



CH'TI QUI

Année scolaire 2015-2016

198^{ème} numéro – novembre-décembre 2015

5 numéros par an



Monotypes et peinture blanche – collectif TPS/PS – classe Pascale Valmont ©Photo PV

Bulletin Pédagogique de

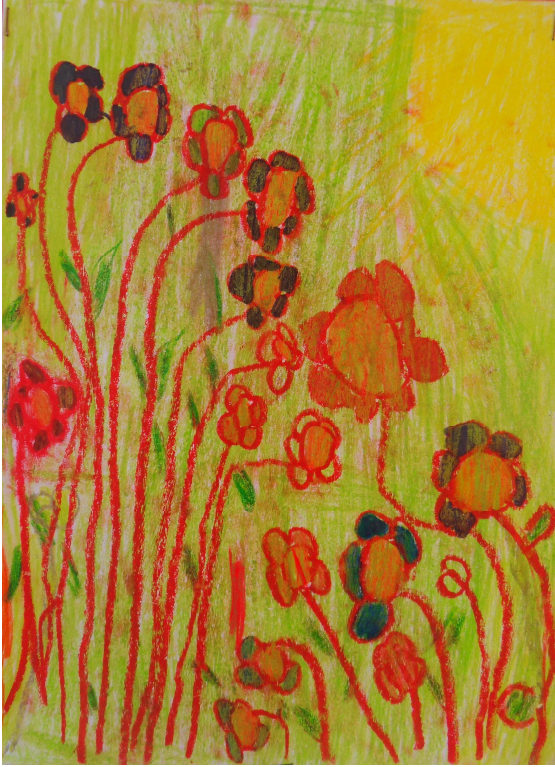
Institut Artésien de l'École Moderne – Pédagogie Freinet

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

Prix au numéro : 6,00 €

Abonnement* : 25,00 €

* si envoi hors métropole : 30 €



Tilian – CP – classe de Sabine Vermersch



Classe de JM Guerrien – gouache 50 x 70 cm

DITS DE MATHIEU - L'acte de création

Novembre 1956

J'ai pris une mince branche de noyer bien en sève. J'ai coupé, ajusté, mouillé de salive, tapoté entre des pierres en marmonnant ma comptine-sortilège. Et ça sifflait.

J'ai taillé un roseau en forme de flûte. Il ne donnait d'abord qu'une voix chuchotée comme un poste de radio mal réglé ; puis un son aigu est né.

Et l'enfant est bouche bée devant le miracle.

Le monde peut offrir ses richesses éblouissantes, imposant à la curiosité des passants le tournoiment de ses machines, le cliquetis de ses lumières, la griserie de sa vitesse, l'enfant s'arrêtera toujours avec la même surprise avide devant le magicien qui, d'un brin de bois, tire un son inattendu et, d'un rien, comme un Dieu, crée musique et harmonie.

Rien n'attire plus l'enfant qu'une vie qui naît : un haricot qui germe, un coquelicot qui ouvre son corset pour faire éclater les replis légers de sa robe rouge, un poussin chancelant, un chaton ou un chiot... ou un bébé rose ; une ligne qui parle sur le papier, le chatolement des couleurs, l'équilibre et l'envol des sons, la fécondité des pensées, tout ce qui, dans un souffle, lance ses rayons neufs.

Mais l'Ecole insensible tourne et retourne le sifflet ratatiné désormais sans voix ; elle interroge la plante flétrie ou le poussin devenu poulet, comme le joueur qui s'obstine après le coup de dé.

L'acte essentiel est toujours de création, et la création est toujours une promesse d'avenir, ou elle ne serait pas une réussite. Le sifflet doit étourdir ou charmer, le germe préparer ses feuilles, le poussin picorer et fuir. L'enfant les accompagne un instant comme pour soutenir l'envol, puis retourne à la création. Comme la chatte qui a terminé son cycle quand ses chatons partent chasser et qui retourne à une nouvelle maternité comme à un original printemps.

Une pédagogie sans création annonce et prépare une humanité stérile.

Je me permets d'emprunter, de relayer cette chronique d'Olivier ADAM datée du 11 décembre 2015 (extraits de Libé).

Ce « billet » n'est pas un édit, simplement un cri au lendemain du 13 décembre, un mois après le 13 novembre... *Sylvain Hannebique*

Il n'y a pas si longtemps, la jeunesse emmerdait le Front national, et entraînant le pays avec elle. On emmerdait ferme les racistes, les réacs, les identitaires, les fachos de tout poil. .../...

Pauvre petite France aigre

Bien sûr il y a un terreau. La misère sociale. L'exclusion. L'inculture. Mais le phénomène s'étend aussi à des individus insérés, qui adhèrent soudain à ces messages mortifères. Nous voilà désemparés. Comment lutter contre cette idéologie ? Dès lors qu'on a du mal à en saisir les ressorts aussi bien que les modalités de sa propagation. Alors qu'elle a pignon sur rue, sous ses dehors de modération (toute relative), mais ne s'exprime dans sa plus brutale radicalité qu'à l'abri des regards, dans des réunions confidentielles, au cœur de groupes informels, dans le secret des familles ou de la nébuleuse Toile ? Comment lutter contre la progression d'idées et de messages destinés à abuser des esprits affaiblis par la peur, le manque de culture, d'information, de réflexion, la détresse morale ou sociale, flattant les plus bas instincts, les réflexes les plus primaires ? On n'en finit pas de s'interroger. De chercher à comprendre. Faut-il vraiment en finir avec la culture de l'excuse ? Sans doute. Sur ce point précis. Celui dont je parle. Le vote FN.

Cela fait des années qu'on nous dit qu'il ne sert à rien de diaboliser le FN, et encore moins ses électeurs. Ne pas les condamner. Entendre leur message. Leur colère. Leur détresse. Mon cul. Comprendre quoi ? Le racisme assumé ? L'islamophobie (ou plutôt : la haine pathologique des étrangers ou considérés tels) décomplexée ? L'homophobie décontractée ? Les obsessions nationalistes et sécuritaires à cœur ouvert ? Le retour de la peine de mort ? La remise en cause de l'avortement ? L'avènement d'un Etat policier ? Excuser et comprendre cette idéologie rance que j'entends professée, à mots plus ou moins couverts, depuis mon enfance. Mais qui a longtemps été honteuse. Et se trouve désormais revendiquée, assumée, avec même ce qu'il faut d'arrogance. Notamment parce qu'un beau jour on a décidé que le FN avait changé, qu'il n'était plus si infréquentable, que certaines des questions et même des solutions qu'il portait n'étaient pas si infondées.

Il n'y a pas si longtemps, la jeunesse emmerdait le Front national, et entraînant le pays avec elle. Oui, on

emmerdait ferme les racistes, les réacs, les identitaires, les fachos de tout poil. On les emmerdait avec vigueur, irrespect, fierté. Désormais il faut les comprendre, les écouter, et même parfois ne pas tout à fait leur donner tort. Puisqu'une bonne partie de la bouillie qui leur tient lieu de discours a contaminé une certaine droite et ainsi gagné son brevet de respectabilité. Comprendre et écouter cette France moisie qui sort de sa tanière. Parle haut et fier. Et séduit ceux qui n'ont d'autre idée chevillée à l'âme que la haine de tout ce qui n'est pas blanc et chrétien. Parce qu'il faut regarder les choses en face : le vernis social du FN ne trompe personne. Des partis qui prétendent parler au nom du peuple oublié, jugent sévèrement Bruxelles et les politiques d'austérité, se rangent en toutes circonstances aux côtés des dominés, des travailleurs, il y en a d'autres. Mais bizarrement personne ne les écoute. Pourquoi ? Parce qu'ils ont le tort de prôner une société ouverte, progressiste, fière et respectueuse de sa diversité. De combattre les idéologies nationalistes, racistes, identitaires et réactionnaires, qui ne sont qu'une.

Le peuple *old school* est déboussolé ? Les «petits Blancs» ont peur de voir remis en cause leur mode de vie ? Pauvres chéris. Pauvre petite France aigre, mesquine et ratatinée, si malheureuse qu'elle s'autorise à se jeter sans complexe dans les bras du FN. Je lui préfère la France *new school*. Métissée, populaire, ouverte, mélangée, combative, progressiste. Celle-là même qui se mêle dans les quartiers meurtris au plus profond le 13 Novembre, mais aussi partout en France, dans ses villes, ses banlieues, ses campagnes. La peste est là. Mais elle ne vient pas de l'extérieur. Nous l'avons secrétée dans nos murs mêmes. Elle vient du plus profond. Même pas peur. Jeunes ou moins jeunes, on emmerde encore et toujours le Front national. Il n'a pas changé. Nous non plus.



Amélioration collective de textes chez les Cm1/Cm2
Classe d'Angéline Mazzoli
Ecole Hélène Boucher –
Mons en Baroeul

Ce matin, nous lisons le texte d'Anaé, élève de MS à l'école maternelle Anne Frank, école juste à coté de la notre.

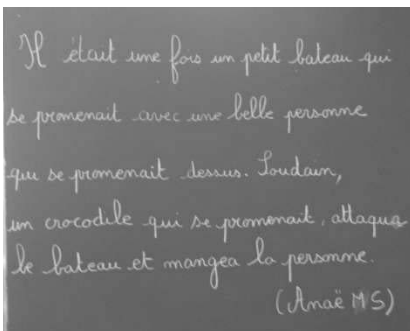
C'est Maxime, élève de Cm2, qui est allé écrire sous dictée le texte d'Anaé la semaine dernière.



Maxime (Cm2) et Anaé (Cm1)

« Nous allons lire le texte d'Anaé que Maxime a écrit la semaine dernière puis nous allons le retravailler ».

Maxime commence la lecture : au fur et à mesure des mains se lèvent.



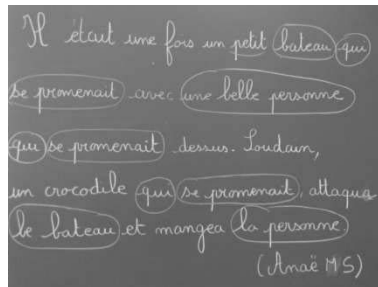
A peine a-t-il terminé qu'Etienne donne la parole :
-Il y a plein de fois le mot bateau.
-Le verbe « promenait » est répété trois fois. On peut

essayer de trouver d'autres mots.

- Le mot « personne » est lui aussi répété. En plus, on doit essayer d'en dire un peu plus sur cette personne.

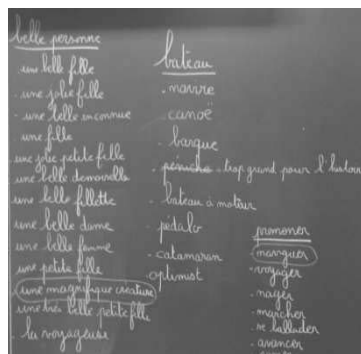
- On peut aussi parler du lieu : on sait qu'il y a de l'eau et que des crocodiles vivent ici.

-Il y a « qui » utilisé deux fois aussi.



Les remarques donnent ainsi suite à un travail de recherche personnel sur le bloc de brouillon. Par quoi pourrait-on remplacer les mots trop souvent répétés ?

A l'issu du travail, les mots sont listés au tableau.



Des discussions entre les élèves naissent. Pour garder l'idée d'Anaé, le mot que l'on utilisera pour bateau doit être en cohérence avec le texte. Le mot « péniche » est par exemple rejeté :

- une péniche c'est trop grand et un crocodile ne peut pas

renverser une personne d'un grand bateau.

Nous voulons commencer le texte en définissant le lieu :

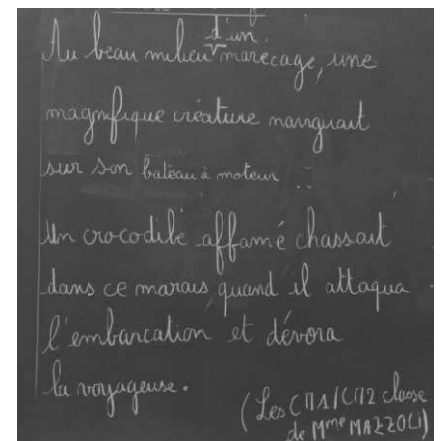
- Nous pouvons montrer à Anaé qu'une histoire ne commence pas toujours par « Il était une fois ».

Maxime choisit donc le mot marais.

Au beau milieu d'un marais....., puis le choix des noms et des verbes s'enchaînent avec toujours quelques débats sur le choix de ces derniers : « un bateau ne se promène pas mais il navigue », « le crocodile chasse ». Nous notons plusieurs propositions au tableau puis nous votons (la majorité l'emporte). Si les votes ne permettent pas de départager, c'est à Maxime, que revient la décision.

Une trentaine de minutes après la découverte du texte d'Anaé, nous avons « retravaillé » son texte.

Voici celui que Maxime ira lui lire.



WHAT'S UP ? in october

Chaque vendredi, le quoi de neuf se déroule en anglais en CM1-CM2 (classe de Sébastien Fermen). Il est pris en charge le matin par Laurence Gaiffe. Voici le premier journal du "What's up?"

ATHANAELLE : I present my two hamsters to you.

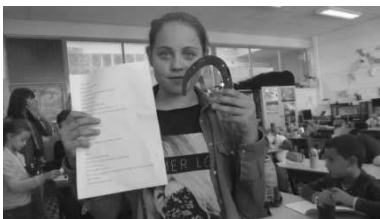


They are two males. I recognize them because one has a

darker line on his back. I bought them at the market. I am happy to have them. Sometimes they bite but it doesn't hurt. When you caress them, they get flat as a pancake. I had one hamster from my sister when I was young, when I was four.

Word : two hamsters.

LILO : I present my horse-shoe to you. My god-father gave it to me. He got it at his horse club.



It's big and brown. I keep it in my living-room, in the wardrobe

downstairs.

Word : horse shoe.

HILEL : I've in holidays in Algeria in july and august with my family. I was hot. I've been sailing. I've



been swimming in the sea. I saw my family: my grand-father, my cousins. Word: I've been in holidays.

ZITA : There is a Harry Potter book. I show it to you because the

author is an English woman: J.K Rowling. She wrote seven



books. They were adapted for the cinema.

Harry Potter is a young boy, he's a witch, he can use his magic wand. He goes to a witch high school: Poudlard. His friends are Hermione and Ron. Word : a witch.

MAXIME: I present a video game to you: Tom



raider. I bought it 45 euros with my money. I like this game because there are adventures. There are

40 hours of game. The story takes place in an island, in the Japan sea. I finished the game.

Word: I like my video game.

GABY: I went in England last year with my mother and my sister. I took the Eurostar. I went under the channel, in the train. I stayed 1 hour in England. I bought a cookie and my sister a mug.



Word: I've been in England.

Classe CM1/CM2 S. Fermen – Ecole H. Boucher (Mons en bareoul - 59)

Ce lundi 16 novembre au matin, je suis arrivé à l'école en me demandant comment j'allais pouvoir gérer, dans ma classe de CM2, les terribles événements du week-end. J'avais lu les documents proposés en lien dans le mail de notre ministre, et bien qu'intéressants, ils m'avaient laissé dans l'expectative.

