

EXPRESSIONS

N° 28

Décembre 2006

Mémoires professionnels

Séverine GATEAU

**De la BCD au milieu familial : développement
de la communication et apprentissages langagiers**

Stéphane TÉCHER

**La structuration de l'espace :
de l'espace vécu à l'espace représenté**

Anne CASTEL-ROSSO

**Vers des procédures numériques
à l'école maternelle**

Recherches diverses

Guillemette de GRISSAC et Catherine PANOT

Poésie en fête

Bernard JOLIBERT

L'éducation selon Raymond Lulle

I.U.F.M. DE LA RÉUNION

EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion,

allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex

(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

Responsable de la publication

Philippe GUILLOT

Comité éditorial

Amélie ADDE

Marie-Françoise BOSQUET

Jean-Marie CANS

Jean-Albert CHATILLON

Guy CHAUCHAIX

René DUBOIS

Jacqueline DUSSOLIN

Guillemette de GRISSAC

Mireille HABERT

Paul OBADIA

Jean SIMON

Martine TAVAN

Dominique TOURNÈS

Directeur de la publication

Jean-Paul MORILLON

Adresse électronique des membres de la rédaction :

prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue
et accompagnés d'une disquette ou transmis par Internet
au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

SOMMAIRE

Philippe Guillot, *Éditorial*..... p. 3

Mémoires professionnels

Séverine GATEAU

**De la BCD au milieu familial : développement
de la communication et apprentissages langagiers**

Une expérience d'animation « parents / école » pour
l'accompagnement du livre pour des enfants de maternelle.....9

Stéphane TÉCHER

**La structuration de l'espace :
de l'espace vécu à l'espace représenté**..... 33

Anne CASTEL-ROSSO

Vers des procédures numériques à l'école maternelle.....57

Jacqueline Dussolin, *Bibliographie sélective*.....77

Recherches diverses

Guillemette de GRISSAC et Catherine PANOT

Poésie en fête

Une journée pour la poésie organisée à l'IUFM de la Réunion
dans le cadre du Printemps de la poésie (5 avril 2006).....87

Bernard JOLIBERT

L'éducation selon Raymond Lulle..... 123

Lectures

La Rencontre des mondes, de Paul Rasse.

Compte rendu de Philippe Guillot.....153

<i>Les Temps sociaux</i> , de Simonetta Tabboni. Compte rendu de Philippe Guillot.....	154
<i>Sociologie de l'imaginaire</i> , de Patrick Legros, Frédéric Monneyron, Jean-Bruno Renard et Patrick Tacussel. Compte rendu de Philippe Guillot.....	156
Les formateurs de l'IUFM publient.....	158

ÉDITORIAL

Philippe GUILLOT

Notre revue poursuit son petit bonhomme de chemin. Elle entame sa quinzième année d'existence par un numéro principalement consacré au mémoire professionnel qui préoccupe tant les stagiaires, surtout à cette époque de l'année, un type de production à l'avenir d'ailleurs incertain puisque le projet de nouveau cahier des charges de la formation en IUFM n'en fait plus mention, ce qui implique qu'il serait supprimé. Pour l'heure, il existe encore et nous lui avons déjà, par le passé, destiné tout un volume, le 15, paru en mai 2000. Si la version « papier » de celui-ci est aujourd'hui épuisée, on peut néanmoins trouver, sur notre site Internet, à la page qui lui est dévolue, le texte intégral au format PDF du principal article, « Le mémoire professionnel à l'IUFM de la Réunion » (pages 7-22), une synthèse élaborée par Christophe Marsollier¹. Comme il ne saurait être question de nous répéter, nous publions ici, en complément en quelque sorte, trois excellents mémoires récents qui s'ajoutent à ceux que l'on peut déjà trouver dans de précédentes livraisons, parmi lesquels certains peuvent être téléchargés². Chacun d'eux est accompagné d'un bref commentaire du directeur de mémoire indiquant en quoi celui-ci lui paraît exemplaire. Ces textes, pour des raisons de place, ne sont pas accompagnés de leurs annexes dans ce volume. Néanmoins, on pourra trouver sur notre site Internet, sur la page correspondant à ce numéro, celles des deux mémoires de mathématiques. Pour compléter ce dossier, Jacqueline Dussolin, documentaliste à l'IUFM, leur adjoint une « bibliographie sélective ». Il ne s'agit pas, en effet, de submerger les auteurs de mémoires sous les références, mais de les orienter vers l'essentiel.

