

Année scolaire 2014-2015

195^{ème} numéro – avril 2015

5 numéros par an



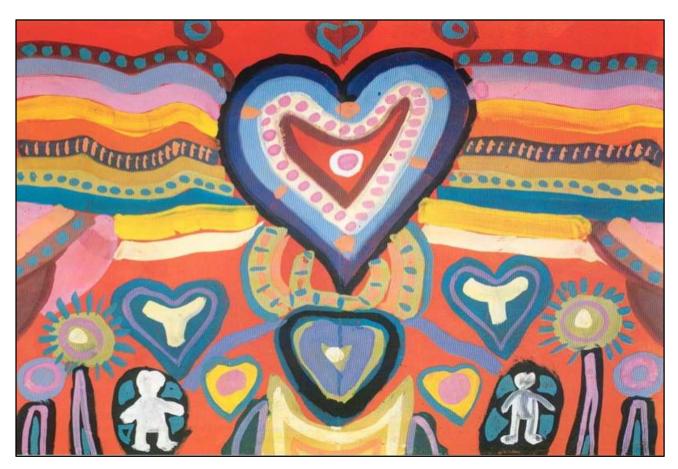
Louane CP gouache 50x70 cm - classe de Jocelyne Ducatez – Merville .© Photo JD

Bulletin Pédagogique de

Institut Artésien de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet

Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et Association Régionale de l'Ecole Moderne 59/62

Prix au numéro : 6,00 € Abonnement : 25,00 € *étranger : 30,00 €





Dessin d'Hamza – voir article JM G - page 10

Un numéro en partie consacré à la créativité, avec ces œuvres issues de la classe de Jeannette Le Bohec, un article de Paul et Jeannette et en « Le dessin d'enfant écho le texte l'émancipation des regards, de la salle de classe au musée » paru dans le dossier pédagogique du musée du LaM pour l'exposition « L'autre de l'Art »... mais aussi des compte-rendu de pratiques en mathématiques, en lecture, en débat à visée philosophique, un retour sur la « part du maître »... sans oublier quelques textes issus du stage de Wormhout... et des retrouvailles faites dans nos archives.

Ces articles, cette richesse, ils prennent simplement leur source dans nos classes! Bienvenue aux futures contributions à <u>notre</u> revue coopérative!

S. Hannebique

Magnifier .../... Magnifiez le texte informe en lui donnant la pérennité du majestueux imprimé ; magnifiez par les couleurs et la présentation des dessins qui seront dignes d'une collection ou d'une exposition, émaillez et cuisez au four des poteries qui, dans leur forme définitive, sauront défier les siècles.

Alors vous sentirez la fierté de l'œuvre bien faite animer et passionner vos jeunes ouvriers, vous ferez naître et s'imposer cette grande dignité du TRAVAIL que nous voudrions écrire, nous aussi, en lettres définitives aux frontons de nos écoles modernes du Peuple.







De la nécessité de savoir de quoi on parle...

Alors que pendant plusieurs décennies il était considéré que la laïcité allait de soi, la République et l'Ecole étant laïques, depuis environ une dizaine d'années, la laïcité est revenue dans l'actualité. Les politiques de tous bords s'en sont emparés et ont cru devoir y adjoindre des qualificatifs, on vit fleurir des laïcités à « géométries variables » : laïcité moderne, nouvelle, apaisée, positive, coercitive... Sans jamais que ceux qui utilisaient ces termes ne définissent précisément ce qu'ils entendaient par-là, semant ainsi la confusion sur le concept même.

Après les attentats meurtriers des 7, 8 et 9 janvier 2015, la laïcité fut évoquée, invoquée, convoquée... Chacun se référant à la loi de 1905, certains donnant surtout l'impression de ne pas l'avoir lue ou comprise.

La loi de 1905 affirme que « La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte » (Article 2). Mais « elle garantit le libre exercice des cultes » (Article 1). En conséquence, l'Etat est neutre à l'égard des religions mais il garantit à chaque citoyen le droit de croire ou de ne pas croire, la liberté d'exercer son culte comme il l'entend, sous la seule réserve de l'ordre public.

Depuis quelques temps, on assiste dans l'opinion publique, encouragée par certains politiques, à une dérive de cette l'Etat laïcité de vers une laïcité « individuelle » qui interdirait manifestation de sa croyance en public. Il y a eu un glissement de sens, la religion est affaire privée au sens où elle est choix personnel de chacun, elle n'est pas affaire de la puissance publique. A ce niveau-là, le terme de privé est pertinent. Mais la loi ne religion relègue la pas la sphère privée, au contraire. Il s'agit de distinguer la puissance publique, l'Etat, ses institutions et ses représentants d'une part, et l'espace public d'autre part, l'espace de discussion ou les lieux où les personnes

privées circulent, dialoguent, débattent...

Alors que la laïcité définie par la loi de 1905 garantit la liberté religieuse, cette nouvelle conception de la laïcité est dans logique de contrôle. Elle veut neutraliser tout ce qui, dans le religieux, différencie, singularise. On convoque la laïcité pour aseptiser le religieux, perçu comme un empêchement de « vivre Les citoyens ensemble ». devraient renoncer à la part d'eux qui n'est pas commune, dès lors qu'ils entrent dans l'espace public. Cette vision de la laïcité est portée par des personnes de droite comme de gauche. Mais ces défenseurs, qui se réclament de la loi de 1905, sont en réalité en rupture avec elle. On entend souvent : «La religion doit rester une affaire purement privée.» Or, ce n'est pas du tout l'esprit de la loi de 1905, ce qu'elle dit depuis un siècle c'est que la religion n'est pas l'affaire de l'Etat.

Faut-il rappeler que la loi de 1905 n'a pas interdit la rue aux curés vêtus de la soutane, aux religieuses coiffées de cornettes ou d'un voile, aux croyants pour y défiler en procession? Vouloir aujourd'hui interdire le port du foulard dit islamique ne peut donc se référer à cette loi pour l'imposer. C'est faire un contresens sur le texte. Une société peut décider que le voile lui est insupportable mais utiliser et convoquer la laïcité pour légitimer ce combat, c'est dévoyer l'esprit de 1905.

La loi commune ne peut dépendre d'aucune croyance particulière, car elle doit être la même pour tous. On voit bien que la laïcité n'est nullement antireligieuse.

Simplement, elle consiste à rappeler que la religion ne doit engager que les croyants, et eux seuls

Daniel Villebasse





TÂTONNEMENT EN ART ENFANTIN

Jeannette & Paul Le Bohec

On a souvent souligné le rôle que jouait l'expressioncréation graphique dans le rééquilibrage de certains enfants. C'est alors une aide à vivre. On a également pensé qu'une maîtrise du dessin serait un atout non négligeable pour l'exercice de certaines professions. Mais si l'on rappelle souvent la nécessité de l'éducation artistique, on ne sait toujours pas comment la réaliser. L'essentiel, là comme ailleurs, n'est-il pas de permettre aux enfants d'être aussi de la partie?

L' intervention de Jeannette Le Bohec sera entrecoupée de commentaires visant à souligner les étapes de son tâtonnement et à les replacer dans l'actualité du moment du développement de l'école moderne.

Dessin libre ou laisser faire?

« Lorsqu'en début de carrière, j'ai abordé le dessin libre, j'avais une classe enfantine. A ce moment-là, je croyais que "le dessin libre", c'était mettre des pots de peinture et du papier à la disposition des élèves. Et il n'y avait plus qu'à laisser faire. "Voilà, vous avez ce qu'il faut. Maintenant, débrouillez-vous, je ne m'occupe plus de vous." J'ai mis longtemps à comprendre que cette attitude était rejetante. »

Beaucoup le croient encore. En fait, c'est souvent une activité qui n'a pas commencé parce que l'on ne s'en est pas soucié. Alors qu'elle pourrait tant aider les enfants. « Mais en fait, c'était de la peinture libre et non du dessin libre, car le graphisme disparaissait, submergé par la couleur. Et c'était d'autant plus regrettable que j'avais des enfants de trois à six ans. Or, à cet âge-là, le dessin a une très grande importance. C'est un langage. Il y avait un style de classe : le barbouillage généralisé. Pourtant les enfants étaient heureux et ravis de leurs œuvres. Mais cela ne me suffisait pas. Je ne m'estimais pas satisfaite. Sans trop savoir pourquoi, je sentais que je n'étais pas dans la bonne voie. J'avais l'impression que mes petits se contentaient de peu et que je ne leur donnais pas assez.

A ce moment-là, j'ai quitté la classe enfantine pour prendre un C.P.- C.E. J'ai continué à pratiquer le "dessin libre" de la même façon. J'accordais encore moins de temps à mon C.P. parce que, d'une part, je croyais ma présence inutile et, d'autre part, j'avais deux autres divisions. Aussi, les progrès de ma classe étaient-ils presque nuls. »

Ressusciter le graphisme

Cependant, au bout de deux ans, en lisant les brochures d'Elise Freinet, j'ai compris que je ne prenais pas du tout ma "part du maître". En fait, j'abandonnais les enfants.

C'est alors que j'ai "repassé" les dessins. Bon, l'enfant avait voulu colorier ce ciel, passer cet orange jusqu'au bord de la feuille... mais il l'avait manqué par maladresse. Alors, je réalisais son idée. Et, déjà, la même peinture prenait un autre air parce qu'elle était plus achevée. »

Il faut s'arrêter un moment à cette pratique qui pourrait choquer ceux qui ont l'expérience actuelle de la création artistique enfantine. A cette époque, tout était à inventer. C'était une aventure totale. Le chemin était entièrement à défricher. Même Elise ne savait pas où cela allait nous mener. On ignorait tout des possibilités des enfants. On ne se posait pas de questions à propos de cette intervention. On avait bonne conscience. On aidait simplement les enfants à réussir ce qu'ils avaient entrepris.

En fait, au début, on a le droit (le devoir) d'intervenir à 99%, pourvu qu'on passe rapidement à 90%; puis à 50%; pour finalement aboutir à 10%, en se contentant de n'être plus que le fournisseur des conditions de la réalisation des œuvres.

« Mais, surtout, à l'aide d'un pinceau noir, je ressuscitais le graphisme noyé. Et il se mettait à revivre. Je n'avais nullement l'impression de tricher parce qu'il n'était pas ajouté un seul trait qui n'existât auparavant. L'œuvre gagnait en harmonie puisqu'il y avait un équilibre entre le tracé et la couleur qui ne le dévorait plus. Cependant, il faut reconnaître que la ligne était tout de même plus assurée. Est-ce que, cette fois-ci, je ne donnais pas un trop grand coup de volant dans le sens opposé ? Est-ce que je n'exagérais pas ma part du maître ?

Il y avait alors une unité de production caractérisée par des surfaces colorées cernées de noir, sur un format uniforme (le petit cahier de dessin). Cependant, la technique restait limitative et égalitaire.

Les enfants acceptaient leur œuvre qui était à peine retouchée. Ils la reconnaissaient pour leur. »

Cependant, la maîtresse se sentait encore petite maîtresse : elle empêchait les enfants de grandir. Les enfants tournaient en rond. Ils n'avançaient pas. Comment leur faire prendre la tangente ?

S'imprégner de modèles ?

« Tout naturellement, j'ai pensé à utiliser l'apport des grands maîtres. J'ai mis au mur toutes les reproductions que j'ai pu (s'il y avait eu un musée à proximité, nous y serions allés). Je n'ai rien dit. J'ai attendu qu'il y ait osmose. Je guettais les œuvres de mes enfants. Je croyais que celles des maîtres allaient automatiquement se refléter dans les créations enfantines. Mais je comprends maintenant que ces œuvres ne devaient pas se trouver dans la ligne de recherches de mes élèves. J'ai eu beau attendre, je n'ai rien obtenu. Aucun miracle ne s'est produit. Il n'y a pas de pédagogie des grands maîtres.

Alors, j'ai tenté autre chose. Pour toutes ces petites filles de six à neuf ans, et avec elles, j'ai essayé de trouver pourquoi ces "images" étaient belles. On disait : "Le jaune va bien avec le rouge" ou bien : "Ici, il n'y a que des lignes droites. Là, que des lignes courbes." Les élèves s'ennuyaient. Moi aussi. Et pourtant les tableaux nous plaisaient. Mais les dessins restaient toujours aussi pauvres.

Alors, j'ai voulu leur laisser plus de liberté dans leur méditation. Sur les pages d'un grand cahier, j'ai collé plusieurs reproductions et, dessous, j'ai écrit un commentaire très simple : "Remarque comment le peintre a fait le fond du tableau, c'est-à-dire, ce qu'il y a derrière la dame. D'abord, à droite, des rectangles violets ou verts qui se recouvrent et, à gauche, des lignes courbes jaunes et marron. Toutes ces couleurs se retrouvent dans le vêtement de la dame. »

C'était donner à boire à des enfants qui n'avaient pas soif. Ils ne se sentaient pas de la partie.

« Il y avait aussi un cahier de beaux dessins au trait, découpés dans une bande illustrée. A mon avis, ces dessins très frêles devaient bien convenir aux enfants. Mais ils ne se sont intéressés qu'à l'histoire.

Ils devaient regarder les dessins des cahiers. Défense de copier avec le modèle devant soi. Il fallait copier sans le modèle! Je ne savais trop si je faisais bien, mais je voulais sortir de l'impasse où nous étions engagés.

J'ai essayé aussi des commentaires de tapisseries reproduites dans un hebdomadaire et agrandies par moi, au tableau. Mais les dessins restaient toujours aussi pauvres. Non, rien de ce que j'avais offert ne se trouvait dans la ligne du tâtonnement enfantin. Je ne savais plus que faire.

Et, pourtant, j'avais vu des réussites merveilleuses dans les stages et les congrès. J'avais le mérite d'y croire, de sentir que c'était possible, de penser que, moi aussi, un jour, je saurais.

Il me fallait trouver toute seule ma voie car, dans tous les domaines, à chaque fois que j'avais essayé d'intégrer directement l'expérience des autres, j'avais toujours échoué. Et, ici, il ne s'agissait pas d'une affaire simple. Moi qui croyais, au début, qu'il suffisait de placer l'enfant avec son immense énergie créatrice devant des possibilités de la réaliser, je m'apercevais que, pour que la réaction artistique se produise, il fallait que le maître joue son rôle de catalyseur. Mais personne ne m'avait appris à me faire mousse de platine. »

Offrir d'abord la voie du dessin

« Alors, j'ai décidé de tâtonner en milieu riche. Je me suis inscrite au stage de Boulouris.

Elise Freinet était là. Chaque jour, pour un nouveau groupe, elle commentait les œuvres de la salle d'exposition. Moi, je trichais, je revenais chaque jour. Et j'ouvrais mes yeux et mes oreilles. Je compris beaucoup de choses et, principalement, qu'il fallait beaucoup faire dessiner et se méfier de la couleur qui mange le trait.

