu et donc, une fonction porteuse d'avenir : la perception, par l'intensification de son acuité sensorielle et la mise en œuvre des mécanismes cognitifs et neurophysiologiques de son cerveau. Mécanismes que nous retrouvons dans le processus d'expérience tâtonnée à la base du tâtonnement expérimental.

« Outre l' "ouverture" du système nerveux, le cerveau se caractérise par ce que j'ai appelé sa "motivation".

Il ne fonctionne pas comme une machine traitant passivement des informations venues de l'extérieur.

Il opère également dans le sens inverse, comme un producteur de représentations qu'il projette sur le monde extérieur.

L'activité spontanée d'ensembles spécialisés de neurones pousse l'organisme à continuellement explorer et à tester l'environnement physique, social et culturel, à se saisir des réponses et à les confronter à ce qu'il possède en mémoire... »

J.P Changeux
« L'Homme de vérité »



C'est, d'une part, acquérir des compétences fondamentales dans les rapports de l'individu avec son environnement physique : se situer, se repérer, s'orienter, prendre conscience de l'espace, des distances, des effets de la perspective (rapports entre les différents plans)...

D'autre part, comprendre les rapports humains avec la nature sur divers plans : répartition des sols et raisons de leur exploitation... bref, toute une géographie économique et humaine.

C'est stocker en mémoire des connaissances diverses, en particulier des *images mentales* participant à l'élaboration de *représentations mentales* qui s'enracinent sur le terrain et, par interactions avec des apports didactiques correspondants, ouvrir des « champs conceptuels » variés en direction de disciplines diverses : géographies physique, économique, humaine, bien sûr, mais au-delà, les sciences de la terre, l'écologie...

Au travers de ces activités ainsi orientées et le traitement des informations qu'elles impliquent, s'effectuent aussi des apprentissages de base multiples : lire, écrire, s'exprimer, schématiser, raisonner, élaborer et comprendre des « modèles » qui sont des outils de pensée....

C'est développer la curiosité de l'enfant des villes comme celle de l'enfant de la campagne, en systématisant l'observation et l'analyse de ce qui les entoure pour le comprendre, et au-delà, le respecter, le protéger.

Edmond Lémercy
(ICEM 63)

¹ Lire dans *Le Nouvel Educateur* n° 167, Mars 2005, le dossier sur l'étude du milieu.

Célestin Freinet et la classe-promenade

« La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'orange épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort. »

C. Freinet.

Pour C. Freinet, la classe-promenade, non seulement rompait avec ce hiatus des deux vies de l'enfant, en essayant comme quelques enseignants novateurs de l'époque de centrer les apprentissages sur le réel concret, mais il y découvrait immédiatement d'autres intérêts.

C'est ainsi qu'une telle activité changeait les rapports maître-élèves, prenant un caractère plus familier, voire plus affectif.

« Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, nous accédions spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Nous nous parlions, nous nous communiquions, sur un ton familier, les éléments de culture qui nous étaient naturels et dont nous tirions tous, maîtres et élèves, un profit évident. »

Cependant, pour C. Freinet, une certaine insatisfaction subsistait : comment relier cette activité, source d'intérêts, mais limitée, aux exercices scolaires de lecture, d'expression ?...

« Quand nous retournions en classe, il était naturel que nous écrivions au tableau le compte-rendu de la « promenade ». Mais ce n'était là encore qu'un coin lumineux enfoncé provisoirement dans le mur de la scolastique. La vie s'arrêtait à cette première étape. Faute d'outils nouveaux et de techniques adéquates... alors que... nous avions encore dans la tête, vivaces et parlantes, des images de la promenade. »

Il restait à C. Freinet à trouver un prolongement à cette activité pour exploiter ces motivations déclenchées, en la magnifiant autrement que par un texte scolaire : le compte-rendu, « pour traduire le texte vivant expression de la promenade » et le valider en le substituant à la page du manuel de lecture.

Ce qui fut fait par la suite, par les techniques progressivement inventées : l'imprimerie, la communication : les échanges par la correspondance avec d'autres classes et les adultes par le journal scolaire.

« ... nous avons retrouvé un processus normal et naturel de la culture : l'observation, la pensée, l'expression naturelle... »

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 événement, 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 (apprentissage 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 élocidantes... (la part du maître)

Cette observation provoquée des forêts a donné lieu à des questions élocidantes 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 Âge, 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)

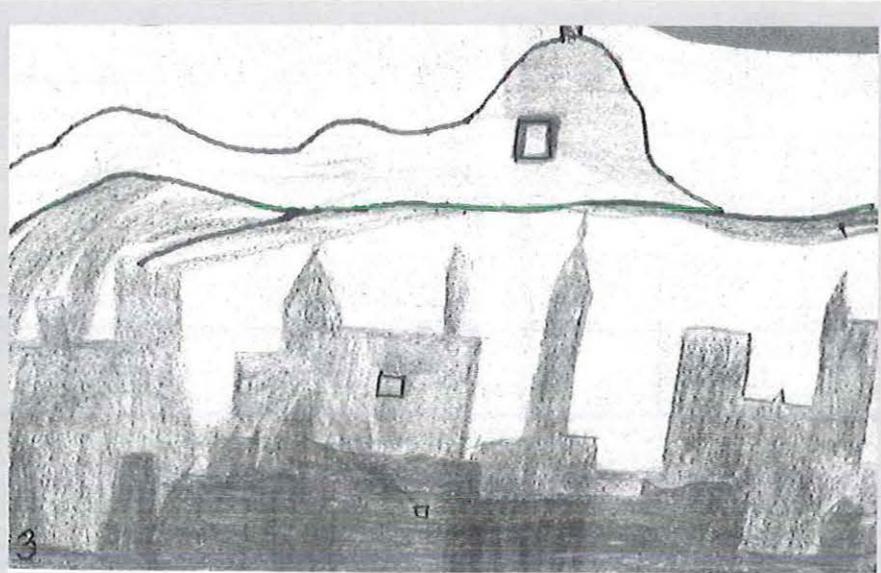


Schéma 3

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.

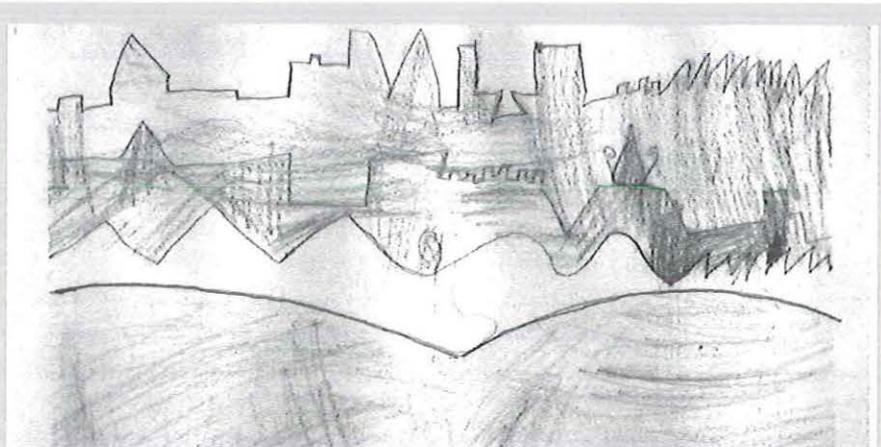


Schéma 4

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.

« Quelques maisons de Rosendaël... »

Dans le cadre de la correspondance scolaire, l'étude du milieu prend tout son sens. Faire découvrir sa ville aux correspondants conduit les enfants à s'interroger sur l'aménagement de leur milieu local.



Présentation du projet

Jean-Marc Guerrien présente, ici, le projet réalisé avec sa classe de CE2-CM1 (école Lamartine, Dunkerque), sur le thème des maisons de Rosendaël.

L'étude du milieu est, dans la classe, très majoritairement fondée sur la technique des « conférences d'enfants », les impulsions initiales résidant dans les apports quotidiens, par exemple lors des « Quoi de neuf ? », pour peu que l'adulte sache « lire » l'événement et proposer les pistes possibles. Le milieu peut alors être défini comme tout ce qui, dans leur environnement, captera la curiosité des enfants et sera l'objet d'une lecture historique, géographique, scientifique, etc.

Il peut cependant nous arriver de vouloir mettre l'accent sur tel ou tel aspect négligé par ce regard enfantin, c'est-à-dire d'« enrichir » ce milieu par d'autres propositions. La proximité affective n'en est pas moins présente, puisque ici, c'est le quartier familial qui sera le support du travail.

D'où l'idée de petits « projets » trouvant une justification (car le *sens* doit toujours être bien présent) autre que celle d'un travail globalement basé sur l'expression/création, avec le statut d'un enrichissement du milieu

souvent nécessaire pour induire une interrogation à la marge de ce que les enfants font habituellement entrer en classe. Un tel projet obéit à trois principes :

- répondre à un questionnement précis ;
- ne pas excéder une quinzaine de jours de travail, à raison d'une heure par jour ;
- aboutir à une production communicable, sous forme de panneau, affiche, livret...

Celui qui est ici présenté a trouvé sa justification dans la correspondance scolaire (avec la classe de Jean-François Denis, CM1-CM2, école Arthur Cornette, Lille) et la volonté d'orienter au maximum nos échanges collectifs vers l'étude du milieu, dans une comparaison Dunkerque-Rosendaël/Lille-Fives (habitat, activités économiques...). D'une manière large, il s'est agit d'« ouvrir le regard » sur un environnement très proche, et comme tel négligé parce qu'*a priori* connu et banal. Il est assez courant dans la classe de dire que tel ou tel événement (c'est-à-dire tout apport d'enfant qui devient un lanceur d'activité parce qu'il a suscité un intérêt) peut être « lu » avec différentes lunettes (mathématiques, artistiques, historiques, etc.). En l'occurrence, cette simple promenade dans le quartier de l'école vise à faire percevoir aux

enfants qu'autour de nous, tout est document, et que selon les lunettes qu'on choisira, ce qu'on verra sera le support possible d'une lecture historique, sociologique, géologique, etc. Cela semble conforme avec la démonstration de l'historien Emmanuel Le Roy-Ladurie (*Le territoire de l'historien*, NRF Gallimard).

Evidemment, les caractéristiques d'un habitat, vu sous différents angles, apparaissent en pleine lumière si l'on peut ensuite les comparer avec ce qu'on peut trouver ailleurs. C'est là l'un des nombreux intérêts de la correspondance : « croiser » des regards sur des milieux contrastés. Le but de cette tranche d'activités proprement dite a été d'éveiller le regard (se construire de nouvelles « lunettes » !) sur l'habitat, selon trois volets :

- acquérir le vocabulaire spécifique à la description des bâtiments,
- se questionner sur l'origine des matériaux utilisés et le pourquoi de leur utilisation,
- se questionner sur le contexte historique de la construction.

Cet angle de vue induit évidemment une vision parcellaire des choses, puisque l'aspect économique et social n'a pas été abordé. Ce sera peut-être la matière d'un travail ultérieur, par exemple en établissant une comparaison très parlante entre notre habitat et l'habitat malouin : Rosendaël,



au départ village de pêcheurs et de maraîchers, contraste fortement, au premier coup d'œil, avec Malo-les-Bains, bâti de belles villas, lieu de villégiature balnéaire de la bourgeoisie lilloise dès la fin du XIX^{ème} siècle. Les ravages de la deuxième guerre mondiale, dans ces quartiers de l'agglomération dunkerquoise, n'ont pas effacé cette opposition bien visible dans l'architecture.



Déroulement des activités

Il m'a été auparavant nécessaire de parcourir moi-même le quartier,

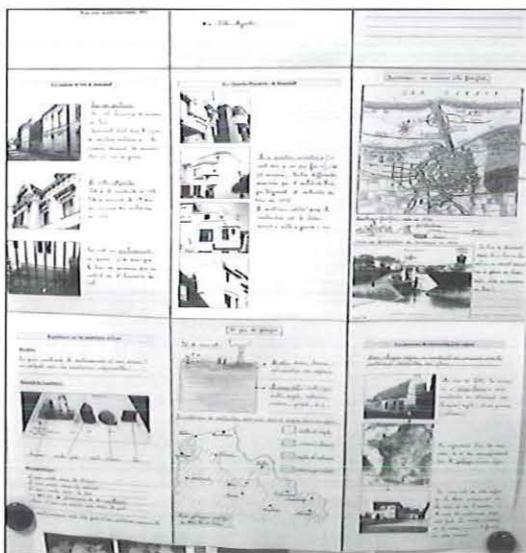
afin de repérer un itinéraire offrant le plus de richesses possibles. Cet itinéraire a été colorié par chaque enfant sur son plan du quartier, puis la sortie a permis dans un premier temps de récolter des observations, au fil des arrêts choisis par avance, et d'enclencher un questionnement (par exemple, pourquoi les maisons en bois sont-elles bâties sur un soubassement en pierre ?). Puis en classe, nous avons exploité - soit en raisonnant à partir des observations et en imaginant des expériences, soit en ayant recours à une documentation préparée pour l'occasion - cette matière première pour en tirer les neuf fiches, dont un

texte de compte-rendu (écrit collectif en étude de la langue).

La trace écrite, telle qu'elle existe dans le cahier d'étude du milieu des élèves (en version manuscrite), est constituée d'une série de fiches reprenant :

- une carte du parcours de la promenade ;
- des photos prises lors de la sortie et leurs commentaires ;
- le compte-rendu de l'expérience menée sur les matériaux de construction et l'eau.

Ces éléments ont été par ailleurs repris sur une grande affiche envoyée aux correspondants.



DES MAISONS À ROSENDAËL

Nous avons fait une sortie pour regarder quelques maisons dans le quartier de l'école. Nous avons surtout cherché les mots pour les décrire et observé leurs matériaux de construction.

La maison dans la cour de l'école a été construite en 1906 avec des briques, qui sont de l'argile cuite.

La Villa Myosotis a été bâtie en bois en 1894 : quand Dunkerque était entourée de fortifications, avant 1900 environ, on ne pouvait construire sur les glacis que des maisons démontables.

Les maisons du « Quartier Excentric » ont été construites vers 1930 en béton, avec des formes fantaisistes.

Nous avons remarqué que la maison en bois est construite sur un soubassement en pierre : il faut en contact avec le sol un matériau imperméable, sinon l'humidité monte dans les murs par capillarité. On construit les maisons avec les matériaux disponibles dans leur région.

Nous tous, novembre 2005



La trace écrite, extraits du cahier d'étude du milieu

Regarder l'environnement tout proche : la maison de la cour de l'école

C'est aujourd'hui le bâtiment de la cantine.

Quand l'école a été construite (école des filles), c'était le logement des maîtresses.

Cheminée, toiture, pas de moineaux, grenier, lucarne, gouttière, chéneau, premier étage, façade, pignon, façade à pignon, rez-de-chaussée, soubassement, cave, soupirail

Année de construction : 1906

Matériaux utilisés :

Les murs : briques rouges (argile cuite, poterie) + ciment (poudre de ciment, sable, eau).