Comme nous le faisons régulièrement, à côté du dossier qui constitue le cœur de cette livraison, nous proposons à nos lecteurs deux articles très différents. Le premier, illustré de nombreuses photos, se fait l'écho de la journée organisée en avril dernier par Guillemette de Grissac et les documentalistes,

1. <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/15/Memoire.pdf>.

2. Par exemple, dans le numéro 9 de juin 1997, « De l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde », de Michel Lebon :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/09/Lebon.pdf> ;

ou, dans le numéro 24 de décembre 2004, « Pour une pédagogie de la motivation », d'Alexandrine Millet-Babassud :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/24/Millet.pdf>.

notamment Catherine Panot, responsable de la médiathèque, en l'honneur de la poésie. Le second, de Bernard Jolibert, dont le dernier ouvrage, *hasard du calendrier*, est consacré au mémoire professionnel (voir à ce propos la rubrique « Les formateurs de l'IUFM publient »), présente un philosophe du Moyen Âge aujourd'hui oublié, Raymond Lulle, mais pourtant suffisamment d'actualité pour que Jean Daniel, directeur du *Nouvel Observateur*, y consacre une partie de son éditorial du n° 2195 du 30 novembre au 6 décembre 2006, page 55, dans un autre domaine que l'enseignement, il est vrai, puisqu'il y est question des relations entre les trois grandes religions monothéistes. Un auteur du Moyen Âge qui plaide pour une meilleure compréhension des religions et pour la tolérance, voilà qui n'est pas si commun, il est vrai. Et cela ne relève-t-il pas aussi de l'éducation ?

Nous ne voudrions pas terminer cet éditorial sans rendre hommage à Michel Pousse, directeur de l'IUFM au cours des cinq dernières années, et qui a décidé de passer la main. L'ensemble des membres de la revue a apprécié sa présence assidue et active à ses réunions, ses remarques pertinentes souvent teintées d'humour et ses encouragements. Qu'il en soit ici vivement remercié.

Erratum

À la demande de Jo Arditty qu'elle cite de manière erronée à ses yeux dans notre revue, Rada Tirvassen tient à faire la mise au point suivante :

« Dans l'article "La didactique d'une langue en contact : quelle formation assurer aux enseignants du français à l'île Maurice ?", publié dans le numéro 16 de la revue *Expressions*, j'ai pu donner l'impression que Jo Arditty fait partie des puristes qui considèrent les écarts par rapport à la norme caractérisant les productions d'apprenants des langues secondes/étrangères comme un "fatras de faits aléatoires" alors qu'en réalité, dans le texte cité, il dénonce cette manière d'approcher les erreurs et contribue à démontrer qu'elles correspondent aux régularités d'une interlangue ».

**MÉMOIRES
PROFESSIONNELS**

**DE LA B.C.D. AU MILIEU FAMILIAL :
DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION
ET APPRENTISSAGES LANGAGIERS.
Une expérience d'animation « parents / école »
pour l'accompagnement du livre
pour des enfants de maternelle ¹**

Séverine GATEAU

Le mémoire de Séverine Gateau mérite, me semble-t-il, d'être porté à la connaissance des stagiaires et directeurs de mémoires de l'IUFM non seulement parce qu'il présente les qualités que l'on peut attendre d'un « bon » mémoire (réflexion méthodique, dispositif d'expérimentation, relevés et analyse des résultats, efforts d'interprétation) mais surtout parce qu'il procède d'un véritable engagement dans un dispositif, délibéré et bénévole, de sollicitation des parents vers une prise en charge, par le biais des moyens que la BCD peut mettre à leur disposition (prêt de livres pour un week-end) d'une médiation entre leurs enfants et l'écrit, médiation dont les retombées sont d'abord profitables aux parents eux-mêmes, en l'occurrence de par leur absence de scolarisation longue, ceci ayant pour conséquence une amélioration appréciable du regard que ces parents peuvent porter sur l'école de leurs enfants et sur le partenariat éducatif qui peut ainsi se mettre concrètement en place.