Alors, chez moi, sur fond noir, mes élèves ont commencé quelques dessins au crayon. Et ils les repassaient au pinceau chargé de couleur. Aussitôt, une amélioration s'est produite. Les enfants charmés par l'effet facile (trop) des lignes de couleurs sur le noir se sont mis à fouiller leurs traits, leurs arabesques. Des festons sont apparus, des dentelles sur le dos d'un gros insecte, des constructions précieuses sur les ailes d'un papillon extraordinaire. Parfois, il n'y avait que des lignes sans commencement ni fin. Ou des papillons blancs sur des fleurs impossibles. Cela jaillissait de partout.

Papillons! Papillons! C'était bien une métamorphose. J'ai soudain compris qu'à partir de là, tout changeait; que c'était la ligne, et non la couleur, qui allait déchirer la peau de la chrysalide.

Où allions-nous ? Qu'importe ! puisque nous allions certainement quelque part. Par la suite, j'eus la chance de pouvoir visiter l'incomparable " classe artiste" de Hortense Robic (Saint-Cado, Morbihan). Cela m'encouragea. Et puis, au congrès de Nantes, j'ai vu des peintures sur tissu et des dessins d'Alain Gérard qui m'ont conquise.

Alors, j'ai tenté d'introduire la peinture sur tissu dans ma classe. Très vite, nous nous sommes aperçues qu'il fallait uniquement dessiner par lignes à cause de l'absorption du tissu qui devenait raide quand les surfaces de couleurs étaient trop importantes.

Autrefois, en trois traits, c'était fini. Maintenant, le même dessin tenait l'enfant plus d'une demi-heure. J'avais enfin donné aux enfants la clé des champs où ils allaient pouvoir s'épanouir à leur aise.

Mais que d'années perdues en pure perte! Que de temps perdu pendant cette longue croissance! Cependant, il y avait tout de même eu l'utile tâtonnement de la maîtresse et sa vérification d'une pratique pédagogique conseillée inlassablement par Elise Freinet: "Pour débuter, offrir d'abord la voie du dessin."

Grâce à elle, les camarades avaient trouvé plus rapidement la solution pour devenir mousse de platine. »

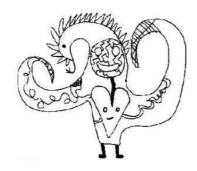
Emergence d'une personnalité

« A ce moment-là, il y avait un style de classe caractérisé par le dessin dans tous les sens. Chaque enfant prenait son crayon et, en avant! En fait, la personneclasse tournait en rond à la recherche de l'issue. Mais c'était une recherche plus proche du riche domaine des productions utiles. Le tâtonnement en dessin donnait de meilleurs résultats. Et mes cartons commençaient à se remplir.

Et puis, un jour, la "personnalité" est apparue. La classe avait longtemps tâtonné sur fond de couleur (papier noir, tissu). Et puis, soudain, Claudine, une petite fille de huit ans, nous entraîna par ses réussites sur la voie du trait noir sur fond blanc.

Nous étions, cette fois, dans un plan d'honnêteté totale. En effet, avant Claudine, on ne savait à quoi étaient dues les réussites : à la ligne ? à la couleur ? aux harmonies heureuses et involontaires ? Mais cette fois plus de "tricherie" : "le dessin était la probité de l'art". (Ingres).

En fait, la longue recherche incertaine de la classe débouchait sur une ascèse, une sobriété maximale des moyens d'expression : le trait noir, la feuille blanche. »



Libérer le geste

« L'événement central, ce fut <u>l'agrandissement.</u>

Jusque-là, nous dessinions toujours sur petit format. Il y avait une assez grande générosité de pinceaux et de peinture. Mais le format était étriqué.

Un jour, Claudine avait dessiné une si jolie petite fille que je ne sais trop pourquoi, -sans doute, pour mieux la voir et mieux la montrer-, j'agrandis ce dessin au carreau sur une feuille de 50 X 60 cm. Ce fut une révélation. Une révélation pour la fillette qui adopta définitivement ce format. Et une révélation pour la maîtresse qui comprit combien la grande surface favorisait l'ampleur du geste de l'enfant. Là, elle était à l'aise. Et les arabesques qu'elle affectionnait pouvaient se dérouler sans contrainte, ni crispation.

Cette fillette entraîna le reste de la classe à sa suite. Comme les autres, elle avait cherché sans trouver. Mais, par hasard, par une conformation particulière de son œil, à la suite de quelque coordination musculaire heureuse, elle avait produit quelque chose d'autre, quelque chose de différent. Et, aux yeux de la maîtresse, quelque chose de mieux. Aux yeux des enfants aussi, d'ailleurs. C'est vrai qu'une belle arabesque bien noire sur fond blanc, c'est beau pour l'œil qui a toujours rêvé de pureté. Et lorsque le feutre permet des tracés d'une parfaite régularité, on peut dire sans hésiter : "C'est vrai que c'est beau. »

Et c'est alors qu'à vraiment démarré, dans cette classe, cette aventure d'art enfantin qui a duré de si longues années.

Agrandir le champ des possibilités

« Evidemment, Claudine a développé son idée : elle s'est lancée à fond dans la représentation de petites filles. La classe qui tâtonnait s'est mise à explorer le secteur de l'arabesque qui venait ainsi de se révéler. Et toute la troupe s'est mise à explorer le sentier ouvert par la pionnière. Mais chacun tâtonnait à sa manière, avec ses caractéristiques personnelles : des muscles de plus ou moins grande tonicité, des possibilités de plus ou moins grande décontraction, des habitudes de pression, une position particulière sur le siège... tout un ensemble de facteurs dont la résultante produisait quelque chose d'unique. Aussi, ce furent de nouvelles productions, de nouvelles découvertes. Et des secteurs voisins de l'arabesque se trouvèrent à leur tour investis sans que l'on y prenne garde.

Mais du noir, sans grand miracle, on passa très vite aux tracés de couleur. La couleur reprenait sa place, une juste place. Et dans les nouveaux secteurs, la maîtrise préalablement acquise donna beaucoup plus rapidement des résultats certains; d'autant plus que la maîtresse, voyant tout cet élan de recherche, s'efforçait d'enrichir le milieu en offrant des papiers affiches de couleur, des tissus, des papiers transparents sur lesquels on relevait les dessins réalisés sur tableau noir... etc.

Et elle vit se manifester de nouvelles personnalités ; l'ensorceleuse Josiane, la patiente Marie-Ange, la miniaturiste, l'intrépide Josée...Et le champ des possibilités s'en trouvait, à chaque fois agrandi. Des oiseaux s'envolèrent, des arbres surgirent, des personnages naquirent...

Et, bien vite, la fièvre de nouvelles connaissances devint si grande et la pression telle que l'institutrice qui avait des soucis d'enseignement, dut s'arc-bouter contre la porte pour contenir la marée de dessin et l'empêcher de tout envahir. »



La part du maître

Elle s'est trouvée très rapidement réduite à 10%. Evidemment, la personnalité de l'enseignante a de l'importance. Tout dépend de ses désirs. Si elle n'en a pas, elle crée le désert. Celle-ci n'était pas indifférente à l'art.

Contrairement à d'autres camarades qui s'intéressaient plutôt au graphisme ou à l'illustration de textes ou à l'aspect psychothérapeutique... C'est l'aspect esthétique qui la motivait principalement.

Mais il n'y a aucune crainte à avoir : quelle que soit la raison de la mise en route de l'activité, si elle a les moyens de se développer, elle investira tous les domaines. Parfois à la grande surprise de l'enseignant qui n'aurait su y penser.

Elle avait été séduite par les expositions des congrès. Elle aurait aimé que sa classe devienne à son tour "classe-artiste". Elle voulait offrir cette possibilité à ses élèves. Cependant, elle était trop éprise de liberté pour faire pression sur elles afin d'obtenir ce résultat.

En fait, si leurs œuvres ont connu par la suite tant de succès dans les expositions et si elles ont été les plus reproduites dans la revue "L'art enfantin" (1), c'est parce qu'elles avaient bénéficié d'une atmosphère de liberté supérieure.

Jamais la maîtresse n'a fourni de thème. Jamais elle n'a fait de suggestion. Ce qui l'intéressait prodigieusement, c'était de voir ce qui pouvait se passer si elle se contentait d'être un catalyseur. Elle se préoccupait avant tout d'ouvrir grand l'espace et le temps. Et d'accueillir large. Elle se mettait au service des enfants. Elle ne donnait qu'un conseil :

" Avant de passer une couleur à côté d'une autre, on attend que la précédente soit sèche".

On pourrait s'en étonner. Mais j'ai réalisé une enquête auprès de 380 enfants de la région rennaise pour savoir ce qui était beau à leurs yeux. Je leur ai présenté une centaine d'œuvres parmi lesquelles ils devaient choisir les cinq plus belles et les cinq plus "moches". Et, à la fin, j'ai compris que, pour eux, le beau, c'était ce qui était propre, soigné... et qui avait demandé beaucoup de temps. Or, par hasard, sans le savoir, elle se plaçait dans les critères de réussite des enfants.

Elle n'avait qu'une exigence :"Quand on s'est servi d'un pinceau rouge, on le remet dans le pot rouge".

Elle avait un grand souci d'organisation. Elle tenait à ce que les peintures soient toujours propres et les préparait avec soin. Elle offrait une gamme très étendue de couleurs (une cinquantaine).

Elle récoltait de vieux albums pour proposer une grande variété de formats et de grandes feuilles de papier kraft pour les peintures collectives. Chaque enfant avait devant lui quatre crayons à bille de couleur.

Au bout de plusieurs années, elle avait obtenu de la municipalité, deux grandes tables avec des tiroirs où se trouvait rangé le matériel.Les dossiers des élèves étaient rangés sur les longs appuis de fenêtre, adéquatement utilisés

L'atelier était constamment en place au fond de la grande classe et les fillettes y accédaient aussi pendant le temps libre : récréations du matin, de l'après-midi et temps d'après-cantine.

Le temps fait beaucoup à l'affaire. C'était une classe multi-cours : C.P.- C.E.1.- C.E.2. qui a subsisté pendant vingt-trois années. Quand les petites arrivaient au C.P, elles se trouvaient immédiatement placées dans une atmosphère de créativité et s'investissaient à leur tour. Elles avaient le temps de tâtonner longtemps avant de parvenir à leur tour à la maîtrise.

Un élément important, et peut-être décisif: <u>l'affichage</u>. L'institutrice soignait beaucoup l'exposition des œuvres. Elle se souciait avant tout d'ouvrir grand le champ de liberté. Elle ne privilégiait pas la pionnière. A côté de ses œuvres, elle plaçait une grande variété d'autres formes originales. Ainsi, les fillettes ne cherchaient pas à plaire à la maîtresse parce qu'elles ne savaient pas ce qu'elle aimait. Et ce qu'elle aimait par-dessus tout, c'était leur liberté. En fait, les enfants ne se souciaient pas d'être exposées. Ce qui comptait pour elles, c'était la nouvelle œuvre à réaliser.

Dès qu'un minimum de bonnes conditions étaient réunies, cela fonctionnait. Aussi, les "classes artistes" ne manquaient pas en France.

Les enfants en étaient bénéficiaires. Détente, équilibre et ... règlements de problèmes psychologiques sous forme symbolique. Cela se produisait même dans les classes qui n'allaient pas aussi loin - souvent par insuffisance organisationnelle du maître -. Cependant, il suffisait que le dessin ait une large place dans les activités pour que tous ces phénomènes se manifestent. Souvent, d'ailleurs, en dehors de tout souci esthétique.

Par la suite, beaucoup d'enfants sont devenus sensibles à l'art parce qu'ils avaient été de la partie. Comment penser à une éducation artistique si, à aucun moment, les enfants n'ont été acteurs de leur expression ?

Ce qui ressort de cette aventure "artistique", c'est que, dans ce domaine comme dans les autres, les enfants ont des potentialités qui peuvent se réaliser si les enseignants ont des désirs. Mais comment les leur faire acquérir ? Comment les convaincre de la nécessité de l'expression artistique ? Et comment organiser la suite des activités scolaires pour que les enfants puissent découvrir successivement des domaines qui pourraient leur convenir et qui pourraient leur permettre d'être reconnus et de trouver leur place ? Tout en leur ouvrant des champs de plaisirs de vivre, cela contribuerait à leur former une personnalité équilibrée qui favoriserait leurs apprentissages.

Il n'y a pas d'apprentissage à accomplir. Il suffit que les chemins soient largement ouverts, largement offerts. Comme un sculpteur qui dépouille la Vénus enfermée dans le bloc de son marbre superflu, le temps, le groupe et la liberté aménagent suffisamment l'environnement pour que, par ses réalisations, l'enfant se réalise.

Jeannette et Paul Le Bohec « LE NOUVEL EDUCATEUR », décembre 1995



Prukapued de Clude

ARTS PLASTIQUES... « LIBRES » OU « ABANDONNÉS » ?

Jean-Marc GUERRIEN

La lecture de l'article de Jeannette et Paul Le Bohec lors de sa mise en page pour le CH'TI QUI (« *Tâtonnement en art enfantin* ») m'a aidé à mettre un peu plus précisément le doigt sur un aspect qui me paraît être une incohérence dans la pratique des arts plastiques dans nos classes, au regard de la manière dont nous accompagnons nos élèves dans leur écriture de textes libres et surtout dans leurs recherches mathématiques personnelles.

« *Surtout* » les recherches mathématiques, tant c'est ce domaine qui me paraît désormais le plus « éclairant » (davantage que celui du texte libre) dans l'articulation tâtonnement expérimental / part du maître.

Cette interrogation peut fondamentalement et très simplement être synthétisée dans la distinction *libre / abandonné* évoquée par les Le Bohec.

Pour dire les choses simplement, il me semble que lorsqu'un élève entame une recherche mathématique personnelle, s'instaure immédiatement avec lui un dialogue qui vise d'abord à bien définir l'objet de sa recherche, puis ensuite à le guider (« recours et barrières », mise à disposition d'outils) jusqu'à une production finale mathématiquement correcte validant la construction ou la poursuite de la construction d'un concept, et/ou un certain nombres de compétences techniques, nouvelles ou renforcées par rapports à des travaux antérieurs.

Dans le domaine du texte libre, le schéma est sensiblement le même dès lors qu'on assume sa part du maître avec l'idée que la production initiale ne peut pratiquement jamais constituer un état définitif: il s'agit bien d'apprendre, et donc d'interroger, élaguer ou compléter, reformuler, etc. pour amener le texte à un degré supérieur de perfection expressive et littéraire.

Mais dans le domaine des arts, tout se passe souvent comme si l'on ne se permettait pas d'abord une demande de formulation de l'objectif visé, puis un dialogue propre à mener le dessin, la gravure, la peinture, etc. vers un niveau satisfaisant de perfection factuelle et expressive, comme si en la matière, l'élève était laissé à lui-même dans son processus de tâtonnement, sans bénéficier d'apports de savoirs techniques, de suggestions propres à lui faire franchir un cap, de coups de main permettant de surmonter des obstacles, au travers d'interactions avec d'autres élèves, le

groupe entier et/ou le maître.