La toiture : tuiles rouges (argile cuite, poterie) + charpente (poutres en bois) ; bois (chéneaux).

Portes et fenêtres : bois et vitres.

Il y a aussi du métal (grilles devant les soupiraux, gouttières, descentes d'eau) et de la pierre (marches, décorations des façades à pignon).



La maison des pêcheurs

On y voit beaucoup de maisons en bois. Rosendaël était dans la « zone de servitude militaire » à l'époque où la ville de Dunkerque était entourée de fortifications. On ne pouvait donc y construire que des maisons facilement démontables en cas de guerre, afin de dégager les glacis pour le tir.



Le « Quartier Excentric » (ça veut dire « un peu fou ») se trouve rue Martin Luther King, qui donne dans la rue Eugène Dumez.

Il est constitué de trente-cinq maison, toutes différentes, dessinées par l'architecte François Reynaert et construites vers 1930.

Toutes les maisons portent un nom en rapport avec leur décoration : « Les volutes », « Les escargots », « Les cubes », « Les triangles », etc. Le matériau qui a été utilisé pour la construction est le béton (ciment + sable + gravier + eau).



Expérience sur les matériaux et l'eau

Etudier l'habitat conduit les enfants à se poser des questions sur le sol ; pour quoi a-t-on utilisé ces matériaux plutôt que d'autres ?

Question :

Nous avons remarqué que les maisons en bois sont construites sur un soubassement de pierre pour que le bois ne pourrisse pas au contact de l'humidité du sol. Nous voulions connaître les matériaux à utiliser pour construire le soubassement d'une maison.

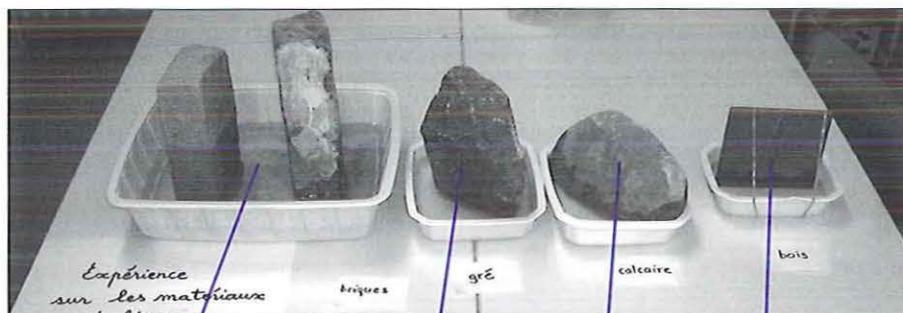
Dispositif de l'expérience : Nous avons trempé dans l'eau différents matériaux de construction.

On remarque que :

- l'eau monte dans les briques,
- l'eau monte dans la roche calcaire,
- l'eau monte dans la planche de bois,
- mais l'eau ne monte pas dans la roche de grès.

Normalement, l'eau coule vers le bas. Mais elle peut aussi monter dans certains matériaux par le phénomène de la **capillarité**.

On comprend que : si on veut que l'humidité du sol ne monte pas dans les murs d'une maison, il faut la construire sur un soubassement d'une roche dans laquelle l'eau ne monte pas, comme par exemple le grès.



briques (jaune, rouge)

roche : grès

roche : calcaire

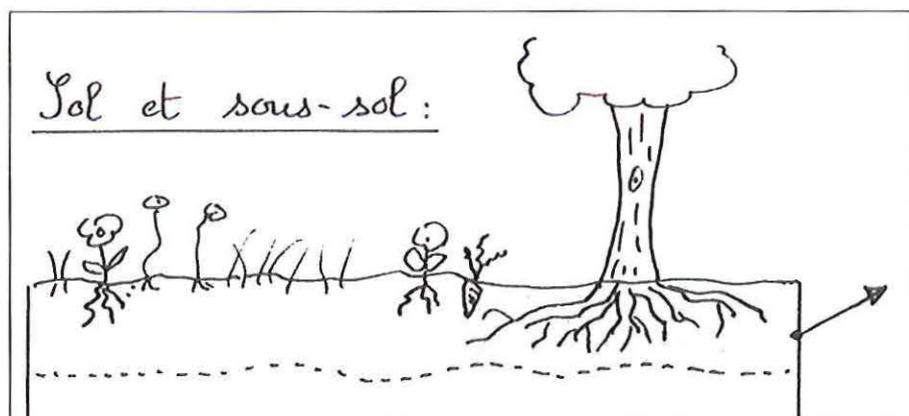
planche de bois

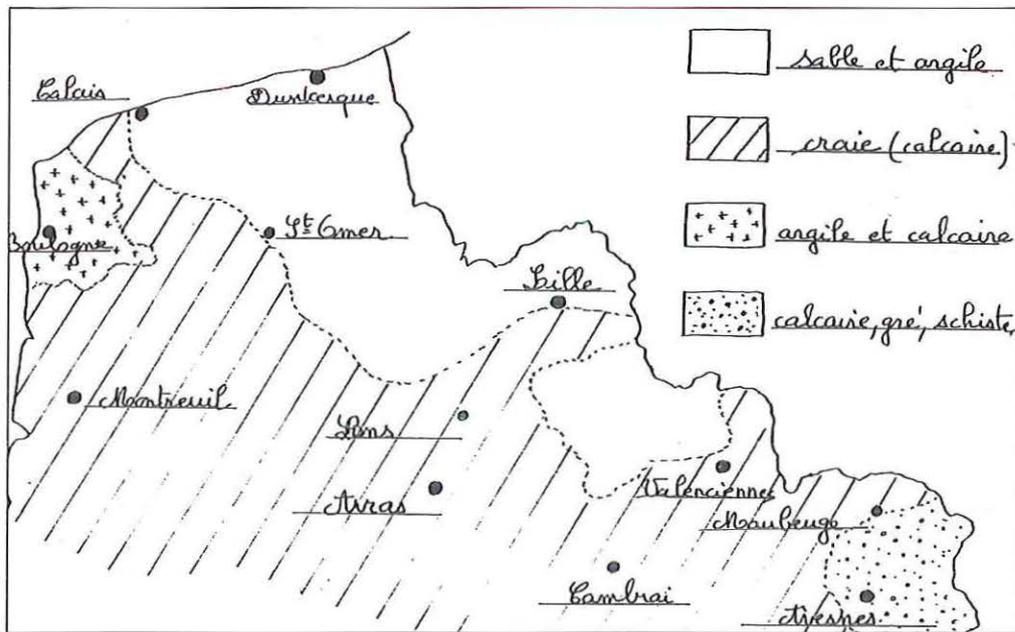
Un peu de géologie

Le sol : terre, humus (décomposition des végétaux morts).

Le sous-sol : roche (grès, sable, argile, calcaire, ardoise, granit, etc.).

Les matériaux de construction utilisés dans une région sont ceux qu'on trouve dans son sous-sol.





Carte géologique simplifiée du Nord-Pas de Calais

Les anciens bâtiments de Dunkerque sont en briques jaunes, alors que ceux de Lille sont en briques rouges : c'est parce que l'argile dunkerquoise est beaucoup plus chargée en sable (bord de mer).

calcaire (le « tuffeau ») et le toit est en ardoise.



Évaluation

L'acquis a pu être évalué « en situation » lors de notre première sortie lilloise avec les correspondants, au cours de laquelle nous avons observé différents types de constructions sur le parcours Gare de Lille-Flandre/Vieux Lille, ce qui correspond à une remontée dans le temps, de l'ère Napoléon III/Baron Haussmann jusqu'aux XVI^{ème}/XVII^{ème} siècles.

Les enfants ont alors montré qu'ils possédaient une « grille de lecture » permettant par exemple de déduire la géologie d'une région de l'observation des matériaux de construction utilisés, ou de manière plus pointue encore de repérer la proximité de la nappe phréatique en fonction de l'édification des maisons sur des matériaux bloquant la capillarité.

Cette observation a été également source de nouveaux questionnements.

Par exemple, à Dunkerque comme à Lille, le matériau de base est la brique d'argile ; mais la brique dunkerquoise

est jaune, alors que la brique lilloise est rouge ; l'explication réside dans la plus forte teneur de l'argile en sable à proximité du littoral.

D'autre part, la visite de Lille a constitué une base de départ pour des travaux touchant à d'autres domaines : Lille n'est une ville française que depuis Louis XIV ; pourquoi ? Et Dunkerque ?



Prolongements

Nous avons reçu de nos correspondants une « conférence » traitant de la géologie dans la région lilloise. Sa lecture a confirmé les déductions faites lors de l'observation directe. Le délai entre le travail des dunkerquois et la réception du document lillois a en outre permis de mesurer les acquis solidement intégrés. Et il a été réjouissant de constater que sans rien apprendre par cœur, les enfants étaient dépositaires de savoirs non négligeables, apparemment bien ancrés dans une culture vivante, de proximité...

Jean-Marc Guerrien

École Lamartine,
Dunkerque, 59

Et bien sortons maintenant

Au lycée aussi, l'étude du milieu local a sa place dans l'enseignement d'une géographie humaine. S'appuyant sur le fichier « Les mille lieux du paysage »¹ produit par le chantier outil de l'ICEM pédagogie Freinet, Claire Vapillon, professeur d'histoire géographique propose ici, une étude vivante de la géographie en classe de première.

Faisant mienne cette citation de JL Nembrini « *Même si l'on réduit le paysage à ce qui peut être perçu, il constitue la dimension vécue de la géographie, discipline que l'on ne peut réellement pratiquer qu'en foulant l'espace des hommes et qui ne se contente pas d'un espace virtuel. L'observation du paysage donne le contact avec les lieux, avec les acteurs... Il permet à l'élève en tant que personne d'exercer son regard, de le modifier et de le projeter dans l'avenir pour une éventuelle action* »², je propose à une collègue de SVT de transformer sa sortie géologique annuelle.

Le projet croise alors le programme de SVT et le programme de géographie de première sur l'aménagement du territoire.



Une sortie sur le terrain

Nous partons, deux jours, étudier les paysages et la géologie dans la vallée de la Loue.

La première journée est surtout centrée sur la récolte des roches à étudier, mais nous profitons des arrêts pour « lire les paysages environnants ». La fin d'après-midi, la soirée de la

seconde journée sont, elles, plus « géographiques ». Nous faisons un premier bilan des éléments des paysages repérés, nous débattons sur la validité de la grille d'observation que nous avons mise au point lors de la préparation de la sortie. Le débat met en lumière la faiblesse de cette grille sur le décryptage et l'interprétation du paysage. Si chaque paysage est décrit avec force détails, dès que nous souhaitons mettre en relation les éléments décrits, expliquer leur présence, nous nous heurtons à un manque d'informations sur le lieu.

Ma collègue propose alors d'émettre des hypothèses en croisant les informations sur les paysages avec celles recueillies sur les roches.



Premières recherches documentaires par groupes sur ces hypothèses

Les élèves ont à leur disposition des documents sur les roches et le manuel de la classe. Chaque groupe prend une roche et localise sur les cartes géologiques l'espace concerné par cette roche. Il recherche ensuite les informations autour des caractéristiques de la roche, sur le sol, et croise les informations recueillies avec le

paysage. Une partie des paysages sont ainsi interprétés, mais il manque encore certaines explications sur leur organisation et sur le rôle de l'homme dans le paysage.

Après la mise en commun, nous mettons en lumière que le paysage n'existe que par le regard de celui qui l'observe avec ses connaissances et donc, que chacun lit le paysage à sa façon. Un géologue devinera la roche sous le paysage, un urbaniste lira l'organisation des habitations.

Je propose alors de « jouer » (nous sommes en soirée) avec le fichier « Les mille lieux du paysage ». L'intérêt de ce fichier est de permettre des ouvertures sur les multiples « regards » et les différents points de vue que l'on peut prendre pour lire un paysage. Nous organisons ainsi de façon ludique le travail d'enquête du lendemain. Vingt-deux personnages sont présents dans les fiches. Nous les classons puis recherchons les acteurs manquants pour compléter les familles existantes : au peintre, au photographe, au musicien et au sculpteur, nous ajoutons le réalisateur, nous associons le député, et le parlementaire européen au maire, au vu des réglementations européennes sur les paysages et des subventions, le randonneur est lié aux touristes.



Nous jouons par groupe. J'avais fait des photocopies de la partie de la fiche « **Regard comme..** » et j'avais préparé quelques cartes vierges. Le lendemain, nous étudions à Ornans, un paysage rural en plein aménagement. En effet la communauté de commune cherche actuellement à préserver ou réaménager des paysages en lien avec les tableaux de Courbet.

Les élèves ont donc dans la journée, décrit les paysages, comparé ceux-ci avec les tableaux de Courbet, enquêté sur l'intérêt de ce projet et de sa mise en œuvre avec les différents acteurs : les techniciens municipaux en charge du suivi de l'aménagement, les responsables du bureau de tourisme pour la partie mise en valeur du projet, un technicien du conseil général, un géographe. Ils se sont ainsi interrogés sur l'évolution d'un paysage. Ils ont découvert que le paysage est porteur d'une histoire, qu'il témoigne de l'action de l'homme, de ses choix en matière de protection, d'aménagement, de son rapport à l'espace.

Mais pourquoi une lecture de paysage ?

Les programmes de collège et de lycée ne font pas tous référence, explicitement, aux paysages et à leur lecture. Mais ils nous permettent de réaliser des études de paysages en sortie ou par le biais de photographies.

Le paysage a des définitions multiples. Nous pouvons nous entendre sur une définition assez large, où le paysage est « la partie d'un pays, d'un espace qui s'offre à tous les sens de l'observateur ». La première finalité de l'étude d'un paysage pourrait être de rendre attrayante, concrète l'étude de la géographie par le biais de l'observation d'un paysage, sur le terrain, en sortant de sa classe. (Cette lecture

faisant naturellement appel à tous les sens). Par la lecture, l'identification, l'interprétation du paysage, de multiples savoir-faire sont mis en pratique : l'observation, la recherche documentaire, la mise en relation des connaissances. Les jeunes prennent ainsi conscience des rapports entre l'homme et l'espace. Ils découvrent les multiples acteurs agissant dans l'espace. et donc les nombreux enjeux qui concourent à la production et protection d'un paysage. Ils acquièrent ainsi un certain nombre de clés pour comprendre le monde et y agir en connaissance de cause (ou en conscience).

Quelques pistes pour une lecture du paysage

Analyser un paysage, une enquête policière ? Pourquoi ne pas transformer, surtout pour les collégiens, la lecture d'un paysage en enquête avec relevé d'indices, de preuves, de pièces argumentatives.

Une fois le dossier bouclé, les groupes le présentent au « juge d'instruction des paysages ».

Si le travail se fait dans le cadre d'une réflexion sur l'aménagement du territoire, nous pouvons proposer, après la description et l'interprétation du

paysage, la réalisation d'un dossier sur les actions à réaliser, tenant compte des contraintes identifiées, des acteurs et réglementations en vigueur.