Jacques Lambert
directeur de mémoire

L'apprentissage du langage est un des objectifs principaux de l'école maternelle. L'accès à une bonne maîtrise de la langue est indispensable afin d'assurer à l'enfant la réussite scolaire et, par là-même, son insertion dans la vie sociale. Cependant, il est nécessaire, voire primordial, de reconnaître l'importance du rôle joué par le milieu familial dans cet apprentissage.

1. Les annexes ne sont pas reproduites [NDLR].

Par ailleurs, le livre, qui appartient à la culture scolaire, s'est révélé être un excellent support d'activités orales. De plus, il prépare l'enfant à l'entrée de la culture de l'écrit.

C'est pourquoi nous avons fait l'hypothèse qu'une interaction entre l'enfant et sa famille peut se produire autour d'un livre, créant une véritable situation de communication et d'échanges. Ainsi l'enfant pourrait explorer les pouvoirs du langage et l'expérimenter, développant de la sorte ses capacités langagières, et les familles pourraient changer d'attitude face à l'écrit, donc face à l'école.

C'est pour cela qu'un dispositif d'animation en direction des familles et des enfants autour du prêt de livres de la BCD² a été mis en place dans une maternelle située en ZEP³.

Le lecteur comprendra que ce travail a demandé la collaboration de nombreuses personnes ; qu'elles soient ici remerciées pour leur soutien et leur patience.

1. Mise en perspective théorique

1.1. L'enfant et le langage

Le développement mental, cognitif de l'enfant est étroitement lié à l'évolution de son langage. Le retard ou les troubles de l'acquisition du langage accompagnent souvent des troubles psychologiques ou organiques et provoquent un retard dans le développement intellectuel de l'enfant.

L'acquisition du langage se met en place progressivement. Les gazouillis du bébé laissent la place aux mots, aux mots-phrases, enfin au langage « syntaxiquement » structuré.

Apprendre à parler suppose une activité mentale permettant de faire correspondre un objet, un acte, une pensée à une émission sonore. Le langage est donc un système complexe à la base des activités intellectuelles de représentation.

Au cours de la maternelle, les progrès langagiers de l'enfant sont impressionnants ; cependant, ces progrès sont très variables d'un enfant à l'autre.

1.1.1. La place du langage à l'école

Il est clair que, si la langue orale s'acquiert naturellement, les enfants sont loin d'être égaux quant à la richesse et la diversité des ressources linguisti-

2. Bibliothèque centre de documentation.

3. Zone d'éducation prioritaire.

ques. Souvent limités à un registre particulier, à un lexique étroit et à une syntaxe rudimentaire, ils disposent rarement des outils et des conduites leur garantissant la réussite en la matière. C'est pourquoi est née l'idée d'un enseignement de la langue orale dont les étapes sont établies dans la définition des cycles de 1991 et les programmes de 1995 :

« Pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant doit d'abord avoir un usage efficace de la langue parlée, celle qui est nécessaire aux activités quotidiennes et à la communication ordinaire. C'est en ce sens que se justifie l'effort pour scolariser à deux ans des enfants de milieux défavorisés, première garantie d'un apprentissage ultérieur. »⁴

Laurence Lentin affirme également à ce sujet que « savoir parler est préalable à apprendre à lire et à écrire » et que « ce n'est pas en lisant, c'est en parlant que l'enfant apprend à parler »⁵. Cette opinion est partagée par d'autres auteurs comme Jean Foucambert.

La transmission pédagogique, à tous les niveaux de la scolarité, passe largement par le langage et commence à s'exercer à l'école maternelle où l'enfant est amené à en faire l'apprentissage.

En général, lorsque les enfants arrivent à l'école maternelle, certains construisent des phrases simples, accompagnées parfois d'une subordonnée relative ; d'autres sont au stade des mots isolés et d'autres restent très silencieux. L'enseignant doit tenir compte de cette disparité langagière s'il ne veut pas que cette situation se perpétue.