Bref, « libre » en recherche mathématique ou en texte libre serait assorti de l'idée d'un accompagnement, tandis qu'en arts, « libre » serait effectivement assimilable à « abandonné », l'enfant étant laissé à toutes ses insuffisances, manques d'idées claires nées de questionnements féconds, incompétences techniques, etc. pour parvenir à une sorte de « fait accompli » non amendable.

Au bout du compte, bien des productions ne sont pas d'une qualité bouleversante, pour rester modéré... Et l'on voit ou entend se retrancher une fois de plus derrière l'idée d'un respect absolu de l'enfant et de sa création, notion très mal comprise qui pour le coup vire au plus total irrespect, puisqu'on fait semblant de croire que l'auteur a produit quelque chose de très intéressant, digne d'être regardé, commenté, admiré, exposé, alors que lui-même sait parfaitement qu'il n'est pas allé au bout de ses intentions, si intentions il y avait, ou bien qu'il a carrément produit une m... parce qu'il fallait produire quelque chose.

Il faut donc affirmer fortement que les arts, s'ils sont de fait le lieu d'élection de la sensibilité la plus immédiate, ne nécessitent pas moins que le texte ou la recherche mathématique l'acquisition de compétences spécifiques, un accompagnement, un dialogue, un regard compétent, des apports d'outils techniques, une véritable exigence.

Ce dernier critère me paraît important ; il n'entre aucunement en contradiction avec une notion de liberté (il n'y a pas de création possible sans liberté). L'exigence est libératrice dans la mesure où l'enfant qui pour la première fois, parce que fortement accompagné, termine et présente ce qu'il considère comme sa production la plus accomplie, presque étonnante à ses propres yeux, connaît son « expérience cruciale » et bascule dans une nouvelle ambition, une meilleure estime de ses possibilités, une envie décuplée de poursuivre mieux encore...

J'ai depuis longtemps assumé un interventionnisme, le plus subtil possible (?) mais parfois très « lourd » dans mes ateliers d'arts plastiques. Pour les raisons évoquées ci-dessus, mais aussi d'un point de vue tout à fait pragmatique : lorsque l'on n'a les enfants qu'un ou deux ans, ils n'ont pas le temps de capitaliser des savoirs nés d'un long parcours de tâtonnement, de

Paulhamed de Cladae



multiplication des expériences, comme ce serait a priori le cas dans une classe unique ou dans une école intégralement « freinétiste » ; il paraît donc nécessaire de mettre en place des procédures d'accélération pour occasionner un « passage à la qualité » plus rapide.

Cette année, interpelé par l'article cité ci-avant, et assez éberlué par le blocage et l'incompétence apparente de beaucoup de mes nouveaux élèves en matière de dessin, j'ai tenté de promouvoir un véritable tâtonnement, en instituant une procédure sans doute « étrange » mais finalement efficiente et productive.

Rapidement, elle consiste à autoriser / imposer plusieurs jets sans devoir tout recommencer à chaque fois, en utilisant... la photocopieuse! Les premiers essais sont effectués sur les A4 « ordinaires », la « mise au propre » (tentative d'achèvement d'une version noir et blanc) sur papier à dessin.

Voici un exemple de cette démarche, un dessin d'Hamza, CM1, enfant très introverti et peu sûr de lui. Lors d'une première séance, Hamza lève la main, pour que je passe voir sa tentative, un minuscule petit dessin perdu au milieu de la feuille :



Je l'interroge donc sur son intention sans avouer que je ne vois pas trop ce qu'il a voulu représenter. J'apprends donc que c'est une voiture... et qu'Hamza veut « en dessiner plein pour faire beaucoup de circulation »

Le mieux est toujours d'interroger le groupe. Comme il existe déjà plusieurs tentatives à commenter, je demande à la classe de s'arrêter et nous utilisons le rétroprojecteur.

Les enfants font savoir gentiment mais sans démagogie qu'on ne reconnaît aucunement une voiture. Occasion de glisser que si l'on est dans le figuratif, l'exigence minimale est qu'on reconnaisse sans peine ce qui est dessiné.

Hamza doit donc expliciter son projet, le préciser par rapport à ce qu'il m'a déjà confié : des voitures en grand nombre qui arrivent vers celui qui regarde vers le dessin, « comme s'il allait se faire écraser en traversant une route très large ».

Les premières pistes qui lui sont données concernent la voiture vue de face : on ne peut pas voir ses roues rondes, elles doivent apparaître comme des rectangles. Entre les phares, il faut faire une calandre (c'est moi qui donne le mot). Il manque de toute façon le parebrise, le toit, peut-être une antenne, des rétroviseurs... Puis on continue...

Hamza essaie mais se déclare vite peu satisfait de ses tentatives ; un pare-brise, certes, toujours pas de calandre, mais plus de roues!





Lors de la séance suivante, je sollicite à nouveau le groupe pour un coup de main à Hamza.

Plusieurs enfants viennent au tableau faire des propositions de détail, jusqu'à ce qu'Hamza parvienne à cette nette amélioration...



...bien que ne prenant pas en compte de judicieuses remarques pourtant clairement formulées (la forme perçue des roues).

Fin de la deuxième intervention du groupe.

Une fois cette compétence acquise, Hamza revient à son projet de départ, et multiplie sur une même feuille

La semaine suivante, il présente sa tentative à la classe; elle est très critiquée pour mettre en lumière plusieurs pistes très intéressantes. Si le mot « perspective » n'est pas prononcé, l'idée en est bien présente; quelqu'un fait remarquer que si l'on veut donner l'impression que les voitures viennent de loin et arrivent proches de soi, il faut les dessiner de différentes tailles, « petit » paraissant « loin » et « grand » paraissant « près ». La position de la feuille fait également débat; Hamza l'avait utilisée horizontalement, mais les voitures viendraient de plus « loin » si elle était tenue verticalement. Enfin, et pour cela c'est moi qui insiste, la feuille doit apparaître comme une « fenêtre » sur une réalité dont on ne voit pas tout; il faut donc que sur les bords, il y ait des voitures « coupées ».

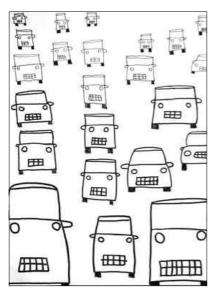
Fort de ces conseils, Hamza retourne à sa tâche et se rapproche de son but. On constate cependant un étrange phénomène : le trait des voitures les plus petites paraît plus épais que celui des plus grandes!

1

Problemed de Cladre



Hamza trouve de lui même la solution : dessiner au feutre fin au premier plan, au « V7 » au milieu et au « V5 » à l'arrière plan. L'effet désiré est enfin obtenu et il peut passer à sa version « définitive » sur papier à dessin



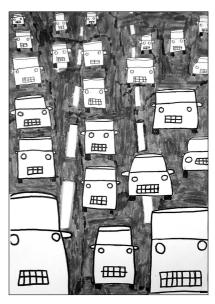
De cette étape, qui est en quelque sorte la « mise au propre » de la version en noir et blanc, je fais plusieurs photocopies, pour deux raisons :

- le passage à la couleur pourra faire l'objet de plusieurs essais sans devoir refaire le dessin ;
- il est intéressant pour moi de disposer de dessins en noir et blanc pour illustrer le journal d'école, nos recueils de textes, etc.

Avant de passer à la couleur, Hamza fait une étape par le gris! Deux tentatives sont nécessaires, afin que les lignes discontinues puissent encore accentuer l'impression de profondeur; référence est faite, une fois encore par le groupe, à un dessin vu lors de l'exposition de l'année précédente (« La route », Léane):



Sans utiliser ces mots, ce sont encore une fois les notions de perspective et de point de fuite qui sont évoquées. Hamza parvient donc à ce résultat jugé satisfaisant par tous :



C'est le feutre qui est l'outil du passage à la couleur en ce début d'année. Craies grasses, pastels, aquarelle, gouache, etc. ne seront mis en service qu'une fois dépassée cette étape d'une attention au dessin. Avec l'inconvénient d'un aspect un peu... coloriage!

Ici, c'est une nouvelle fois l'occasion de la découverte d'une donnée technique dont il faudra se souvenir : les voitures ne peuvent pas être coloriées au hasard. En effet, si celle du premier plan sont en couleurs froides et celles de l'arrière-plan en couleurs chaudes, on ne prête plus attention qu'à ce dernier qui attire l'oeil bien davantage! Il faut donc à Hamza, en ménageant toutefois une variété satisfaisante et en évitant une répartition trop visiblement artificielle, utiliser plutôt les couleurs chaudes au premier plan et plutôt les couleurs froides à l'arrière-plan.

Il me semble que cette expérience, qui aura duré tout le premier trimestre, a porté ses fruits. D'une part parce que je vois maintenant les enfants commencer tout projet en arts plastiques par un dessin bien travaillé, dans lequel le réinvestissement de toutes les remarques faites lors des temps d'échanges est très évident. D'autre part parce que la « fuite » vers l'abstrait se fait plus rare (mais je ne dis pas qu'il n'y a pas d'authentique expression par l'abstrait ! Je dis simplement qu'il s'agit parfois d'une « facilité »... trompeuse !).

Jean-Marc GUERRIEN CE2-CM1 Ecole élémentaire Lamartine, DUNKERQUE



Le dessin d'enfant et l'émancipation des regards, de la salle de classe au musée.

En exposant côte à côte des productions d'enfants et des œuvres d'art moderne et d'art contemporain, l'exposition *L'autre de l'art* semble prendre à contre pied une critique, éculée par des générations de visiteurs en colère: « N'importe quel enfant peut faire cela! ». Depuis l'impressionnisme, l'art n'a cessé d'être comparé de façon péjorative aux productions enfantines. La critique emprunte au vocabulaire du dessin d'enfant pour discréditer les artistes d'avant-garde, suspectés de « gribouiller », « barbouiller » ou « griffonner ». Si de nombreuses voix se sont élevées pour défendre les œuvres, peu ont soutenu les « gribouillages » implicitement dénigrés. C'est à ces tracés enfantins, longtemps jugés infâmants, que l'exposition *L'autre de l'art* rend une certaine légitimité, retournant l'amalgame péjoratif en une proposition positive et féconde. Et si, en effet, les enfants pouvaient faire « cela » ? Non pas qu'artistes et enfants puissent créer les uns comme les autres, de la même manière, mais plutôt les uns à l'égal des autres, en dehors des catégories, des hiérarchies et des places traditionnellement assignées à chacun.

S'il est un artiste qui a œuvré à changer conjointement notre perception de l'art et du dessin d'enfant, c'est bien Pablo Picasso. Son parcours est emblématique d'une époque qui n'a cessé de renverser les valeurs établies. D'abord Picasso est l'enfant d'un père professeur de dessin. Que ce soit à l'école ou à la maison, il se trouve partout dans la position d'un élève qui apprend auprès de maîtres qui lui enseignent un savoir académique. Ce qui lui fera dire, des années plus tard, en visitant une exposition de dessins d'enfants : « Quand j'avais leur âge je dessinais comme Raphaël mais il m'a fallu toute une vie pour apprendre à dessiner comme eux. »¹ Cette remarque est révélatrice d'un spectaculaire retournement. Le rapport traditionnel d'élève à maître tend à s'inverser. Ce n'est plus l'enfant qui apprend de l'adulte mais l'adulte qui apprend de l'enfant. Ce n'est plus l'ignorant qui s'instruit auprès du maître mais au contraire « celui qui sait » auprès de « celui qui ne sait pas ». C'est par ces apprentissages buissonniers, autodidactes, subversifs, que l'art moderne est né, les artistes cherchant hors les normes, chez l'enfant, le sauvage et bientôt le fou, de nouvelles valeurs et de nouveaux « maîtres ».

« Deux trous, c'est le signe du visage, suffisant pour l'évoquer sans le représenter... Mais n'est-il pas étrange qu'on puisse le faire par des moyens aussi simples ? »² s'étonne Picasso devant des graffitis, proches des bonhommes enfantins, photographiés par Brassaï. « Deux trous », c'est exactement ce que fait Picasso en déchirant une nappe en papier pour figurer le regard dans un *Masque* daté de 1943. C'est dans la simplicité que se concentre le style propre à l'enfant et c'est d'elle que Picasso tire toute la puissance évocatrice de cette tête rudimentaire. Simplicité des formes inspirées du bonhomme et simplicité d'un geste qui rappelle les premiers « papiers collés » et qui renferme un long parcours artistique.

Autour de ce *Masque*, l'exposition rassemble des œuvres de Paul Klee, de Joan Miró et de Gaston Chaissac, des cadavres-exquis (d'André Breton, Yves Tanguy, Camille Goemans et Jacques Prévert), des œuvres d'art brut, des sculptures et peintures de CoBrA, et surtout, des productions d'enfants.

¹ Pablo Picasso, *Propos sur l'art*, Gallimard, coll. « Art et artistes », 1998, p. 160

² Brassaï, *Conversation avec Picasso*, Paris, Gallimard, 1964, p. 290-291.



C'est l'évolution concomitante, au cours du XX^e siècle, des regards portés sur l'artiste et sur l'enfant qui permet aujourd'hui ce voisinage.

Le transfert des créations enfantines du désordre de la chambre d'enfant vers l'espace public des lieux d'exposition résulte d'une longue histoire. C'est un philosophe, George-Henri Luquet qui l'amorce en publiant un ouvrage fondateur, Les dessins d'un enfant (1913), fondé sur l'étude de plus de mille sept cents dessins réalisés par sa fille, Simonne, pendant dix ans à partir de l'âge de trois ans. Luquet est un des premiers à reconnaître une logique et un style propres aux productions enfantines (non scolaires) qui ont longtemps été perçues comme incohérentes et frustes. Pour lui, le dessin d'enfant traduit véritablement une vision du monde et l'ensemble des outils formels qu'il mobilise constituent un langage à part entière, non moins complexe que celui de l'adulte. Luquet distingue quatre stades dans l'évolution du dessin enfantin dont le principal est qualifié de « réalisme intellectuel » et se distingue du « réalisme visuel » ³ propre à l'adulte. À ce stade, l'enfant vise à représenter ce qu'il sait de l'objet et non ce qu'il voit. Son dessin traduit davantage une idée qu'une vision fidèle des objets dont il rendra compte plus tard, après la découverte de la perspective et la subordination à ses lois. En attendant, l'enfant explore, expérimente, et invente spontanément ses propres procédés. L'enfant n'hésite pas à mélanger divers points de vue (présentant simultanément par exemple une maison de l'intérieur et de l'extérieur) ou à rabattre l'objet autour d'un axe (présentant par exemple des arbres étalés de part et d'autre du chemin). Les divers procédés qu'il met en œuvre ne semblent pas très éloignés de ceux développés par les artistes de l'époque moderne. Éclatement de la forme homogène, multiplication des points de vue, rabattement et interpénétration des plans..., les recherches cubistes menées dans les années 1910-1911 semblent faire écho, par une liberté retrouvée, à ces explorations balbutiantes; enfants et artistes œuvrant, les uns en-deçà, les autres au-delà des normes académiques en vigueur.