Je me doutais bien que les élèves allaient d'eux-mêmes aborder le sujet, mais je cherchais une voie qui leur permette de s'en emparer et non de se faire déborder par lui.

En discutant avec une collègue, tout comme moi en recherche d'une approche avant l'arrivée des élèves, nous avons décidé d'imprimer, pour chaque élève de l'école, le journal « Le petit quotidien », qui était en téléchargement libre ce jour-là. Nous avons trouvé un support adapté aux élèves, restait à trouver l'entrée.

La journée commençant toujours par un « Quoi de neuf ? », je n'ai pas eu le temps de prononcer la phrase rituelle que déjà trois élèves demandaient la parole. Le sujet de leur intervention était bien entendu les attentats et nous avons commencé un débat, qui a débordé au-delà du temps du « Quoi de neuf », et durant lequel nous avons cherché à exprimer et à comprendre les événements.

Une fois ce premier « déballage » effectué, j'ai proposé aux élèves de lire le journal afin que nous puissions ensuite reprendre notre débat. Je les ai rarement vus aussi concentrés sur leur tâche, preuve s'il en faut, de l'importance de cet événement. Après leur lecture, nous avons repris notre échange à la lumière de ce qu'ils avaient lu. Nous nous sommes appuyés sur le journal pour affiner notre compréhension des événements et du contexte « historico-politique ».

La question se posa alors de savoir comment terminer ce moment de parole. J'avais pensé, au départ, leur demander de faire un dessin, sans imposer de thème, bien évidemment. Mais au moment de le leur proposer, j'ai ajouté la possibilité d'écrire un texte, s'ils préféraient. Je dois reconnaître que je n'y croyais pas trop. Cependant, si la grande majorité de la classe s'est tournée, comme je le pensais, vers le dessin, deux élèves ont choisi la plume.

Sans réellement se concerter, les dessinateurs ont tous choisi de faire un dessin de soutien envers les victimes des attentats de Paris. Pendant ce temps, l'un des deux "écrivains" a rédigé un texte qui, visiblement, lui tenait à cœur. Cette élève, Anna, est de religion musulmane. Ce jour-là, elle a livré un texte simple et fort, d'un niveau bien supérieur à tous ceux qu'elle avait pu écrire jusque-là. Ses camarades ont d'ailleurs reconnu, sans que j'ai besoin d'en faire l'éloge, la « valeur » de son texte.

Pour finaliser leur travail, je leur ai alors proposé de réunir leurs productions sur une affiche dont le fond serait le symbole dessiné par Jean Jullien, infographiste français: la Tour Eiffel intégrée au « Peace and Love », et où le texte d'Anna serait entouré par leurs dessins. Cette affiche a été placée dans le tableau d'informations aux parents, situé à la grille de l'école et nous réfléchissons au prolongement que nous pourrions apporter à cet échange si riche.

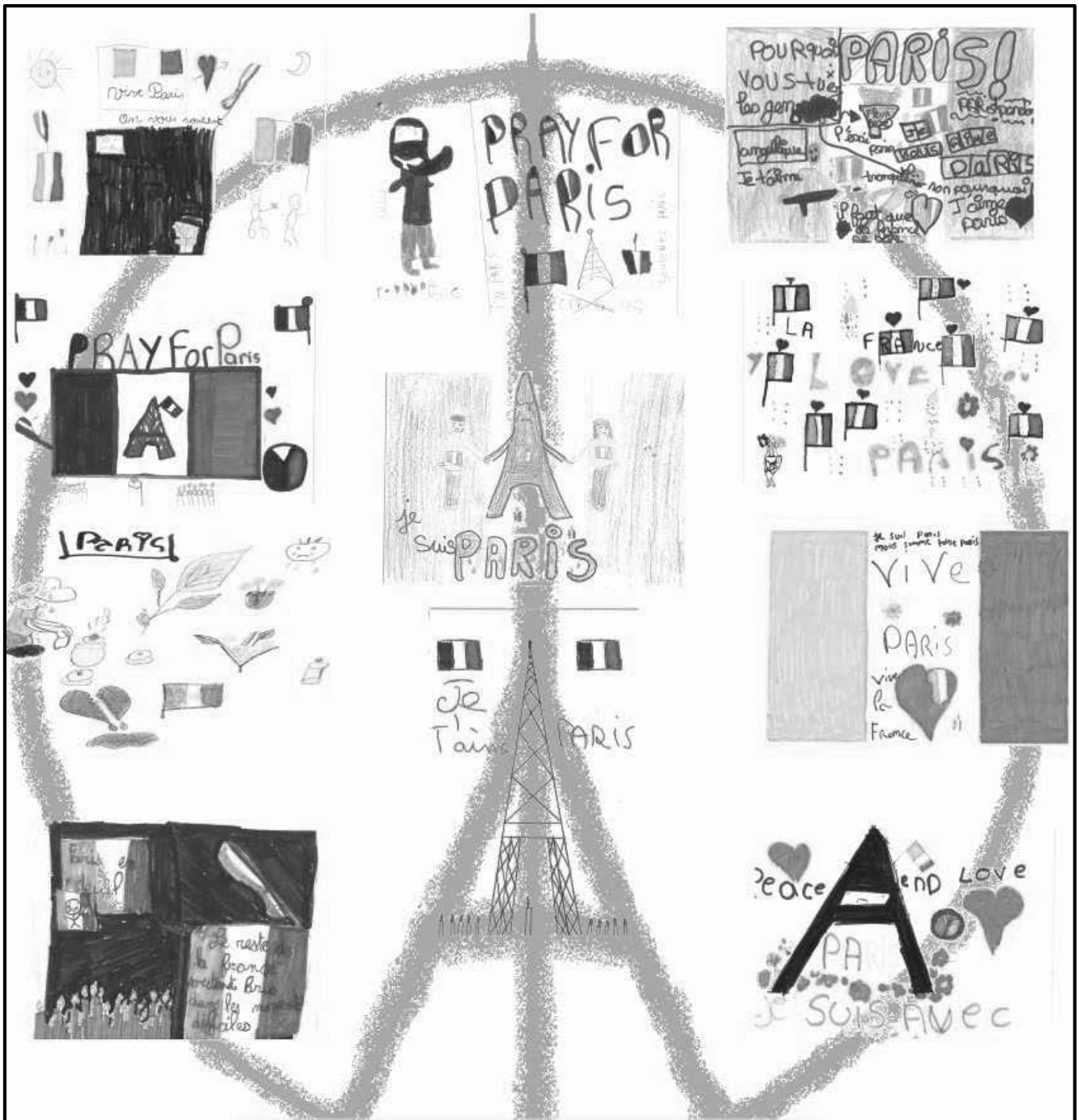
Pour finir, nous avons eu une conversation le lundi suivant sur l'avenir de cette affiche. Les enfants ne voulaient pas qu'elle soit simplement affichée dans l'école jusqu'à la fin de l'année et l'un d'entre eux a proposé d'envoyer la fiche au Maire de Paris. Nous avons donc préparé un courrier de présentation de notre travail et celui a été posté.

Le point le plus positif de ce travail important est certainement la fierté des élèves : fierté du travail accompli, fierté de pouvoir montrer à leurs parents qu'ils ont compris ce qui s'était passé et fierté d'avoir agi en cette triste occasion ensemble, un peu comme l'auraient fait des adultes.

G. Cameleyre



NDLR : article envoyé juste après les attentats à Paris le 13 novembre 2015.



Beaucoup de gens pensent que les djihadistes sont des Musulmans.

Mais franchement, tuer n'a jamais été dans ma religion, mentir n'a jamais été dans ma religion, prendre les gens et les obliger à faire ce qu'ils ne veulent pas n'a jamais été dans ma religion. C'est certain, ne croyez pas que ce sont des Musulmans qui ont tué les Parisiens. Je suis musulmane, et, croyez-moi, ma religion, et aucune autre d'ailleurs, ne nous demande de faire cela !

Anna





Une recherche mathématique collective en GS / CP

Jocelyne Ducatez

Tout a commencé au « Quoi de neuf », quand Kalvyn nous a parlé d'un événement important pour lui :

Kalvyn a perdu une dent de lait. Sa maman l'a mise dans une boîte sous l'oreiller. La petite souris a donné une pièce de 2€. Il garde l'argent pour faire une pêche aux canards.

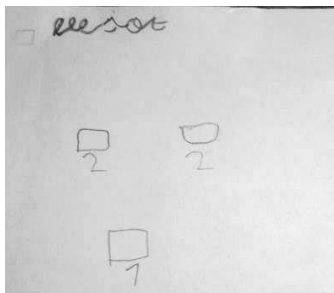
Des enfants ont dit que Kalvyn ne pouvait pas aller à la pêche car il fallait 5€ pour jouer. Certains pensaient qu'il fallait perdre 5 dents pour pouvoir aller pêcher.

Nous avons alors mimé l'histoire de la petite souris (en utilisant des pièces de 2 € et des cubes représentant les dents). A chaque nouvelle dent perdue, nous avons compté quelle somme nous possédions.

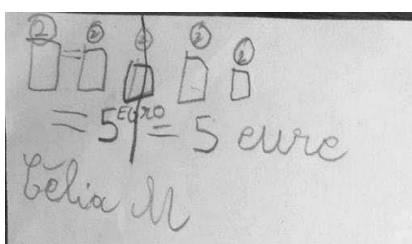
Suite à cette manipulation, il y a eu une 1^{ère} recherche sur feuille : Combien faut-il perdre de dents pour aller à la pêche ? Les enfants avaient la possibilité d'utiliser le matériel : cubes et pièces de 2 euros. Nous avons cherché au préalable comment dessiner plus vite les dents et les pièces. (schématisation).

Différentes solutions sont apparues :

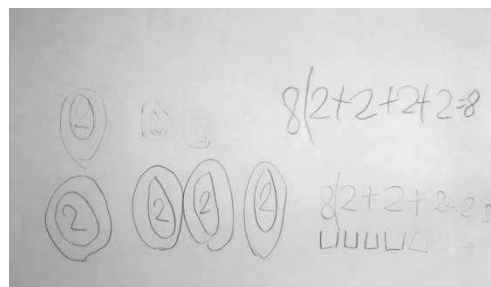
- essayer d'arriver exactement à 5 € comme Elliot



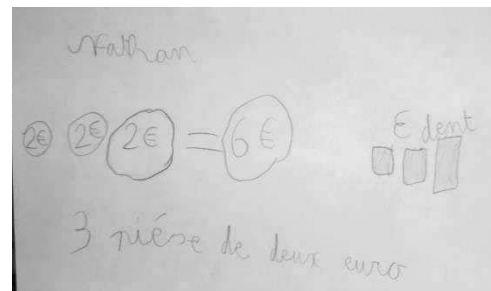
- essayer d'arriver à un multiple de 5 comme Célia :



- dépasser 5 € comme Léane



ou comme Nathan :



Lors du regroupement, nous avons regardé les différentes productions, discuté et remarqué :

- que la petite souris ne pouvait pas apporter un seul Euro pour une dent.
- qu'en perdant 5 dents, on allait 2 fois à la pêche
- qu'on ne pouvait pas couper une dent en deux.
- qu'avec 3 ou 4 dents, il y avait trop d'argent.
- qu'il faut perdre 3 dents pour aller une fois à la pêche.
- que ce serait plus facile de compter avec des pièces de 1 €.

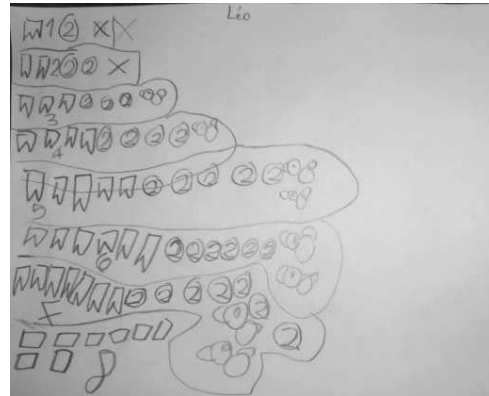
L'histoire a de nouveau été mimée avec un personnage supplémentaire : le forain qui donne les tickets de pêche.



2^{ème} recherche sur feuille : Et si on perdait plus de dents, combien de fois pourrait-on aller à la pêche ? (toujours avec possibilité d'utiliser le matériel : cubes, pièces de 2 €, pièces de 1 €, tickets de pêche)



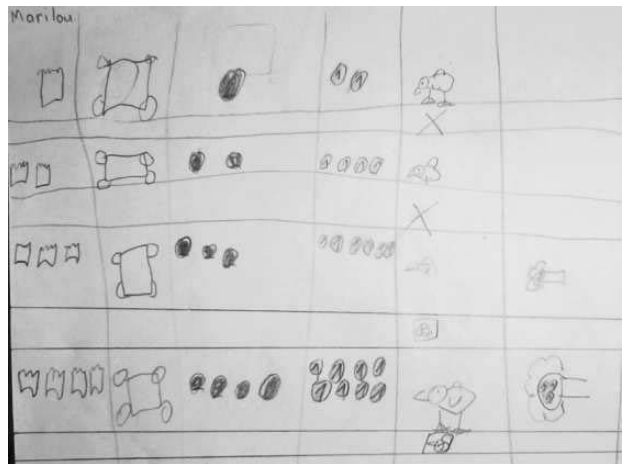
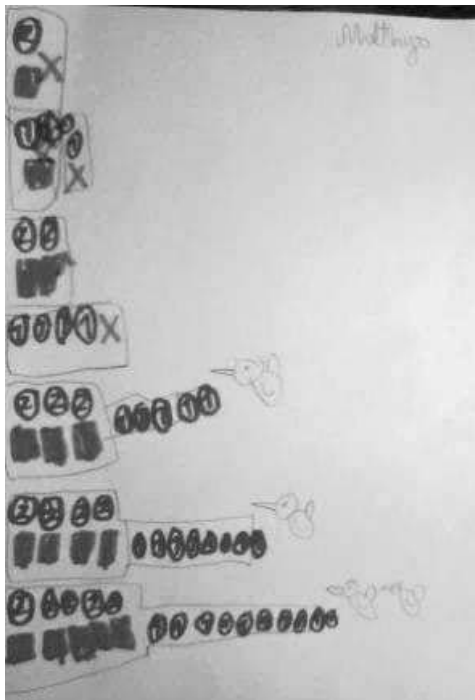
- Léo a dessiné les dents, le nombre de pièces de 2€ reçues et le nombre de pêches possibles



Marilou a représenté sa recherche sous forme d'un tableau. Elle a dessiné un oreiller entre la dent et la pièce de 2 € (symbolisation de la fonction numérique) et dans la dernière colonne, la somme restante après le jeu.

Les enfants se sont rassemblés devant le tableau pour discuter des productions.

- Matthys a représenté les dents, les pièces de 2 €, les pièces de 1 € obtenues après échange et le nombre de pêches possibles.