Cependant, pour les enfants créolophones en maternelle, la prise de parole, qu'il s'agit avant tout d'encourager, s'intègre dans une pédagogie concertée du langage où la compétence de communication n'a pas à s'appuyer sur le seul code du français. Les attentes des enseignants quant à la norme freinent trop souvent les initiatives des élèves lorsqu'ils sont systématiquement invités à passer du créole au français. Lorsque l'enfant parle en créole, l'enseignant peut et doit répéter son énoncé en français sans exiger une répétition de la part de l'enfant. En effet, dans l'appropriation de ce savoir, la place de l'erreur ne doit pas être négligée. Faire des erreurs est le seul moyen pour l'élève de tester la nouvelle langue et de repérer les différences qu'elle présente par rapport à sa langue maternelle. Liées à l'interférence des deux langues, ces erreurs apparaissent comme des preuves d'exploration et des manifestations d'apprentissage.

4. Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992, p. 129.

5. L. Lentin, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où ? Quand ? Comment ?*, Paris, ESF, 1994 (11^e édition).

L'apprentissage de la langue orale n'est pas spécifique à l'école maternelle. Lors de ces premières années à l'école, il est important que l'enfant développe sa capacité à communiquer puis, tout au long de sa scolarité, il continuera à enrichir son comportement d'orateur.

1.1.2. L'apprentissage du langage

Apprendre à parler ne se limite pas à apprendre une langue, mais c'est aussi apprendre les usages sociaux, culturels et linguistiques de la société dans laquelle on vit. L'enfant construit sa place dans le groupe et aux yeux de l'adulte par le langage.

C'est parce que l'on a quelque chose à dire que l'on prend la parole avec une intention précise qui structure cette prise de parole et l'organise d'une manière adaptée à son auditoire. Le langage est une reconnaissance sociale : l'enfant apprend à parler dans le milieu où il est élevé et qui lui impose une langue donnée. En apprenant à parler, il apprend d'ailleurs certaines modalités de penser et son niveau intellectuel sera toujours plus ou moins lié à la richesse de son langage.

L'acquisition du langage par l'enfant semble résulter de l'action conjointe d'une aptitude à la symbolisation et du stimulant extérieur, de l'entourage.

La langue est une partie du système par lequel les adultes transmettent la culture. L'acquisition du langage est donc en rapport direct et constant avec l'acquisition que l'enfant fait de sa culture.

1.2. La fréquentation des écrits

« Faire accéder tous les enfants au monde du livre et de l'écrit. C'est un devoir de l'école. »⁶

1.2.1. La BCD

Dans l'esprit de ses premiers concepteurs, la BCD devait porter remède à l'échec scolaire en général et à l'échec en lecture en particulier grâce à la réduction de l'écart culturel et à la mise à disposition du plus grand nombre de la culture de l'écrit.

On peut définir la BCD comme un local aménagé et organisé qui rassemble tous les livres, les documents, le matériel pédagogique et audiovisuel ; c'est à la fois le centre de ressources de l'école, un lieu de culture, ainsi qu'un lieu de communication par l'affichage de documents scolaires ou ex-

6. Ministère de l'Éducation nationale, Observatoire national de la lecture, *Livres et apprentissage à l'école*, Paris, CNDP, 1999.

trascolaires. C'est également un lieu de rencontres entre petits et grands et entre tous les partenaires de la communauté éducative. La mise en place d'une BCD dans l'école doit entraîner de grandes modifications comme l'ouverture de l'école sur son environnement : « La BCD est le lieu privilégié pour accueillir les animations avec la participation d'intervenants extérieurs (parents, ...) à destinations des enfants et des adultes du quartier, autour des thèmes des livres et de la lecture. »⁷

La BCD est par conséquent un lieu d'animation largement ouvert sur les partenaires extérieurs de l'école auquel elle reconnaît des compétences et dont elle sollicite l'aide ; elle permet conjointement un élargissement et une diversification des activités consacrées à l'initiation au monde de l'écrit en replaçant ces dernières dans une perspective dynamique et fonctionnelle d'expression et de communication.