Ce regard neuf, porté sur le dessin d'enfant, ne manque pas de bouleverser le champ de l'éducation qui encourage désormais, à des degrés divers, la pratique du dessin libre. C'est ainsi que des méthodes alternatives, telle que celle développée par Célestin Freinet, iront jusqu'à placer la création libre, qu'elle soit littéraire, artistique ou mathématique, au cœur même des apprentissages. Initiée par un instituteur progressiste et militant, à Vence (Alpes Maritimes), la « pédagogie Freinet » nait dans le contexte des réformes pédagogiques des années vingt-trente. Elle prendra son essor après 1945, quand le pédagogue constituera son œuvre théorique. Partant des « tendances naturelles de l'enfant à l'action, à la création (...) au besoin de s'exprimer »,⁴ la pédagogie Freinet se donne pour objectif de « préserver et de cultiver son sens littéraire, poétique, scientifique »⁵. La « méthode naturelle » développée par Freinet est fondée sur la reconnaissance d'une capacité créative et spontanée chez l'enfant. Partant de là, il retourne les processus d'apprentissage « en plaçant à l'origine non la règle et les leçons mais la pratique et l'action. »⁶. Le maître n'enseigne plus

³ Si, en identifiant des stades, Luquet trace un schéma évolutionniste du dessin d'enfant vers sa forme adulte (le réalisme visuel), il reconnait que dans certaines circonstances, « le dessin adulte ou savant conserve quelque chose du réalisme intellectuel spontanément inventé par l'enfant » (Luquet, *Le dessin enfantin*, Presses Universitaires de France, 1927).

⁴ Célestin Freinet, *La méthode naturelle, I. L'apprentissage de la langue*, Edition Delachaux et Niestlé, 1968-69, p. 170

⁵ Idem. p. 170

⁶ Idem p. 180



à un supposé ignorant, il accompagne un enfant créateur, chercheur obstiné, dans un travail qui relève du « tâtonnement expérimental »⁷.

C'est certainement de ce même « tâtonnement » que procèdent les œuvres d'art brut. Celles réalisées par Georgine Hu et Geneviève Clément en témoignent. L'usage, volontaire ou non, du crayon de couleur et de la craie grasse, renforce encore la ressemblance avec les tracés enfantins dont elles empruntent les procédés graphiques. Réalisée par des adultes, en dehors d'un système éducatif, l'œuvre brute n'en est pas moins complexe et sophistiquée, elle relève d'un apprentissage autodidacte qui perdure bien au-delà de l'enfance. Majoritairement produit par des hommes et des femmes n'ayant reçu aucun enseignement artistique, l'art brut échappe aux conventions de la représentation et donne à voir d'autres modes d'élaboration, subtils, profondément singuliers.

Dans *Le maître ignorant* Jacques Rancière explique que les mécanismes d'apprentissage sont les mêmes pour tous et qu'ils débordent largement la sphère de l'école. Dans cet ouvrage, le philosophe raconte « l'histoire d'un professeur, Joseph Jacotot, qui fit scandale dans la France des années 1830 en proclamant que les ignorants pouvaient apprendre seuls, sans maître pour leur expliquer et que les maîtres, de leur côté, pouvaient enseigner ce qu'ils ignoraient eux même »⁸. Jacotot radicalisait davantage les rôles du maître et de l'élève que ne le fera Freinet. Mais l'un comme l'autre semble fonder leur pédagogie sur un même postulat : la reconnaissance d'une égalité première, à savoir une capacité créatrice et intellectuelle que chacun possède déjà et qu'il peut mettre en œuvre. Pour Rancière « il ne s'agit pas de faire des grands peintres, il s'agit de faire des émancipés, des hommes capables de dire *et moi aussi je suis peintre*, formule où il n'entre nul orgueil mais au contraire, le juste sentiment du pouvoir de tout être raisonnable.»⁹

En exposant côte à côte des productions d'enfants et d'adultes, de savants et d'autodidactes, d'artistes célèbres et d'anonymes, l'exposition *L'autre de l'art*, semble reconnaître à tous le pouvoir de faire œuvre. Au visiteur qui s'offusquerait encore « qu'un enfant puisse faire cela ! », l'exposition semble répondre en faisant bien davantage que défaire ce vieux préjugé. Elle émancipe le regardeur lui-même qui ne manquera pas d'interroger sa propre puissance de création. En accordant à ces « autres » une certaine légitimité, l'exposition *L'autre de l'art*, semble rendre à chacun sa faculté de créer.

Violaine Digonnet

Responsable actions pédagogiques au Musée LAM de Villeneuve d'Ascq (59)

Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut.

⁷ « L'idée force du tâtonnement expérimental est que tout individu (...) cherche à connaître par tâtonnement, c'est-à-dire par essais, analyse, hypothèse, vérification individuelle et collective, et, par cette recherche, construit, intègre son savoir par des voies qui lui sont propres. » (L. Bruliard et G. Schlemminger, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2002, p.127)

⁸ Jacques Rancière, *Sur « Le maitre ignorant »*, Multitudes web, posté en 2002

⁹ Jaques Rancière, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987, réed. 10-18, 2004, p. 113



Dans-nes archives



La place de la sensibilité dans nos techniques

L'Educateur

Décembre 1952

Un Délégué Départemental nous écrit : «
Les Techniques Freinet de l'Ecole
Moderne, telles qu'elles sont employées en
ce moment, préparent-elles bien les enfants
à la vie en société ? L'enseignement tel
qu'on le donne dans les classes
modernisées et qui, bien entendu, est basé
sur l'intérêt, n'est-il pas un peu trop basé
en même temps sur la sensibilité ?

« Le camarade qui a posé cette question et qui a rencontré assez d'échos dans la salle, trouve que cette sensibilité joue un trop grand rôle, qu'elle prédispose l'enfant pour la vie artistique et tend à éloigner de la réalité sociale qui, elle, est souvent impartiale. »

Ce Délégué Départemental sollicite mon avis qui l'aidera à nourrir et à diriger la discussion. Aussi bien, commenceronsnous par ce biais l'étude annoncée sur les thèmes mentionnés dans notre précédent numéro pour la Défense et l'illustration des Techniques Freinet de l'Ecole Moderne.

Nous débutons d'autant plus volontiers par ce thème que nous l'avons souvent lu ou entendu dans la série des critiques pédagogiques — en France et à l'étranger, — et qu'il s'agit là d'une question vraiment essentielle, qui touche au nœud du problème, à l'esprit qui doit animer notre éducation et que nous nous efforçons de dégager de la froide forme scolastique.

« Nos techniques préparent-elles bien les enfants à la vie en société ? »

Nous apporterons d'abord là une mise au point préliminaire : quand on considère nos techniques, on les juge sans générosité, d'un point de vue absolu, comme si nous devions réaliser l'idéal et la perfection dans un monde d'incohérence que nous subissons, comme le subissent tous les exploités. Nous condamner parce que nous ne réalisons pas l'école idéale dans ce milieu péjoratif, est une inconséquence qui peut éclore aue dans d'intellectuels artificiellement détachés de la pratique.

Ce n'est jamais sous ce biais que se posent à nous les problèmes éducatifs.

Nous avons à faire classe dans des conditions et dans un milieu donnés. Les techniques qu'on nous a enseignées nous apparaissent à l'usage comme gravement déficientes, tant en ce qui concerne les acquisitions que pour la formation de l'enfant de l'homme de demain. Nous avons cherché ensemble, sans aucun partipris formaliste et nous avons trouvé des solutions qui nous apparaissent, à l'usage, comme préférables. C'est tout. Si nous les croyions parfaites, si nous prétendions orgueilleusement nous en tenir à nos premières conquêtes, nous n'éditerions pas de revues, nous n'organiserions pas des stages et des congrès pour améliorer sans cesse ces techniques. Tout cela l'évidence même et nous nous étonnons qu'elle ne crève pas les yeux de quiconque s'y applique.

Il ne faudrait donc pas demander : « Vos techniques préparent-elles bien les enfants à la vie en société ? », mais, tout naturellement : «Vos techniques Freinet préparent-elles mieux que les méthodes traditionnelles à la vie en société ?» :

La réponse serait alors évidemment simple, l'expérience étant à ce jour, sur ce point, définitivement probante. Car, enfin, est-ce préparer l'enfant à sa vie d'homme-citoyen et d'homme libre que de le dresser à



Dana-nea-azahistea



l'école à la passive obéissance ? Est-ce le préparer à sa vie de créateur et de travailleur digne que de l'habituer méthodiquement à copier et à rabâcher un savoir livresque qui tue en lui tout ce qu'il porte de magnifiquement hardi et original? Est-ce le préparer à la vie que de le gaver de notions abstraites et scolastiques dont il n'aura que faire plus tard parce qu'elles ne seront pour lui qu'une fausse culture qui le déséquilibre ? Et l'Ecole traditionnelle, systématiquement isolée de son milieu, préparerait-elle mieux à la vie que notre Ecole moderne qui ouvre toutes grandes ses portes et ses fenêtres, qui assoit sa culture sur l'expérience des enfants dans leur milieu, notre Ecole qui les prépare pratiquement à se commander, à gérer leurs propres intérêts, à dominer la nature au lieu d'en être les esclaves ?

Non, la question ainsi posée dans sa relativité pratique ne peut même plus être discutée, sauf par ceux qui pensent que les enfants du peuple doivent d'abord être dressés à obéir, à suivre des mots d'ordre, à réciter des formules qui les préparent à devenir les manœuvres, les esclaves et les robots de la grande machine d'exploitation capitaliste.

Certes, notre pédagogie est loin encore, de ce point de vue, de ce que nous la voudrions. Elle n'en est pas moins le plus grand effort collectif réalisé à ce jour pour mettre pratiquement et efficacement les éducateurs sur la voie qui leur permettra de préparer les hommes qui, demain, feront mieux que nous, et qui, débarrassés des erreurs dont nous avons été victimes, sauront et pourront construire la société socialiste pour laquelle nous n'aurons pas lutté en vain.

Reste la deuxième question, qui apparaît peut-être comme moins évidente et qui mérite donc que nous nous y arrêtions tout spécialement. « Nos techniques, basées sur l'intérêt, ne sont-elles pas, nous dit-on, un peu trop basées sur la sensibilité ? »

Nous avons connu, au début du siècle, cette atmosphère familiale d'abord et scolaire ensuite qui semblait nourrie de froide et inexorable raison. C'était l'époque où le chef de famille, impassible comme la justice, ne disait jamais un mot sensible à ses enfants, qu'il n'avait jamais la faiblesse d'embrasser. Il fallait des circonstances douloureuses pour emplir de larmes les yeux du père et nous faire comprendre qu'il avait des nerfs et un cœur.

Les parents de cette époque étaient sans doute convaincus, à l'imitation de leurs maîtres, que l'autorité ne saurait se conquérir sans cette sévérité inhumaine que corrigeait heureusement la grande affection que les mères n'ont jamais pu masquer lorsqu'elles tiennent dans leurs bras l'enfant qui est leur chair et leur sang.

Les pédagogues du début du siècle avaient, à l'Ecole, accentué encore leur comportement familial. Ils étaient là les patriarches, les maîtres dont la première vertu est cette autorité qui plie sous sa tyrannie les jeunes êtres qu'il doit former au service et à l'obéissance pour lesquels les classes dirigeantes avaient créé le service scolaire.

L'instituteur était le « maître ». Il se comportait en maître, comme le châtelain se comportait en seigneur avec ses sujets, et les recommandations qu'ils recevaient étaient valables pour l'un et l'autre : pas de sentiment, pas de sensiblerie... Evitez la familiarité : l'enfant ne doit pas vous parler d'égal à égal mais d'élève à maître, d'inférieur à supérieur. Il vous doit respect et obéissance. Ce que vous avez à enseigner, c'est justement ce que l'enfant ne connaît pas ; vous seuls possédez le savoir... C'est vous qui apportez la lumière ! Que l'enfant soit préparé et contraint à la



Dana-nea-azahistea



recevoir. Soyez froids et distants... Ne laissez jamais paraître aucune émotion. Soyez durs et impitoyables pour la discipline ; ne vous laissez point toucher par les pleurs et les cris qui sont les armes des faibles.

Oui, nous avons connu cette atmosphère de froide scolastique où rien, à aucun moment de la journée, à aucun moment de l'année, ne touchait notre cœur. Ce qu'on nous enseignait, c'était un peu comme un mur qu'on essayait de monter à la limite de notre être, qui, donc, ne nous affectait pas directement, mais nous bouchait au contraire l'horizon et nous empêchait d'épanouir, comme nous l'aurions désiré, notre être débordant de vie.

Je ne fais pas ici de vaine littérature. C'est bien là l'impression qui me reste de L'école que j'ai subie jusqu'à 12-14 ans. Ce que j'y ai appris n'était que plaqué à la limite de mon être et non construit sur mon propre terrain. Il m'a fallu, par la suite, abattre ces cloisons nuisibles, y pratiquer des ouvertures, et bâtir ensuite, sur mon terrain sensible, ma construction personnelle. Il en résulte — et je crois que c'est suffisamment grave — que l'école n'a laissé en moi absolument aucune trace, qu'elle n'a été pour moi, à l'origine, d'aucune technique de vie et que, aujourd'hui encore, quand j'ai besoin de chercher et de trouver des assises à mon comportement, ce n'est jamais la fausse construction de l'école qui s'offre, mais bien toutes les péripéties de ma vie sensible qui, heureusement, doublait et corrigeait en partie la froideur inhumaine de l'école.

Il résulte de mes souvenirs que l'Ecole n'a été qu'un faux départ et un handicap pour la formation de ma personnalité. C'est la négation même du rôle éducatif de l'Ecole.

On me dira que, malgré tout, cette école m'a appris à lire et à écrire, qu'elle m'a donné les moyens d'instruction qui m'ont permis de reconsidérer ma propre culture. Nous ne pensons pas que ces acquisitions insignifiantes scolaires soient négligeables. Mais encore une fois c'est mal poser le problème. Si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, si l'acquisition de la technique de base n'étaient possibles et rapides que dans l'atmosphère de l'école traditionnelle, nous nous inclinerions certes. On l'a cru pendant longtemps. D'aucuns en restent, sans doute encore persuadés. Nous avons pourtant fait longuement la preuve, et nous la faisons encore tous les jours dans des milliers l'acquisition d'écoles, que de techniques de base n'est point la sécrétion exclusive de la froide scolastique. Notre expérience démontre au contraire que, par le biais de l'affectivité et de la vie, nous atteignons plus facilement qu'avec toutes autres méthodes aux buts d'acquisition et d'instruction qu'on attend et qu'on exige de l'école. Et la supériorité humaine de nos techniques, c'est que ces acquisitions ne sont plus fondées sur des constructions branlantes en marge de la vie, mais qu'elles sont solidement assises sur les éléments les plus profonds, les plus vivaces les plus indélébiles de notre personnalité.