Nous avons retenu l'idée de Marilou. Par groupe, les enfants ont alors rempli ce tableau :

La dent de Kalvyn: <i>Donner la dent</i>					
Nous avons trouvé qu'on ne pouvait pas aller à la pêche (5€) en ne perdant qu'une seule dent à 2€					
Nombre de dents perdus	Nombre de pièces de 2€	On échange les pièces de 2€ contre des pièces de 1€		Nombre de pêches	Le forain rend la monnaie.
□	2€	1€ 1€	1+1	1	2€
□2	2€	1€ 1€	1+1+1+1	1	4€
□3	2€	1€ 1€ 1€	1+1+1+1+1+1	1	1€
□4	2€	1€ 1€ 1€ 1€	1+1+1+1+1+1	1	3€

La dent de Kalyn :

Nous avons trouvé qu'on ne pouvait pas aller à la pêche (5€) en ne perdant qu'une seule dent à 2€.

Nombre de dents perdues	Nombre de pièces de 2€	On échange les pièces de 2€ contre des pièces de 1€		Nombre de pêches	Le forain rend la monnaie.
□	●	● ●	1+1	☒	● ● ☞
□ □	② ②	① ① ① ①	1+1+1+1	☒	① ① ① ☞
□ □ □	③ ③ ③	① ① ① ① ① ①	1+1+1+1+1+1	☞ 1	① ☞
□ □ □ □	④ ④ ④ ④	① ① ① ① ① ① ① ①	1+1+1+1+1+1+1+1	☞ 2	① ① ☞

Nous avons trouvé :

0	→	0
1	→	0
2	→	0
3	→	1
4	→	1
5	→	2
6	→	2
7	→	2
8	→	3
9	→	3
10	→	4
11	→	4
12	→	4

Certains enfants ont cherché jusque 10 dents.

Nous avons alors réfléchi à la présentation des réponses (travail collectif au tableau) :

- représenter les dents et le nombre de pêches à côté :



Mais, c'est long de tout redessiner.

- utiliser un tableau :

1	0
2	0
3	1
4	1
5	2
6	2





Deux réponses à Jocelyne

Rémi JACQUET – Martine CASTIER

Jocelyne nous a demandé de relire son article :

“Voici l'article. En le relisant, je pense qu'il manque d'analyse. J'ai écrit que l'oreiller symbolisait une fonction, est-ce exact ? Si vous voyez quelque chose à changer ...”

Réponse de Rémi :

Bonjour Jocelyne,

Je trouve l'article précis : on sent bien le cheminement de la classe, ton guidage discret ton souci de veiller à l'acquisition de notions math tout en respectant les étapes d'appropriation par tes élèves

Le passage par la manipulation permet que la symbolisation ne concerne pas que les objets mais aussi les actions.

D'accord pour la fonction oreiller. Dans les tableaux on passe d'une colonne à l'autre par des fonctions : il y a la machine à monnayer qui quand on introduit une pièce de 2 € rend 2 pièces d'1 €, mais que devient-elle si la souris apporte 2 pièces de 1 € ?

Une autre fonction intéressante, c'est la fonction "caissière du manège" qui ressemble à une fonction modulo :

$$8 \bmod 5 = 3.$$

Dans le dernier tableau, on peut aussi remarquer dans la deuxième colonne : 0, 0, 0, 1, 1, 2, 2, 2, 3, 3, 4, 4, 4, ... On peut supposer qu'il y aura ensuite deux 5, puis trois 6. Que se passe-t-il donc ?

J'ai bien aimé aussi l'opposition perçue entre l'infinitude des nombres et le nombre de dents de lait à disposition de chaque enfant.

Il y a aussi sous-jacent le hiatus entre le rythme de la perte des dents et celui des ducasses...

Sachant cela, je trouve que pour un enfant qui n'aurait que la solution de vendre ses dents pour faire la pêche à la ligne, le prix à payer est exorbitant. Bon, c'est mon ressenti... et eux (elles), qu'en pensent-ils (elles) ?

En tout cas bravo pour ta présentation de pratique qui montre qu'on peut faire de réelles mathématiques à partir d'événements simples et courants.

Rémi J.

Réponse de Dolorès :

Ce que l'on ne parvient pas à comprendre dans un article papier rédigé ainsi c'est le « détail » (que l'on verrait plus sur place ou dans un enregistrement ou une vidéo : comment les enfants discutent entre eux, comment et où l'enseignant intervient-il ?) Pourquoi ? Pour nous former à intervenir... (Je viens d'écouter des enregistrements audio de mes séances de créations, et ce que j'entends de mes interventions ne me convient pas ...).

Comme Rémi j'ai apprécié le récit du déroulement, Jocelyne nous rappelle bien comment procéder avec les enfants : mimer la situation, travailler avec du matériel, représenter sur feuille, en se posant une question : Combien faut-il perdre de dents pour aller à la pêche ? La question permettant de répondre à la première représentation erronée : il faudrait perdre cinq dents pour aller pêcher. Jocelyne nous rappelle bien aussi comment travailler : tous ensemble, temps collectif, pour mimer, individuellement pour la recherche sur feuille (avec matériel mis à disposition de tous), en groupe à la fin pour remplir un tableau, puis encore collectivement. Les enfants trouvent des représentations différentes, mettent en commun et font des remarques. La situation est même relativisée par eux : le nombre de dents n'est pas infini, la ducasse est terminée...

J'apprécie cette forme d'humour... parce que ça reste de la littérature, mais si je m'attaque au problème mathématique... je me retrouve devant mes continuelles « lacunes » ? « questionnements » ? « insatisfactions » ?

Qu'a-t-on travaillé en mathématiques ? Que sait l'enseignant de ce qui est fait ? Jocelyne dans sa demande nous propose : « fonction numérique », mais n'est pas sûre d'elle et dit qu'elle trouve que l'article manque d'analyse. Il est déjà utile comme ça. Comment faire pour qu'il y ait plus d'analyse ?

Personnellement, j'ai d'abord cherché, à mon niveau (petit niveau) comment ça fonctionne... C'est à dire que c'est ce que j'aurais fait aussi si la situation s'était posée dans ma classe et c'est là que je perds beaucoup de temps parce que je cherche vers quoi peut tendre une situation et je pense que souvent je me perds... Je sais chercher comme les enfants, mais il me manque la réflexion à un niveau plus élevé... Les « collègues » dans les écoles me rétorquent à chaque fois que ça ne sert à rien (encore plus quand j'étais en maternelle !), mais moi je suis persuadée qu'il faut avoir ces connaissances pour savoir ce que l'on fait avec les enfants, et j'ai fait des stages maths, mais j'ai encore besoin d'en faire !

Vers quoi vais-je les mener ? Qu'est-ce que je vois de mathématique là-dedans ? Si nous étions plusieurs à travailler sur la même situation, ferions nous la même chose ? Je sais que ça va dépendre aussi de la réceptivité des enfants, de ce qu'ils vont dire, faire comprendre... mais les réponses mathématiques sont quand même toujours les mêmes et j'aimerais bien les comprendre mieux.

Il faut dire que la situation est riche. Pour moi, là, les enfants ont travaillé les multiples de deux, avec la souris qui donne 2 euros, les multiples de 5 avec le ticket qui coûte 5 euros et le « reste » avec la caissière qui rend la monnaie... C'est déjà beaucoup. Ils ont aussi évolué dans la représentation. Marilou qui propose un tableau et une symbolisation de la fonction numérique ! C'est tout simplement super et que l'idée soit reprise par tous et que tout le monde remplisse ce tableau doit être mis en valeur !

Je n'ai relu qu'ensuite ce que Rémi dit (puisque je veux comprendre par moi même). Je retiens : « Le passage par la manipulation

permet que la symbolisation ne concerne pas que les objets mais aussi les actions. » Peut-être que j'oublie cela souvent... le passage par la manipulation, la symbolisation de l'action...

Autre remarque de Rémi : « La fonction « caissière du manège », qui ressemble à une fonction modulo. $8 \bmod 5 = 3$. » Ben...là moi, je ne comprends pas, comme d'hab... J'ai perdu plein de temps à essayer de comprendre... Le pire c'est que si on m'explique, je vais dire ah oui, c'est ça... (encore que...), mais quand je vais me retrouver devant la situation la prochaine fois... je vais encore « sécher »... Puis Rémi lance une piste que j'avais vue aussi : l'observation de la dernière colonne du dernier tableau. Tiens oui, que se passe-t-il donc ? Je sais continuer... mais je ne sais pas répondre à la question.

Charline va me dire que les articles de Jean-Marc peuvent m'aider... On peut aussi espérer apprendre avec le « référentiel de mathématiques »... N'ayant pas tout cela sous la main (au mois d'août), j'ai juste fait appel à google (pour la fonction modulo et je n'ai pas plus compris)... Jocelyne m'a répondu : « Pour la fonction modulo, je pense que $8 \bmod 5 = 3$ car $8 = (1 \times 5) + 3$ c'est le reste de la division par 5 ». Depuis, j'ai acheté *Des références pour une Méthode naturelle de mathématiques* et j'ai la réponse avec tout un chapitre sur les fonctions modulo (mais je me demande toujours à quel niveau d'étude mathématique on apprend ça... Jamais entendu parler à l'école...ou alors j'ai beaucoup dormi pendant les cours de maths).

Il est important de continuer à écrire ces articles sur nos pratiques et aussi à nous former à savoir exploiter toutes ces situations, à définir l'action du professeur face aux propositions des enfants, tout en continuant à nous former à notre niveau à voir ce qu'il y a de mathématique dans ces situations, comme le propose Marcel : fabriquer un outil, pour nous former et... comme dirait Joëlle, peut-être pour ne pas avoir à l'utiliser...

A bientôt en stage !

Dolorès(Martine Castier)

Essai d'analyse d'un problème / Problématisation

Danielle Thorel

A) Un exemple de problème qui surgit

Je vais essayer de raconter ce qui s'est passé dans la classe de Sabine Vermersch (classe de GS/CP) un mercredi, pendant la réunion de notre groupe régional Nord-Pas de Calais. Les GS ont fait une recherche à partir d'une histoire vécue racontée à l'entretien du matin. Pour la perte d'une dent de lait, la petite souris a apporté 3 euros à un enfant de la classe. Les élèves se sont demandés comment on pouvait faire 3 euros avec des pièces de 2 et 1 euros. Ils ont trouvé 3 solutions, l'ordre dans lequel on écrit les nombres revêt une importance pour eux:

2+1

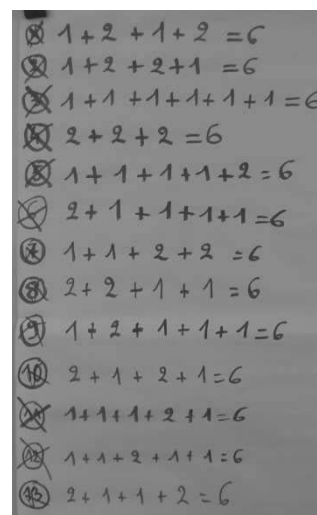
1+2

1+1+1

Puis pour 2 dents, 6 euros. Mais ils en sont venus à chercher le nombre de façons de faire une addition avec les nombres 2 et 1 pour faire 6. Et ils ont trouvé 13 solutions pendant la séquence à laquelle nous avons assisté.

Les solutions sont les suivantes:

2+2+2	2+1+1+1+1	1+2+2+1
1+2+1+2	1+2+1+1+1	2+1+2+1
2+2+1+1	1+1+2+1+1	1+1+2+2
2+1+1+2	1+1+1+2+1	
1+1+1+1+1+1	1+1+1+1+2	



Donc 13 solutions. Puis ils ont cherché une façon de classer toutes ces solutions pour ne rien oublier.

L'après-midi, quand les élèves étaient partis, Rémi Jacquet nous a donné une idée de recherche : comment ça marche pour 4 euros, 5 euros, 7 euros,...? Parce que ça nous semblait bizarre ce nombre de solutions : 13.

Et devinez ce qu'on a trouvé?

Pour 1 euro, 1 solution,

pour 2, 2 solutions,

pour 3, 3

pour 4, 5

pour 5, 8

pour 6, 13

.....

On n'est pas allé plus loin mais 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,...ça nous a fait tout de suite penser à la suite de Fibonacci! (Un nombre est la somme des deux précédents) Il faudrait continuer encore pour voir si ça marche!

J'aimerais pousser plus loin l'analyse de cette recherche. Je voudrais vous faire partager quelques réflexions. Pour moi, elles sont utiles et m'aident quand je fais des recherches math avec les enfants dans les classes où je vais. Que s'est-il passé pour nous adultes et enseignants? **Pour les extraits théoriques, je me suis inspiré de l'ouvrage de Michel Fabre « Philosophie et pédagogie du problème ».**

1) La problématisation : une mise en tension

En assistant à la recherche des GS de Sabine, quelque chose nous a “étonnés”. Nous étions en **situation** de vivre un **problème**.

*On considère une “situation” comme interaction entre notre organisme et le “milieu” dans lequel nous expérimentons en permanence. Cette expérience continue est faite d'équilibres et de déséquilibres. Il y a **problème** lorsqu'un déséquilibre se fait jour dans la situation et que l'organisme ne peut y remédier immédiatement. Le point de départ d'un problème réside dans la conscience d'une décoordination du savoir.*

Nous connaissions déjà quelques éléments de la combinatoire: permutations, arrangements, combinaisons...et quelques formules qui s'y rattachent comme “factoriel n” (n!) par exemple pour les permutations. Et nous ne nous y retrouvions pas avec ces connaissances! Aucune formule connue ne convenait! (Enfin pour moi, c'était comme ça!). En effet, factoriel 6, ça fait $6 \times 5 \times 4 \times 3 \times 2 \times 1 = 720$ et non pas 13! Nous avons aussi repéré une fonction: pour 3 euros, 3 solutions ; pour 6 euros, 13 solutions ; ...Mais, quelle est cette fonction? Elle ne correspondait pas à toutes celles que nous connaissons déjà. $y = ax$? $y = ax + b$? $x + y = a$?...Toutes les copines présentes étaient en train de griffonner pour trouver le nombre de solutions et savoir s'il n'y avait pas d'erreurs. Nous cherchions des régularités dans les résultats.

*Donc, rencontre de notre (mon) ignorance, émergence d'un problème. La problématisation s'avère donc guidée par du savoir déjà là. La problématisation serait **la mise en tension des données du problème: ce que les petits de GS ont trouvé, 13 solutions pour 6 euros, 3 solutions pour 3 euros, leur façon de procéder,... et des conditions du problème : ce que nous en savons déjà, les formules de la combinatoire que nous connaissons, les types de fonctions que nous connaissons déjà et qui ne correspondaient pas à celle qui se présentait**. La construction du problème n'est pas seulement le constat d'une décoordination des savoirs et elle n'est pas non plus la recherche de solutions.*

Construire le problème, c'est réunir les données et les conditions.

La connaissance n'est possible que parce que l'esprit se porte toujours au-delà, ailleurs, en avant. Il y a un dynamisme de l'esprit qui ne se contente pas d'enregistrer des données mais les dépasse toujours. Je pense que cela est très important quand nous tentons de problématiser avec nos élèves. C'est ce que nous appelons au labo de l'ICEM, “l'éducation du désir”, éduquer le désir de l'enfant pour que celui-ci se porte vers la connaissance. Dépasser la simple observation de données ou de faits et se porter toujours en avant, vers la problématisation, c'est ce que nous devons inculquer à nos élèves.