« La BCD suppose de nouveaux rapports entre l'école et son environnement :
- par la présence des parents d'élèves et autres partenaires à différents moments de son fonctionnement (accueil, ateliers, animations...);
- par l'ouverture sur le quartier : fréquentation de la BCD par des parents, pendant et/ou en dehors des horaires scolaires [...]. »⁸

Des études ont montré que la BCD apparaît comme un véritable outil afin d'améliorer les compétences langagières de chacun. Ces activités menées dans ce lieu permettent aux enfants les plus timides de prendre la parole car ils sont en groupe restreint, dans un lieu chaleureux possédant des supports qui sont un plaisir pour les yeux. Rappelons que le travail par groupes est efficace parce qu'il permet à la fois une attention plus individualisée de la part de l'enseignant, tout en favorisant la communication et l'entraide entre enfants.

La BCD suscite des moments d'échanges mais ces activités s'étendent au-delà de la compétence orale. Elle favorise aussi le plaisir de lire et forme un comportement de lecteur.

Conscients du fait qu'une BCD ne peut changer radicalement l'école, nous faisons l'hypothèse que cet outil, porteur de savoirs, peut devenir un levier de transformation des pratiques pédagogiques, en particulier dans le domaine de l'apprentissage du langage.

« Certes une enquête consacrée aux bibliothèques d'écoles constate que "les activités qui y sont conduites sont nombreuses et variées", mais les effets bénéfiques de cette structure sur "l'organisation pédagogique et les résultats des élèves" restent encore à prouver "de manière précise". Si l'on souhaite amélio-

7. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*, circulaire n° 84-360 du 1^{er} octobre 1984.

8. *Ibid.*

rer les scores actuels et ne plus limiter l'accès aux compétences remarquables en lecture, c'est-à-dire l'aptitude à saisir l'implicite d'un texte, il importe de rappeler que former un lecteur polyvalent, qui lit tous types de textes en adaptant ses modalités de lecture à son projet personnel et aux caractéristique du texte lu, se prépare dès la maternelle en intégrant fonctionnellement la BCD aux autres pratiques pédagogiques visant à l'acquisition de la lecture-écriture selon une perspective culturelle. »⁹

Sans voir là un nouveau remède-miracle contre l'échec scolaire, la BCD est apparue comme une clé permettant de reconstituer pour chaque enfant une unité culturelle.

1.2.2. L'album

L'adaptation aux représentations des enfants est indissociable de la volonté d'enrichir et de faire évoluer ces représentations. Face à des mondes complexes et conflictuels, les enfants ont besoin de se rassurer, de retrouver des repères, de jeter des passerelles avec leurs expériences sociales et familiales, avec les valeurs qui y ont cours, avec les images qu'on en donne.

Le livre présente deux systèmes de représentation, l'image et l'écrit. L'image peut être lue immédiatement par l'organisation qu'elle présente (code analogique). Alors que l'écrit, symbole culturel conventionnel, nécessite la médiation de l'adulte pour être accessible à l'enfant non-lecteur.

À l'école, la lecture de livres repose sur des savoirs tels que l'attribution de rôles, la permutation de ces rôles, une attention conjointe et une structure séquentielle. Les échanges se font sur des sujets non concrets, représentés par des images.

Lors de la lecture d'une histoire, les rôles peuvent permuter. Ainsi, l'enfant pourra devenir à son tour conteur.

Le récit d'un album, d'une histoire, présente dans sa structure une dimension temporelle (chronologie du récit), spatiale (actions dans des lieux précis) et logique (liens entre personnages et actions). L'activité de rappel de récit est donc un acte complexe car différents paramètres interviennent pour produire du sens.

1.2.3. L'activité de récit

Comme l'a montré Bruner (1991), tous les environnements narratifs sont conçus pour répondre à des besoins culturels, pour insérer un enfant dans sa culture, l'aider à donner du sens aux événements quotidiens, le guider dans ses interactions avec ses partenaires. Vers 3-4 ans, les enfants commencent

9. C. Jordi, *Apprendre à lire avec la BCD*, Paris, Nathan-Pédagogie, 1998.

déjà à utiliser leurs récits pour se justifier et commencent donc ainsi à s'adapter à leur culture.