Nous demanderons à nos camarades de réfléchir avec tout leur bon sens, avec leur expérience, et aussi avec cette sensibilité qui, ils le savent bien, reste l'élément le plus actif, et souvent, hélas, le plus déroutant de leur personnalité. Cherchez dans votre souvenir les faits, les éléments de vie les plus solidement ancrés, ceux auxquels vous avez automatiquement recours dans les moments difficiles : n'estce pas justement ceux qui vous ont le plus émus, ceux qui vous ont fait vibrer, qui vous ont agité, qui sont liés à tout le complexe de votre vie?

Si oui, vous trouverez normal que nous affirmions qu'une acquisition, quelle qu'elle soit, qui est assise sur cette partie vivante de notre être, qui participe des



Dana-nea-archivea



vibrations essentielles qui nous animent, qui s'incorpore organiquement à notre comportement d'enfant et d'homme, est obtenue dans de meilleures conditions que celles que réalise le formalisme scolastique.

C'est à dessein que nous avons apporté d'abord dans le débat les éléments d'expérience et de bon sens. Mais nous pourrions, nous aussi, citer nos auteurs, et ils sont de taille.

« Je considère, disait Claude Bernard, la sensibilité comme une des propriétés fondamentales de toute cellule vivante, le grand phénomène initial d'où dérivent tous les autres, aussi bien dans l'ordre physiologique que dans l'ordre intellectuel et moral. »

Et c'est surtout chez Pavlov que nous pourrions trouver la justification théorique et scientifique de nos réalisations expérimentales. Pavlov qui mettait déjà en garde ses contradicteurs contre le fait qu' « en chacun de nous est encore enraciné le dualisme pour lequel l'âme et le corps sont en quelque sorte séparés l'un de l'autre. »

Dans sa théorie de l'unité fondamentale et de l'intégralité de l'organisme, Pavlov fait du facteur psychique l'élément essentiel par le rôle prépondérant donné au système nerveux central et à l'activité nerveuse supérieure, à l'enchevêtrement permanent de l'organisme somatique et psychique. C'est dans cet enchevêtrement que se joue l'adaptation et donc l'éducation des individus.

Pavlov met en évidence « le type de l'activité nerveuse supérieure de l'animal malade » et démontre que les différentes méthodes de traitement de ces affections doivent correspondre aux particularités du type psychique et permettre « un traitement de l'activité neuropsychique, en particulier une psychothérapie scientifiquement argumentée. »

Il serait curieux de voir les intellectuels qui sont pour la vie et ses manifestations psychiques avec Pavlov, condamner dans notre pédagogie cet appel que nous faisons à toutes les forces vives de l'individu et se faire les défenseurs d'une pédagogie dont toute l'œuvre de Pavlov dit l'insuffisance et la malfaisance.

Cet appel à l'affectivité et à la vie, c'est l'élément nouveau que nous apportons dans la pédagogie contemporaine. Le texte libre, qui a désormais gagné sa cause, ne vaut que par la liaison qu'il fait entre le travail scolaire et la vie affective de l'enfant dans son milieu. L'originalité de notre journal scolaire n'est point, comme le croient certains, d'apporter documentation et nourriture scolaire, mais de remuer la vie en profondeur. C'est parce qu'ils négligent ce fait que nos critiques s'en l'insuffisance à descriptions, de nos renseignements et de nos enquêtes, qui ne font pas mieux que ce qu'on peut trouver dans les manuels actuellement édités. Et ils ont raison. Notre apport c'est le biais affectif par lequel nous appréhendons désormais la vie. Faites à vos élèves une leçon sur les grottes des Cévennes, même très documentée et illustrée, et vous serez étonnés du peu de profit que vous en aurez en profondeur. que nos correspondants nous racontent comment ils sont descendus dans les grottes et que nous goûtions au Roquefort qu'ils nous ont envoyé. Dans 20 ans, dans 50 ans, nous nous souviendrons encore de ce moment de vie que nous ont valu nos techniques.

C'est ce même élément d'affectivité et de vie que nous plaçons à la base de notre reconsidération des rapports maîtres-élèves en fonction de la nécessaire discipline scolaire.

La froide autorité magistrale, avec son appareil de coercition que connaissent et

Dang-negg-azsahiteleg



pratiquent encore, hélas ! la majorité des classes françaises, est certes une solution. C'est parce que nous en avons trop souffert, comme élèves d'abord, comme maîtres ensuite, que nous avons cherché une solution techniquement meilleure. Nous l'avons trouvée dans le travail vivant au sein d'une communauté coopérative unie par de puissants liens d'affectivité. Ce que nous y gagnons surtout, c'est de redevenir des hommes, et cela compte, je crois, c'est de réagir en hommes qui ont une intelligence et un cœur et qui s'appliqueront à faire de l'école formelle dont ils ont tant souffert, l'équipe fraternelle où tout n'est pas toujours parfait à 100 %, mais qui a du moins le mérite insigne d'être dans la norme de la vie en 1'an 1952.

Nous laisserons Elise Freinet défendre la sensibilité dans les acquisitions et les réalisations artistiques. Nous dirons qu'il est au moins paradoxal que les mêmes hommes qui prônent l'accouchement sans douleur et qui glorifient à juste titre l'œuvre si sensible de Paul Eluard, essaient de nous faire faire marche arrière pour nous ramener à des techniques de travail qui enlèvent à l'enfant le pouvoir splendide et émouvant de sentir ce que seuls sentent parfois les poètes et qui nous laisse indifférent., de voir ce que nos yeux troublés ne distinguent plus, de scruter le ciel, écouter et comprendre le langage des fleurs et le chant des oiseaux, d'enrichir la vie de tout ce qui en fait le prix, de tout ce qui porte à jamais, à travers les temps, la marque de l'Homme.

« Ils ignoraient — dit Eluard — que la beauté de l'Homme est plus grande que l'Homme. »

Les robots que perfectionne la science, accompliront avec maîtrise peut- être un jour prochain, les actes complexes qu'enseigne l'école traditionnelle. Ils n'en resteront pas moins des ersatz d'hommes tant qu'on ne leur aura pas donné la sensibilité et la vie qui sont la marque supérieure de l'Homme.

Nous ne fabriquons pas des robots pour la criminelle machine capitaliste, mais les hommes sensibles et vivants qui, demain, reconstruiront le monde.

Célestin Freinet



Alice – 9 ans Classe de JM Guerrien

Ecole Lamartine - Dunkerque



Cette école qui inspire le monde entier...

Laboratoire. Près de Lille, une école publique a remis au goût du jour la méthode Freinet. Et ça marche!

PAR CLÉMENT PÉTREAULT

u haut de ses 9 ans, Léa toise l'assemblée. Elle tapote son micro et se lance dans des explications minutieuses. L'objet bizarre qu'elle va présenter est donc un bâton de pluie. «Je l'ai fabriqué et décoré moi-même», raconte la fillette, qui fait écouter le bruit de l'instrument à ses camarades, fascinés et silencieux. Au bout de trois minutes, l'élève qui modère les débats ouvre la session des questions et remarques. Alors que c'est l'heure de la récréation, une forêt de mains se dresse dans

la classe. Ce rituel du «Quoi de neuf?», l'instituteur, Sébastien Fermen, le pratique tous les matins dans sa classe de CM1/CM2 de l'école expérimentale Hélène-Boucher, à Mons-en-Barœul. Ce groupe scolaire, situé dans la banlieue lilloise, a failli disparaître, rongé par la violence et déserté par les habitants de la ZUP environnante. Depuis 2001, l'endroit a été repris en main par une équipe de voltigeurs de la méthode Freinet. Et tout a changé. Les profs appliquent une version dépoussiérée des théories de Célestin Freinet, un instituteur né en 1896 et blessé lors de la Grande Guerre. Souffrant de graves séquelles respiratoires, il devait parfois s'allonger au fond de la salle pendant la classe, réduit Pédagogie. Un élève de CM1/CM2 de l'école publique Hélène-Boucher, à Mons-en-Barœul, présente son exposé à ses camarades de classe. Aux dernières évaluations, l'école était classée au-dessus de la moyenne nationale.

au silence. C'est de ce mutisme forcé – et de sa foi en une école populaire - que naît sa théorie. Sur les modèles coopératifs de l'époque, Freinet invente une pédagogie qui bouleverse le rapport maître-élève: l'adulte aiguillonne la curiosité de l'enfant pour le pousser à acquérir la connaissance par l'expérience. Mais cette fantaisie pédagogique ne colle pas aux normes de l'école de la III^e République. Charles Maurras mène une campagne contre Freinet et ses disciples. L'instituteur sera exclu du système scolaire en 1935, avant d'être réintégré en 1947. Aujourd'hui, la méthode Freinet essaime dans des écoles du monde entier mais reste discrète en France.

Un scandale a éclaté dans la

Les parents accompagnent les élèves, animent des ateliers, assistent aux exposés hebdomadaires...

classe de CM1: un pompon a été arraché d'un bonnet. Les deux garcons impliqués bafouillent des explications peu convaincantes. Pour apaiser les passions, le dossier est inscrit au menu du prochain «conseil» hebdomadaire. Dans cette instance sont réglés les sujets qui fâchent et naissent des projets ambitieux. Pour rien au monde les élèves ne manqueraient ce rendez-vous. «Les rituels sont très importants, surtout pour les enfants qui n'ont pas ou peu de repères », explique Agnès Gilson, la directrice. Alternatif ne veut pas dire laxiste et populaire n'interdit pas l'excellence. Lorsqu'il s'agit d'animer un atelier d'écriture pour les enfants, on fait appelàl'auteur Didier Daeninckx.

Cette école publique, véritable laboratoire de l'enseignement, a dû transgresser un tabou majeur de l'Education nationale: le recrutement des profs. N'enseigne pas ici qui veut. Il faut évidemment

être titulaire du concours de professeur des écoles, mais, surtout, avoir été formé à la méthode Freinet. En d'autres termes, croire en cet enseignement. Cette exception administrative est un privilège que toute l'équipe défend jalousement...

L'école, qui va de la maternelle au CM2, est l'une des plus auscultées de France. Universitaires et responsables académiques du monde entier viennent visiter ce temple de la pédagogie alternative. Même les Coréens s'en inspirent! Les débuts de l'expérimentation ont été suivis pendant cinq ans par une équipe d'universitaires de Lille. Yves Reuter, auteur d'un livre sur la méthode Freinet(1), en a dirigé les travaux: «Nous avons été surpris par les bons résultats: les incivilités ont nettement baissé, le climat scolaire et la réussite se sont améliorés.» Les dernières évaluations nationales placent

Noter ou pas?

Chaque année ou presque, le débat est relancé. Faut-il, comme le préconise aujourd'hui le ministère de l'Education, changer notre système d'évaluation des élèves? La culture de la note, généralement de o à 20, imprègne, depuis six générations, le système scolaire français. Pourtant, les pays dont les élèves sont les mieux classés aux évaluations ont, précisément, des systèmes scolaires où la note n'existe pas...

Alternatif. A l'école libre

instituteur né en 1896.

l'apprentissage scolaire aux besoins réels de

l'enfant. Au programme :

expérience, observation

Freinet de Vence. en 1953. Célestin Freinet,

a cherché à relier

et imagination.

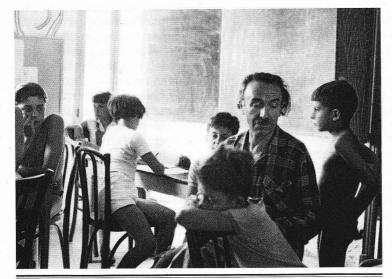
l'école au-dessus de la moyenne de la région et du pays. Un exploit pour un établissement classé en «REP+», une version musclée des anciennes ZEP.

Les écoliers d'Hélène-Boucher, biberonnés à la méthode Freinet, font de bons collégiens. La jeune Imane, 14 ans, est aujourd'hui en troisième: «Dès la sixième, j'ai remarqué que j'étais différente. J'avais davantage l'habitude d'écrire et de m'exprimer à l'oral, tout cela m'était naturel. » Au collège, elle a découvert les notes, car dans son école il n'y en avait pas.

Mixité, ateliers, liberté. A la maternelle, les parents se pressent pour récupérer les cadeaux fabriqués par les enfants pour Noël. Gabrielle Larofi, mère d'une petite fille de 3 ans, est assistante dans un cabinet d'assurances. Elle aurait pu choisir une école chic de Lille, où elle habite, mais elle a préféré aller dans ce quartier populaire à proximité de son bureau: « le préfère la mixité sociale et les méthodes ici correspondent vraiment au rythme de l'enfant.» Toutes les semaines, les CM2 viennent faire la lecture aux maternelles. Dans ces classes, tous les âges se mélangent et, en se côtoyant, tout le monde apprendàse connaître. C'est aussi vrai pour les familles et les enseignants. A la maternelle comme en primaire, les parents circulent librement dans les couloirs et les salles. Ils viennent accompagner leurs enfants, animer des ateliers, assister aux présentations hebdomadaires des travaux de la classe. «Cela ne fait pas disparaître les problèmes, mais cela permet de les gérer», explique la directrice, qui connaît chacun par son nom.

Les instituteurs doivent se former sur leur temps de vacances, mais aucun ne râle contre cette exigence imposée par le projet. La plus gratifiante des reconnaissances reste encore la réussite de leurs anciens élèves devenus adultes. L'un d'entre eux a récemment été reçu à l'IEP de Lille... ■

1. « Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire» (L'Harmattan).



LA MÉTHODE FREINET

Expérimentation

L'acquisition des connaissances se fait de manière pragmatique, à par ir des interrogations formulées par les enfants. Le programme national est respecté.

Créativité

Expression libre, dessin libre, texte libre... Beaucoup d'activités sont prévues pour stimuler l'imagination, qui est considérée comme une forme d'é mancipation.

Autonomie

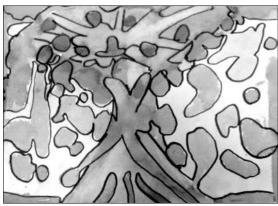
La vie de l'école est régie par un système de droits qui se cumulent au fur et à mesure que l'enfant se responsabilise. Des conseils participatifs associent les élèves aux décisions de la classe.

Problemed de Clode

12

APPRENDRE À LIRE EN G.S. / C.P.

Sabine Vermersch



Gatien

Chaque lundi matin à l'accueil (8h50), les enfants entrent en classe et passent devant le nouveau texte de la semaine : il est écrit à la main sur une grande affiche qui est exposée au tableau dans le fond de la classe au coin regroupement. La plupart des enfants sont curieux de savoir qui est l'auteur du texte de la semaine. Les lecteurs lisent le texte seuls ou à plusieurs. D'autres écoutent.