Comment la recherche est-elle possible ? Par un savoir des problèmes qui nous permet de surplomber l'expérience. Si les données sont inscrites dans notre effort de problématisation, elles prennent sens. Un problème n'est jamais donné, il se construit.

Le véritable obstacle à la connaissance, c'est l'absence (d'obstacle!) de problème, c'est quand les solutions nous sont données de manière dogmatique par la leçon et par l'explication.

2) La problématisation obéit à des normes de pensée de la discipline dans laquelle on problématise

Mais un problème ne peut pas être totalement indéterminé. Je ne peux m'y attaquer que si je peux anticiper, imaginer des démarches de recherche, des solutions. Je ne peux pas m'attaquer à un problème dont je ne connais rien. Nous savions déjà nous attaquer à la recherche du nombre de solutions en procédant rigoureusement, de façon ordonnée et nous avons l'**intuition** qu'il y avait quelque chose à découvrir sur cette fonction mystérieuse. Nous savions qu'il fallait chercher dans l'ordre de la suite des naturels (pour 1euro, 2 euros, 3,4,5...), accumuler des résultats et rechercher des régularités, des invariants, ce qui est une des démarches de pensée en mathématique.

*Les idées, les pistes, les hypothèses se plient à des **normes** de pensée de la discipline, ici aux normes de la pensée mathématique. Nos idées sont guidées par la connaissance, l'expérience que nous avons des démarches de pensée en mathématiques.*

Si on prend comme propriété de la pensée mathématique:

« **Les mathématiques travaillent sur des idéalités de formes et de grandeurs suscitant la recherche d'exhaustivité dans les recensements d'objets.** »

La moindre affirmation mathématique engage l'infini par le biais du toujours et du jamais. »

Oui, nous avons travaillé sur des idéalités puisque nous savons très bien que la petite souris n'apportera jamais 5 euros ou 20 euros puisqu'elle apporte ici 3 euros par dent et il faudrait perdre beaucoup de dents en même temps. On quitte le réel pour entrer dans le monde abstrait des nombres, dans le monde des idéalités et nous avons oublié la petite souris. Nous pouvons chercher le nombre de possibilités pour 1000 euros, 3576 euros, aller vers un nombre infini d'euros...

Une autre propriété de la démarche de pensée en mathématique :

« **La pensée mathématique travaille sur des idéalités de formes et de grandeurs suscitant la recherche d'invariants.** »

Oui, nous avons accumulé des données (les couples de la fonction), recherché des "invariants". Qu'est-ce que la recherche d'invariants ? C'est se demander comment marche cette liste de nombres, qu'est ce qui ne varie **jamais**, qui est **toujours** vrai. Les invariants ont un rapport avec le **toujours** et le **jamais**. Nous avons trouvé que la suite des nombres de solutions était la suite de Fibonacci. Si nous avons voulu vraiment aller jusqu'au bout de la pensée mathématique, il aurait fallu démontrer que c'est vrai jusqu'à l'infini.. Mais là, j'avoue mon incompetence. Nous l'avons démontré dans un certain ensemble de nombres.

En conclusion, nous pouvons dire que le problème rencontré a surgi quand les données sont entrées en tension avec un savoir déjà là, il s'est construit en réunissant les données et les conditions du problème. Sa construction s'est pliée à des normes de pensée de la discipline.

Mais évidemment, il nous reste encore à travailler sur la problématisation pour continuer à trouver d'autres caractéristiques.

Pour les curieux, j'ai trouvé cette formule pour la fonction en jeu dans notre recherche :

$$U_n = \frac{\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n - \left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^n}{\sqrt{5}}$$

$$f(x) = \frac{\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^x - \left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^x}{\sqrt{5}}$$

Les matheux peuvent-ils confirmer ? Ou infirmer ?

B) Un autre exemple de problème qui a surgi en mathématique.

Voici une création d'Ophélie, élève de CE2 :

$$1 + 2 = 3$$

$$3 + 4 = 7$$

$$5 + 6 = 11$$

$$7 + 8 = 15$$

$$9 + 10 = 19$$

Nous avons accumulé des données :

Nous essayons de comprendre ce qu'elle a voulu faire, nous continuons ensemble la suite des additions. Nous recherchons des invariants dans la suite des résultats. Etonnement ! Les nombres « vont de 4 en 4 » même si on continue la suite selon la « règle » d'Ophélie qui est de faire la somme de deux nombres consécutifs en conservant la suite des nombres naturels (1 + 2, 3 + 4, 5 + 6,...). On aurait cru qu'ils iraient de « 2 en 2 » !

Et si on essayait avec 3 nombres, 4 nombres ?

$$1 + 2 + 3 = 6$$

$$4 + 5 + 6 = 15$$

$$7 + 8 + 9 = 27$$

$$10 + 11 + 12 = 33$$

Pour 3 nombres, les résultats « vont de 9 en 9 » !

Pour des sommes de 4 nombres, on s'apercevra que les nombres « vont de 16 en 16 ».

Regardons les couples de cette fonction déjà trouvés :

$$2 \rightarrow 4$$

$$3 \rightarrow 9$$

$$4 \rightarrow 16$$

Nous avons recherché des invariants :

Avec l'aide de la maitresse, le groupe trouvera que :

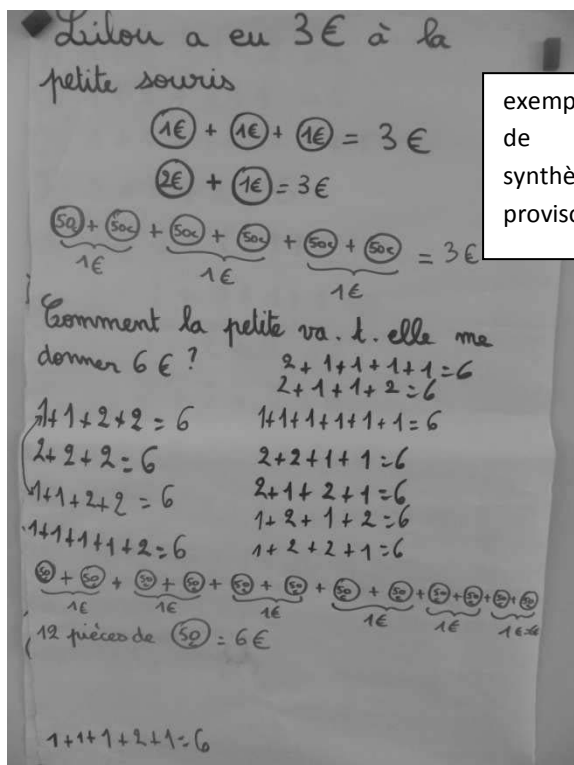
$$2 \rightarrow 2 \times 2$$

$$3 \rightarrow 3 \times 3$$

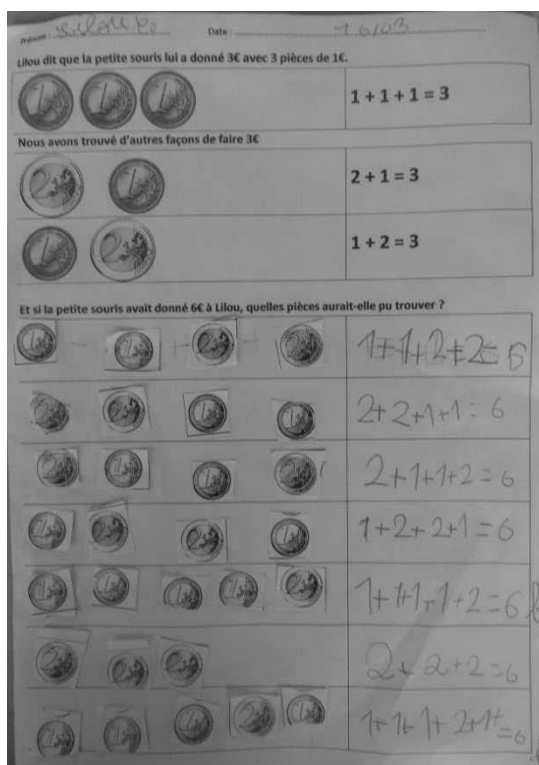
$$4 \rightarrow 4 \times 4 \quad (\text{fonction } y = x^2)$$

Pour des additions de 6 nombres ? de 10 nombres ? de 27 nombres ?

Ci-dessous, photos des affiches de recherche mathématique citée dans la haut de l'article (classe de Sabine V)



exemple de synthèse provisoire

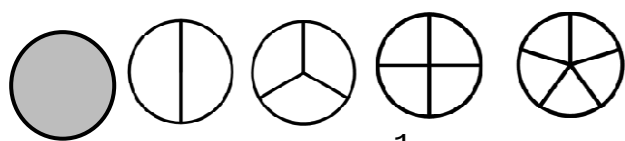


affiche finale rentrant dans le patrimoine de classe

Idées mathématiques

Recherches n°5

1- Partage du cercle : les fractions



$\frac{2}{2}$ $\frac{3}{3}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{5}{5}$
 4 2 3
 quatre quarts deux demi trois tiers
 cinq cinquièmes

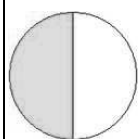
Florentin a colorié toutes les parts dans les cercles partagés en 2, 3, 4, 5. A chaque fois, il a colorié le cercle entier.

Nos remarques :

$$\frac{2}{2} = \frac{3}{3} = \frac{4}{4} = \frac{5}{5} = 1$$

⇒ $\frac{2}{2}, \frac{3}{3}, \frac{4}{4}, \frac{5}{5}$ sont des fractions

⇒ Les fractions =1 ont le même nombre en haut (**numérateur**) et en bas (**dénominateur**)

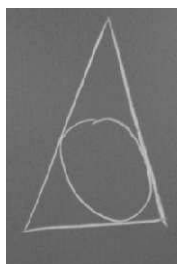


La partie colorié représente la moitié du cercle :

$$\frac{1}{2}$$

⇒ Nous cherchons d'autres fractions égales à $\frac{1}{2}$

3- Un cercle dans un triangle.

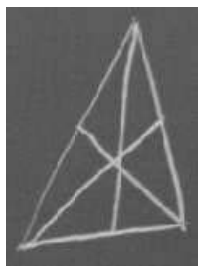


Défi posé par Inès :

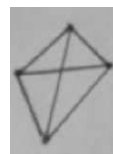
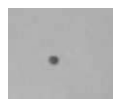
-Construire un cercle dans un triangle.

Nos Remarques :

⇒ Le centre du cercle est peut-être le centre du triangle. Nous savons que le centre du triangle est le point où se rencontre les segments qui partent des sommets et qui rejoignent les sommets opposés. (médiannes)



2- Des points / des segments



p: point
s: segment

P	S
1	0
2	1
3	3
4	6
5	10
6	?
7	?

Remarques

⇒ Farah a dessiné des points.

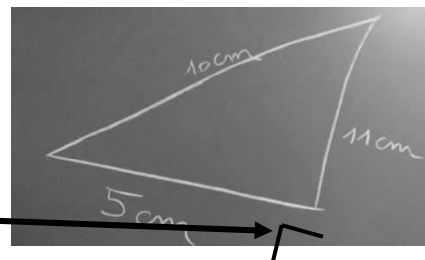
⇒ Elle relie les points entre eux et compte les segments qu'elle obtient.

⇒ Nous cherchons combien de segments on obtient pour 6 points, 7 points....

⇒ Pouvons-nous trouver une manière d'aller plus vite pour trouver pour 100 points, pour 1 000 points.

4- Construire un triangle rectangl e.

Ismaël a dessiné ce triangle, il nous dit qu'il est rectangle : il a **un angle droit**.



⇒ Nos remarques :

-Le triangle construit n'est pas « juste » : il ne fait pas les mesures indiquées.

-Le triangle à l'air rectangle : sera-t-il rectangle quand il sera construit avec les vraies mesures ?

-Nous voulons construire ce triangle et savoir s'il est rectangle (a-t-il un angle droit) ?

-Pouvons-nous construire d'autres triangles rectangles ?

**Texte libre et apprentissage de la
lecture en grande section –
cours préparatoire
Sabine Vermersch**

Pendant le temps de travail individuel, les enfants écrivent des textes soit en dictée à l'adulte, soit sur leur bloc-notes ; c'est selon leur degré d'autonomie en lecture-écriture.

Noé est un enfant de grande section qui a une imagination débordante et un bon coup de crayon.

Il écrit des textes soit à partir d'un dessin, soit en écrivant et en illustrant son texte d'un dessin très à propos.

Nous étions à un moment de l'année scolaire où on entend parler d'halloween alors j'ai pris son texte comme support d'apprentissage de la lecture. (Chaque enfant de la classe aura au moins un de ses textes qui sera choisi par moi pour l'apprentissage de la lecture. Je commence par les textes des GS car ils sont plus simples et courts que ceux des CP en début d'année.)

Les textes ont généralement cinq à sept phrases. Ils ne débordent pas d'une page de petit cahier. Sinon ils ont une suite comme celui de Noé.

A propos du premier texte de Noé « La sorcière et le chaudron », je suis très peu intervenue sauf à la fin pour laisser du suspens (question) car Noé voulait tout de suite continuer.

J'ai bâti les exercices que vous découvrez ci-dessous. Chaque semaine, ils sont

toujours à peu près les mêmes afin que les enfants sachent les faire en autonomie.

Le texte de la semaine est affiché sur le tableau le lundi matin. Les enfants de CP ont la fiche sur leur table et ils doivent entourer les mots qu'ils savent lire.

Ensuite, je les appelle un à un pour qu'ils lisent le texte avec moi et ainsi je vois les progrès. La plupart des enfants n'ont pas une lecture « syllabique », les mots sont lus globalement. Ceux qui ont su tout ou presque lire me disent ce qu'ils vont dessiner. Ainsi je vérifie qu'ils ont lu en tenant compte du sens.

Puis nous découvrons l'ensemble du texte tous ensemble à l'oral. Les enfants de grande section viennent à tour de rôle au tableau et montrent ce qu'ils savent lire puis les CP complètent la lecture.

Tout au long de la semaine, un travail d'identification et de mémorisation des phrases, des mots, des syllabes, des phonèmes et des lettres se poursuit.

La seconde semaine, nous avons essayé de répondre à la question posée à la fin du texte de Noé. Chacun a pu donner son avis en écrivant quelques mots ou en faisant un dessin. Les phrases ont été lues par les CP assez facilement car elles sont constituées de mots connus, déjà vus dans les autres textes pour la plupart.

Puis Noé a écrit la suite de son texte en tenant compte de la phrase qu'il avait inventée. Ce second texte se termine à nouveau par une question pour laquelle il a déjà donné oralement la réponse. Aura-t-il envie d'écrire une nouvelle suite ?