Néanmoins, les passages obligés de la lecture de paysage sont la description, la localisation, l'analyse qui permettent d'explicitier les caractéristiques du paysage et l'interprétation de celui-ci.



Pour en savoir plus

Sur le Net, un dossier de Géoconfluences est une interface entre d'une part, les universitaires et les chercheurs du monde de la géographie et d'autre part, les enseignants des collèges et des lycées. Ce site s'adresse plus particulièrement à la communauté enseignante, mais il est également ouvert à tous les internautes curieux de géographie.

<http://geoconfluences.ens-lsh.fr/doc/transv/paysage/Paysage.htm>

Claire Vapillon

Lycée J. Viette Montbéliard 39

¹ « Les mille lieux du paysage » fichier géographie cycle 3 ICEM-chantier outils de PEMF.

² J-L Nembrini - « les concepts fondamentaux de la géographie » - *La géographie en collège et en lycée* - 1994 - Paris - Hachette Education (collection Profession enseignant).

les programmes

L'étude des paysages est l'une des grandes parties du programme de sixième (étude des grands types de paysages). Le paysage, en tant que tel, est un peu absent des programmes du cycle central du collège, mais l'étude des documents « patrimoniaux » et de certains paysages (Paris, un village de montagne par exemple), ainsi que l'étude d'un pays, d'un aménagement, nous permettent de continuer les apprentissages de la lecture d'un paysage. Dans les programmes de lycée, le paysage est une notion de base associée aux notions d'aménagement et d'environnement. En seconde nous devons étudier les paysages littoraux ou montagnards, en première nous continuons à « lire les paysages » par le biais des études de cas sur l'aménagement du territoire français et européen.

Histoire d'une pratique éducative : la classe-promenade

La rubrique mémoire vive, mémoire du mouvement Freinet, reprend généralement des textes de Célestin Freinet ou d'anciens compagnons du mouvement.

Le texte ci-dessous retrace l'histoire de la classe promenade, et compare les cheminement de Célestin Freinet et de Lucien Gachon¹, il n'est pas exactement un texte mémoire, plutôt un historique.

classe promenade. De ses écrits, de ceux de Freinet, apparaissait toute l'importance de cette pratique dans la genèse de leur œuvre pédagogique. « Faire classe hors des murs », ne pouvait s'envisager sans avoir préalablement effectué quelques pas en arrière afin d'approcher le sens véritable que mes illustres prédécesseurs avaient donné à la pratique de la classe promenade.



En classe promenade avec Lucien Gachon

Après quelques années de pratique, c'est tout naturellement que l'instituteur Lucien Gachon s'oriente vers la géographie, trouvant ainsi l'instrumentation scientifique susceptible d'étayer sa quête. Pour lui, il s'agit de « *donner la main au paysan pour élucider l'histoire du sol que tourne la charrue* »³ et affirme que « *C'est le géographe qui, par ses intérêts spirituels, par ses méthodes d'investigation, se rapproche le plus du paysan car c'est l'effort du paysan, le genre de vie du paysan, ce jardinier du paysage, que le géographe propose en fin de compte à l'attention du public.* »

Depuis son poste de Saint-Dier d'Auvergne, d'où il s'attache à promouvoir son projet éducatif « *pour une école qui ne déracinerait pas* », Lucien Gachon s'investit dans les premières classes-promenade autorisées en Auvergne. « *La classe*

promenade, élucidation du milieu concret, fusion de l'école et de la vie »⁴ est l'outil qu'il attendait, autorisant « *l'adaptation de l'école au pays.* » Lucien Gachon part en classe promenade avec pour seule véritable préparation un itinéraire. Il réunit ses élèves et ne manque pas de répondre à leurs questions, tout au long de la marche. C'est un appel, la découverte d'une foule d'indices, de clichés à saisir pour qui apprend à exercer son regard. Le quotidien, le banal s'habillent de l'étonnement et c'est principalement dans les lectures de paysage que l'instituteur parvient à ses fins. C'est « *l'événement* » qui fournit le prétexte de la leçon. Les saisons, les reliefs, le règne animal, une simple taupinière permettent de confronter le regard des élèves avec le point de vue de la nature dont le maître se fait l'écho. En cela, sa démarche est originale, en rupture avec le cours magistral. C'est sur le terrain qu'il excelle, il saisit alors, par son propos pétri de philosophie humaniste. Il déniche de toutes parts la marque de l'expression de la vie. Ainsi, le banal s'habille du manteau de la création et la moindre parcelle révèle des trésors de secrets, à commencer par la lutte pour la vie.

Un témoignage recueilli auprès d'un ancien élève du cours complémentaire de Lucien Gachon permet d'approcher l'ambiance des classes promenade à l'époque où il se trouve être en poste à Saint-Dier d'Auvergne.

« *Ferait mieux de faire classe !* »...

J'ai longtemps pensé être un pionnier lorsque j'arpentais les monts du Livradois avec ma classe et que me parvenaient, en guise de salut, de telles lamentations. Marque d'un exode conséquent, il est vrai que les paysages n'en finissent pas de s'obscurcir par la progression des résineux. J'avais beau expliquer, je ne parvenais pas à convaincre les irréductibles du village quant à la supériorité sur la dictée des textes écrits pour notre journal ou, encore, quant à l'utilité d'une pratique sportive mise à mal par le « *Faut transpirer utile !* »

Le témoignage d'un ancien élève de Lucien Gachon¹, tout en relativisant mes prétentions, me rassura. J'appris, ainsi, que quelques soixante années auparavant sur cette même *haute colline du Livradois*², un instituteur n'hésitait pas à s'aventurer en

« Nous sommes partis, toute la classe du cours complémentaire, aux beaux jours. Tout d'abord, nous sommes allés à la carrière. En chemin, Lucien Gachon s'arrêtait.

- Que vois-tu là ?...

Au besoin, il affinait sa question et, s'il fallait, il répondait.

Nous sommes arrivés à la carrière. Les questions ont fusé.

- Qui connaît cette roche ?...
Goûtez-là...

Nous avons ensuite observé le tuilier au travail et suivi la cuisson de sa production. Ensuite, en direction de Trézioux, nous avons fait une lecture de paysage, profitant d'une vue dégagée surplombant Saint-Dier. Enfin, nous nous sommes dirigés jusqu'au château fort de Boissonnel. Alors, notre maître nous a demandé d'en retrouver l'ancienne structure. Petit à petit, nous avons reconnu jusqu'au donjon. Nous sommes rentrés non pas en rangs mais en marchant tranquillement. Il y avait toujours un compte-rendu collectif à la suite de nos sorties. Si nous avons l'habitude de ces sorties où se glissaient parfois d'autres instituteurs et même l'inspecteur, seuls les gens que nous rencontrions semblaient étonnés. »

Ce témoignage est à l'écho d'une méthodologie préconisée par Lucien Gachon dans la rédaction de nombreux articles en faveur de la pratique de la classe promenade.

« La classe promenade : on observe, on s'arrête, on prend note, on dessine, on arpente, on cube, on marche, on s'arrête, on s'assied et à nouveau on explique, on prend note de mots de phrases, on prépare sa composition française, on inscrit des données d'un problème, bref, on fait provision de matériaux qui seront ensuite élaborés proprement, minutieusement à l'école même. Car après la classe de plein-air, il faut la classe dans la classe,

celle où l'on sort la langue dans la tension de l'effort après avoir bien respiré, bien ri et bien chanté, dehors dans la liberté de la nature sauvage, ou sur les routes civilisées. »⁵



La classe-promenade, une brèche qui laisse le champ libre aux pédagogues

Lucien Gachon est de deux ans l'aîné de Célestin Freinet (1896). Pour ces deux hommes de terrain, c'est dans la classe, par les pratiques pédagogiques, qu'apparaissent des points de convergences. La classe promenade constitue la brèche par laquelle les deux instituteurs parviennent à donner une dimension nouvelle à leur enseignement.

« Chez Reynier, j'ai lu l'Effort, quotidien de Spinasse, que j'avais déjà lu à plusieurs reprises. Dans ce journal, Lucien Gachon (écrivain régionaliste qui collaborait avec Poulaille) écrit des articles leaders, dont quelques-uns touchent les questions d'éducation. Il a parlé de formation des instituteurs. Aujourd'hui, il y avait un article sur l'éducation (c'est un début d'une série je crois). Il distingue : l'éducation humaniste avec l'enseignement du grec et du latin à la base, l'éducation humaniste française (sans les antiquités), puis l'éducation par les techniques. Je ne sais pas exactement ce qu'il entend par cette dénomination. Je suppose qu'il s'agit de quelque chose d'approchant de ce que nous développons depuis des années. Je pensais que si tu tapes mon travail que tu dois avoir reçu (un cahier vert), tu pourrais en envoyer un exemplaire à Lucien Gachon... »

C. Freinet, 1940

(Extrait de Elise et Célestin Freinet, Correspondance, édité par Madeleine Freinet, PUF)

La curiosité spontanée de l'enfant trouve, par ce dispositif, l'occasion de s'exercer, de prendre le pas sur la leçon magistrale tirée du manuel. Dès lors, les deux pédagogues s'emparent de la possibilité d'intégrer le milieu local à leur enseignement. A ce propos, ils évoquent l'école par la vie, reconnaissant par là les potentialités de l'enfant à pouvoir apprendre, avec les autres, à partir de l'expérience, en s'appuyant sur la richesse de l'environnement naturel et social.

« La classe promenade : c'est la leçon de la nature et de la vie, non plus la leçon des livres. C'est la vraie leçon, non préparée pour faire leçon et d'autant mieux saisie. Car l'enfant finit par se méfier à la fin de la leçon faite pour être leçon. »⁶

Les deux praticiens chevronnés ont perçu immédiatement et en des termes étonnamment proches, les prolongements nécessaires à donner aux classes-promenade, afin d'asseoir une pratique assimilée par ses détracteurs à un temps de loisirs ou de simple oxygénation. Ainsi, elles vont s'affirmer comme un dispositif mettant en valeur un environnement local, source d'apprentissages, inspirant une nouvelle approche de l'écriture (voir le texte de Célestin Freinet, page 9).

Freinet se dote, par l'imprimerie, d'outils permettant à ses élèves de toucher concrètement les mots. Les textes sont discutés, amendés par le groupe classe et validés par les lecteurs du journal. Lucien Gachon utilise les mots des parlers locaux afin d'enrichir les textes, d'appréhender la réalité d'une petite patrie, à la lueur de ses propres vocables. Il entend davantage se servir de cette

mémoire des mots pour en extraire la racine, le sens profond. Après de ses élèves, il pense, de la sorte, faciliter conjointement l'appropriation de la langue française et contribuer à son renouveau. Il y a divergence de moyens, mais la finalité est bien identique. De part et d'autre, il s'agit d'exercer les élèves à la maîtrise effective de l'écriture et, à l'appui des réalités sociales et culturelles locales, d'alimenter le désir d'expression de tous les enfants pour initier à la véritable *intelligence* de l'exercice.

A l'heure où leurs classes sont encore majoritairement fréquentées par des enfants de paysans, les deux hommes ont encore en commun le souhait d'*enraciner* les élèves dans leur milieu par *l'école de la vie*. La classe promenade est l'instrument de l'appropriation du local quand les particularismes sont bannis de l'école. Ainsi, *la lecture de paysage* exerce l'œil du paysan, « *un géographe qui s'ignore* » selon Gachon. Il importe, alors, de préparer à la vie professionnelle par des apprentissages *pratiques*, à renfort de démarches actives faisant appel à l'observation et l'expérimentation. Sous des latitudes différentes Gachon et Freinet entendent, par la lecture de paysage, célébrer l'œuvre collective du *travail paysan*.

La classe-promenade s'est avéré constituer une brèche dans le sanctuaire républicain. Elle autorise l'adaptation au local, fait la part belle aux méthodes actives. C'est sur le terrain que les tensions entre enracinement et universalité de la condition paysanne vont donner lieu à l'appropriation de pratiques nouvelles dans le provisoire et la conciliation. Ces deux courants marquent le relief d'un paysage scolaire dont le

débat, aujourd'hui, ne saurait être contaminé par les cultures transgéniques imposées depuis quelques laboratoires didactiques. Gachon et Freinet, en empruntant des engagements différents se retrouvent sur le fond, dans la recherche d'une possible adéquation entre leurs pratiques et les finalités qu'ils entendent donner à un enseignement public à l'écho de leurs convictions humanistes et de la fidélité vouée au Peuple dont ils sont issus. La classe promenade est alors un exercice qui n'a pas son pareil et qui mérite bien d'être (re)visitée...

Jean-Luc Zaremba⁷

GEM 63

Le milieu local : il est nature, il est vie, il est organisation. C'est un perpétuel devenir. - Avec sa terre et ses cailloux, avec son vent, sa pluie et sa neige, ses intempéries, son soleil et son ombre, avec ses maisons, ses routes qui le mettent en relation avec les voisins ; avec ses travaux divers, le milieu local est l'œuvre de ceux qui ont bâti les maisons et construit les routes : il est mouvant comme la vie. Le carrier vient-il de faire sauter une mine, la brèche que l'explosif vient de creuser dans la roche modifie le paysage, tout comme le torrent qui a raviné ses berges après l'orage. Le paysan qui sème du blé fera verdier la terre. Les arbres fruitiers qu'il a plantés créeront des îlots de verdure, de fleurs, de fruits dans les champs.

Le milieu local est tout à la fois œuvre naturelle et œuvre humaine. Il est devenu ce qu'il est parce que ceux qui reposent au cimetière ont travaillé, comme avaient travaillé avant eux, ceux dont on ne retrouve dans la terre que les outils de pierre, et qui nous ont laissé, venu

d'un passé lointain, le témoignage impérissable de leur activité et de leur génie.

Le milieu local c'est aussi le passé : ce sont les vieilles pierres des maisons, ce sont les vieux papiers que renferment les greniers, ce sont les archives. C'est l'histoire de la prise de possession du milieu naturel ou hostile par les hommes du passé, par les hommes du présent, et c'est aussi des possibilités nouvelles qui se présentent à lui, enfant qui s'achemine vers sa destinée d'homme.

Quelle richesse dans la pauvreté du milieu le plus déshérité, quelle richesse pour qui sait la découvrir !

Raoul Faure

Géographie et milieu local
Bibliothèque de l'École
Moderne, 1961

¹ Né en 1894 à la Guillerie, petit hameau de La Chapelle Agnon (63), fils de petits paysans, Lucien Gachon devient instituteur public. Il poursuit ses études et s'affirme comme l'un des plus célèbres géographes auvergnats. Encouragé par Henri Pourrat, il se lance dans l'écriture de romans. Par ailleurs, Lucien Gachon a plaidé pour une école rurale nouvelle, à contre courant d'une époque où se vidaient les campagnes. Ses origines paysannes sont l'essence même de son œuvre. A ses loisirs, Gachon manie la faux. Quand il la troque pour la plume, c'est pour défendre l'idée d'une école rurale qui ne déracinerait pas, sachant produire et garder ses élites. Précurseur de la classe promenade, il fait classe hors des murs, dès les années vingt.