Tout près de là, d'autres enfants s'occupent de Noisette notre chinchilla et quelques uns sont au coin lecture.

A 9h00, les enfants rejoignent leur place et le travail individuel commence. Chaque enfant a du travail sur sa table dont, pour les CP, le texte (voir fiche 1). Nous en sommes au douzième texte. Les CP ont aussi une fiche de travail à réaliser durant la semaine (fiche 2) au cours du travail individuel chaque matin soit 5 séances de 40 à 50 minutes.

Les CP sont invités à me lire individuellement le texte ou à lire les mots entourés par eux-mêmes (mots qu'ils savent lire) et ensemble nous entrons dans les mots difficiles.

A 9h40, les GS se regroupent au fond de la classe devant l'affiche du texte et à tour de rôle chacun lit les mots qu'il sait lire (surlignés en rouge) ou croit savoir lire. Si ce n'est pas le mot que l'on voit, je l'écris au tableau et nous comparons.

Les grands commencent à savoir lire les petits mots et quelques uns reconnaissent des mots déjà découverts en disant « c'est comme dans le texte de ..., c'est comme dans le mot... c'est comme le prénom de ... »

Quand chaque enfant a pu montrer à l'aide de la baguette plusieurs mots, nous appelons les CP un à un selon leur facilité à lire le texte (je les appelle en fonction des difficultés qu'ils rencontrent sachant que le dernier CP appelé est celui qui sait lire le plus aisément).

Chaque phrase lue entièrement est répétée par le groupe puis nous lisons ensemble tout le texte. Et l'affiche migre au tableau devant le groupe et y restera toute la semaine.

Les GS retournent à leur place avec une fiche à compléter par des dessins qui vont aider à retenir les mots référents. (fiche 3).

A cours de la lecture du texte avec chaque CP, je repère le phonème qui semble faire défaut, cette semaine, c'était « gn ». Donc le lendemain, nous faisons collectivement une chasse aux mots dans lesquels on entend ce phonème. Les mots sont écrits au tableau numérique puis relus par les CP. C'est l'occasion pour les GS de participer et de réaliser un travail de discrimination auditive.

Le lundi après-midi, Les GS ont le texte en étiquettes à remettre dans l'ordre. Ces étiquettes « groupes de mots » sont écrites en écriture cursive dans un format assez grand (c'est nouveau puisqu'auparavant les étiquettes étaient dans la même écriture que le texte : comic sans MS).

Puis les autres jours, ils ont les dessins des mots référents et les étiquettes des mots en écriture script et en écriture cursive à remettre près des dessins en s'aidant de la fiche 3

Pour les GS les plus à l'aise en lecture, ces mots sont aussi proposés en syllabes mélangées à remettre dans l'ordre.

Chaque matin après le travail individuel, tous les enfants participent à la lecture du texte à l'oral et à l'écriture des mots sur l'ardoise.

Sous forme un peu ludique, un enfant lit une phrase, puis il choisit un mot et tout le monde l'écrit ou alors je dis un mot, il faut le retrouver dans le texte, l'épeler en le regardant puis sans le regarder. Toutes les mémoires sont sollicitées : la mémoire auditive, la mémoire de l'écrit, la mémoire visuelle. Chaque enfant a la possibilité de réussir et c'est motivant. Les enfants s'entraident.



Paulkapued de Cladae

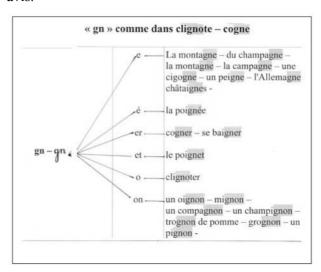


Le mardi, les CP doivent écrire chacun au moins trois phrases inventées en tenant compte des nouveaux mots du texte étudié. Ils les mélangent avec les autres textes, ce qui donne :

- Tête rigolote ne s'en va plus de mon lit.
- Tête rigolote est dans la fleur.
- Ma tête rigolote fait des bêtises.
- Ma tête va dans la machine.
- Ma maman est en colère.
- Tête rigolote fait des bêtises avec l'arc-en-ciel.
- Emma est rigolote.
- Ma tête joue avec ma maman.
- La machine a peur de tête rigolote.
- Ma main est dans le lit.
- Ma tête, qu'elle est jolie!
- Tête rigolote a peur des monstres.
- Sa lampe de chevet fait peur à Noa.

Chaque CP présente ses phrases à l'ensemble de la classe. Elles sont écrites au tableau numérique au fur et à mesure de leur présentation et chaque CP lit ensuite quelques phrases. Les GS écoutent s'ils le souhaitent.

Parfois ces phrases ont un sens un peu curieux ou une syntaxe qui peut heurter (comme la dernière phrase) mais ce sont des phrases d'enfants déconnectées d'un texte alors elles sont acceptables à mon avis.



Les CP ont dans leur porte-vues : tous les textes étudiés, les phrases inventées et les fiches de sons. Un travail d'entraînement à la lecture est fait à la maison.

Dès la rentrée de janvier, les CP lecteurs auront des textes d'auteurs et ou des textes documentaires en plus des textes d'enfants.

Les GS ont aussi un porte-vues avec les textes et les dessins des mots référents. (fiche3).

Sabine Vermersch

Tête rigolote

Tête rigolote ne fait que des bêtises.

Elle se cogne

toujours aux murs.

Elle roule

sous mon lit.

Elle clignote

quand elle est en colère.

On dirait

un monstre multicolore.

Dès qu'elle s'approche des gens,

ils courent dans tous les sens.

Elle fait peur!

Et moi,

Elle ne me fait pas peur

parce que c'est

ma lampe de chevet!

Noa



Praktomes 2	e. (
9.55.55	

5 lettres

_	K	4	Ac	200
	W	34	da.	310
	12	w	v	20
	100	·W		. 4

1 - A partir des syllabes, recompose les mots du texte de Noa avec des couleurs, écris les mots. che de vet pe lam gens re lo ti mul co mons tre lit murs te tê ri te lo go
1 - A partir des syllabes, recompose les n texte de Noa avec des couleurs, écris les che de vet pe lam gens re lo ti mu co mons tre lit murs te tê ri te lo
 1 - A partir des syllabes, recompose le texte de Noa avec des couleurs, écris che de vet pe lam gens re lo ti co mons tre lit murs te tê ri te
 1 - A partir des syllabes, recompos texte de Noa avec des couleurs, é che de vet pe lam gens re lo co mons tre lit murs te tê ri
 A partir des syllabes, recontexte de Noa avec des couleurs che de vet pe lam gens re co mons tre lit murs te tê
 1 - A partir des syllabes, re texte de Noa avec des coule che de vet pe lam gens co mons tre lit murs te
 A partir des syllabes texte de Noa avec des c che de vet pe lam g co mons tre lit murs
1 - A partir des sylla texte de Noa avec de che de vet pe lam co mons tre lit mu
1 - A partir des s texte de Noa ave che de vet pe l co mons tre lit
1 - A partir de texte de Noa che de vet p co mons tre
1 - A partii texte de N che de ve co mons t
1 - A po texte o che de co moi
1 - <u>/</u> tex che co

2 - Découpe en mots.

Fêterigolotefaitpeur!

Dèsqu'elles'approchedesgens, ils courent dans to uslessens.Etmoi,ellene mefaitpaspeurparcequec'estmalampedechevet

3 - Découpe les mots en syllabes.

Tête rigolote lampe de chevet toujours colère monstre multicolore s'approche

4 - Quel est le nombre de mots dans

la huitième phrase? Il y a mots, la sixième phrase? Il y a mots. 5 - Quel sont les mots pour lesquels on entend

« en » (4) ?

7 - Dans quel mot on entend « gn »?

6 - Quels sont les deux mots dans lesquels on voit

(9) « o »

8 - Copie des mots à :

4 lettres 3 lettres

9 - Vrai ou faux:

Noa a une lampe de chevet en forme de monstre. Sa lampe de chevet ressemble à une tête. Noa a peur de sa lampe de chevet. Sa lampe de chevet est rigolote. Sa lampe est toujours multicolore. Les gens n'ont pas peur d'elle. Sa lampe est près de son lit.

Probliques de Classe

<u>Tête rigolote</u>				12
Tête rigolote ne fait			Têt	e rigolote
que des bêtises.				
Elle se cogne		3		
toujours <u>aux murs</u> .				
Elle roule				
sous mon lit.	aux mu	rs		mon lit
Elle clignote				
quand elle est en colèr	e.		un	monstre
On dirait			m	ulticolore
un monstre multicolore	<u>e</u> .			
Dès qu'elle s'approche	des gens	,		
ils courent dans tous le	es sens.			
Elle fait peur!				des gens
Et moi,				
elle ne me fait pas peu	r	×	-	
parce que c'est				
<u>ma lampe de chevet</u> !			ma	lampe
Noa			de	chevet



Proklynes de Classe



UNE JOURNÉE AU C.P. AVEC DANIELLE THOREL

MARDI 11 JANVIER 2005

Compte-rendu: J.M. Guerrien

Dans le numéro précédent, Danielle Thorel a publié un article sur la M.N.L.E. De jeunes camarades seront peut-être intéressés par cette restitution du contexte : j'ai eu en effet la chance de pouvoir passer une journée dans la classe de Danielle (et une autre chez Marcel) en 2005, ayant obtenu de mon I.E.N. de l'époque la possibilité d'un petit (mais inoubliable) stage à Mons. En voici le compte-rendu...

J.M. G.

8 h 30 - Installation

Les « autonomes » entrent seul, les autres se rangent dans le couloir et attendent de Danielle l'autorisation d'entrer. Les responsables s'acquittent de leur tâche : rangement des cartables, des manteaux, ramassage des cahiers de mots. Dès l'entrée en classe, il faut chuchoter, utiliser la « petite voix », comme on dit dans la classe...

8 h 35 - Début de la classe

Danielle annonce les activités à venir

Les enfants « autonomes » vont d'abord recopier leur texte sur le cahier d'écrivain ; l'échéance est fixée à samedi. Puis ils pourront travailler sur les livrets programmés pour leur plan. Danielle fait répéter les consignes de présentation sur le cahier d'écrivain.

Les enfants « non autonomes » vont participer à la première séance de lecture.

Dans un deuxième temps, les deux groupes seront inversés, mais les « non autonomes » seront supervisés par Samuel l'aide éducateur.

8 h 40 - Lecture pour les « non autonomes », plan de travail pour les autres...

Les enfants du groupe « non autonome » se regroupent devant le tableau, pour une séance de 35 à 40 minutes. Le support est un texte collectif – épisode de la vie de classe – sur la galette des rois dont l'exploration a été entamée la veille.

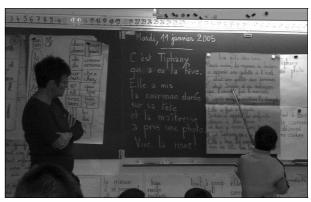
La fête des rois

Jeudi matin, la maman de Jordan a apporté une galette à l'école. C'était une galette aux pommes. C'étaient Jordan et sa maman qui l'avaient faite le mercredi.

L'après-midi, la maîtresse l'a découpée avec un couteau pointu. Elle a fait 24 parts. Jordan a appelé les enfants et leur a donné une part.

C'est Tiffany qui a eu la fève. Elle a mis la couronne sur sa tête. Vive la reine!

- 1. Danielle demande d'abord aux enfants de raconter, sans lire, ce qu'ils ont retenu de la séance de la veille. Elle instaure un dialogue pour récupérer et réorganiser chronologiquement tous les éléments déjà découverts. Elle se montre très exigeante quant au respect des règles de prise de parole.
- **2.** Danielle invite des enfants à venir relire les paragraphes connus avec la baguette.





En cas d'hésitation, elle débloque la situation en donnant la première syllabe du mot qui pose problème. Par exemple, un enfant lit « morceau » pour « part ». Danielle l'amène à constater que c'est un



Praktynes de Classe



mot qui commence comme « papa ». Pour « donné », elle fait percevoir que ça commence comme « dinosaure » (autre texte affiché au dessus du tableau), donc par d, et que d et o, ça fait do...

3. Les enfants vont maintenant découvrir le dernier paragraphe du texte (*C'est Tiffany*...). Danielle demande d'abord d'en compter les phrases : deux majuscules, deux points, donc deux phrases.

Les enfants annoncent les mots qu'ils connaissent (qui, la fève, c'est, a, eu...). Danielle repasse ces mots en rouge et demande aux enfants de les « démonter » : $f \hat{e} / ve$, $f / \hat{e} => f \hat{e}$...

Les autres mots sont reconnus en fonction du sens, ou par indices (lettre, son, syllabe *comme dans...*). Pour *photo*, *to* est reconnue immédiatement; *pho* est déduite par le sens. Chaque phrase entièrement conquise est relue plusieurs fois.

Danielle fait analyser tous les mots nouveaux découverts. Des rectifications s'avèrent nécessaires : un enfant voit *co* dans *couronne*, mais lit quand même *couronne*. Danielle entoure *cou*; les enfants énumèrent les mots qu'ils connaissent dans d'autres textes où cette syllabe est présente : *cour, tout à coup...* L'attention est aussi portée sur la perception des syllabes ; les enfants sont invités à les compter : 3 dans *couronne...*

N'en déplaise aux pourfendeurs de la méthode naturelle, abusivement assimilée à *archi-globale*, l'appui sur le code tient ici une grande place. Les deux stratégies se complètent harmonieusement: tant qu'on peut s'appuyer sur le sens, on s'y tient, car on peut aller vite, ce qui n'empêche pas de revenir sur les mots par la suite pour les analyser, mais dès qu'une difficulté se présente, le recours au code intervient « naturellement ».

4. Toujours regroupés devant le tableau, les enfants du groupe lecture prennent leur ardoise. Danielle leur dicte des mots. Quand c'est déclaré correct, le mot est copié trois fois. Les mots dictés sont également copiés par Danielle au tableau, qui les fait épeler et analyser.

9 h 15 - Changement de groupe

Les enfants du groupe qui vient de terminer la séance de lecture retournent à leur place. Ils vont se mettre au travail personnel, sous la supervision de l'aide éducateur.

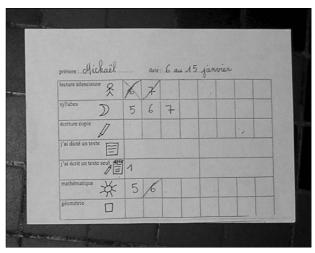
Le groupe « autonome » se réunit à son tour devant le tableau. La séance de lecture suit globalement le même déroulement, mais comme les enfants de ce groupe sont un peu plus avancés, quelques différences apparaissent.

- Pour la lecture orale, les enfants restent assis, et lisent sans l'aide de la baguette.
- Lors du travail sur ardoise, les questions de Danielle sont *écrites*.
- Danielle fait lire les affiches de « remarques » (listes d'analogies), puis dicte des syllabes, puis enfin des mots « simples » (assemblages de syllabes connues).