Réponses possibles à la question de Noé (texte 8)
« A qui va-t-elle distribuer ces crêpes dans la nuit d'Halloween ? »

Noé : Un enfant mange une crêpe alors il se transforme en squelette.

Elise : La sorcière donne ces crêpes empoisonnées à un enfant. Il les mange et il tombe malade.

Lilou C : La sorcière offre ces crêpes aux pompiers. Les pompiers tombent malades. Et elle les met dans son chaudron.

Jean : La sorcière donne des crêpes à sa maman. Sa maman meurt. Comme cela elle est la seule sorcière sur Terre.

Emma : La sorcière donne des crêpes à des enfants. Ils tombent malades.

Roxane : La sorcière donne des crêpes à des enfants. Ils deviennent des crapauds. Elle les met dans son chaudron et elle les mange.

Lola R. : Elle donne ces crêpes aux enfants d'Halloween. Ils deviennent des sorciers.

Lou : La sorcière vole avec son balai jusqu'à la maison de Noé et elle lui donne ces crêpes. Noé ne les mange pas parce qu'il sait qu'elles sont empoisonnées.

Noé	La sorcière et le chaudron
Un beau matin,	dans la nuit d'Halloween ?
A qui va-t-elle	une sorcière vole
sur son balai.	pour faire des crêpes.
qu'elle ajoute à la farine	Elle apporte des cadeaux
Son corbeau lui donne	une potion
à un enfant.	elle rentre chez elle.
A la nuit tombée	distribuer ces crêpes
Noé	La sorcière et le chaudron
Un beau matin,	dans la nuit d'Halloween ?
A qui va-t-elle	une sorcière vole
sur son balai.	pour faire des crêpes.
qu'elle ajoute à la farine	Elle apporte des cadeaux
Son corbeau lui donne	une potion
à un enfant.	elle rentre chez elle.
A la nuit tombée	distribuer ces crêpes

« b » comme dans beau, balai, tombée, corbeau, distribuer

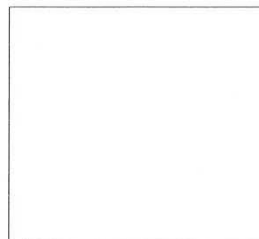
son b-	lettres	syllabes	mots
B, b, B, b	a	ba	un balai - un ballon
	e	be	un biberon - une bombe
	é	bé	un bébé - tombé(e)
	i	bi	un biberon - bien
	u	bu	distribuer - la buée - j'ai bu
	eau	beau	un corbeau - beau -
	ou	bou	un bouquet - un bouche un bouchon
	on	bon	bon - bonjour - un bonbon
	om	bom	une bombe
	oi	boi	boire
	r	br	l'arbre brûle
	l	bl	oublier
	an	ban	une bande dessinée

- Milo vole sur son balai.
- La sorcière grimpe dans l'arbre.
- Un enfant joue dans l'arbre.
- La sorcière regarde s'il y a un chat dans le chaudron.
- Maman et papa regardent la sorcière sur son balai.
- La sorcière mange un enfant.
- Maman est une sorcière.
- Je joue avec un balai et la sorcière joue avec mon vélo.
- Le corbeau vole dans le ciel.

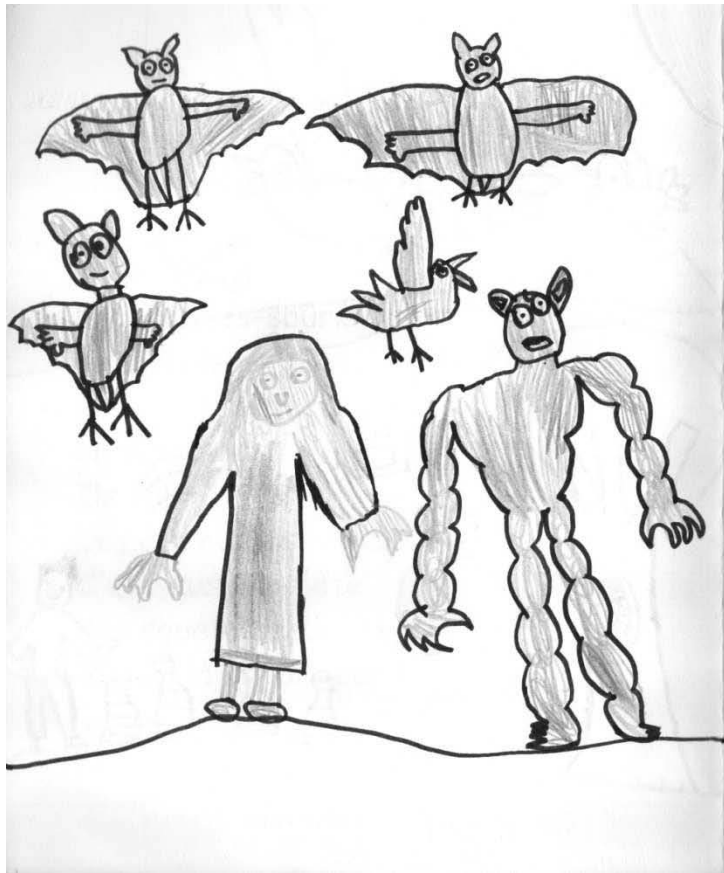
La sorcière et le chaudron S La sorcière et le chaudron

Un beau matin,
une sorcière vole
sur son balai.
Elle apporte des cadeaux
à un enfant.
A la nuit tombée,
elle rentre chez elle.
Son corbeau lui donne
une potion
qu'elle ajoute à la farine
pour faire des crêpes.
A qui va-t-elle
distribuer ces crêpes
dans la nuit d'Halloween ?

A suivre Noé



Un beau matin,
une sorcière vole
sur son balai.
Elle apporte des cadeaux
à un enfant.
A la nuit tombée,
elle rentre chez elle.
Son corbeau lui donne
une potion
qu'elle ajoute à la farine
pour faire des crêpes.
A qui va-t-elle
distribuer ces crêpes
dans la nuit d'Halloween ?
A suivre Noé



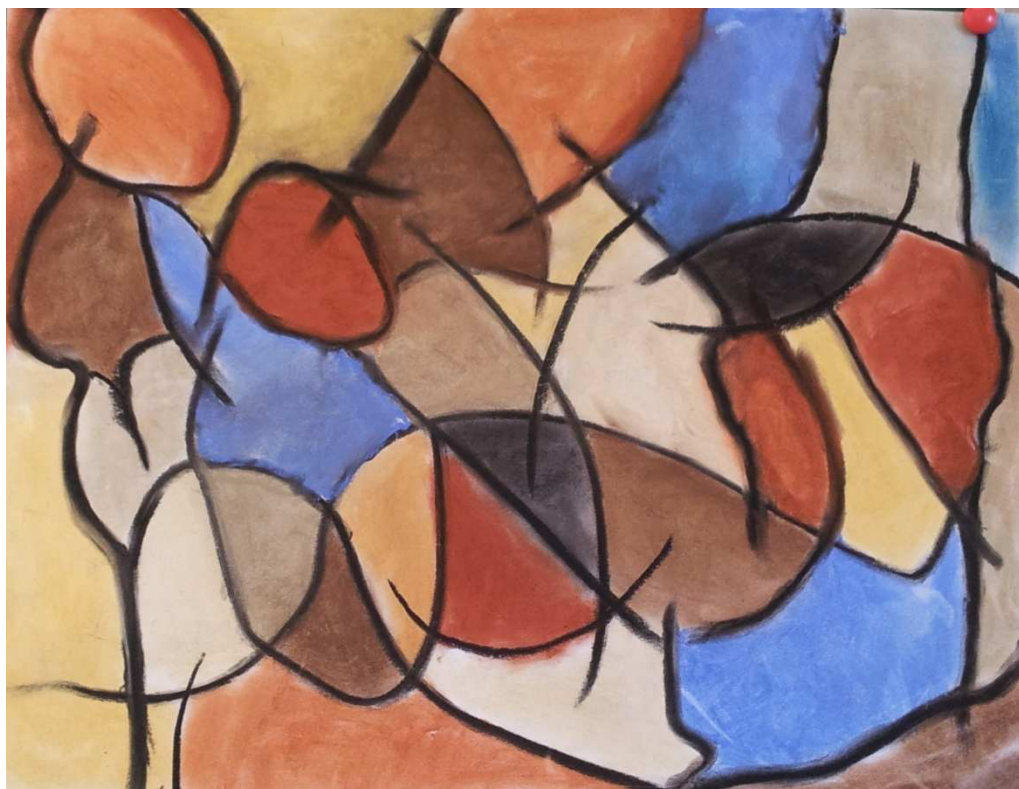
4/11

La sorcière et l

Un beau matin,
une sorcière vole
sur son balai.
Elle apporte des cadeaux
à un enfant.
Et la nuit tombée,
elle rentre chez elle.
Son corbeau lui donne
une potion qu'elle ajout
à la farine pour faire
des crêpes. Et qui va-t-
distribuer ces crêpes dans la

Un vampire est
dans sa maison.
Et il entend quelqu'un
qui frappe à la porte.
Il ouvre la porte
et un squelette rentre.
Puis ils discutent et
ils mangent ensemble.
En dessert, ils mangent
les crêpes avec du sucre.
Tout à coup, ils découvrent
leurs nouveaux pouvoirs.
Gentils ou pas gentils les pouvoirs?





J'ECRIS

Craie grasse
sèche (ocres)

format 50x70
cm

Classe de
J.M.
Guerrien

CE2/CM1

J'écris...

Je suis devant une feuille, des idées se chiffonnent dans ma tête. Aucune ne me convient, je cherche.... J'ai beau m'interroger je ne trouve toujours rien... C'est comme un bourgeon qui ne veut pas s'ouvrir, une vague qui ne s'éclate pas...

Mais tout à coup, une idée s'envole doucement comme un papillon, elle déplie ses ailes, elle naît comme une feuille qui germe, comme une vague qui s'ouvre. Je la saisis en me disant que c'est la bonne.

Mais elle ne me plaît pas.

Je continue, je n'arrive pas à me concentrer, des bruits de stylo se font entendre.

Et finalement, j'ai écrit ce texte, en pensant que je devais dire ce que je ressentais en l'écrivant.

Adrien B. CM1

Classe S. Hannebique 1999



Kléo 6 ans - gouache 50X60cm - classe de J Ducatez

Charlie 6 ans - gouache 50X60cm - classe de J Ducatez



J'expérimente, je crée



Les monotypes*

La technique, les matériels :

- des plaques de verre (épaisses pour éviter la casse et les blessures) de dimensions variées, du petit carré 15 x 15 au grand format 40 x 50 (le carreau d'une télé des années 60) en passant par des variantes plus ou moins rectangulaires ;
- des outils relevant d'un « bric-à-brac » non limitatif (rouleaux, brosses, pinceaux, spatules, éponges, grattoirs...) ;
- de l'encre d'imprimerie à l'eau (pour en faciliter le nettoyage, bien que de l'encre grasse donne à l'évidence de beaux noirs bien plus profonds) ; nous n'utilisons que le noir, mais une maison comme « OPITEC » (dont je ne suis pas actionnaire!) peut aussi fournir une variété de couleurs ;
- du papier fin, parce que nous tirons « à la main » (c'est à dire sans le recours à une presse, celle dont nous disposons - réservée aux linogravures - ne permettant que du travail sur tout petits formats). Attention ! C'est l'activité d'art la plus salissante qui soit ! Aussi les tables doivent-elles être protégées autant que les élèves ! Donc prévoir papier journal, vieilles chemises, voire gants en plastique, etc.

* extrait Chti Qui 192/193 – J.M. Guerrien



Sentiments

Quand elle est dans le noir elle a peur
Elle regarde autour d'elle
Quand elle est sur moi, elle frissonne
je l'enveloppe
Elle ressemble à un fantôme
J'ai peur
Je la relâche
Elle s'en va
Je la regarde s'éloigner
Et je reste seule

Imane A.

La pluie

Plik plok plik plak plok
Plak plak
Plik plik
Plok
Plak plok plak plik
Plik plik plik plak plok plak plok plok
Plik plik plok plok plik plak plok
Vive mon parapluie !

Classe de S. Hannebique - 2001 - CM1/CM2



Logane – CP –Hélène Boucher

Mohieldin - CP - Hélène Boucher →

Une feuille

Je suis une feuille
Une feuille blanche
Je ne fais rien
J'attends
J'aurais pu être le pliage d'un gamin
De huit ans
Et voler dans les airs
Sous les rires
Des enfants
Maintenant je ne suis plus vierge
On a gratté sur ma peau
Et écrit ce poème

Alicia (CM2)





Monotypes – classe de cycle 1 de Pascale Valmont – Villeneuve d'Ascq



Samedi 16 Janvier 2016

**9h
17h**

Université Lille 3

Villeneuve d'Ascq - Bât. B - Métro L.1 Pont de Bois

2^{ème}

Journée Régionale du Collectif CAPE

Collectif des Associations Partenaires de l'Ecole publique

*Rencontres
Ressources
Ateliers
Conférence
Débats*

**Laïcité, vivre ensemble,
et coopération
dans et autour de l'école.**

Informations et inscription sur
lille.collectif-cape.fr

Flashez - moi



Journal de la Quatrième Freinet n°7

Jeudi 5 novembre 2015

Sarah nous présente ses vacances. Au mois de juillet, ses parents ont acheté pour soixante et onze euros (c'était une promo) une piscine de quatre mètres cinquante-sept de diamètre car c'était le ramadan et il faisait chaud. La piscine occupait la moitié de son jardin. Ils l'ont enlevée fin août. Il a fallu quatre jours pour la remplir. L'eau était froide. Sarah a fait tomber son téléphone dedans. Fin juillet, de la famille de Paris est venue leur rendre visite. Son père a amené le dossier d'inscription de la mosquée et Sarah l'a caché car elle ne veut plus y aller. Finalement, son père les a retrouvés et a grondé Sarah. Elle est obligée d'y retourner tous les dimanches de 9h à 13h et ses petites sœurs deux fois par semaine. Pour l'Aïd, Sarah a mangé un mouton qu'elle gardait auparavant dans son jardin.



Mélessandre nous parle des cinquante ans de mariage de ses grands-parents : les noces d'or. Avec sa famille, elle va organiser une fête le 19 décembre : ils ont décidé de tout faire eux-mêmes. En ce moment, elle prépare les faire-part et les serviettes. Ils ont loué la salle Boum (drôle de nom !) Quand la grand-mère de Mélessandre s'est mariée, il n'y avait personne

car elle n'avait que seize ans : cette fois-ci, ils seront soixante. La cousine de Mélessandre sera le témoin de sa grand-mère et il y aura la marraine de Mélessandre, ses cousins et plein d'autres enfants dont treize de son âge. Sa mamie lui a dit qu'elle devrait s'occuper des enfants. Les mariés vont repasser à la mairie. Sa grand-mère veut se faire offrir une belle bague qui brille. Elle portera une robe noire et dorée. Mélessandre aussi sera en noir.

☞ Le pluriel des noms composés : le français est une langue logique ! Pourquoi écrit-on « des faire-part » sans -s ?