² En référence à l'article « Une haute colline du Livradois, son passé humain d'après son cadastre », Lucien Gachon, sous la direction de Raoul Blanchard et Jules Blache, Université de Grenoble, Institut de Géographie alpine, 1934.

³ Lucien Gachon, « L'Ecrivain et le Paysan », *Les cahiers du Bourbonnais*, p. 44., 1970.

⁴ Lucien Gachon, H Gouttebel, *Instituteur*, Tome 2, éd de Bussac.

⁵ Lucien Gachon, « La pédagogie de l'enseignement primaire », *La Classe promenade, Journal des Instituteurs*.

⁶ Célestin Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, T1, éd Seuil, 1994, p. 20.

⁷ Jean-Luc Zaremba, thèse : L. Gachon (1894-1984), instituteur, précurseur de la classe promenade, éditeur de l'école rurale, 2002, Université Lyon 2.

L'inspection ? Surveiller l'enseignant pour perpétuer le système !

« *Engagé de longue date dans la lutte contre l'aliénation culturelle et l'oppression des jeunes, l'ICEM considère que rien ne changera profondément dans l'école, et au-delà, dans la société toute entière, si ne sont pas combattus l'impérialisme culturel et l'autoritarisme d'une hiérarchie soucieuse de préserver un ordre moral, culturel et politique...* »¹

Les ténors politiques martèlent depuis plus d'un an le même discours : les jeunes ne savent pas lire, ils parlent mal, ils sont incultes et ne respectent rien, c'est la faute aux méthodes globales et aux pédagogies centrées sur l'enfant. Aux maux simples, des remèdes simples, restaurons les bonnes vieilles méthodes de lecture, l'autorité, la morale et tout ce qui correspond aux représentations populaires sur l'école. Démagogie électoraliste que les prétendants au pouvoir ne cachent même plus !

Ainsi le système éducatif n'est pas visé et son évaluation n'est pas envisagée ni envisageable !

Seuls les enseignants et leurs pratiques pédagogiques sont responsables ! Alors ? À quoi ont servi toutes ces inspections, ces rapports, qui les sanctionnent depuis plus d'un demi-siècle, si rien ne s'est amélioré !

La réponse est évidente, elles servent globalement de contrôle normatif pour perpétuer un certain ordre moral, culturel et politique, en reproduisant le système existant qui sélectionne, capte et protège les élites. Elles permettent également de surveiller individuellement l'application des références théoriques officielles (Instructions officielles, programmes, décrets et circulaires).

Si l'amélioration du système éducatif devient l'objectif, l'inspection disparaît pour une évaluation de l'action et des pratiques pédagogiques, une évaluation « formative », « dynamique » et « progressiste ».

A l'inverse de l'inspection, cette évaluation implique les enseignants dans la définition des objectifs généraux de l'école, dans les projets éducatifs et bouleverse les cloisonnements entre théorie, recherche et action sur le terrain. Elle reconnaît à l'enseignant la liberté et l'autonomie pédagogique pour passer du rôle de simple exécutant à celui de « praticien chercheur » capable de produire des outils pour transformer l'école.

Une école pour quelle société ? Une école populaire ou une école d'élites ?

On est bien là dans une dynamique, un processus de transformation du système éducatif dialectiquement lié à celui d'un choix politique.

Dans le système éducatif actuel, les enseignants des équipes pédagogiques Freinet au nom d'une évaluation « formative » demandent des inspections collectives : « *L'évaluation du travail d'une équipe coopérative ne peut donc être une évaluation uniquement individuelle et normative mais doit prendre en compte l'ensemble des projets de l'école et leur cohérence, en ouvrant de nouvelles pistes pédagogiques de recherche.* »²

L'évaluation, pour ne plus être normative, doit se débarrasser de toutes traces hiérarchiques et impliquer chaque membre de l'équipe dans l'élaboration du projet d'inspection et dans le bilan : une charte établie au départ, modifiable et transformable, tout au long du chemin et de l'expérience partagée.

Ce travail de recherche, de formation et d'analyse de pratiques est également au cœur des groupes de travail de l'ICEM (départements, secteurs et chantiers) qui constituent de véritables « équipes pédagogiques » permettant de connecter terrain, action, théorie, et d'enclencher un processus coopératif de transformation des pratiques pédagogiques.

Même si de manière expérimentale, certains contrôles, certaines inspections se veulent collectives, réflexives, elles ne correspondent pas aux enseignants qui visent la transformation de leurs pratiques. A une inspection individuelle voire collective, nous préférons une auto-évaluation d'équipes pédagogiques, équipes où praticiens, chercheurs et formateurs seront coopérativement acteurs et penseurs de transformations.

Catherine Chabrun

¹ *Perspectives d'Education Populaire (PEP)*, collectif ICEM, Maspéro 1979.

² *Plateforme des équipes Freinet*, Editions ICEM, 2001.

XXXIV^{ÈME} CONGRÈS DU MCEP GRANADA

DU 10 AU 17 JUILLET 2006

FREINET, HOY MAS QUE NUNCA !
FREINET, AUJOURD'HUI PLUS QUE JAMAIS !



LE 34^e CONGRÈS DU MOUVEMENT FREINET ESPAGNOL S'EST TENU À GRANADA DU 10 AU 17 JUILLET 2006, 120 CONGRESISTES DE TOUS ÂGES ÉTAIENT RÉUNIS, COMME CHAQUE ÉTÉ, POUR PARTAGER LE TRAVAIL DE L'ANNÉE ET POSER LES BASES DE CELUI DE L'ANNÉE SUIVANTE.

Lors des congrès espagnols, les temps de travail se répartissent entre les Talleres (ateliers), les expériences (présentations de pratiques de classe ou d'expériences militantes) et les débats à thèmes, s'y ajoutent la réunion quotidienne des coordonnateurs de chantiers et des organisateurs du congrès et les rencontres des MCEP régionaux.

Le congrès était organisé par les MCEP de Granada, Murcia et Almería. La prise en charge de l'organisation du congrès est assumée chaque année par un groupe territorial différent.

Le MCEP (movimiento Cooperativo de Escuela Popular)

Le mouvement Freinet espagnol est une confédération de mouvements régionaux : les MCEP (il y en a actuellement 21). Cette confédération est coordonnée par un secrétariat confédéral assuré par un MCEP. Tous les deux ans, la charge du secrétariat change de région. Chaque MCEP régional est autonome dans son fonctionnement.

Les membres des MCEP travaillent dans différents ateliers qui se retrouvent lors du congrès.

Le MCEP appartient à la FIMEM (Fédération Internationale des mouvements Freinet de l'Ecole Moderne).

Les ateliers (los talleres)

Les ateliers nommés Talleres sont au MCEP l'équivalent des secteurs de travail de l'ICEM.

Lors du congrès, le travail a pour but une mutualisation des expériences et pratiques de classe et une réflexion sur un thème choisi pour l'année.

Chaque atelier publie un bulletin et se réunit une ou deux fois au cours de l'année scolaire.

LES ATELIERS PAR TRANCHE D'ÂGE

L'atelier des 0/8 ans réunit les enseignants de la maternelle (Infantil) et du cycle 2 (soit 1^o et 2^o cursos). Lors du congrès de Granada, cet atelier a échangé autour du thème de l'évaluation, proposé comme piste de travail, lors du congrès de Salamanca.

D'autres pratiques de classe ont été présentées dont plusieurs actions autour de la lecture avec les familles.

L'atelier des 8/12 ans regroupe les enseignants de 3^o, 4^o, 5^o, et 6^o cursos (cycle 3) ainsi que les « spécialistes » en langue, musique et EPS.

De nombreuses expériences ont été présentées, plusieurs abordaient l'étude de la langue et de la production d'écrit (poésies, déclencheurs d'écrits...), une ou deux en mathématiques et étude du milieu, deux expériences de tutorat entre enfants d'âges différents ou entre élémentaire et maternelle...

Le bilan de l'atelier a pointé la prédominance des travaux autour de l'étude de la langue et le manque d'échanges de pratiques en mathématiques et étude du milieu.

Pour ma part, je trouve que ces présentations nombreuses, désir de montrer aux autres et de partager ce que l'on fait, sont très intéressantes mais que la quantité d'apports, sur le peu de temps de travail, ne permet pas des débats de fond, si le comment est montré ainsi que le résultat, les productions, le pourquoi n'est pas approfondi. Les camarades de l'atelier en sont conscients.

Exemples d'expériences :

- ◆ Une correspondance avec une poète entraîne une classe de 4° curso à lire, communiquer et questionner puis à écrire de la poésie.
- ◆ Une correspondance entre plusieurs écoles d'une même région invite les enfants à se documenter sur leur lieu de vie pour en parler aux correspondants.
- ◆ La création de dessins mathématiques, envoyés à d'autres classes ou dans les familles, dans le but d'inventer des problèmes qui seront ensuite résolus par la classe ou par d'autres classes.
- ◆ Des tutorats de lecture entre maternelle et 3° ou 4° curso...
- ◆ La richesse des productions d'enfants présentées montre l'importance de l'investissement des enfants dans la réalisation de ces projets.

Quelques problématiques soulevées à plusieurs reprises dans l'atelier

La place des intervenants, nombreux en Espagne, nommés « especialistas » en langue, musique, EPS, est un sujet qui revient très souvent lors des débats dans l'atelier. Leur présence crée un emploi du temps saucissonné... La globalité n'est pas possible ou plus difficile.

Le manuel « Libro de textos » est souvent imposé au sein de l'école. Il est acheté le plus souvent par les familles, il est donc difficile de ne pas s'en servir. Certaines équipes éducatives font le choix de ne pas avoir de « Libro de textos », il leur faut alors justifier ce choix auprès des familles.

L'atelier des 12/16 ans réunit les enseignants du secondaire, comme à l'ICEM, ils sont moins nombreux qu'en primaire.

Le congrès a permis un partage d'expériences autour de la mise en œuvre de la citoyenneté dans les classes de secondaire, une réflexion à propos de la motivation des jeunes, des présentations de pratiques utilisant les nouvelles technologies et des échanges d'outils pour la classe.

L'atelier des personnes adultes réunit les personnes travaillant avec des adultes dans le cadre d'actions contre l'analphabétisme et l'illettrisme, caractéristique du mouvement espagnol, où, depuis longtemps, une volonté d'alphabetisation est présente dans plusieurs régions. Cet atelier n'était composé cette année que de quatre retraitées qui se sont demandées si l'atelier avait un avenir ?

LES AUTRES ATELIERS

L'atelier technique Freinet a été mis en place à la suite du congrès de Salamanca, il répond à une demande de formation de la part de jeunes enseignants qui veulent démarrer

en Pédagogie Freinet. Les coordonnateurs de cet atelier se demandent parfois s'il ne fait pas doublon avec les ateliers par tranches d'âges. Pourtant le besoin se fait sentir d'approfondir les étapes du « Comment » et de réfléchir au « Pourquoi » des pratiques qui fondent la Pédagogie Freinet. Dans les ateliers, on raconte souvent les expériences de classe en montrant le résultat final sans présenter tout ce qui se passe en amont, l'organisation de la classe et les petits détails qui font que la vie de la classe peut mener aux réalisations présentées.

L'atelier du corps, très prisé, les participants y étaient nombreux, a proposé des jeux variés, transposables ensuite dans les classes. Le vivre permet de mieux s'approprier l'importance de la place du corps dans la classe.

L'atelier du corps participe chaque année à la réalisation de la fête « des artistes du congrès ». Cette année, nous étions invités à mettre en scène trois poèmes de Federico Garcia Lorca en vue d'une soirée « hommage » dans le village où il a été fusillé.

Pour illustrer ces poèmes, nous avons utilisé les techniques du théâtre d'ombre, du théâtre, de la diction et du chant. Au cours de l'atelier, il y a aussi eu des présentations d'expériences de classes.

Le travail de l'atelier du corps est riche en création, l'implication de chacun y est forte. C'est à vivre !

Les ateliers de la Paix « La Paz » et celui de la Coéducation « Coeducacion »

Les ateliers « La Paz » et « coeducacion » qui à l'origine, abordaient des thèmes de réflexion différents, ont noté, lors de ce congrès, que les débats qui avaient eu lieu dans chacun d'eux tournaient autour des mêmes problématiques : gestion des conflits, la vie en classe et le « Comment rendre l'estime de soi à ceux qui l'ont perdue ? ».

L'atelier Nouvelles technologies :

C'est l'occasion de présenter des pratiques autour de l'outil informatique, Internet, la caméra et la vidéo en classe et de réfléchir à l'utilisation des TICE dans la classe.

Les expériences

A 16 h 30 tous les jours, ceux qui le voulaient, pouvaient présenter des expériences. Le premier jour il n'y en avait qu'une puis deux... puis six pour le dernier jour. Diverses et variées, elles montrent des travaux de classes ou des activités militantes et périscolaires.

J'ai pour ma part présenté le travail fait en France à l'ICEM avec et autour des revues documentaires. **Comment travailler pour et avec J magazine, BTj, BT, BT2 et Créations ? sans oublier la présentation de la revue Le nouvel éducateur, des éditons et des outils.**

Les débats

Deux débats se sont tenus à deux reprises :

L'avenir du MCEP : « Presente y futuro del MCEP y modelos de formacion »

Débat dans lequel les participations de l'ICEM et du MCI (mouvement italien) étaient requises. Quelle formation à la Pédagogie Freinet ? Comment former les jeunes, fidéliser... et ne pas avoir un mouvement qui vieillit et ne se rajeunit pas assez ?

Débat autour duquel chaque pays a fait part de ses actions de formations auprès des jeunes ou de collègues déjà en poste. Nous avons abordé le problème du militantisme, avons comparé les ouvertures possibles dans les instituts de formation...

La liaison avec les familles : « Problemas de la educación. Padres, madres profesorado »

Un débat qui abordait les problèmes de l'abandon des études et du désinvestissement scolaire des jeunes espagnols, des violences à l'école et le rôle des familles.

Les temps institutionnels

Les coordinations entre personnes faisant partie du même MCEP, (équivalent de réunions de Groupes départementaux de l'ICEM), deux temps étaient prévus à cet effet, pour faire le point sur l'année écoulée et préparer l'année suivante. La coordination quotidienne du congrès, réunit les organisateurs et les responsables de chaque atelier.

Les trois assemblées

Trois temps d'assemblées générales marquent les congrès espagnols.

L'Assemblée initiale, c'est l'ouverture par les officiels et le groupe organisateur, la présentation de la ligne du congrès et du travail qui va s'y dérouler.