Le travail personnel

Les enfants sortent le travail en cours et leur plan de travail de la pochette bleue. Ils peuvent soit recopier un texte sur leur cahier d'écrivain, soit travailler sur les livrets programmés (trois ou quatre pages agrafées) que Danielle fabrique à la suite des recherches mathématiques ou des séquences de lecture. Ces livrets sont rangés dans un petit meuble à tiroirs, et sont répartis en plusieurs catégories repérées par des pictogrammes (que l'on retrouve sur le plan de travail) :



- travail « bonhomme » : lecture silencieuse ;
- travail « lune » : syllabes ;
- travail « crayon » : écriture, copie ;
- travail « soleil » : mathématique ;



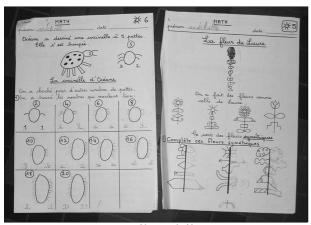
Prakkymed de Chadde



- travail « carré » : géométrie... Chacun fait les livrets programmés à son rythme.

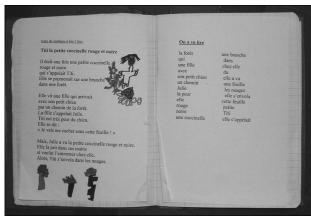


Travail «bonhomme »

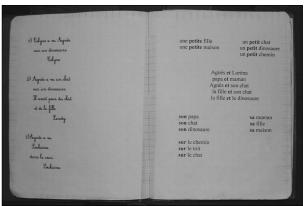


Travail « soleil »

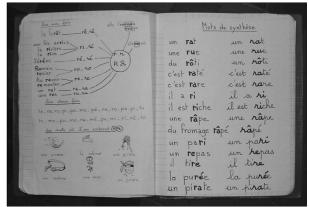
Cahiers de lecture / écriture :



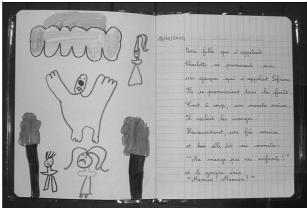
Textes étudiés



Mots reconnus



« Remarques », syllabes



Cahier d'écrivain

9 h 50 - Fin de la séance de lecture. Chacun retourne à sa place pour le travail personnel. Danielle passe de table en table pour vérifier ce qui a été réalisé.

10 h 00 - Récréation

10 h 15 - Présentations de livres

Les enfants se regroupent sur les bancs au tableau, sauf trois d'entre eux qui s'installent aux ordina-



Praktynes de Classe



teurs disposés au fond de la classe pour la frappe de leur dernier texte.





Pour présenter un livre, Danielle invite d'abord l'enfant à *raconter* l'histoire, micro à la main.

Dans un deuxième temps, le livre est réellement *lu*. Danielle tient le livre et tourne les pages. Puis les auditeurs réagissent, commentent la qualité de la présentation. Les lectures de livres sont préparées à la maison.

10 h 45 - Mathématique collective

Tous les enfants restent regroupés au tableau. Danielle demande de rappeler où on en est dans la recherche « La coccinelle d'Océane » (répartir des pattes !). Réponse : on est allé jusqu'à 20 pattes ; il a été constaté qu'avec certains nombres, « ça marche » (2, 4, 6, 8...), mais pas avec d'autres (1, 3, 5, 7...). Un travail est en cours sur les moitiés. Il fallait les apprendre par cœur à la maison. Danielle interroge rapidement le groupe...

Danielle demande ensuite d'inventer de petites histoires sur les moitiés; par exemple: « Une petite fille partage des morceaux de galette entre deux enfants »... Mais un enfant propose une histoire où il est question d'un partage en trois : « Il y a 3 enfants et ils doivent se partager 8 voitures ». L'auteur de l'histoire n'a aucun mal à représenter la situation :



11 h 00 - Un groupe se déplace dans la classe voisine avec l'aide éducateur pour une demi heure de travail personnel (travail « soleil » !).

L'autre groupe reste avec Danielle. Les enfants vont présenter leur recherche.

1. <u>Chahinèze</u> présente plusieurs pages de tâtonnement sur le partage de la galette des rois. Elle a tenté de représenter des partages en 15, 28, 31...



Sandy réagit : « Je ne comprends rien à ta feuille jaune ! » Danielle amène à formuler clairement ce qui ne va pas : le sens du découpage ne suit pas les rayons du cercle. Elle se réfère au partage de la galette effectivement réalisé en classe quelques jours auparavant. Les enfants en viennent à se rappeler qu'on place toujours la pointe du couteau au milieu de la galette. Danielle introduit du vocabulaire mathématique : « Le milieu d'un rond s'appelle le centre ! » puis amène une réflexion sur la technique du traçage : « Comment dessiner des galettes bien



Prakkymed de Cladae



rondes? » et indique le besoin d'un instrument... Amusante réaction : les enfants voient bien comment tracer un rond avec un tambour, une trompette! Danielle envoie Sandy chercher une boîte de compas chez Marcel... Elle demande aussi d'utiliser la règle pour tracer les parts. A la prochaine séance de travail, Chahinèze aura les moyens d'affiner ses traçages...

2. <u>Jordan</u> présente à son tour sa recherche, démarrée quand Laure a présenté à la classe trois boules à neige contenant chacune trois petits dauphins. Il a dessiné des boules, écris le nombre de dauphin correspondant au nombre de boules, puis a franchi un degré d'abstraction en ne dessinant plus que des boules contenant des bâtons.



Le souci de Danielle est d'amener les enfants à abstraire : « En mathématique, on cherche toujours une solution pour aller plus vite ».

Jordan compte ses dauphins de 1 en 1. Comment aller plus vite ? La réponse vient vite : en comptant par paquets de 10. De même, pour la représentation, Danielle propose à Jordan :

Boules:	Dauphins:
1	> 3
2	> 6
3	> 9
4	> 12
5	> 15
etc.	

11 h 30 - Fin de la matinée

13 h 30 - Lecture

Danielle distribue aux enfants la feuille des « remarques » sur le texte « La fête des rois ». Elle est

collée dans le cahier de lecture (le rouge !) à côté du texte.

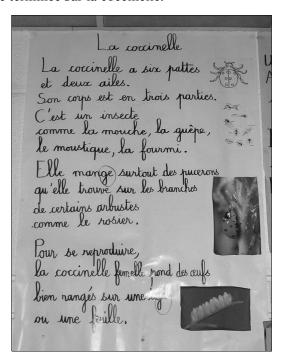
Les enfants lisent à haute voix les listes de mots. Danielle insiste pour que tout le monde suive avec le doigt. Chaque liste est lue cinq fois.

13 h 50 - Ecriture

Pendant la pause du midi, Danielle a transcrit dans les « cahiers de mots » les modèles d'écriture. Chacun de ces deux mots (*jeudi – l'école*) est copié trois fois, après avoir été lu au tableau, sur lequel Danielle écrit en même temps que les enfants. Elle insiste beaucoup sur le sens de la formation des lettres, sur l'occupation de l'espace entre les lignes. Elle introduit du vocabulaire (*une apostrophe*).

14 h 00 - Etude du milieu

Point de départ : la « conférence » (collective) qui a été terminée sur la coccinelle.



Danielle demande aux enfants de rappeler ce qu'ils ont appris. Ils rassemblent rapidement tous les éléments : 6 pattes, 3 à droite, 3 à gauche ; mange des pucerons ; se défend en répandant une mauvaise odeur ; des ailes transparentes sous les protections rouges ; corps en trois parties ; famille des insectes ; femelle qui pond des œufs ; des ennemis, comme le cerf-volant, l'araignée, la fourmi, certains oiseaux comme le pic ; animaux identiques : la mouche, la guêpe, avec toujours un corps en trois parties et six pattes.

Proklymed de Chade



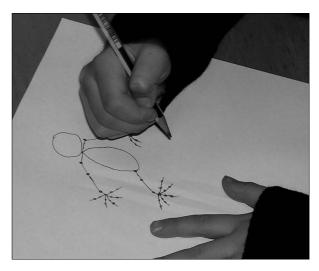
Les dix minutes qui suivent sont consacrées à expliquer la mise en place des ateliers qui vont suivre, dans lesquels les enfants vont pouvoir s'inscrire librement :

- Danielle montre trois « boîtes » qui seront deux des ateliers (les désormais célèbres « boîtes de Danielle » !) : l'une contient une série de photocopies d'une coccinelle en puzzle, avec un modèle, dont les pièces seront à découper et à coller sur une feuille A4 ; la deuxième est conçue sur le même principe pour la guêpe ; la troisième contient des plans de la classe et des photos d'enfants : il faut découper les visages et les coller sur les « bonnes » tables du plan.



- Morgan et Agnès prépareront avec Danielle (en chuchotant!) un exposé sur les articulations.
- Sandy, très autonome, va prendre avec elle deux enfants de son choix pour mesurer des températures avec le thermomètre (sous le préau, dans l'eau froide, dans le réfrigérateur, dans l'eau chaude...). Les activités se mettent en place. Quelques enfants vont dans la classe voisine pour l'atelier « coccinelle ». Les ateliers « guêpe » et « plan » restent

dans la classe. Deux enfants sont avec Danielle au tableau, pour un croquis des articulations. Elle leur montre comment dessiner un bonhomme en bâtons, avec un petit rond pour symboliser chaque articulation; les enfants font jouer leurs doigts, leurs bras, leurs jambes pour repérer tous les endroits qui plient... Ils regagnent ensuite leur place et entament le même travail sur une feuille.



14 h 30 - Danielle estime que tout devrait être terminé et demande de nettoyer et de ranger.

14 h 40 - Le rangement est terminé. Danielle fait noter les devoirs dans un petit cahier :

Pour le 12 janvier :

Relire deux fois « La fête des rois » + les remarques Apprendre les deux mots

Sont également à réviser les moitiés des nombres de 2 à 20.

15 h 00 - La classe part à la piscine...



La colère



Le troisième débat philo des moyens et grands de l'école Anne Frank

Qu'est-ce que la colère ? Être en colère ?

- « La colère, elle est méchante. Parce qu'elle sort de la bouche ».
- « Quand on est en colère, on fait tomber les jouets ».
- « Quand on est en colère, on casse tout, même les verres ».
- « Quand mes parents disent : « Non, on ne peut pas aller à la piscine ou à la plage, moi, je suis en colère ».
- « C'est quand on est fâché ».
- « Quand on est puni, on est en colère ».
- « Être en colère, ça veut dire crier ».
- « Être en colère, c'est à la maison, quand on fait des bêtises ».
- « Quand on fait des bêtises, les mamans se fâchent ».
- « Être en colère c'est quand on fait une très très grosse bêtise et que nos parents nous rouspètent ».
- « Quand on ne veut pas aller à l'école, on est fâché ».
- « Si on fait trop de bruit, les mamans se fâchent ».
- « Quand quelqu'un nous traite de quelque chose, on peut aussi être en colère ».
- « Mon frère, quand je l'embête, il se met en colère ».
- « Moi je me mets en colère quand les garçons ne me parlent pas très bien ».
- « Moi je me mets en colère parce que ma petite sœur, elle m'embête ».
- « Moi, quand je vais manger à la cantine, je ne suis pas très contente parce que je veux manger avec maman ».
- « Moi je ne suis pas contente quand je dois aller à la garderie parce qu'il y a plein de copains que je ne connais pas, et que j'ai pas de copains, ni de copines ».















Que se passe-t-il quand on est en colère ? Que fait-on ?

- « Maman dit que quand je suis en colère, il faut faire un dessin ».
- « Moi, je crie ».
- « Moi je saute ».
- « Je me cache dans ma chambre ».
- « On peut aussi jeter les bouteilles et, si c'est pas bien fermé, ça peut couler ».
- « On peut même jeter des livres ».
- « Moi, j'ai cassé un verre. »
- « On peut frapper ».
- « On peut s'énerver ».
- « Mon petit frère, il se roule par terre. Les adultes ne le font pas, ils sont trop grands ».
- « Une fois, mon frère était en colère et il a cassé son lit ».
- « Hier, j'ai été punie, du coup j'étais en colère et j'ai pleuré ».
- « On peut être puni dans sa chambre. Moi je ne joue pas mais quand mon frère est puni, il joue. Moi, je reste dans mon lit. J'attends que papa me dise de sortir ».
- « Maman me dit aussi d'aller dans ma chambre. Je joue mais je suis toujours en colère. Et après, ma colère s'en va toute seule ».
- « Je prends un livre et je me cache sous la couette ».
- « Quand mon frère est en colère, il renverse toute la boîte de crayons ».
- « Moi quand j'étais très fâchée, j'ai fait tomber le sapin de noël ».
- « Moi, quand je suis en colère, j'ai envie de prendre ma raquette et de taper sur les oiseaux ».
- « Je me cache, et quand la personne qui m'a mise en colère arrive, je lui crie dessus ».
- « La semaine dernière, les gens se sont rassemblés dans toutes les villes pour dire qu'ils n'étaient pas d'accord avec les djihadistes ».
- « Ouand mon doudou fait une bêtise, je le mets au coin ».
- « Des fois, je dis que je ne suis plus la copine à mon petit frère, et mon petit frère il est en colère. Quand il est en colère, il s'allonge par terre et il boude. Et moi, je rigole de lui ».
- « Si un copain me fait mal et que je suis en colère, je le dis à la maîtresse.
- Quand mon copain se met en colère, je ne joue plus avec lui ».



















Ca se voit quand on est en colère ? Comment on se sent ?

- « On ressemble à un gros bébé ».
- « On n'est pas beau ».
- « Ça se voit dans les yeux ».
- « On fait des yeux noirs. Ou des yeux rouges ».
- « On fait les gros yeux ».
- « Ma maman, quand elle se fâche, elle a les yeux rouges ».
- « Moi je le dis à papa et maman quand je suis en colère ».
- « Moi je boude ».
- « Moi je pleure ».
- « Moi je frappe ».
- « Quand on est en colère, les joues deviennent toutes rouges ».
- « Quand on n'est pas en colère, on sourit ».

Est-ce que vous aimez bien vous mettre en colère ?

- « Oh non! ».
- « On peut le regretter ».
- « Quand on jette ses jouets, il faut ranger ».
- « Moi je me dis que ça fait du bien d'être en colère parfois ».
- « J'aime bien mettre les autres en colère, c'est trop bien ! Ça me fait rire. Mais j'aime pas mettre mon papa en colère, ça me fait pleurer ».
- « Moi j'aime bien des fois. Je ne sais pas pourquoi, mais j'aime bien ».
- « Il y a des grosses colères et il y en a des toutes petites ».











Prakkyner de Clarre



CRÉATION MATHÉMATIQUE EN G.S. / C.P.