La minute culturelle



Yazid Oulab, *Sans titre*, 2006

« Ce couteau hors norme, dont la forme a été découpée par Yazid Oulab dans une peau de mouton trouvée à Marseille au cours de la fête de l'Aïd el-Kébir, fait référence au couteau sacrificiel d'Abraham commun aux trois religions monothéistes. Dans la Bible, au moment où Abraham s'empare d'un couteau pour égorger son fils, un ange intercède et lui demande de tuer à la place un bélier se trouvant non loin (*Genèse*, 22, 1-12). Dans le Coran, Abraham est récompensé de s'être soumis au songe envoyé par Dieu qui sauve son fils (*Coran*, 37, 101-109). Le nœud de ce récit, et par conséquent de la sculpture de Yazid Oulab, tient au

renversement de situation produit par l'intervention divine qui sauve le fils d'Abraham et sacrifie l'animal afin d'affirmer une alliance fondatrice entre Dieu et l'homme. À travers cette sculpture, Yazid Oulab tente ainsi de synthétiser les différentes interprétations judéo-chrétiennes et musulmanes autour de l'interdiction édictée de sacrifier l'être humain.

Alors que dans la culture musulmane, c'est un instrument commémoré par l'égorgeage rituel de l'Aïd el-Kébir, le couteau dans la culture chrétienne est associé à un certain fantasme du crime. L'outil étant ici fabriqué à partir de la peau du sacrifié, des confrontations et des complémentarités s'entrecroisent entre figurant et figuré : la chaleur, la douceur, la souplesse de la laine s'opposent par exemple au froid, au tranchant et à la dureté de la lame; l'organique et le naturel donnent forme au métallique et au culturel. Le couteau relie ainsi ici des positions, des notions, des signes ou des sensations habituellement irréconciliables, comme la victime et son bourreau. Ce jeu d'antagonismes est mis en abîme par un troisième élément ouvrant d'autant plus la perception et la réflexion : une plaque de marbre blanc sert de présentoir au couteau. À la fois synonyme de plan de travail et de plaque funéraire, on peut y lire une mise en écho entre le minéral et l'organique, la roche et la chair, le durable et le périssable, le vivant et le mort, le profane et le sacré.» (extrait du catalogue de l'exposition *Là o ù commence le jour, musée du LaM*)

Et il arriva, après ces choses, que Dieu éprouva Abraham, et lui dit: « Abraham! » Et il dit: « Me voici. » Et Dieu dit: « Prends ton fils, ton unique, celui que tu aimes, Isaac, et va-t'en au pays de Morija, et là offre-le en holocauste sur une des montagnes que je te dirai. » Et Abraham se leva de bon matin et bâta son âne et prit avec lui deux de ses jeunes hommes, et Isaac, son fils; et il fendit le bois pour l'holocauste, et se leva, et s'en alla vers le lieu que Dieu lui avait dit.

Le troisième jour, Abraham leva ses yeux, et vit le lieu de loin. Et Abraham dit à ses jeunes hommes: Restez ici, vous, avec l'âne; et moi et l'enfant nous irons jusque-là, et nous adorerons; et nous reviendrons vers vous. Et Abraham prit le bois pour l'holocauste, et le mit sur Isaac, son fils; et il prit dans sa main le feu et le couteau; et ils allèrent les deux ensemble. Et Isaac parla à Abraham, son père, et dit: « Mon père! » Et il dit: « Me voici, mon fils ». Et il dit: « Voici le feu et le bois; mais où est l'agneau pour l'holocauste? » Et Abraham dit: « Mon fils, Dieu se pourvoira de l'agneau pour l'holocauste. » Et ils allèrent les deux ensemble. Et ils arrivèrent au lieu que Dieu lui avait dit. Et Abraham bâtit là l'autel, et arrangea le bois, et lia Isaac, son fils, et le mit sur l'autel, sur le bois. Et Abraham étendit sa main et prit le couteau pour égorger son fils. Mais l'Ange de l'Éternel lui cria des cieux, et dit: « Abraham! Abraham! » Et il dit: « Me voici. » Et il dit: « N'étends pas ta main sur l'enfant, et ne lui fais rien; car maintenant je sais que tu crains Dieu, et que tu ne m'as pas refusé ton fils, ton unique. » (*Genèse, 22, 1-12*)

Abraham dit : « Ô mon fils, je me vois en songe en train de t'immoler. Vois donc ce que tu en penses ». Ismaël dit : « Ô mon cher père, fais ce qui t'es commandé : tu me trouveras, s'il plaît à Allah, du nombre des endurents. » Puis quand tous deux se furent soumis à l'ordre d'Allah et qu'il l'eut jeté sur le front, voilà que Nous l'appelâmes. « Abraham! Tu as confirmé la vision. C'est ainsi que Nous récompensons les bienfaisants ». C'était là certes, l'épreuve manifeste. Et Nous le rançonnâmes d'une immolation généreuse . Et Nous perpétuâmes son renom dans la postérité : « Paix sur Abraham ». Ainsi récompensons-Nous les bienfaisants; car il était de Nos serviteurs croyants. (*Coran, 37, 101-109*)



La question du philosophe

Comment peut-on retrouver le même événement dans deux religions différentes ?

What's up, Molly?

*Two weeks ago I went to Euralille with Diana and her sister. We **did** a lot of things : we **took** photos, we **bought** ice-creams, candies, juice because we **were** hungry and thirsty. We **had to** queue up to **pay** everything we bought. When we **came back** , I **met** her grandparents ; they are really nice but also very strict, they were not happy because we were late. However, I **spent** a very good afternoon with her.*

Ralph : « Who is Diana ? »

Molly : « It's Amina in French. »

Parker : « **Was** it a good chocolate cream ? »

Mrs B. : « **Did** you buy anything else ? **Did** you do windowshop only ? »

Activities :

1. Retrouve toutes les formes (BV / Prétérit / Participe passé / trad)des verbes irréguliers en gras

2. Regarde en gras et italique l'expression « had to » : elle doit te rappeler un point de grammaire revu récemment. A quoi sert cette expression modale ?

3. Le « did » qui est grisé dans les questions n'est pas le verbe en gras de la 2è phrase : qu'est-il ? A quoi sert-il ?

What's the French for« two weeks ago » ?

Le scandale scientifique

par Laurent Carle

Dans *Le Monde* du 20 décembre 2013, un article de Stanislas Dehaene, intitulé « Enseigner est une science », nous rappelle que les gardiens du temple et les docteurs de l'idéologie dominante restent vigilants afin d'intervenir en urgence au cas où quelque maître de CP s'égarerait hors du troupeau du conformisme, du traditionalisme et du conservatisme scolaires. Il y « révèle » deux « scandales », le « libéralisme pédagogique » de l'éducation nationale (sans préciser outre mesure qui est « l'éducation nationale ») et la « globale ». En 1959, Célestin Freinet dénonçait déjà cette forme de fascisme intellectuel qui consiste à pointer le doigt sur un « coupable », l'éternel bouc-émissaire, la « globale ». Il écrivait, il y a plus de 50 ans : « *La méthode globale est aujourd'hui responsable de tous les maux dont souffre l'école. Si les enfants lisent moins bien qu'autrefois, c'est la faute de la méthode globale.* » La lecture scolaire, telle qu'on la pratique en France aujourd'hui à l'identique d'autrefois, posait déjà problème alors. Les conservateurs de l'époque - époque décrite et encensée comme l'âge d'or par les conservateurs d'aujourd'hui - déploraient déjà les dégâts provoqués par de supposés « pédagogistes ». Aujourd'hui, comme en 1959, qui connaît encore Freinet, qui connaît la « globale », cette Arlésienne que personne n'a jamais vue mais dont tous dénoncent la nocivité ? Qui sait ce que lire signifie vraiment et comment on apprend hors de la doctrine des méthodes scolaires et sans elles ? Surement pas monsieur Dehaene qui écrit : « *Recenser les stratégies éducatives des enseignants, répertorier les manuels qu'ils choisissent d'utiliser, et évaluer l'impact de ces manuels sur les capacités de lecture des élèves en fin de CP* »

Premier scandale. *Pourquoi l'éducation nationale refuse-t-elle encore de recommander à ses enseignants les meilleurs manuels ?* » Le vrai premier SCANDALE, le voici : Pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à croire qu'il faille un manuel pour apprendre à lire ? Croire, est-ce une démarche scientifique ? Et pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à croire en 2013 qu'un manuel d'enseignement du déchiffrage, nommé méthode, est en soi un manuel d'apprentissage de lecture ?

Deuxième scandale : « *Deuxième scandale dévoilé par l'enquête Deauvieu : nous sommes en 2013, et 77 % des enseignants des zones défavorisées choisissent toujours un manuel de lecture inapproprié, qui fait appel à une méthode mixte, c'est-à-dire où l'enfant passe un temps considérable à des exercices de lecture globale et de devinettes de mots qu'il n'a jamais appris à décoder. Seuls 4 % adoptent une méthode syllabique, qui propose un enseignement systématique et structuré des correspondances entre les lettres et les sons.* » Rappelons que « le temps considérable passé à des « exercices » de lecture globale » dépasse rarement une semaine, celle de la rentrée de septembre. Observons que les exercices ne sont pas une situation, donc une activité véritable, de lecture. Qui dit exercice parle de lecture scolaire déconnectée de toute réalité.

Troisième scandale : Pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à confondre la langue française orthographique avec une langue phonographique ? Pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à croire que la langue écrite n'est que la transcription graphique des sons de la langue parlée ?

« En 2000, par exemple, une vaste méta-analyse américaine montre que les enfants à qui on enseigne ces principes parviennent plus vite, non seulement à lire à haute voix, mais également à comprendre le sens de ce qu'ils lisent. Ce n'est guère étonnant : l'invention de l'alphabet a demandé plusieurs siècles, comment imaginer que l'enfant le découvre seul ? Le principe alphabétique ne va pas de soi. Il faut en enseigner explicitement tous les détails : la correspondance de chaque son du langage avec une lettre ou un groupe de lettres ; et la relation entre la position de chaque lettre dans le mot écrit et l'ordre de chacun des phonèmes dans le mot parlé. Les recherches de mon laboratoire, fondées sur l'imagerie cérébrale, le confirment : tous les enfants apprennent à lire avec le même réseau d'aires cérébrales, qui met en liaison l'analyse visuelle de la chaîne de lettres avec le code phonologique. Entraîner le décodage graphème-phonème est la manière la plus rapide de développer ce réseau – y compris pour les enfants défavorisés ou dyslexiques. »

Allons bon ! Oraliser un mot en faisant le bruit des lettres avec la bouche, serait un acte de lecture à lui seul et le « comprendre » serait la récompense de ce labeur ? Il faut être rudement savant pour, après des siècles de recherche, en être parvenu à cette découverte majeure : faire b a ba permet de lire à haute voix et de « comprendre » ce qu'on s'entend prononcer.

Quatrième scandale : Pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à proclamer que la lecture est la sonorisation vocale des lettres de l'alphabet et que cette sonorisation précède la compréhension, alors que lire c'est comprendre ? En français, peu de lettres se prononcent et ce sont les muettes (l'orthographe) qui portent le sens des mots. C'est pourquoi les vrais lecteurs, attentifs à l'orthographe, lisent sans son, avec les yeux. Les sourds-muets le font très bien. C'est le sens qui permet à ceux qui ne sont pas muets de lire à haute voix. Le son est donc le produit du sens. Encore que, le son (l'accent) change d'une région de France à l'autre et d'un pays francophone à l'autre. Pourtant, nous écrivons et lisons tous la même langue dans la même orthographe. Que vient faire le son dans ce concert graphologique national et international ? Les élèves qui n'ont pas la chance de lire avec les yeux, en dehors de, avant et malgré l'école, ne savent que (mal) déchiffrer et ne seront jamais lecteurs.

Cinquième scandale : Pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à promouvoir une lecture par LES OREILLES ? Si les oreilles peuvent comprendre le sens de l'écrit, en retour, les yeux devraient pouvoir saisir le discours magistral.

Sixième scandale : Pourquoi un « scientifique pédagogue » persiste-t-il à s'inventer des fables telles que le « principe alphabétique », le « code phonologique », la « médiation

phonologique » et la « méthode globale », alors que les vrais lecteurs font l'économie de ces inventions scientistes en lisant avec LES YEUX ?

Septième scandale : Se sentant surveillé par la hiérarchie, par les familles et les collègues, un maître forcé d'enseigner la lecture sans formation pédagogique de base, comme le sont tous les enseignants de France, excepté ceux qui se sont donné une vraie formation auprès des mouvements pédagogiques, se sent en sécurité intellectuelle et professionnelle à faire jouer les enfants au petit train en accrochant les wagons-voyelles aux locomotives-consonnes à l'aide d'une « méthode » conforme à la liturgie, narrant des histoires insipides, quitte à n'apprendre à lire à personne mais avec l'approbation de l'institution, plutôt qu'à prendre le risque de lire avec ses élèves dans de vrais livres et de vrais journaux pour apprendre à lire, sans béquilles. Avec une « méthode », on n'apprend rien qu'à déchiffrer mais c'est garanti par les éditeurs et validé par les idéologues. Ceux qui savaient lire n'en déchiffreront que mieux. Les autres ânonneront sans enthousiasme et bafouilleront sans intelligence. Sans méthode, on peut apprendre à lire à quelques-uns des enfants de familles défavorisées, mais on s'expose à la désapprobation des collègues et à la réprobation des « autorités scientifiques ». C'est moralement intenable.

Huitième scandale : « Combien de fois m'a-t-on dit : " La méthode globale ne fait pas de mal, je l'emploie depuis des années, et la plupart de mes élèves savent lire. " Mais 5 ou 6 enfants par classe en échec, c'est précisément ce que crient les statistiques : 20 % des élèves n'apprennent pas à lire, et ce sont ceux de bas niveau socio-économique ; les autres réussissent parce que leur famille compense, tant bien que mal, les déficiences de l'école. »

Pourquoi un « scientifique pédagogue » qui n'a jamais mis les pieds dans une classe, persiste-t-il à mettre sur le dos de la « globale », l'Arlésienne, qui n'est pas commercialisée en manuel de « lecture », les dégâts provoqués par l'enseignement de la graphophonologie et du « code de correspondance » ? Personne ne dit jamais : " La méthode globale ne fait pas de mal, je l'emploie depuis des années, et la plupart de mes élèves savent lire. " Car personne ne l'utilise. Celui qui prétend l'avoir entendu n'a ouï que des sons descendus du ciel et des rumeurs. Avez-vous remarqué que le « ouï » qui s'entend comme « oui » s'en différencie par le sens et que cette différence de sens est signalée par un signe visuel insonore ? S'il avait mis les pieds quelque part dans une école française, SD saurait que, comme 95 % de ses collègues, chaque maître de CP utilise une méthode commerciale (un manuel d'enseignement du déchiffrement, un syllabaire) qui enseigne la « médiation phonologique » et le « code de correspondance », code qui ne correspond à rien dans la réalité. Il saurait qu'intellectuellement et statistiquement il est absurde d'imputer aux 5 % de maîtres qui n'utilisent pas de « méthode » (parce qu'ils font apprendre à lire en lisant, tandis que les méthodes imposent aux enfants d'apprendre à « lire » avant de lire), les 25 % d'élèves que les 95 % de méthodistes ne savent pas instruire en lecture.