L'Assemblée intermédiaire, où les points mis à l'ordre du jour par la « Secretaria Confederal » (MCEP de Castilla la Mancha pour deux ans) et des personnes des groupes locaux, sont débattus. Certains points sont votés lors de cette assemblée, ceux demandant une discussion et une réflexion plus grande, sont discutés puis sont votés lors de l'Assemblée finale.

L'Assemblée finale, vote du rapport moral ou d'activité de la « Secretaria Confederal », vote du budget et des décisions concernant la vie du mouvement, proposition et vote autour des questions proposées par l'International, c'est au cours de cette Assemblée que les mandats sont donnés clairement aux représentants du MCEP en ce qui concerne

les votes qui auront lieu lors de la RIDEF.

Lors de l'Assemblée finale, la parole est donnée à tous les étrangers présents. J'ai pu remercier les organisateurs au nom de l'ICEM pour l'accueil qui nous a été réservé (nous étions quatre français présents), saluer la qualité du travail réalisé et annoncer le Congrès de Paris, en y invitant largement les amis du MCEP.

Et les temps festifs

Les congrès du MCEP se caractérisent par de nombreux temps festifs, l'équipe organisatrice a oeuvré dans ce sens et le résultat était magique : visites nocturnes de Granada, dont un soir l'Alambra (ce fut trop court malheureusement, nos yeux n'arrivaient pas à tout voir !!!), spectacles de Flamenco... journée de tourisme au milieu du congrès et en bouquet final l'hommage à Federico Garcia Lorca dans le village de Wisnar où il fut assassiné. Hommage partagé avec les gens du village, un moment fort en convivialité, en surprise et en talents.

L'an prochain le congrès se tiendra à Santander, c'est le MCEP de Cantabria qui en a la charge. Il aura lieu du 4 au 11 juillet 2007.

Marguerite Bachy
ICEM, secteur International



Entretien avec Martine Fournier

Rédactrice scientifique au magazine *Sciences Humaines* et directrice de la collection *Les dossiers de l'éducation*

En 2005, le magazine *Sciences Humaines* a initié une nouvelle collection sur l'éducation intitulée « les Dossiers de l'éducation ».

Après la sortie d'un premier ouvrage *Les mutations de l'école - le regard des sociologues* coordonné par Martine Fournier et Vincent Troger, un deuxième livre est sorti cette année *L'intelligence de l'enfant - le regard des psychologues*, coordonné par Martine Fournier et Roger Lécuyer ; ce dernier ouvrage a été écrit en partenariat avec la fédération française des psychologues et de psychologie.

Ces livres dossiers (ou livres) sont composés de textes inédits et d'articles actualisés initialement parus dans le magazine *Sciences Humaines*.

Pouvez-vous nous parler de cette nouvelle collection sur l'éducation, domaine déjà bien fourni ? À qui s'adresse-t-elle ?

La collection « Dossiers de l'éducation » reprend l'objectif de la revue *Sciences humaines* qui est de rendre accessible, à un large public, les résultats des recherches scientifiques et les points de vue de spécialistes.

Les dossiers de l'éducation s'adressent aux enseignants, aux éducateurs et aux étudiants en formation bien sûr, mais aussi aux

parents, et à toute personne intéressée par les questions d'éducation.

L'objectif est de sortir deux titres par an. Le prochain ouvrage viendra compléter le dernier numéro *L'intelligence de l'enfant - le regard des psychologues* mais cette fois du point de vue des sociologues et des psycho-sociologues.

Quelles sont les conceptions de l'intelligence de l'enfant qui ont cours aujourd'hui ?

Cet ouvrage qui, il faut le préciser, rassemble en partie les contributions d'un colloque international de psychologues, présente les recherches récentes. De toute évidence, on peut constater que le « paradigme piagétien » est en train de laisser la place à d'autres conceptions : on démontre aujourd'hui que les bébés ont des capacités bien plus précoces qu'on ne le pensait, que l'intelligence ne progresse pas forcément selon des stades toujours identiques, etc.

Quelles retombées peuvent avoir ces nouvelles connaissances sur les pratiques pédagogiques en cours et à venir, pour permettre de développer au maximum les potentiels de chaque enfant ?

C'est aux acteurs de l'éducation de s'approprier ces développements.

Il est certain que la pédagogie différenciée, l'individualisation du travail, la prise en compte des stratégies cognitives des enfants, de leurs représentations vont dans le sens des recherches actuelles en psychologie cognitive.

Certaines directives, issues de la loi d'orientation de 1989, allaient aussi dans ce sens. Il faut cependant souligner qu'il y a parfois de grands écarts entre ce qui est préconisé dans les textes et les pratiques effectives en classe.

Quel est votre point de vue sur l'égalité des chances aujourd'hui à l'école ?

Aujourd'hui, beaucoup de sociologues de l'école remettent en cause cette idée de méritocratie qui donne peut-être une importance démesurée aux diplômes, et donc à un système scolaire qui valorise presque exclusivement l'intelligence logico-mathématique et les connaissances académiques.

Pour réussir aujourd'hui dans leur vie, les jeunes ont besoin aussi de compétences relationnelles, de créativité, d'imagination, et l'école ne prend pas encore suffisamment en compte tous ces facteurs. On sait depuis Bourdieu que nombre d'enfants sont en échec parce qu'ils ne sont pas assez « scolaires » pourrait-on dire. L'école française ne favorise pas la diversité des talents.

Peut-on rêver un jour d'une école qui favorise vraiment cette idée ?

Qu'on puisse l'espérer c'est certain, qu'on puisse en dresser le portrait c'est beaucoup plus compliqué : il suffit de suivre les débats à ce propos !

Cette notion d'égalité des chances me semble un peu piégée.

Est-ce que mettre un enfant d'immigré et un enfant d'enseignant sur la même ligne de départ et leur dire « débrouillez vous maintenant », c'est donner des chances égales à chacun d'eux ?...

Peut-on imaginer aujourd'hui une école qui développerait au maximum de son potentiel l'intelligence des enfants ?

À l'école, il faudrait pouvoir prendre en compte la diversité des profils et introduire des évaluations plus « formatives », qui s'intéressent davantage aux parcours et aux progrès de chacun.

Vous êtes bien placés pour le savoir, dans les écoles Freinet, où l'on valorise chacun et où l'on évalue sur des critères beaucoup plus larges.

Le problème reste la certification, les diplômes; les jeunes et les familles conservent une vision très utilitariste des diplômes, surtout lorsque les temps sont durs en matière d'emploi.

Il faudrait par exemple valoriser des compétences qu'on pourrait appeler extra-académiques, pour penser ensuite seulement à l'entrée dans la vie active.

Comment l'école pourrait réellement prendre en compte la diversité des élèves ?

Cette question - un peu épineuse - est emblématique de la difficulté de l'école à gérer la diversité des élèves. En France, il faut avoir un « niveau » global pour passer dans la classe suivante, ce qui fait que certains élèves, très matures dans certains domaines, peuvent être condamnés à redoubler ou tout au moins, sont pénalisés s'ils n'ont pas un niveau correct dans la plupart des matières.

À ce sujet, les comparaisons internationales nous en apprennent beaucoup. Dans le système nordique par exemple, le tronc commun jusqu'à la troisième donne une bien plus grande latitude dans les parcours des élèves et en laisse beaucoup moins sur le bord de la route.

Quel est votre avis sur les dernières réformes, les idées véhiculées actuellement qui vont justement vers un retour à une certaine école ?

L'idée du socle commun qui promet une meilleure intégration des enfants du milieu populaire est une belle idée. Tout dépend ensuite de la manière dont elle sera mise en œuvre !

Sur l'apprentissage de la lecture, il y a eu une levée de bouclier de la part de certains enseignants, je vois un danger et même une certaine mauvaise foi dans ces débats. On ne peut refuser les avancées scientifiques intéressantes qui nous permettent d'en connaître plus sur nos fonctionnements intellectuels. C'est plutôt leur retranscription à travers

des textes officiels maladroits ou des discours largement médiatisés qui posent problème.

La psychologie cognitive pourrait être une clé supplémentaire, dans la boîte à outil de l'enseignant afin qu'il puisse mieux guider les apprentissages de ses élèves, notamment par la prise en compte des stratégies de chacun, du rôle des émotions dans la pensée, d'une meilleure compréhension des ressorts de la motivation. On pourrait imaginer un réel travail en coopération, chercheurs et éducateurs.

Par rapport à ce que vous entendez, à ce que vous connaissez de la pédagogie Freinet, comment la situez-vous dans le champ de l'école, de l'éducation aujourd'hui ?

Pour moi, la pédagogie Freinet est une grande histoire. Je l'ai rencontrée dans mon enfance et je pense que j'en ai gardé une grande curiosité et le plaisir d'apprendre. En outre, quand on me parle de l'école de mon enfance, c'est une grande bouffée de bonheur qui surgit : je ne suis pas sûre que ce soit le cas de tout le monde !

Depuis 1989, certaines instructions officielles ont d'ailleurs repris à leur compte des éléments de cette pédagogie (travail de groupe ou individualisé...) On pourrait dire que les TPE (Travaux personnels encadrés), qui font tant débat, en sont aussi un peu l'émanation. Mais le système scolaire a des rigidités (découpages horaires, disciplinaires, évaluations sous forme d'une note globale dans le bulletin...) qui font que ces pratiques sont souvent dévoyées.

Je garde une grande estime pour le mouvement Freinet, qui reste un levier puissant pour rappeler que l'on peut faire la classe autrement. D'autant que ce mouvement, toujours très actif et animé par des enseignants compétents, imaginatifs et souvent dévoués, a su s'adapter aux techniques modernes et aux enfants d'aujourd'hui.

Il reste le problème de l'évaluation : il serait important que vous puissiez publier les résultats que vous obtenez.

Martine Fournier

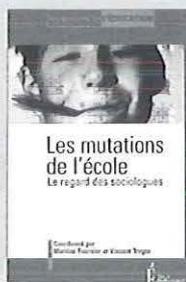
Propos recueillis par
François Le Ménahèze

Point de vue après lecture de ces ouvrages

Nous vous en conseillons la lecture car ils apportent des regards pluriels et approfondis sur les questions traitées. Ils sont organisés autour de « points de repères » qui jalonnent les ouvrages et permettent d'explicitier un certain nombre de concepts-clés.

♦ « *Les mutations de l'école - le regard des sociologues* », coordonné par Martine Fournier et Vincent Troger, éditions Sciences Humaines, collection Les dossiers de l'éducation, 2005. Cet ouvrage apporte quelques éléments déterminants sur les changements actuels de l'École, sur les savoirs à enseigner, sur les valeurs à défendre. Les grandes problématiques actuelles sont abordées : réussite scolaire, inégalités, laïcité, valeurs, savoirs....

♦ « *L'intelligence de l'enfant - le regard des psychologues* », coordonné par Martine Fournier et Roger Lécuyer, éditions Sciences



Les auteurs analysent sous des angles de vue différents ces mutations sociales et scolaires des systèmes éducatifs et en particulier du modèle français

qui se trouve ébranlé actuellement.

Au sommaire :

- Introduction générale,
- La sociologie de l'éducation en France
- Les évolutions du système éducatif
- La montée en puissance des acteurs
- Transmettre des savoirs et des valeurs
- Enjeux et débats

Humaines, collection Les dossiers de l'éducation, 2006.

Les études actuelles sur l'intelligence de l'enfant sont abordées... et les choses bougent dans ce domaine aussi. Cet ouvrage permet d'actualiser ses connaissances à ce niveau mais nous engage aussi à repenser la formation intellectuelle à l'école, l'élaboration d'une pensée à l'enfant.

François Le Ménahèze

Ce livre est destiné aux psychologues et aux psychiatres, aux enseignants et aux éducateurs, mais aussi aux parents et à tous ceux que passionne l'idée que l'on pourra peut-être enfin, un jour, décrypter la manière dont se forment nos pensées.

L'intelligence : comment ça marche ? Que nous apprennent les recherches actuelles sur l'intelligence de l'enfant et du nourrisson, sur le langage, la créativité ?... Les choses évoluent dans ce domaine.

Cet ouvrage qui actualise les connaissances sur l'intelligence des enfants, nous amène à réfléchir sur la validité des pratiques pédagogiques actuelles et donc, à envisager une réflexion visant à intégrer ces nouvelles données, dans notre action pédagogique..

Au sommaire :

- De Piaget aux théories actuelles
- Des compétences innées, acquises, précoces ?
- La mesure de l'intelligence en débat
- Formes et méformes de l'intelligence
- Intelligence, culture et société
- Pour conclure...



Dans la collection : Les dossiers de l'éducation, un ouvrage sorti le 1 septembre 2006 :

Une histoire de l'éducation et de la formation, ouvrage coordonné par Vincent Troger

Un tableau de l'histoire de l'éducation et de la formation de la France du Moyen Age à nos jours qui met en perspective le système d'éducation et de formation français et ses relations avec la politique et la religion.

Les auteurs montrent comment à toutes les époques, les évolutions du système éducatif ont été tributaires des enjeux politiques, économiques et religieux.

On peut noter la contribution de François Jacquet Francillon consacré à la pédagogie Freinet : « Freinet, entre révolution et tradition »

Un travail d'historien documenté qui nous permet de mieux comprendre certains débats actuels autour de l'école.

Apprentissages par tâtonnement expérimental dans « la lecture de paysages »

Comment le processus du Tâtonnement Expérimental s'exerce-t-il, naturellement, lors de cette activité : « lire des paysages et chercher à les comprendre » ?

1. LE TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL EST UN PROCESSUS NATUREL DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

1.1. Pour se construire « une théorie du monde » dans sa tête (selon F. Smith) l'individu a besoin d'informations :

- informations générales (ce sont les situations vécues déclenchantes),
- informations spécifiques : pour vérifier ses connaissances hypothétiques élaborées à partir des précédentes informations.

C'est à partir des stimuli captés qu'il élabore des connaissances (pré-représentations ou hypothèses) par un traitement complexe des informations retenues par son cerveau, activité désignée communément : la **perception**.

Mais le cerveau reçoit et produit des informations : il reçoit de l'extérieur par activité sensorielle (les stimuli), il produit par divers mécanismes des informations (les hypothèses) qu'il projette sur le monde, pour les vérifier.

« Outre l'« ouverture » du système nerveux, le cerveau se caractérise par ce que j'ai appelé sa « motivation ». Il ne fonctionne pas comme une machine traitant passivement des informations venues de l'extérieur. Il

opère également dans le sens inverse, comme un producteur de représentations qu'il projette sur le monde extérieur. L'activité spontanée d'ensembles spécialisés de neurones pousse l'organisme à continuellement explorer et à tester l'environnement physique, social et culturel, à se saisir des réponses et à les confronter à ce qu'il possède en mémoire... »

J.P Changeux - *L'Homme de vérité*¹

1.2. Pour cela, l'individu procède naturellement par tâtonnement expérimental, c'est-à-dire par « expériences tâtonnées » successives, génératrices d'hypothèses soumises à vérifications.