Sabine Vermersch



Gatien

Comme chaque lundi matin, en travail individuel, les enfants peuvent faire une création mathématique individuelle. Le temps de création est libre de 2 à 30 minutes car certains se lancent dans une recherche, explorent quelque chose avec une réelle intention, se donnant un défi à eux-mêmes. D'autres n'ont pas de réelle intention mais chacun produit quelque chose.

Ils travaillent sur une feuille blanche format A5 posée sur leur table avant leur arrivée en classe.

Après la récréation, les enfants d'un groupe de G.S. se regroupent près du tableau avec ou sans ardoise selon les créations. Une création est montrée au tableau et un enfant qui n'est pas l'auteur dit ce qu'il voit et pense du travail réalisé. L'auteur de la création affirme ou non et donne sa version : son intention, l'ordre de ses « traces ».

S'en suit une discussion. Parfois ils essaient de faire comme l'un ou l'autre sur l'ardoise et un défi est donné à l'auteur pour aller un peu plus loin. Puis nous passons à la deuxième création et ainsi de suite.

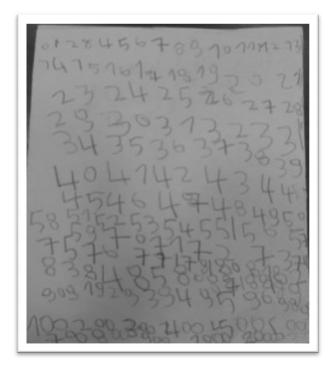
Trois groupes sont ainsi formés 5 G.S., 6 G.S et 5 CP.

Les enfants des deux autres groupes présentent l'après-midi.

Dès le mardi matin, en travail individuel, les

enfants ont leur création et une seconde feuille jointe à la première avec la consigne pour aller plus loin posée sur leur table. Ils ont la semaine pour terminer leur recherche.

Ce lundi après-midi, les C.P. regardent la création de Lilou qui explore les nombres :



Tao voit une suite de nombres puis des nombres de plus en plus grands sans suite numérique.

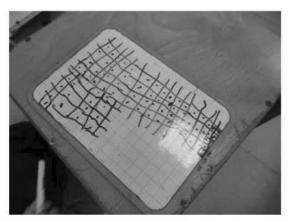
Je demande ce que Lilou pourrait faire pour qu'on puisse mieux lire la suite des nombres jusqu'à 100. Un enfant propose qu'elle fasse un quadrillage;

- Oui, mais de quelle grandeur pour avoir 100 cases ? Comment va-t-elle le tracer ?
- Oui, mais madame, il faut 101 cases parce qu'elle a commencé à 0, dit Noa.
- C'est vrai mais si elle commence à 1, avec 100 cases ça ira. Pour l'aider, vous allez

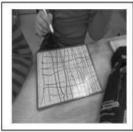
Prohigused de Chappe



tous essayer de faire un quadrillage de 100 cases sur votre ardoise.



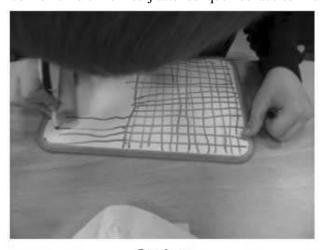
Noa



Cela devient très compliqué à main levé. Alors je leur propose de prendre une feuille, une règle et un crayon.

Les enfants prennent le temps de chercher. Très vite, Tao dit que c'est facile parce qu'avec 10, on compte de 10 en 10 et on arrive à 100. D'ailleurs sur sa feuille il a complété deux lignes et ensuite il a écrit seulement les nombres de la dernière colonne. On voit qu'il a vérifié car dans chaque case, il a pointé avec la mine de son crayon de bois.

Je ne lui dis rien et j'attends que les autres me



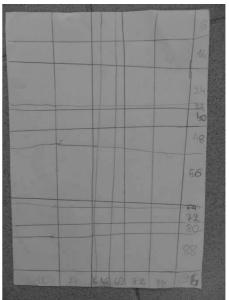
Gatien

donnent leur recherche.



Ce mercredi pendant que les grands cherchent à partir du quoi de neuf de Gatien : « J'ai 40 poissons dans mon bassin. Deux poissons sont noirs. » Question posée à tous : Combien de poissons sont d'une autre couleur ? Nous posons quelques nombres (que j'impose inférieurs à 20 pour les grands pour que ce soit plus facile) avec la constante « -2 ».

Les CP sont regroupés au fond de la classe et nous observons les différentes recherches. D'abord celle de Lilou :



On compte les cases et à la fin de chaque ligne j'écris le nombre total de cases.

Puis je demande comment on pourrait calculer autrement, les enfants répondent en colonne et on arrive au même résultat, il n'y a pas assez de cases

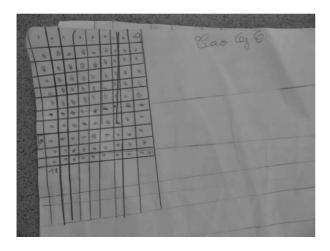


Problemes de Classe



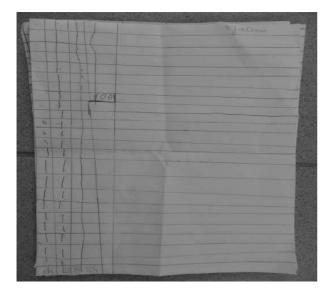
pour écrire les nombres jusqu'à 100.

Puis nous regardons la recherche de Tao G.-C. qui nous dit tout de suite que pour avoir 100 cases, il a dû ajouter une case sur le côté.



- Pourquoi n'arrives-tu pas à 100 avec des lignes et des colonnes entières ?
- Je ne sais pas.
- Comptons le nombre de lignes et de colonnes et on compte de 11 en 11 jusqu'à 99.

Puis nous regardons la recherche de Gatien :



Gatien arrive à 100 avant de terminer sa dernière colonne.

Puis nous regardons celle de Noa:



- Avec 10 colonnes et dix lignes on arrive à 100.

Comme si c'était une évidence, Tao et Noa ont bien compris notre système numérique en base 10.

Lilou a une solution trouvée par ses camarades pour continuer son travail.

Pour donner suite à ce travail, on pourrait chercher où se trouve la case d'un nombre « a » ou celle d'un nombre > 100.

Le tableau pourrait avoir un nombre x de lignes et y de colonnes, où se trouve le nombre a ? Et pour répondre à la proposition de Noa qui disait qu'il fallait 101 cases quand on commence à 0, où se trouve le nombre a ?

Toutes les recherches sont regardées par le groupe classe. Des commentaires sont faits quant à la réussite ou non du travail effectué. L'auteur est amené à se justifier. Tous les auteurs sont applaudis et encouragés. En plus les idées des uns amènent à une nouvelle création chez les autres.

Sabine Vermersch



195ème numéro CHTI QUI Avril 2015



Envoyez:

à l'adresse ci-contre :

- vos articles, réflexions, ...
- vos dessins et ceux de vos élèves,
- vos attentes pour les prochains numéros

AVANT LE 28 mai 2015

IMPORTANT:

Pour l'envoi de vos articles et l'unité de Présentation du Bulletin

<u>Photos</u>: Préférer les photos numérisées au format JPG et surtout <u>bien contrastées.</u>

Marges: 3 cm en haut

2 cm à gauche, à droite et en bas de page

Travailler sur deux colonnes

<u>Caractères</u>: Utiliser une police du type Time New Roman ou Palatino.

Envoyez votre texte enregistré sous Word (*)

(Si vous utilisez Open Office Write ou Calc votre document pourra être exploité sans problème.)

par courriel (en pièce jointe) à hannebique.sylvain@laposte.net

sur CDRom à :

Sylvain HANNEBIQUE (adresse indiquée plus haut)

(*) Merci de ne pas utiliser le format PDF qui empêche de retoucher la mise en page ainsi que de travailler les photos pour une meilleure impression.

ECHANGE DES BULLETINS DEPARTEMENTAUX

Envoyez le bulletin de votre groupe à :

Daniel VILLEBASSE

Domaine Les Verts Prés – Villa 7 – App 734 257 rue du Flocon 59200 TOURCOING



Sylvain Hannebique

5 rue Traversière 59800 LILLE

hannebique.sylvain@laposte.net

ou à

Jean-Marc GUERRIEN

jmguerrien@orange.fr

ADRESSES I.C.N.E.M.

à Tourcoing:

Daniel VILLEBASSE

Domaine Les Verts Prés – Villa 7 – App 734 257 rue du Flocon 59200 TOURCOING

Consultation des archives de l'ICNEM, la documentation, les anciens numéros de « L'Educateur », la collection des numéros du CH'TI QUI.

<u>La documentation est accessible</u> (sur rendez-vous) le mercredi ou le samedi matin :

envoyer un message à : dvillebasse@gmail.com

à Mons en Baroeul:

Groupe scolaire Concorde

Ecoles A. Franck & H. Boucher Rue Vincent de Paul

59370 MONS EN BAROEUL

Sur place : toutes les publications ICEM, et Odilon, les bulletins reçus des autres groupes départementaux.









ATTENTION:

L'abonnement au CH'TI QUI est valable pour 5 numéros à partir de son enregistrement.

Si votre étiquette-adresse est imprimée en ROUGE : il s'agit du dernier numéro de votre abonnement.

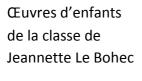
	> Je désire adhérer à l'I.A.E.M. – P.F. seulement,
Année 2015	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l' I.A.E.M. - P.F.
Nom:	➤ Je désire adhérer à l'I.A.E.M. – P.F. Institut Artésien de l'Ecole Moderne - Pédagogie Frei-
Prénom:	net et m'abonner au CH'TI QUI . J'établis un chèque de 41 €uros
Tél :Fax :	Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l' I.A.E.MP.F. (Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse)
Adresse Mel:	➤ Je désire adhérer à l' I.C.E.M. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National): Voir le site Coop'ICEM: http://www.icem-pedagogie-freinet.org/ et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous
Adresse personnelle :	pouvez envoyer votre chèque au trésorier départemental qui transmettra.
	Non adhérent(e), je désire m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 25 €uros libellé à l'ordre de l'I.A.E.MP.F.
Adresse de fonction :	Attention: adresse à l'étranger, abonnement: 30 €
	J'envoie un ou deux chèques à Joëlle MARTIN
	164, Les Huttes 62215 OYE PLAGE
L'adhésion à l'IAEM-PF ou à l'ICNEM vous donne le dr	oit d'être inscrit sur la liste électronique de l'IAEM.
Vous pouvez contacter Martine Castier –	
·	être inscrit
J'habite dans le Nord	N. T. 162 of all Control of the cont
	F Je desire adnerer a l'1.C.N.E.M. seulement,
	Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. seulement, j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M.
Année 2015	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l' I.C.N.E.M.
Annee 2015 Nom :	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l' I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et
	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41 €uros
Nom:	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l' I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41
Nom :Prénom :	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41 €uros Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M. (Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse) > Je désire adhérer à l'I.C.E.M. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National) : Voir le site Coop'ICEM : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/ et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous
Nom :	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41 €uros Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M. (Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse) > Je désire adhérer à l' I.C.E.M. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National): Voir le site Coop'ICEM: http://www.icem-pedagogie-
Nom :	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41 €uros Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M. (Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse) > Je désire adhérer à l' I.C.E.M. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National) : Voir le site Coop'ICEM : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/ et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous pouvez envoyer votre chèque au trésorier départemental qui transmettra. > Non adhérent(e), je désire m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 25 €uros libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M.
Nom: Prénom: Tél:Fax: Adresse Mel: Adresse personnelle:	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41 €uros Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M. (Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse) > Je désire adhérer à l' I.C.E.M. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National) : Voir le site Coop'ICEM : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/ et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous pouvez envoyer votre chèque au trésorier départemental qui transmettra. > Non adhérent(e), je désire m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 25 €uros
Nom: Prénom: Tél:Fax: Adresse Mel: Adresse personnelle:	j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.C.N.E.M. > Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne et m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 41 €uros Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M. (Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse) > Je désire adhérer à l' I.C.E.M. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National) : Voir le site Coop'ICEM : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/ et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous pouvez envoyer votre chèque au trésorier départemental qui transmettra. > Non adhérent(e), je désire m'abonner au CH'TI QUI. J'établis un chèque de 25 €uros libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M.

59200 TOURCOING dvillebasse@gmail.com









voir texte page 4



Sommaire CH'TI QUI Nº 195 Avril 2015

Page 1	Couverture	
Page 2	Editomagnifier	Sylvain Hannebique
Page 3	Billet : de la nécessité de savoir de quoi on parle	Daniel Villebasse
Pages 4 à 7	Dans nos archives : Tâtonnement et art enfantin	J. et P. Le Bohec
Pages 8 à 10	Arts plastiques « libres » ou « abandonnés » ?	Jean-Marc Guerrien
Pages 11 à 13	Le dessin d'enfant et l'émancipation des regards, de la salle de classe au musée.	Violaine Digonnet – musée LAM
Pages 14 à 18	La place de la sensibilité dans nos techniques	C. Freinet (1952)
Pages 19 - 20	Vu dans la presse : l'école Freinet de Mons en Barœul	
Encarts 1 - 2	La liberté (débat à visée philosophique en CM)	Angéline Mazzoli
Encarts 3 – 4	Les arts plastiques dans nos classes	(m.en p.) Sylvain Hannebique
Pages 21 à 24	Apprendre à lire en GS/CP	Sabine Vermersch
Pages 25 à 30	Une journée en CP chez Danielle Thorel : compte rendu	deJean-Marc Guerrien
Pages 31 – 32	La peur en « débat philo » chez les moyens-grands	Ecole Anne Frank
Pages 34 à 36	Création mathématique en GS/CP	Sabine Vermersch
Pages 37 – 38	Publier dans le Chti Qui et adhésions – abonnements	
Page 39	Œuvres d'enfants chez Jeannette Le Bohec	
Page 40	Sommaire	



« Feu d'artifice » Zélie - peinture 50x70cm - CP Classe de Martine Castier -Helfaut

CH'TI QUI - Bulletin Pédagogique

de l'I.A.E.M.-PF (164, Les Huttes – 62215 OYE PLAGE)

de l'I.C.N.E.M. et de l'A.R.E.M. 59/62 (Maison Maria et Gustave Dron - 91, rue d'Austerlitz – 59200 Tourcoing)

Le Directeur de Publication : S. Hannebique **Routage :** D. Villebasse **Impression :** CEMEA Nord-Pas de Calais – 11 rue Ernest Deconinck – 59800 Lille

Tirage: 100 exemplaires

CPPAP n° 1015 G 87419 – ISSN 0756-2616 - Dépôt légal à parution

Les informations utilisées pour l'envoi de ce bulletin peuvent donner lieu à l'exercice du droit d'accès, de rectification, de suppression dans les conditions prévues par la loi n° 78 du 6/01/78 relatives à l'informatique, aux fichiers et aux libertés. La rédaction se réserve le droit de refus de toute insertion sans avoir à justifier sa décision.