Ainsi, cet apprentissage fournit non seulement le moyen de faire des choses avec des mots, mais également d'agir à l'intérieur de la culture. Cela entraîne la nécessité de coordonner son propre langage aux exigences de l'action dans le monde réel, mais aussi de le faire selon les voies prescrites par la culture impliquant des personnes réelles. Bruner écrit à ce sujet :

« J'ai essayé d'exposer un point de vue sur l'acquisition du langage en rapport direct et constant avec l'acquisition que l'enfant fait de sa culture. La culture est constituée par des procédures, des concepts et des distinctions symboliques que l'on ne peut établir que dans le langage. Par conséquent, le langage ne peut se comprendre que dans son cadre culturel. J'espère que l'étude présentée ici fera comprendre pourquoi les deux, culture et langage, ne peuvent pas se traiter séparément. »¹⁰

Le livre est un support au langage, comme nous le dit Denise Durif : « On parle autour de livres, d'images, de photos ou de tout support qui représente, signifie, symbolise. »¹¹

La découverte et la lecture des albums permet à l'enfant de maîtriser le sens conventionnel de la lecture des livres de notre culture. Il prend l'habitude de tenir un livre à l'endroit, de tourner les pages dans le bon sens et de se repérer dans l'organisation matérielle et culturelle de cet objet. « C'est par l'échange des livres, par l'habitude de parler de ce qu'on a lu ou de ce qu'on va lire que s'entretiennent et se transmettent les gestes ordinaires de la lecture. »¹²

1.3. La médiation

L'évolution langagière du bébé est tributaire de la quantité et de la qualité du langage mis à sa disposition. Laurence Lentin, dans son ouvrage *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, écrit que « Pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut d'abord qu'on lui parle », première condition indispensable à l'acquisition du langage. Il faut aussi le laisser parler.

Les échanges entre enfant et adulte permettent une interaction entre un langage structuré, élaboré, celui de l'adulte, et des tâtonnements de l'enfant :

« On dispose actuellement de données précises sur le rôle fondamental des interactions : les enfants présentent un développement linguistique rapide

10. J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987, 128 p.

11. D. Durif, *Quel langage en maternelle ?*, Armand Colin, 1989.

12. Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992, 192 p.

lorsque l'entourage accorde son attention, son support et son appréciation à leurs comportements verbaux tout en leur fournissant par ailleurs un environnement linguistique stimulant et adapté à leur niveau. »¹³

Apprendre, c'est construire le savoir en interaction avec autrui. Le savoir-lire est une co-construction, une entreprise collective : « L'enfant n'apprend pas à lire tout seul. » Les interactions sociales jouent un rôle déterminant dans cet apprentissage quand elles permettent la coopération, la confrontation, l'échange et le « partage » des savoirs. Cette « dynamique sociale et intellectuelle » favorise la manifestation de savoirs déjà acquis et la construction de nouveaux savoirs.

Le langage, les théories scientifiques, la mémorisation, etc., ne sont accessibles à l'enfant « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades », estime Lev S. Vygotski. Selon lui, chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant. Elle se manifeste tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social. Elle apparaît ensuite lors d'une activité individuelle et devient alors une propriété intériorisée de la pensée de l'enfant. Il illustre son propos par l'exemple du langage. Celui-ci apparaît d'abord comme un moyen de communication. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur, qu'il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même. Vygotski affirme que « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. »

Il distingue ce que l'enfant peut accomplir seul (« développement actuel de l'enfant ») et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou de pairs (« capacité potentielle de développement »). Entre ces deux types d'activités, se constitue la « zone proximale de développement », l'espace où le développement est en devenir. La médiation sociale ne permet un véritable apprentissage que si elle se situe dans cette zone.