Si les écoles de France adoptaient les conseils de Stanislas Dehaene, un élève sur quatre quitterait l'école primaire sans savoir lire. Or, un élève sur quatre, entrant en 6e, ne sait pas

lire. C'est donc que les enseignants de France n'ont pas attendu ses conseils pour «enseigner explicitement dans les détails la correspondance de chaque son du langage avec une lettre ou un groupe de lettres », le bruit des lettres. C'est, hélas, l'enseignement dominant depuis deux siècles. Comme tous les méthodistes phonistes, SD confond les sons, éléments du langage oral, avec des unités de lecture. C'est pourquoi il recommande la « lecture » d'atomes de langue, lettres et syllabes, prétendument porteuses de sons, eux-mêmes fournisseurs de sens, dit-il. Mais comment un humain pourrait-il percevoir la réalité en la fragmentant en unités élémentaires pour les assembler ensuite dans toute leur complexité, quand cette réalité se présente intégralement à ses yeux ? Ce que les méthodes et SD préconisent est absurde. Pire, c'est un traquenard qui handicape à vie les enfants qui s'y laissent prendre. La syllabation, comme technique de lecture, a été inventée, sous l'ancien régime, par des maîtres désireux d'instruire mais soucieux de ne pas déplaire à leur maître et seigneur. Céder au peuple l'outil de base de la démocratie, l'accès aux textes, n'est pas concordant avec les principes monarchistes. Ni oligarchiques, d'ailleurs.

La lecture émancipe, la syllabation soumet et fait barrage à l'intelligence. Pas besoin de contremaitre, les déchiffreurs obéissent sans objecter au « code » qui les empêche d'accéder au sens. L'illusion remplace le bâton. Pour ne pas afficher ouvertement leur intention d'empêcher les enfants du peuple d'apprendre à lire, les gardiens du temple modernes la nomment « code phonologique ». Ce n'est pas de la science, mais ça en a les apparences. La majorité des Français, enseignants et profanes, s'y laissent abuser. Les enfants, eux, sont victimes de cet abus didactique sur mineur. Alain, qui n'avait rien à vendre, écrivait en 1930 : « *Je reconnais un mot comme un visage. Si j'avais coutume de regarder un visage par parties, le menton, le nez, les yeux, jamais je ne reconnaîtrais un visage. Si la règle de nos pensées était d'aller du détail à l'ensemble, nous ne penserions jamais, car tout détail se divise et cela sans fin. L'esprit d'ensemble, c'est l'esprit. Ainsi, il se peut bien qu'épeler soit un très mauvais départ... Une syllabe n'a point de sens, même un mot n'en a guère. C'est la phrase qui explique le mot...* »

Neuvième scandale : SD sort de son domaine de compétence, les aires corticales, pour énoncer de fausses vérités, des lieux communs bâtis sur des légendes, à propos de pratiques didactiques qu'il ne connaît pas, l'enseignement scolaire de la lecture. C'est quoi une attitude scientifique ? Les religions, comme les superstitions, enseignent des certitudes, les sciences enseignent le doute. Dans l'histoire des sciences, on sait les tourments infligés par le Saint-Office aux penseurs, chercheurs et inventeurs des disciplines scientifiques dont les travaux détruisaient les dogmes de la religion. Celui qui fait de ses croyances et préjugés une connaissance savante, une doctrine ne souffrant aucune exception, est-il scientifique ou clerc, ou religieux dogmatique ? Jusqu'au XIXe siècle, les inquisiteurs ont surveillé les publications pour y débusquer les blasphèmes et les hérésies. En ce XXIe, auraient-ils légué leurs charges et leurs bûchers aux scientifiques de l'éducation ? La prédication, l'inquisition et l'excommunication ne sont pas des sciences. Ce sont les armes de l'obscurantisme.

Benoît Falaize

« Enseigner l'histoire pour comprendre le présent »

Il parlait avant les attaques de vendredi 13 novembre à Paris, mais après celles contre « Charlie Hebdo » : Benoît Falaize, agrégé d'histoire et enseignant à l'Espé de Versailles, est chargé d'études « Laïcité et valeurs de la République » au ministère de l'Éducation nationale et il termine un ouvrage sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Son crédo : aider les élèves à réfléchir à partir des documents historiques, images, pièces de monnaie, tableaux, forger avec eux une réflexion, des interrogations sur les documents qui leur permettent de mieux comprendre tout ce qui se passe dans leur actualité, les attentats notamment...

Lors de sa conférence « Bien enseigner l'histoire à l'école », à l'Université d'automne du SNUipp vendredi 16 octobre, il a d'abord souligné que les enseignants sont conscients de l'importance d'enseigner l'histoire, sans se sentir bien formés pour y parvenir. « *Quel est l'objectif final ? A l'heure de Wikipédia, d'Internet, ce qui est fondamental, ce n'est pas la somme de connaissances à mémoriser, des dates, mais la capacité à redonner du sens au passé, mobiliser les traces historiques pour redonner une logique à ce qui se passe dans l'actualité* ». Cet enseignement prend donc une dimension civique, « *Les questions fondamentales de l'histoire sont les questions de l'humanité* » : joie, peine, domination, pouvoir, violence, solidarité. Benoît Falaize a donc proposé à l'assistance de nombreuses pistes de travail.



- Grotte de Lascaux : proposer de reconstituer la scène, les enfants dans le noir, sous la table avec des craies pour qu'ils se rendent compte de la difficulté et donc se questionnent : « Pourquoi les hommes préhistoriques sont-ils allés au fond de grottes, difficiles d'accès, difficiles à éclairer, enfumées pour peindre ces scènes ? » Ce sont des questions d'archéologues, qui mènent à des hypothèses et approchent le rapport au spirituel des

hommes de néolithique. On peut également lire le texte de la découverte de la grotte par les deux enfants de l'époque.

- Vercingétorix : une pièce de monnaie « casse le mythe » : il a les cheveux courts, bouclés, pas de moustache, un profil tout à fait... romain. Car effectivement, avant de fédérer les tribus gauloises, Vercingétorix a fait partie de l'armée romaine et était très aimé de César qui a vécu son soulèvement comme une trahison. « Les Gaulois conquis étaient déjà très romanisés ».



- Charlemagne. « 75% des enfants pensent encore qu'il a inventé l'école », à force qu'on leur répète alors que toutes les sociétés ont eu un système d'éducation. En leur montrant l'image du trône de Charlemagne (avec en fond sonore un chant grégorien), dans la cathédrale d'Aix-la-Chapelle, on lance la discussion. Pour unifier son territoire, il a décidé qu'il y aurait une partition en latin dans chaque église. On peut aussi comparer les cartes de son empire et celle de l'Union européenne pour

montrer les proximités ou celle de l'empire arabe qui était alors bien plus immense. Les peintures de Charlemagne avec Harun el Rachid, calife de Bagdad, rappellent qu'ils furent amis. Benoît Falaize conseille d'adapter les textes historiques, accepter les versions modernisées, les lire à voix haute d'abord pour que tous les élèves aient compris et faire imaginer des dialogues, entre les paysans du Moyen-âge par exemple, en train de travailler dans les champs ou entre le gardien du square « Interdit aux juifs » et une maîtresse d'école avec sa classe. « **Etre en histoire** », dit Benoît Falaize, « **c'est accepter de changer de point de vue** ».

Benjamin Stora

« La question de l'immigration est devenue centrale »



En ouverture de l'Université d'automne du syndicat SNUipp-FSU, qui a réuni plus de 500 enseignants et chercheurs à Port Leucate fin octobre, l'historien Benjamin Stora a expliqué comment la France est rattrapée par une histoire migratoire qu'elle a longtemps minorée.

Seulement quatre historiens, dans l'université française, spécialisés dans l'histoire de l'immigration. Un musée de l'immigration ouvert en 2004 mais inauguré... dix ans plus tard par un président français et sans grandes ressources financières, Benjamin Stora relate la difficulté du pays à reconnaître son histoire migratoire comme partie constitutive de son histoire. Mais aujourd'hui, le débat politique oblige à faire face à cette réalité. « *On assiste au développement d'une idéologie centrée sur la peur de l'autre, de l'étranger* », déplore-t-il, « *avec des discriminations violentes* ». Il critique le « *roman national* » qui voudrait que la France se soit construite de façon linéaire, à partir d'une origine fixe, blanche, catholique en effaçant les « *périphéries, les apports migratoires* ». Les manuels scolaires font d'ailleurs peu référence à ces différentes vagues migratoires, pourtant bien réelles : dès les années 1920-1930, en provenance d'Italie, Belgique, puis Espagne (450 000 réfugiés républicains en quelques semaines suite à la prise de pouvoir de Franco), Pologne. « *Et contrairement à ce que l'on pense parfois, il n'a pas été facile d'intégrer ces étrangers* », des vagues de xénophobie les ont accompagnés. L'historien a souligné qu'il existait déjà une immigration « *coloniale* », comme les Algériens venus construire le métro parisien, « *mais ils étaient invisibles* ». A partir des années 1950, cette immigration issue des anciennes colonies s'est accentuée et la France a fermé ses frontières à l'immigration en... 1974. « *C'est pour cela qu'il y a autant de clandestins depuis* ».

Assumer toutes les facettes de l'histoire française

Aujourd'hui, on aurait tendance à opposer ces différentes immigrations. Les plus récentes rencontreraient des difficultés, d'abord par un trop fort « *écart culturel* » avec la société française. L'historien reconnaît qu'il y a une différence de religion pour beaucoup mais que les immigrés venus d'Afrique ont souvent une plus grande proximité culturelle que ceux venant d'Europe au début du XXe siècle du fait de l'histoire coloniale : ils parlaient déjà le français et connaissaient l'histoire de la France. En revanche, on connaît mal l'histoire de ces pays. Autre difficulté : le vécu colonial pèse sur les relations entre ces immigrés, traînant des malentendus, des traumatismes. Enfin, les dernières vagues migratoires se font dans une France qui s'interroge sur son identité, n'est plus une grande puissance politique et économique. « *Ces quiproquos, en s'additionnant, créent des perturbations à l'intérieur de la société française* », dit Benjamin Stora qui encourage le pays à assumer toute son histoire : celle des Lumières mais aussi les aspects plus sombres. « *L'histoire n'est jamais finie, elle évolue en fonction des enjeux, sinon on est dans une histoire officielle qui écrit un dogme, répété année après année* ». C'est pourquoi l'enseignement de l'histoire est primordial, surtout à l'heure des diffusions massives d'informations : l'histoire de la France mais aussi des autres pays. « *On ne peut pas demander aux autres de nous connaître quand on ne sait rien d'eux* ».

Jacques Méard, « L'acrosport pour travailler la coopération »



Ancien professeur d'Education physique et sportive (EPS), Jacques Méard travaille désormais à la Haute école pédagogique de Lausanne. Lors de l'Université

d'automne du SNUipp le 17 octobre à Port-Leucate, il a expliqué en quoi l'EPS était une discipline difficile à enseigner, surtout en primaire avec de jeunes enfants et sans formation approfondie des enseignants en la matière. Les difficultés spécifiques tiennent également de la gestion de la classe hors la classe, du matériel (et de ses aléas), de la passation de la consigne, du fait d'exercer devant tout le monde (pour le professeur et pour les élèves).

Du fait de ces difficultés, il estime que bon nombre d'enseignants limitent leurs séances d'EPS, voire les passent à la trappe « *après quelques expériences traumatisantes* », de sorte que les 3 h prévues dans les programmes ne sont pas toujours réalisées. Il a proposé un éclairage intéressant sur le thème de la coopération : « *Souvent, les difficultés que l'on rencontre viennent de tensions entre les élèves qui ressortent au moment des séances* ». Alors, on peut, comme une jeune collègue qu'il a évoquée en conférence (sa fille...), vouloir améliorer la coopération entre ses élèves, « *en proposant un jeu collectif, une balle au capitaine, mais ça ne peut pas marcher ! Cela peut même renforcer les tensions* ». Pourquoi ? Parce que, dans une situation de compétition (marquer de points), les élèves ne vont pas collaborer mais chercher la stratégie permettant de gagner, et ainsi ne pas passer la balle à l'élève qui ne la rattrape jamais. Dans un objectif de collaboration, Jacques Méard propose donc plutôt des situations d'acrosport.



- 1) Former des groupes de 4 élèves, non affinitaires, en classe, puis, salle de sport, leur proposer de reproduire 2 figures parmi 15 proposées. Trois élèves les travaillent pendant que le 4^e pare. « A la fin, on applaudit ! »

Le 4^e élève, à la fin, peut rajouter une figure, une position. Et tous les élèves tournent, parent chacun leur tour.

- 2) Après une synthèse collective des points positifs, chaque groupe invente un enchaînement (début, déplacement, enchaînement, fin) et parvenir petit à petit à une coévaluation guidée (grille avec 3-4 critères de réussite).

PRESTATION ACROSPORT

Groupe observé

Groupe observateur

(mettre une croix dans la case correspondante)

Les consignes ont-elles été respectées ?	OUI	NON
QUALITE : enchaînements fluides	Abouti	A améliorer
QUALITE : enchaînements synchronisés	Abouti	A améliorer
QUALITE : figures tenues	Abouti	A améliorer
QUALITE : figures stylisées	Abouti	A améliorer

- 3) Peu à peu allonger les prestations, aller de la présentation aux autres sans jugement à un jugement critérié de la prestation, aller vers des jeux à règles.

L'acrosport ou d'autres activités d'expression ne sont pas basées sur la compétition, elles proposent des situations dans lesquelles les élèves dépendent les uns des autres, peuvent faire preuve de créativité et permettent la réussite de tous.

La lettre du Labo

**Actualité du Laboratoire
de Recherche Coopérative de l'ICEM
Décembre 2015**



Dernière publication aux Éditions ICEM

**Des références
pour une
Méthode naturelle
de mathématiques**

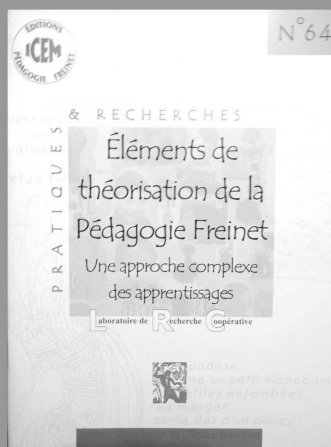
Une aide pour celles et ceux qui veulent se lancer en Méthode naturelle de mathématiques avec des textes théoriques et des fiches pratiques



Publication à paraître aux Éditions ICEM

**Le texte libre :
vers l'expérience littéraire**

Trois textes qui analysent les liens entre Méthode naturelle d'écriture et littérature et qui présentent des pratiques permettant aux enfants de vivre une expérience littéraire à travers le texte libre



Toujours en vente 2^{ème} édition aux Editions ICEM

**Éléments de théorisation
de la Pédagogie Freinet**

Un travail de cinq années.
C'est à partir des pratiques de classe que nous poursuivons coopérativement un effort théorique et critique d'élucidation de ces pratiques.