C'est dans cette démarche : l'expérience tâtonnée, processus de base en quatre phases, que s'exerce « à plein régime », le tâtonnement expérimental dont la caractéristique essentielle est la production de multiples hypothèses et les tentatives de vérification, selon le schéma procédural suivant (encadré ci-dessous).

Ce processus de base est prolongé, dans la durée, par des associations et combinaisons des diverses expériences tâtonnées ainsi vécues, dans le temps : le processus général de conceptualisation qui s'exerce selon un modèle d'apprentissage interactif caractérisant la pédagogie Freinet entre deux voies :

1. Hypothèse
2. Vérification
3. Évaluation (ou co-évaluation) et décision
4. Intégration à une structure cognitive ou rejet

(si confirmation)
suivie de
réinvestissements

(si infirmation)
suivie de
modifications...

~> la voie heuristique (construction du savoir par la découverte de l'individu)

~> la voie didactique (apport de savoirs organisés par l'enseignant, à bon escient, par diverses pratiques)

2. FACE À DES PAYSAGES, L'INDIVIDU ÉLABORE DES HYPOTHÈSES C'EST-À-DIRE DES CONNAISSANCES ÉMERGENTES

2.1. Des hypothèses en forme de remarques ou des hypothèses construites par raisonnement

Lorsque les enfants de la classe de CP/CE1, sortis de leur école, plus loin, plus haut, ont observé leur environnement, ils ont posé des questions et fait de nombreuses remarques. Nous avons recueilli quelques-unes de ces hypothèses, certaines exprimées spontanément, oralement, d'autres rédigées dans leur journal de l'école.

2.2. L'hypothèse toujours présente

2.2.1. Face à une situation, un évènement, un paysage, un objet... l'individu se questionne et pour tenter de répondre à ses questionnements, il observe, puis élabore inconsciemment ou consciemment une hypothèse à partir d'indices saisis par ses sens, confrontés à ses savoirs en mémoire plus ou moins importants (représentations mentales, schèmes, schémas mentaux, concepts ou propriétés de ceux-ci...). C'est là une activité spontanée du cerveau (la perception dans sa troisième phase).

C'est pourquoi l'hypothèse qui s'élabore ainsi est toujours présente, quelles qu'en soient la forme et l'apparence.

2.2.2. Hypothèses spontanées, hypothèses calculées

On distingue, en effet, des hypothèses implicites, à élaboration

Document n° 1 : Des hypothèses spontanées, immédiates...

Les enfants du CP/CE1 d'une école clermontoise sont sortis sur les sommets environnants pour « lire les paysages ». « En observant de loin ou de près, ils font des remarques » dit Sophie, leur maîtresse. Certaines de ces remarques immédiates ont été émises oralement, d'autres ont été rédigées pour le journal de l'école. Parmi ces remarques, nous en retenons deux qui, sous un aspect banal, nous paraissent révélatrices.

« *C'est Aulnat !* » (Aulnat est l'aéroport de Clermont-Ferrand)

Du haut de la montagne voisine, un garçon découvrant la ville, dit immédiatement « *c'est Aulnat* ». Cette identification exprimée pourrait se formaliser comme une inférence :

Si il y a une grande étendue non construite, verte ?
une piste droite longue
des grands bâtiments...

alors c'est l'aéroport d'Aulnat.

Ces indices saisis reliés à ses connaissances en mémoire ont ainsi donné lieu à l'élaboration d'une hypothèse qui a été immédiatement confirmée.

Les ruisseaux : En voyant le confluent d'un ruisseau se jetant dans un autre, un enfant déclare : « *il y a trois ruisseaux* »...

Hypothèse construite sur sa perception de trois branches.

La vérification, de près, en observant le sens du courant l'a détruite, donnant lieu à sa modification.

Classe de Sophie Grémillet (CP/CE1), Ecole V. Duruy - Clermont-Ferrand

Document n°2 : Des hypothèses calculées...

A propos de la disposition des arbres des forêts observées sur les volcans : soit en forme irrégulière, comme des langues descendantes, soit régulières avec arbres alignés, citons ces hypothèses résultant de raisonnements inférentiels provoqués par des questions et des informations elucidantes de la maîtresse, en particulier h1 et h2 qui s'enchaînent.

~> un enfant a dit : « ... les forêts suivent peut-être les ruisseaux » (hypothèse explicative calculée)

~> un texte écrit et imprimé résumant les hypothèses calculées h1 et h2 :

« *Nous avons vu le cratère. Autour du cratère, il y a des arbres alignés. Ces arbres sont alignés parce que les hommes les ont plantés à la place des prés car ils élevaient moins de moutons. D'autres forêts ont poussé toutes seules sur les coulées de lave. Elles ont la forme de grandes langues.* »

hypothèse h1

Autres hypothèses résumées et imprimées dans le journal :

« *On a escaladé le puy des Goules et nous sommes allés faire le tour de son cratère. C'est un volcan éteint.* »

hypothèse causale

« *Il était une fois des volcans alignés comme des perles attachées dans un collier ou une chaîne. C'est pour cela qu'on les appelait la chaîne des Puys* »

hypothèse h2

Mélania (une autre)

Pierre

inconsciente dont émerge seulement le résultat, d'autres, explicites à élaboration consciente, plus lente.

Les premières : **hypothèses spontanées**, sont déterminées par des inférences immédiates, rapides, automatiques ; les secondes : **hypothèses calculées**, exigent, au contraire, attention, réflexion, c'est-à-dire raisonnements construits pas à pas, en chaînes inférentielles courtes.

Dans les exemples cités en encarts, deux d'entre-elles sont des hypothèses spontanées : « *c'est Aulnat* » et « *il y a trois ruisseaux* » ; les hypothèses émises sur la disposition des forêts, sont du type calculées car elles ont nécessité de rechercher les causes pour en déduire les résultats (systèmes explicatifs) : alignements ou croissance chaotique.

A propos des hypothèses calculées
« Aider les enfants à aller au-delà de la simple information (ces remarques spontanées) et leur permettre d'accéder à des interprétations du paysage. », donne lieu à la construction d'hypothèses-explicatives, calculées.

En effet, à partir d'une question incitatrice de la maîtresse pour attirer leur attention sur la disposition des forêts, les enfants ont alors imaginé des causes diverses, plus ou moins vraisemblables ou farfelues.

« *Les forêts suivent peut-être les ruisseaux* » résulte de causes, ici non exprimées, telles que : le parcours irrégulier des ruisseaux et le besoin d'eau des arbres [se reporter aux commentaires du témoignage].

Cette recherche de cause(s), c'est déjà l'élaboration d'hypothèses causales qui sera favorisée par une information spécifique : les cheires chaotiques (coulées de lave) dans le cas de l'hypothèse h2.

A partir de ces causes se déroule un raisonnement **hypothético-déductif** donnant une hypothèse-résultat ou **système explicatif**

[cf schéma n° 2] qui s'exprimerait ainsi plus formellement avec des enfants plus âgés :

h2 : Si des forêts ont poussé toutes seules (sur les coulées) ALORS elles ont la forme de grandes langues

h1 : Si les hommes élevaient moins de moutons, alors ils ont planté des arbres à la place des prés

S'ils ont planté des arbres à la place des prés, alors ils les ont alignés. Cette hypothèse est donc une chaîne inférentielle courte de deux inférences.

Seconde inférence que les enfants expriment souvent par la locution « parce que ».

Bien sûr, remarquons l'**amorçage de cette démarche hypothético-déductive** par la maîtresse, étant donné le jeune âge de ces enfants et leur manque d'habitude. Mais cette méthodologie se développera naturellement en multipliant ces expériences de raisonnements, avec une maturation grandissante.

2.3. Comment s'élabore l'hypothèse ?

2.3.2. *Deux mécanismes inverses fonctionnent simultanément.* Ainsi, l'interprétation de l'environnement physique ou social, producteur de stimuli, sous la forme d'une hypothèse, s'opère sous l'action conjuguée de deux sous-traitements interactifs et simultanés qui sont mis en œuvre

dans tout processus de perception [cf schéma n° 1] :

~> le sous-traitement **ascendant**, dépendant des stimuli ou processus dirigé par les données,

~> le sous-traitement **descendant**, inverse, sous la dépendance des représentations mentales antérieures de l'individu ou processus dirigé par les concepts.

Analysons l'**hypothèse-remarque** : « *c'est Aulnat* ». Ce garçon, du haut d'une montagne proche, observant la ville dans la plaine, analyse (même inconsciemment) des **indices** et identifie immédiatement des **éléments** ; il en tire sa remarque (**inférence**).

ANALYSE SYNTHÈSE

Observation

—————> **éléments recueillis**

Espace vert non construit

Piste droite

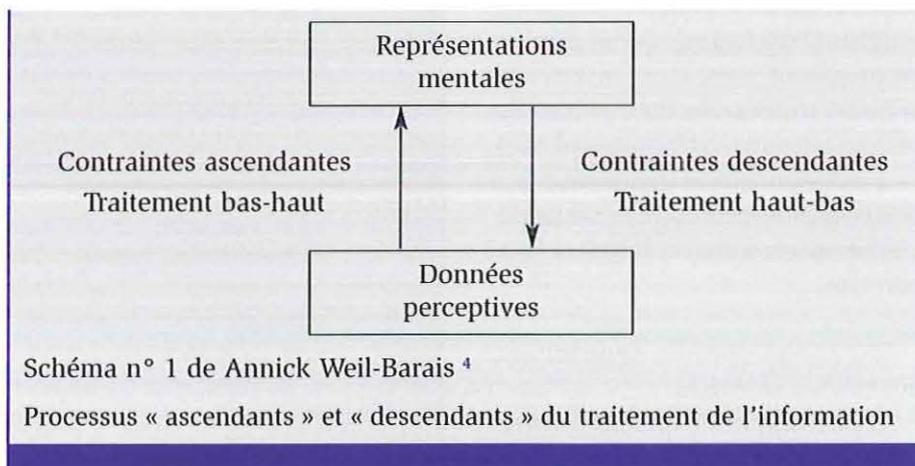
Grands bâtiments au bord

—————> **Conclusion** (résultat de la combinaison)

c'est Aulnat (l'aéroport)

Dans ce cas, la **vérification** de cette hypothèse lancée sera une confirmation par l'adulte, mais dans le cas des « *trois ruisseaux* » elle nécessitera une focalisation sur *le sens du courant* avec question élocutive éventuelle de la maîtresse.

Cette analyse de la naissance d'une hypothèse repose sur le schéma théorique d'une **intellection** (Schéma n° 2) par J.Y. Fournier.²



Ce processus d'élaboration d'une hypothèse, déclenché par l'observation et l'analyse par l'individu qu'elle induit, se situant dans la première phase de toute expérience tâtonnée, apparaît dans ce schéma d'une intellection comme une liaison entre éléments tirés d'indices relevés et éléments tenus en mémoire, par une opération mentale : la **synthèse**, qui génère un « **système compréhensible** », une explication (solution hypothétique), un résultat qui reste à vérifier.

Ainsi, l'hypothèse correspond à une **composition** d'éléments émanant des données perceptives et des savoirs antérieurs stockés en mémoire, qu'on peut représenter

d'une manière plus détaillée (Schéma n° 3).

On peut comprendre alors, que selon les éléments analysés et les connaissances mémorisées, cette « composition » peut donner lieu à des « combinaisons diverses » correspondant « aux multiples hypothèses que le cerveau produit », évoquant l'idée de **productivité ou créativité**, comme l'exprime J.P. Changeux

C'est pourquoi l'on dit communément que **tout individu perçoit au travers de ses filtres personnels**, ce qui incite alors à une différenciation pédagogique par des apprentissages personnalisés.

2.3.2. Des similitudes remarquables entre la lecture de textes et la lecture de paysages. L'élaboration des hypothèses de lecture repose surtout sur un mode de fonctionnement analogique.

● Dans l'apprentissage de la lecture, il y a d'abord une saisie sensorielle de signes écrits manuellement ou imprimés. Il s'opère-là une analyse de leur forme et de leurs associations : ce sont les **données perceptives**.

Ce processus déclenche simultanément, au niveau de la mémoire de travail, l'activation de circuits neuronaux : le rappel de souvenirs (schèmes, items grapho-phonétiques... et autres connaissances). Ceux-ci interviennent d'une part sur la focalisation, d'autre part sur la combinaison : ce sont les **processus dirigés par les concepts** [cf schéma n° 1].

Ainsi, par ces confrontations, mais de manière certainement plus complexe, par ces « **va et vient** » multiples, rapides et inconscients, se construisent des *hypothèses de lecture* pour un mot, pour une phrase...

Il faut remarquer que l'enfant procède à des comparaisons de formes graphiques, de syllabes, de mots (globalement) avec ce qu'il a déjà rencontré (souvent affichés en classe). Cette confrontation entre le nouveau perçu et le connu (plus ou moins) repose effectivement sur l'analogie.

« *L'analogie étend à un domaine nouveau ce qui a été établi dans un premier contexte...* » d'après un glossaire de J.P. Astolfi³

Ces hypothèses seront soumises à vérification (2^{ème} phase de toute expérience tâtonnée) :

- soit par les critiques des personnes (les pairs ou les adultes),
- soit par la confrontation au **sens du contexte**, puis modifiées, éventuellement, par « **accommodation** ».