Nos activités récentes

Nous nous réunissons au cours de six weekends par an au local des CEMEA à Paris. La dernière rencontre a eu lieu les 21 et 22 novembre et la prochaine les 19 et 20 décembre. Nous travaillons à partir de vidéos de classes Freinet, de documents et de témoignages de collègues.

Nous avons participé activement au 52^{ème} congrès de l'ICEM avec une conférence en plénière : «Un exemple de résistance : la construction coopérative d'une culture mathématique dans la classe ». Nous avons aussi animé un atelier : « Éléments de théorisation de la Pédagogie Freinet ».

Nous avons participé au colloque du 30^{ème} anniversaire de la Pédagogie Freinet à Liège le 19 novembre en animant deux ateliers de deux heures pour présenter notre brochure « Éléments de théorisation de la Pédagogie Freinet » (Editions ICEM).

Nous avons animé un stage de formation à la Méthode naturelle de mathématiques de deux jours organisé par le GD 67 du Bas-Rhin, les 27 et 28 octobre 2015. A cette occasion, nous avons fait une conférence à l'ESPE de Strasbourg qui présentait « Des références pour une Méthode naturelle de mathématiques ».



Notre plénière au 52^{ème} congrès de l'ICEM

Le travail en cours

Pour prolonger la brochure « Le texte libre, vers l'expérience littéraire », nous travaillons sur des vidéos de classe présentant des moments d'amélioration de texte libre. Nous allons filmer ces moments trois fois dans l'année dans une classe de CE1-CE2 de Mons-en-Baroeul, dans une classe de CE2-CM1 de Dunkerque et dans une classe de cycle 3 de Rennes. Notre objectif est de voir comment évoluent ces moments après les retours d'analyse du Labo et les entretiens avec les collègues. La problématique de ce projet est : Comment améliorer un texte d'enfant en collectif ou en groupes pour que l'enfant-auteur ne se sente pas désapproprié de son texte, pour produire des connaissances dans les domaines du style, des procédés littéraires, du vocabulaire et de la grammaire de façon coopérative ? Notre grille d'analyse est construite en fonction de cette problématique. Nous remercions au passage les collègues qui ont bien voulu participer à ce projet.



Dans la classe de CE1-CE2 d'Aurélia, il s'agit d'améliorer un texte de Lorleene. Le problème est ici de faire monter en puissance l'intention de l'auteure qui est d'exprimer le bonheur qu'elle a d'être avec ses amies, la joie qu'elles ont d'être ensemble.

Extrait du texte :

Lorleene dit : « Allons à la piscine »
« Oui » répondent les filles.

Extrait du texte amélioré :

Lorleene dit : « J'ai hâte d'aller à la piscine ! »
« Moi aussi !
Moi aussi !
Moi aussi ! »

Un enfant a proposé d'écrire plutôt : « J'ai hâte d'aller à la piscine ! »

Un autre a proposé une série d'exclamations : « Moi aussi ! Moi aussi ! Moi aussi ! »

Quelles ont été les connaissances produites coopérativement ?

- La répétition d'exclamations comme procédé pour exprimer la jubilation
- L'emploi du point d'exclamation (certains avaient écrit un point d'interrogation)
- L'expression « J'ai hâte » qui était inconnue de certains élèves

Comme nous l'avons fait pour les mathématiques et la littérature, nous engageons une recherche sur les épistémologies des sciences, de l'histoire et de la géographie avec l'idée de proposer aux praticiens Freinet un étayage pour prolonger les observations et questions des enfants après une sortie "étude du milieu" dans le quartier par exemple. Nous avons déjà analysé plusieurs vidéos de ces sorties. Notre souci est d'intégrer ce type d'approche en Méthode Naturelle. Ce travail est tout à fait passionnant. Par exemple, voici quelques compétences terminales qui pourraient être demandées en géographie et qui ne nous laissent pas indifférents :

<p style="text-align: center;">Devenir citoyens responsables <i>Poser des actes individuels/collectifs en ayant conscience de leur impact sur le cadre de vie</i></p> <p style="text-align: center;">Contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures <i>Contribuer aux questionnements d'une société sur la façon d'organiser et de gérer l'occupation de l'espace par les individus et les groupes sociaux qui y vivent</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guider/animer un parcours de découverte d'un milieu - Évaluer les enjeux de la consommation de plusieurs produits d'utilisation courante. - Choisir un mode de transport et un itinéraire - Aménager et gérer son habitat - Gérer sa santé - Participer à un débat sur l'aménagement d'un territoire donné - Décoder différentes formes d'organisation de l'espace dans le monde - Négocier l'utilisation de l'espace
<p style="text-align: center;">S'émanciper socialement <i>Comprendre les liens entre clivages sociaux et ségrégations spatiales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décoder les mécanismes qui conduisent à la ségrégation spatiale

C. Partoune, *Quelles compétences terminales dans l'enseignement de la géographie?*, Bruxelles, Fegepro, 1998a, p.8.

Ces réflexions autour de l'événement historique nous interpellent également :

« Dater les événements, retenir des dates, accompagnées ou non de lieux et de « grands hommes » ne contribuent guère à la compréhension des changements dans les affaires humaines, à l'établissement de la signification des transformations des visages du monde. » C. Ruby. *ibid*

« L'évènement est un résultat non évident, une éventualité parmi d'autres – qui s'accomplit, dont la réalisation est le produit d'un nœud de contradictions, d'oppositions... – qui se dénoue. C'est tout ce contexte qui lui donne sens et qui n'est jamais l'objet d'un enseignement dans les classes. Au contraire, il est présenté comme la pièce d'une suite dont la logique serait évidente, comme si l'histoire était jouée d'avance. » Alain Dalongeville *Enseigner l'histoire à l'école - Hachette Éducation*.

Ceci nous semble résonner fortement par rapport aux événements tragiques qui secouent le monde.

Pour jouer, dessiner, tracer... DES MONOTYPES REALISES AUX DOIGTS *

C'est une technique que j'utilise en début d'année pour la couverture des cahiers de vie.

*VOIR PHOTOS en encart couleur

Matériel :

- gouache (une ou deux couleurs)
- papier canson blanc format 50 x 65
- papier canson blanc format 24 x 32

Les enfants sont regroupés autour d'une table.

1ère étape : je verse la peinture à même la table ; les enfants l'étalent avec les mains

2e étape : on dessine avec les doigts.

3e étape : on efface le dessin en étalant de nouveau la peinture avec les mains et on recommence

4e étape : après plusieurs essais, j'imprime la réalisation collective en posant une grande feuille de canson 50 x 65 et en frottant.

Puis on passe aux réalisations individuelles en utilisant les feuilles 24 x 32 (qui rentrent pile-poil dans les protège-cahiers).

Pour éviter les "gribouillages", voici quelques mots, images et consignes que j'utilise : on dessine, on trace, on écrit, on voyage avec son doigt, on regarde où on va.

Dessiner avec deux doigts permet d'observer quelquefois de belles symétries.

Avantages de cette technique :

- c'est ludique : les enfants prennent beaucoup de plaisir à effacer et laisser des traces avec les doigts
- c'est facile, surtout pour les petits qui ont des difficultés à tenir correctement les outils
- c'est rapide
- c'est répétitif (sans être monotone) et cela permet à l'enfant de s'entraîner et d'améliorer la précision et la qualité de son geste
- c'est magique !

Inconvénients :

- on utilise beaucoup de peinture

Variantes :

- utiliser de la barbotine (comme proposé dans la revue Créations)
- prendre du canson de couleur et de la peinture blanche
- travailler sur une grande table et imprimer sur un papier spécial fresque
- faire tracer avec des cotons-tiges ou des pinceaux à bouts en gomme.

Pascale VALMONT
Classe de TPS/PS.



Envoyez :

à l'adresse ci-contre :

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

AVANT LE 5 FEVRIER 2016

Sylvain Hannebique

5 rue Traversière
59800 LILLE

hannebique.sylvain@laposte.net

ou à

Jean-Marc GUERRIEN

jmguerrien@orange.fr

IMPORTANT :

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

Photos : *Préférer les photos numérisées au format JPG et surtout bien contrastées.*

Marges : 3 cm en haut
2 cm à gauche, à droite et en bas de page

Travailler sur deux colonnes

Caractères : 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

ou
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.**

L' I.C.N.E.M.

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.*

*Consultation des archives de
l'ICNEM, la documentation, les anciens
numéros de « L'Edicateur », la collec-
tion des numéros du CH'TI QUI...*

**La documentation est accessible
sur rendez-vous**

Contactez l'école Hélène Boucher

**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



Ce numéro du CH'TI QUI a été imprimé grâce à l'obligeance des

CEMEA Nord – Pas de Calais

11 rue Deconynck
59000 LILLE



INSTITUT COOPERATIF NORD DE L'ECOLE MODERNE



ICEM

PÉDAGOGIE FREINET

Pédagogie Freinet

Trésorerie : Daniel Villebasse

Les Verts Prés – Villa 7 – App 734

257 rue du Flocon - 59200 TOURCOING

Courriel : dvillebasse@gmail.com

**ASSEMBLEE GENERALE ORDINAIRE DE L'A.R.E.M. – PF – 59/62
ASSEMBLEE GENERALE ORDINAIRE DE L'I.C.N.E.M. - PF**

SAMEDI 30 JANVIER 2016

à 14 h 00

à MONS EN BAROEUL

Ecole Hélène Boucher – Rue Vincent de Paul

Ordre du jour des A.G. :

- Rapport moral
- Bilan des activités et interventions
- Rapport financier
- Répartition des tâches
- Election du Bureau
- Changement de siège social
- Questions diverses

Cet avis tient lieu de convocation



Si vous ne pouvez être présent aux A.G. renvoyez ce pouvoir à : Jean-Marc GUERRIEN, 5 rue du Capitaine Laridant, 59820 Gravelines avant le 15 janvier 2016.

POUVOIR

Je soussigné (Nom, prénom).....membre de l'AREM 59/62 et de l'ICNEM

donne pouvoir à (1)pour me représenter aux A.G. ordinaires de l'AREM 59/62 et de l'ICNEM du 30/01/2016 et voter à ma place.

Date :
Signature :

(1) Mettre le nom d'un membre qui sera présent ou laisser en blanc

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.

J'habite dans le Pas de Calais...

Année 2015-16

Nom :

Prénom :

Tél : Fax :

Adresse Mel :

Adresse personnelle :

.....

Adresse de fonction :

.....

➤ **Je désire adhérer à l'I.A.E.M. – P.F. seulement,**
j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de l'I.A.E.M.-
P.F.

➤ **Je désire adhérer à l'I.A.E.M. – P.F.**
Institut Artésien de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet
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.A.E.M.-P.F.
(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.A.E.M.-P.F.

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 droit d'être inscrit sur la liste électronique de l'IAEM.

Vous pouvez contacter Martine Castier – 47 rue B. Chochoy – 62500 Hallines.

Je suis déjà sur la liste IAEMPF Je demande à être inscrit Je ne souhaite pas être sur cette liste

J'habite dans le Nord...

Année 2015-16

Nom :

Prénom :

Tél : Fax :

Adresse Mel :

Adresse personnelle :

.....

Adresse de fonction :

.....

➤ **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.

➤ **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.

Attention : adresse à l'étranger, abonnement : 30 €

J'envoie un ou deux chèques à
Daniel VILLEBASSE (ICNEM)
Les Verts Prés – Villa 7 – App 734
257 rue du Flocon
59200 TOURCOING
dvillebasse@gmail.com



Classe TPS/PS

©Pascale Valmont

Jeunesse

Jeunesse qui t'élances

Dans le fatras des mondes

Ne te défais pas à chaque ombre

Ne te courbe pas sous chaque fardeau

Que tes larmes irriguent

Plutôt qu'elles ne te rongent

Garde-toi des mots qui se dégradent

Garde-toi du feu qui pâlit

Ne laisse pas découdre tes songes

Ni réduire ton regard

Jeunesse entends-moi

Tu ne rêves pas en vain.

Andrée Chedid

Les textes

Je n'avais pas de textes.

Je cherchais une échelle

Qui devait descendre jusqu'au fond de moi.

J'en découvris une et la glissai doucement.

J'attendis.

« Peut-être les textes sont-ils sportifs ? »

Je remplaçai l'échelle par une corde lisse.

Mais les textes refusèrent à nouveau de grimper.

Je compris alors que j'avais affaire

A des textes très sensibles.

Je tissai une autre échelle,

Mais cette fois en tiges de marguerites.

Et un par un, ou deux par deux, ou trois par trois,

Ils montèrent tous les jours.

Françoise, 12 ans

« Poèmes d'enfants »

Ed. Casterman

**Textes extraits
du « Passeur
de cultures »**



Page 2	DITS de Mathieu et création	S. Hannebique
Page 3	Billet : « Pauvre petite France aigre »	O. Adam / SH
Page 4	Amélioration de texte en CM	A. Mazzoli
Page 5	Un What's up	L. Gaiffe
Pages 6 et 7	Un événement, des événements	G Gameleyre
Pages 8 à 10	Recherche mathématique : la dent de Kalvyn	J. Ducatez
Pages 11 et 12	Réponses à une recherche mathématique	R. Jacquet et M. Castier – Dolo
Pages 13 à 16	Problèmes et problématisation	D. Thorel
Page 17	Des idées de recherche mathématique	A. Mazzoli
Pages 18 à 20	Texte libre et apprentissage de la lecture en GS/CP	S. Vermersch
E1 à E4	J'écris, j'expérimente, je crée, je peins...	P. Valmont/J.M. Guerrien/N. Ramas
Page 21	Laïcité, vivre ensemble et coopération	Journée du CAPE / S. Hannebique
Pages 22 et 23	Un journal de classe au collège Rabelais	S. Jolivet
Pages 24 à 27	Le scandale scientifique	L. Carle
Page 28	Enseigner l'histoire pour comprendre le présent	B. Falaize / L. Gaiffe
Page 29	La question de l'immigration est devenue centrale	B. Stora / L. Gaiffe
Page 30	Acrosport et coopération	J. Méard / L. Gaiffe
Pages 31 à 34	La lettre du Labo N°1	Infos ICEM
Page 35	Monotypes en maternelle	P. Valmont
Page 36	Page info Chti Qui	
Page 37	Convocation AG AREM / ICNEM	
Page 38	Abonnements	
Page 39	J'écris / passeur de cultures	S. Hannebique
Page 40	Sommaire	



Victor –TPS/PS gouache

classe de Nathalie Ramas – Ecole V. Hugo / Dunkerque

CH'TI QUI 198 – Bulletin Pédagogique
de l'I.A.E.M.-PF

de l'I.C.N.E.M. et de l'A.R.E.M. 59/62

Le Directeur de Publication : S. Hannebique

Routage : D. Villebasse

Impression : CEMEA Nord-Pas de Calais – 11 rue Ernest Deconinck – 59800 Lille

Tirage : 110 exemplaires

CPPAP n° 1020 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.