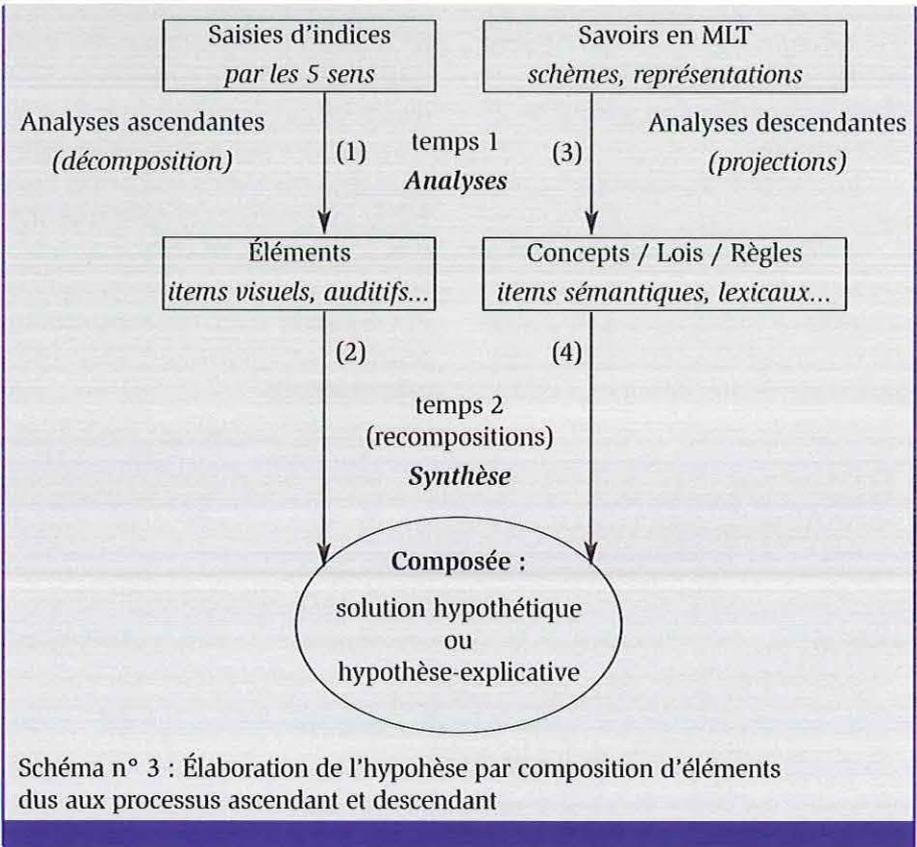
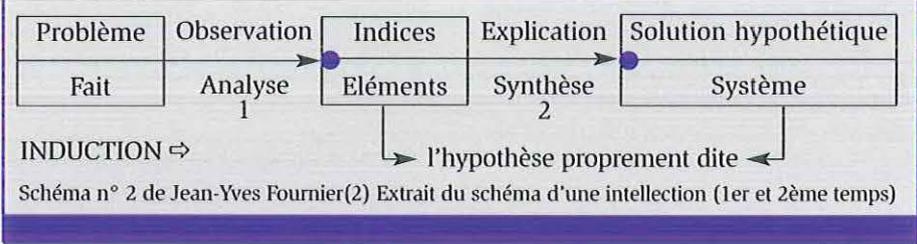


Schéma n° 3 : Élaboration de l'hypothèse par composition d'éléments dus aux processus ascendant et descendant

● Dans la lecture de paysages, c'est un fonctionnement cognitif similaire : traitements ascendants (saisies sensorielles : l'observation) et des descendants (projections de « savoirs » antérieurs) puis vérification critique de ces hypothèses.

En effet, l'enfant compare systématiquement ce qu'il voit à d'autres situations et connaissances antérieures (ses images mentales, en particulier) pour identifier ce qu'il perçoit : « c'est une montagne... c'est une rivière... il y a trois ruisseaux... l'eau descend... c'est Aulnat... les forêts suivent peut-être les ruisseaux (comparaison des formes et des dispositions).

Ces comparaisons, mode rapide d'élaboration donnant du sens aux perceptions, se font d'abord en relevant les ressemblances.

L'hypothèse des trois ruisseaux, par exemple, repose sur l'observation de trois tronçons qui, à première vue, se ressemblent, puis, postérieurement, l'individu discerne des différences (souvent en focalisant davantage) : ici, dans cet exemple, deux tronçons sont dans le prolongement l'un de l'autre et le courant d'eau circule dans le même sens, donc deux sens seulement déterminent deux ruisseaux et non trois.

● Dans ces deux activités de « lecture » c'est le mode analogique de fonctionnement et le raisonnement analogique correspondant qui interviennent, surtout dans l'identification, en particulier pour l'élaboration des hypothèses spontanées, rapides et immédiates.

L'enfant raisonne beaucoup par analogie, ainsi, inconsciemment ou consciemment, lorsqu'il dit souvent : « c'est comme ».

Par contre, les hypothèses calculées, fonctionnent plutôt sur le mode cognitif, plus lent, reposant sur la connexion d'informations par

d'autres formes de raisonnements ; hypothèses causales et chaînes déductives, bien qu'il y ait aussi une phase inductive.

Comme on peut le voir, l'intérêt commun dans ces deux activités de « lecture », c'est la mise en œuvre des mêmes mécanismes cognitifs et neurophysiologiques et une similitude certaine dans cette démarche par tâtonnement expérimental.

Quels apprentissages sous-jacents à la lecture de paysages ? Toute activité est de l'apprentissage, pour peu qu'elle soit conçue comme telle.

Face à tout paysage, les enfants, comme les adultes, produisent des savoirs, à différents niveaux, bien sûr.

Ces savoirs qui « émergent » des confrontations entre leurs observations et leurs connaissances antérieures, vécues dans d'autres situations, prennent diverses formes.

3.1. D'un point de vue général, d'abord, cette activité est source d'apprentissages multiples, qui ne sont pas toujours perceptibles, car les cheminements et fonctionnements sont internes.

On peut cependant citer et analyser :

~> des apprentissages de base fondamentaux, qui se développent progressivement, ainsi provoqués par ces situations vécues, tels que : parler, lire, écrire, dessiner, calculer,

s'exprimer par tous les moyens (gestes, textes, schémas, photographies...) et se repérer, s'orienter... sur le terrain puis sur plans et cartes,

~> des apprentissages méthodologiques : analyser, synthétiser, induire, déduire, abstraire, condenser (opérations mentales utiles ailleurs)

~> des apprentissages multi-épisodiques dans la construction mentale des concepts et multi-conceptuels ouvrant l'esprit à l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité : l'histoire, la biologie... ici on pense aussi aux sciences de la terre, géographie, géologie, écologie...

Ces formes d'apprentissages favorisent les réinvestissements et les transferts de connaissances, donc activités intellectuelles porteuses d'avenir.

3.2. D'un point de vue plus particulier, la lecture de paysages, à condition qu'elle s'exerce avec une certaine fréquence, enclenche la formation et l'enrichissement de représentations mentales au sein de structures cognitives (réseaux de connaissances) par l'élaboration d'images mentales (supports figuratifs intenses) et la construction, pas à pas de concepts qui s'enrichissent, se nuancent, se diversifient et s'organisent en mémoire sémantique par catégorisation, de manière arborescente.

L'analogie « consiste à trouver un objet B (connu) analogue à l'objet A (inconnu) et à appliquer à A ce qu'on connaît de B... »

... Le raisonnement analogique fait partie de ces raisonnements incertains qui permettent aux individus d'avancer dans leur connaissance du monde et dans la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés...

... L'efficacité du raisonnement analogique tient au fait qu'il permet de fournir une représentation d'un objet inconnu à partir de ce qui est déjà connu. Cette représentation est le point de départ d'investigations ultérieures. C'est donc une méthode heuristique de découverte. »

Annick Weil-Barais ⁴

Citons, à titre d'exemple, pour ces jeunes enfants, le **concept de montagne** se ramifiant en colline, plateau, volcan...

3.3. Quelles productions de savoirs ?

Concrètement et dans les témoignages ici communiqués, cette lecture de paysages, depuis l'observation du bourgeon, de l'arbre, de l'école, du quartier, de la ville jusqu'aux volcans proches, donne lieu à l'**expression** sous toutes ses formes, c'est-à-dire des **productions créations**.

3.3.1. *Productions ponctuelles* d'abord, nées directement de l'observation :

~> hypothèses spontanées exprimées oralement sous forme de remarques directes,

~> hypothèses calculées, élaborées directement, face aux paysages, plus ou moins liées à des questionnements,

~> dessins « d'observation », encore figuratifs d'abord avec des détails divers mais qui s'épurent, progressivement ou directement

De l'observation à l'abstraction...

« Construire un schéma c'est choisir de ne représenter que ce qui a un intérêt pour soutenir une explication, et cela le plus simplement possible : nous sommes dans le domaine de l'interprétation, de l'abstraction. Aujourd'hui le dessin d'observation peut être avantageusement remplacé par la photographie. En revanche, le schéma constitue une activité intellectuelle importante. S'il est construit par les élèves, il favorise l'accès à un savoir organisé et ultérieurement généralisable. »

Gérard De Vecchi ⁵

(avec l'habitude ou, parfois, spontanément) pour devenir de véritables « schémas explicatifs » c'est-à-dire des « **modèles** ».

Ce sont des modèles (empiriques) parce qu'ils sont des traductions, des interprétations des observations, utiles à la communication, nés de l'expérience personnelle de soi ou des autres.

Citons, à ce sujet, le schéma des « lignes de crêtes » faisant apparaître les différents plans, matérialisant la **perspective** en profondeur [cf schémas de la ville].

3.3.2. *Productions de textes écrits, de schémas...* [Cf document n° 2]

Ces hypothèses, reprises dans des textes écrits, après vérifications diverses, (compte-rendu ou mini-synthèses explicatives) sont des « créations » de savoirs en construction donnant lieu à confrontations, échanges et communication. Mais les enfants produisent aussi des textes nés de leur imaginaire, déclenchés parfois par une information particulière. C'est le cas, à propos du Puy des Goules (*Goules = sorcières*).

3.3.3. *Une modélisation progressive*

L'enfant « modélise » et a besoin de modèles. Ainsi, les textes descriptifs, explicatifs (compte-rendus variés), les synthèses, les schémas produits individuellement ou mis au point collectivement, deviennent des « **modèles empiriques** », c'est-à-dire des « outils de pensée », qui seront progressivement plus ou moins complexifiés lors de rencontres dans d'autres situations, modèles que d'autres enfants s'approprient à leur tour et qui seront confrontés, par la suite, aux modèles construits par la culture sociale environnante, c'est-à-dire la **documentation**.

Ces constructions premières préparent déjà à la lecture et la compréhension future de « **modèles théoriques** » très pratiqués aujourd'hui dans les divers domaines de la connaissance.

C'est tout particulièrement le cas du schéma des lignes de crêtes et différents plans perçus que l'on retrouve sur les photos (livres, cartes postales...) et dans les ouvrages à caractère scientifique.

De plus, pour s'exprimer oralement et par écrit, un vocabulaire plus ou moins technique, nuancé et des informations spécifiques sont nécessaires.

C'est alors, en cours d'élaboration et en direct qu'interviennent ces **apports didactiques** de savoirs organisés par l'enseignant(e).

Ces savoirs ponctuels, nés de l'observation, sont-ils suffisants ? Les enfants peuvent-ils tout apprendre par leurs propres productions tâtonnées ? Non, bien sûr.

Leurs découvertes nécessiteront d'autres expériences constitutives d'un apprentissage multi-épisodique plus efficient, motivant leur plaisir d'apprendre et cette interactivité entre **heuristique** et **didactique**, caractéristique de la pédagogie Freinet.

Edmond Lémery

¹ J.P. Changeux, *L'Homme de vérité* Editions O. Jacob.

² J.Y. Fournier, *A l'école de l'intelligence (Comprendre pour apprendre)* E S F

³ J.P. Astolfi, *Comment les enfants apprennent les sciences*, Ed. Retz.

⁴ Annick Weil-Barais, *L'homme cognitif*, éd. PUF.

⁵ G. De Vecchi, extrait d'un article « Le sens de l'observation, voir avec les yeux de l'esprit » paru dans *Sciences & Avenir* Hors série, avril 1995.

ENSEIGNER LA LANGUE ORALE EN MATERNELLE

Philippe Boisseau

Collection « Comment faire ? » dirigée par André Ouzoulias
Co-édition Retz et CRDP Versailles, Paris 2005

Si les situations « authentiques et variées » sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour permettre à l'enfant de progresser dans les domaines articulatoire, lexical et surtout syntaxique. Philippe Boisseau présente une panoplie très précise d'outils pour réduire les écarts considérables qu'il constate entre deux enfants du même âge. Il insiste sur la qualité du « feed-back » ou de la relance enseignante qui conditionne l'amélioration du langage de l'enfant sur le plan qualitatif. Il préconise le travail en petits groupes de langage autour d'outils spécifiques fabriqués par la classe : les albums-échos à la première ou à la troisième personne, les imagiers, les albums de jeunesse ré-écrits en syntaxe adaptée,...



Les conseils qu'il donne sont très (trop ?) précis, argumentés par de volumineux travaux de recherche et accompagnés d'outils pour l'enseignant qui le guideront dans la fabrication avec sa classe des divers supports de langage : liste par âge et par thème des 750 à 1750 mots les plus courants, multiples exemples d'albums-échos analysés sur le plan des niveaux syntaxiques, etc. Si une première lecture nous ouvre de multiples pistes à explorer avec nos classes, plusieurs consultations sur tel ou tel point précis seront utiles car c'est bien d'un ouvrage de référence qu'il s'agit.

Agnès Joyeux

LE PETIT PROMENOIR

Poèmes
et comptines d'aujourd'hui :
Alain BoudetCD rom pour PC et Mac :
Collection Banques pédagogiques
SCEREN

A travers plus de 150 poèmes et comptines et les biographies de 50 auteurs, « Le petit promenoir » invite les enfants à découvrir des poésies contemporaines.

Chaque poème est imprimable, le graphisme est simple, les enfants peuvent écouter, lire, accéder à la biographie des auteurs et feuilleter ce joli livre numérique.

Une démonstration est accessible à l'adresse suivante :

<http://www.crdp.ac-grenoble.fr/edition/cederom/comptines/>

CRDP de Grenoble : 30 euros.

DES ESPACES POUR JOUER - POURQUOI LES CONCEVOIR ?
COMMENT LES AMÉNAGER ?

Odile Périno, Eres 2006 ; 20 euros.

Voilà un livre qui réunit à la fois les qualités d'une réflexion théorique sur le jeu et l'enfant aujourd'hui et qui est en même temps très pratique.

On y trouve des conseils et des principes pour créer le « cadre du jeu » ; il s'agit d'éléments matériels mais plus encore d'une gestion de l'espace et de la distance relationnelle à l'enfant. L'auteur ludologue nous alerte d'emblée ; attention le jeu est en mauvaise posture aujourd'hui.

Standardisé, livré aux modes, dépersonnalisé, le jeu se standardise et s'appauvrit. Où est passé le temps des jeux symboliques, des jeux fictionnels ? Le jeu se « pédagogise », s'appauvrit, se limite au jeu « à règles » et les enfants y perdent cette marge de liberté extraordinaire et nécessaire pour se construire eux-mêmes. Le jeu rend libre, il n'est pas une activité mais une liberté prise avec la liberté.

En ce sens, il est inestimable.



C'est le jeu également qui permet de pouvoir expérimenter d'être seul, tout en étant lié aux autres. Le jeu permet d'instaurer un espace de sécurité qui permet la liberté, ce que l'auteur nomme « la léga-liberté ».

La perte du jeu a ceci de terrible qu'elle peut passer inaperçue et se cacher derrière la profusion des jouets, objets dévalorisés, obsolescents qui ne représentent plus un don. Elle ne touche pas que les enfants bien entendu, et elle concerne tout autant les adolescents et les adultes.

Sur le plan pratique, le lecteur trouvera les repères indispensables pour comprendre le jeu, choisir des jouets, organiser un local, un temps de jeux et gérer les relations qui en découlent.

Pour tous ceux qui ont joué un jour et qui n'ont pas assez joué !

Laurent Ott

DÉBATTRE À PARTIR DES MYTHES – A L'ÉCOLE ET AILLEURS

TOZZI Michel, Chronique sociale,
Lyon, Juin 2006, 200 pages, 12,90 euros

Michel TOZZI, grand spécialiste français de la philosophie avec les enfants, vient de faire paraître un dernier ouvrage sur ce sujet. Cette fois-ci, il s'agit d'envisager la pratique de discussions philosophiques à partir d'œuvres philosophiques fortes : les mythes platoniciens. Chacun d'eux, par l'intermédiaire de petites histoires de fiction, permet d'appréhender, de découvrir et de se construire des concepts porteurs en philosophie. L'ouvrage en propose plusieurs, à l'utilisateur de puiser dans cette diversité pour enrichir le patrimoine réflexif de la classe. Il sera notamment possible de découvrir « l'allégorie de la caverne » sur la vérité et le statut du philosophe, « l'anneau de Gygès » sur le pouvoir et la justice, « l'androgynie » sur l'amour et la complémentarité des sexes, « Et » sur le choix de sa vie et la mort, « l'attelage ailé » sur le désir et la volonté.

Pour chacun de ces textes, sont proposés une réécriture accessible par des enfants, divers témoignages de discussions organisées avec des enfants, quelques repères permettant une compréhension fine du mythe ainsi que plusieurs pistes pour poursuivre. A noter que de nombreux enseignants d'écoles maternelles et élémentaires ont contribué de manière importante à la réalisation de cet ouvrage, que plusieurs retranscriptions de discussions illustrent les propositions, la plupart du temps issues de classes pratiquant la coopération, dont celles de l'école Antoine BALARD.

Cet ouvrage se veut donc un incroyable support pour engager l'aventure de la philosophie dans la classe. Il indique sans imposer plusieurs dispositifs et fournit des supports à discussions autant porteurs d'activité intellectuelle que d'enrichissement culturel.

Sylvain CONNAC

**HOMME-FEMME
EDUQUER À L'ÉGALITÉ**

Non violence actualité :
Revue bimestrielle sur la gestion
non violente des conflits
Numéro 287, juillet-août 2006

Comment faire exister une éducation à l'égalité homme-femme au XXI^e siècle, dans une société où les droits des femmes sont encore souvent bafoués ou diminués. Non Violence Actualité analyse la situation et nous propose des pistes de réflexions.

Non-violence actualité :
BP 241, 45 202 Montargis cedex
Abonnement : 30 euros.

**SAVOIRS CULTURE DE PAIX
DE PAR LE MONDE**

Dialogue, revue du GFEN
N° 121, juillet 2006



Au travers de nombreux exemples de pratiques de classe, dans différents pays du monde, le dossier de ce numéro de Dialogue nous propose

de réfléchir à la construction d'une véritable éducation à la paix dans nos classes.

www.gfen.asso.fr
le numéro 7 euros.

LES ACTES DE LECTURE - AFL

Numéro 94 (juin 2006)
« Des enfants et des écrits »
Dans ce dossier un texte de Jean Foucambert : « Même quand il peut se dire, l'écrit est une langue qui ne se parle pas. » Une analyse critique du débat sur la querelle des méthodes de lecture qui a traversé et traverse les médias depuis plusieurs mois.

Le numéro : 8 euros.
Abonnement (4 numéros par an) : 32 euros.
Tél : 01 48 11 02 30.
<http://www.lecture.org>

**LES ZEP
CONTINUITÉ ET LECTURE**

Cahiers Pédagogiques CRAP
Numéro 445, septembre 2006

Un nouveau dossier sur les ZEP, qui ouvre des perspectives, propose des réflexions et des pistes de travail. A l'heure du risque d'une ghettoïsation encore plus grande des quartiers, due à la politique libérale qui enlève des zones sensibles les meilleurs, ce dossier des cahiers pédagogiques insiste sur la dimension collective du travail dans les ZEP.

Le numéro : 7,20 euros.
www.cahier-pedagogiques.com

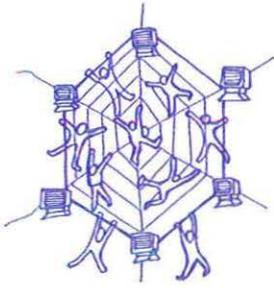
**AMIS DE FREINET
ET DE SON MOUVEMENT**

Bulletin des amis de Freinet
N° 85, juillet 2006

Difficile de résumer la richesse de ce numéro de 80 pages, entre hommages, écrits d'anciens compagnons du mouvement toujours d'actualité, textes théoriques des compagnons chercheurs de l'ICEM, témoignages...

Ce bulletin des amis de Freinet, comme les précédents, contribue à la diffusion des écrits du mouvement.

www.amisdefreinet.org
Abonnement pour trois numéros : 20 euros.
Hervé Moullé
Ecole
53290 Beaumont Pied de Bœuf



DES CARTES ET DES PHOTOS AÉRIENNES

Le site de l'IGN, avec entre autre la possibilité de faire un fondu entre une carte et une photo satellite.
<http://www.geoportail.fr>

Google Earth est un logiciel qui permet de se « déplacer » virtuellement dans le monde et de visiter les points intéressants (ou jugés comme tels...) de la planète. C'est surtout une énorme base de données de photos satellites. ADSL indispensable.
<http://earth.google.fr/>

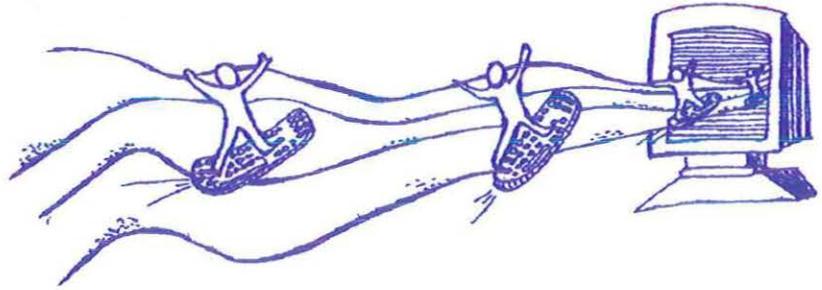
CHEZ LES FREINET

Un an de géographie dans la classe de Florence Saint-Luc à partir notamment de l'étude du milieu proche et, entre autre, du paysage proche de l'école.
<http://www.freinet.org/icem/dep/t/idem83/dpf/comment/exprcom/ouvrnil/projgeog.html>

QUI NE CONNAIT PAS ?

Le site de Yann Arthus-Bertrand. Célébrissime... Pour compléter les affiches reçues l'année passée dans les écoles ?
<http://www.yannarthusbertrand.com>

SEURFONS SUR LE OUEBE



Le paysage

<http://pbenier.ifrance.com/geographie/projethtml/accueilpaysage.htm>

Un site très complet racontant tout le travail mené dans une classe de CM sur l'étude et la comparaison de paysages. Ça commence par des rappels théoriques, puis la démarche est expliquée en détails. Enfin, des productions d'enfants clôturent le travail.

<http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/histgeo/inspecti/sixieme/paysages.htm>

Une démarche pour étudier les paysages. Ce site utilise des photos prises dans des manuels, mais on peut généraliser la méthode à une observation in situ ou à d'autres photos.

<http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/histgeo/territoire/72/lemans/lemans1..htm>

Sur le même site que précédemment, une méthode d'analyse de paysage urbain.

<http://www.leuropeveduciel.com/>

Une banque d'images aériennes, malheureusement payantes, mais on peut trouver sur le site des photos de dimensions suffisantes (avec un filigrane) pour les imprimer à une taille raisonnable pour travailler sur la typologie des paysages. Ce site a pour intérêt principal de classer les photos par thèmes (montagne, littoral,...).

<http://www.francevuesurmer.com/>

Encore une banque d'images mais consacrée uniquement au littoral français. Les photos sont là aussi payantes et celles qu'on trouve sur le site ont un filigrane.

<http://www.geol-alp.com/index.html>

Après la mer, la montagne ! A la découverte des Alpes Françaises, avec là encore des photos, des cartes (dont des cartes géologiques)... toujours utiles pour comparer différents types de paysages.

http://plantzette.ecolevs.ch/Phil/travaux_elevs/Geo_Alpes/geo_alpes.htm

Restons dans les Alpes avec ces pages du site Web de l'école de Planzette en Suisse qui a travaillé sur son milieu proche : la montagne. Ce site est un exemple intéressant de travail d'interprétation du paysage (géologiquement, humainement,...).

<http://perso.orange.fr/ecole.chabure/exposes/geographie/paysage/index.htm>

Jacques Faverjon et ses élèves avaient analysé le paysage proche de leur école de Saint-Chamond, dans la Loire. On trouvera sur ce site une intéressante animation partant de la photo du paysage pour en déterminer les différents éléments (horizon, cultures, forêt, industrie...) et la transposition de ces observations en maquette, avec même une extrapolation de ce paysage dans cinquante ans !

Le coordinateur de la rubrique : nicolas.servajean@laposte.net

Des revues...

J Magazine
n° 273



Au sommaire
Je me demande :
La grenouille verte

Les histoires :
Pourquoi l'éléphant a une trompe
et *Les pays*

Je fabrique : *Un mobile en CD*
Je cuisine : *La tartignole*
et les pages Carte blanche, BD, livre,
poésie, lecture d'image.

BTJ n° 521

La voile



De l'apprentissage de l'Optimist aux grandes courses au large, la voile est une pratique de pleine nature, un sport de glisse qui procure des sensations. Comment naviguer à l'aide du vent ? Peut-on pratiquer ce sport si l'on n'habite pas à côté de la mer ? Quelle est la marche à suivre pour apprendre à naviguer ? Cette BTJ répond à ces questions pratiques tout en montrant aussi que la voile est un sport de compétition exigeant qui nécessite une technologie innovante.

BT n° 1182

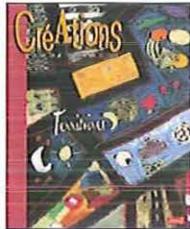
Jeunes Pieds-Noirs à Oran



Cinq jeunes Pieds-Noirs, nés à Oran ou près d'Oran en Algérie, ont dû quitter leur terre natale au moment de l'indépendance de ce pays, en 1962. Ils se souviennent et témoignent. Comment

ont-ils vécu leur jeunesse en Algérie ? Comment sont-ils arrivés en France ? Qu'éprouve-t-on quand on a dû quitter son pays d'origine, sans le souhaiter ? Quels souvenirs en garde-t-on ?

CRÉATIONS
n° 123



Territoires

La revue CréAtions, lieu de croisement de ces regards fertiles d'enfants et d'adultes, s'offre elle aussi comme un territoire à réinventer sans cesse, grâce à ses rubriques particulières ouvertes aux lecteurs et aux créateurs, un territoire où créativité rime avec liberté.

BT2 n° 93

**L'histoire au bout de ma rue :
La présence russe à Nice**

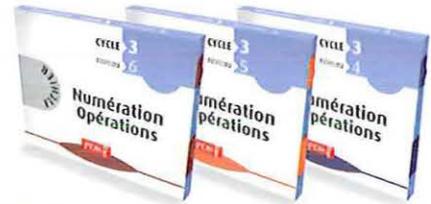


Cette BT2 nous convie à la visite de Nice. Au fil des rues, d'inscriptions de plaques ou d'architectures surprenantes, nous partons à la recherche des traces de la présence pluriséculaire des Russes. Mais cette visite à peine guidée reste surtout l'occasion de revisiter l'histoire de la ville en perspective avec celle de l'Europe, sous une optique parfois sensiblement différente de celle de nos manuels d'histoire officiels.

Cette démarche doit être comprise comme une incitation à interroger notre propre environnement pour mieux comprendre la société qui nous entoure.

Des outils...

DES RÉÉDITIONS

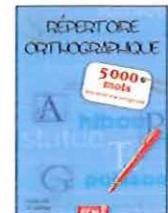
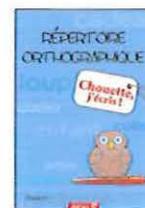


Les Fichiers
numération-Opérations :

- niveau 4 CM1
- niveau 5 CM2
- niveau 5 CM2

Ces fichiers ont pour but un apprentissage de la numération et des opérations basé sur la compréhension du nombre. Les modes de calcul et leurs représentations sont volontairement variés. L'enfant intègre progressivement les règles grâce à la manipulation et à l'observation.

Chaque série contient des fiches d'apprentissage, de correction et de tests pour s'évaluer. Au recto de chaque fiche se trouve un ou plusieurs exemples à observer, et au verso des exercices de même type.



Les répertoires
d'orthographe

- **Chouette j'écris!**
(cycle 2)
- **5 000 mots**
pour écrire et se corriger seul
(cycle 3)

Dans ce numéro :



> Regards
sur le paysage

48^{ème} CONGRES de l'ICEM Pédagogie Freinet

« Pédagogie Freinet et éducation du travail,
une pédagogie de rupture pour construire l'école populaire »

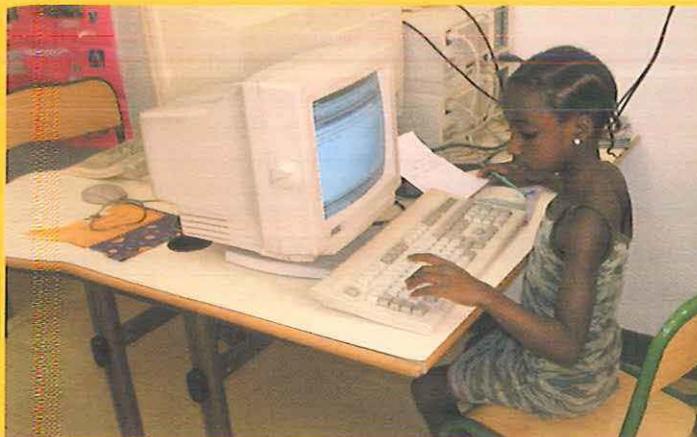
à Paris du 17 au 20 août 2007

En août 2005, le congrès de Valbonne : « Appréhender la complexité du monde : cohérences de la pédagogie Freinet » a inauguré un travail de recherche pour mettre à l'épreuve de la critique la validité des pratiques, des outils, des techniques de vie de la pédagogie Freinet. Depuis, l'ICEM poursuit son parcours historique, son action innovante et ses pratiques de rupture par le travail quotidien de ses chantiers, secteurs et groupes départementaux. Alors que l'actuel Ministre de l'Education Nationale prône le retour d'une école du passé, le Congrès de Paris réaffirmera les valeurs de l'école populaire pour laquelle nous oeuvrons chaque jour dans nos classes.

Une école de vie qui engage une éducation du travail, une école qui donne à chaque enfant et à chaque jeune les moyens de construire ses apprentissages et qui lui ouvre le chemin d'une culture en profondeur, une école en rupture avec l'idéologie élitiste. Nous vous invitons à venir nombreux au Congrès de Paris qui aura lieu du 17 au 20 août 2007 dans les locaux du FIAP Paris XIV^{ème}.

Pour voir les locaux : <http://www.fiap.asso.fr>

Dans le numéro de décembre 2006 :



Dossier :
> Quels TICE ?
Pour quelle école ?



ISSN : 0991-9708



00183
9 470991 970002