Nous commençons à construire des concepts dès notre naissance mais nous n'apprenons pas seuls, nous ne pouvons pas apprendre seuls. Bruner (1987) a montré comment l'interaction et l'attention conjointe entre la mère et le jeune bébé créent la première trame dans laquelle s'établit notre compréhension du monde. Le savoir se crée progressivement dans un *contexte culturel et social*, à partir des expériences vécues dans l'interaction avec autrui ; la langue elle-même est à la fois un moyen pour donner du sens à ce

13. M.-J. Hubert-Delisle, *Créole, école et maîtrise du français*, Saint-Denis, Le Français à l'école, collection « Éducation / Formation », 1994, 166 p.

vécu et un reflet de ce que nous avons appris. Dans cette optique, le savoir n'est pas un « objet » qui est donné et reçu de façon passive, mais il s'agit plutôt d'une transaction active, d'un échange. On se met d'accord sur une même interprétation d'une situation par l'intermédiaire de la langue – et donc des concepts – qui va orienter notre perception. Pour J. Bruner, la langue s'acquiert en tant qu'instrument de régulation dans l'interaction sociale.

Les premières expériences de socialisation, en particulier d'interaction avec l'adulte, contribuent au développement métacognitif de l'enfant et l'aident à s'adapter aux apprentissages scolaires.

Apprendre est donc un acte individuel complexe, qui se développe dans la durée à partir des interactions du sujet avec son environnement. Mais, comme l'a souligné Bruner, ce sont les composantes culturelles, psychologiques, et sociales de ces interactions qui déterminent le déclenchement et la poursuite des apprentissages. Le rôle des parents est donc là primordial :

« Notons que certains enfants bénéficient dans leur environnement familial de médiateurs qui leur présentent l'écrit, les aident à comprendre sa fonction, ses enjeux, autrement dit, ses pouvoirs, qui les initient à ses structures et aux principes de son fonctionnement, qui les impliquent, qui les accompagnent dans sa découverte. Concrètement, ces enfants font l'objet d'une médiation culturelle familiale qui consiste à leur lire des écrits sociaux en attirant leur attention sur leur rôle de régulateur social, des écrits documentaires comme réponse à un besoin de savoir et surtout des écrits fictionnels qui leur permettent de médialiser leurs problèmes personnels et d'enrichir leur imaginaire tout en les rattachant à une culture. Ils s'imprègnent, ce faisant, des structures de ces écrits, tout en découvrant, en situation, leurs pouvoirs. Ils reçoivent donc l'écrit comme une valeur, un nouveau pouvoir de la pensée, un moyen d'expression et une introduction à la connaissance du réel et de l'organisation du monde. D'autres ne reçoivent pratiquement rien ; est-il étonnant, en conséquence, qu'ils soient en échec en lecture ? Et n'est-il pas de la responsabilité de l'école d'assurer cette médiation pour les plus démunis ? »¹⁴

La médiation culturelle est indispensable pour que ne se creuse pas un écart culturel entre les enfants qui reçoivent chez eux une éducation tacite au plaisir de lire et à la culture de l'écrit et ceux dont le milieu familial ne possède pas les clés de cette culture, trop éloignée de sa propre identité socio-culturelle.

14. C. Jordi, *op. cit.*

1.4. Les objectifs familiaux et les objectifs scolaires

Lorsqu'on établit une corrélation entre performance scolaire et milieu social, les exceptions sont importantes. Dans les études qu'il a menées sur ce sujet, J. Lautrey montre que le déterminant premier de la réussite scolaire est moins le milieu social d'origine des élèves ou des apprenants que l'attitude des familles et de l'élève vis-à-vis de la culture et de l'école.

Problème éminemment social, l'échec scolaire tiendrait en partie à la rupture de l'harmonie culturelle entre l'école et la maison. Passant de l'une à l'autre, l'enfant changerait de monde.

Comme le fait remarquer J. Fijalkow,

« plus la culture de l'école est différente de celle que l'enfant connaît à la maison, plus la probabilité de conflit culturel est grande et, par voie de conséquence, plus important le risque de voir apparaître des difficultés scolaires »¹⁵.

1.4.1. Les instructions officielles

« L'école maternelle occupe une place importante dans l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance. C'est une école. Complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire, elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de "devenir grands".

Si les ruptures ont leur intérêt et peuvent être bénéfiques, le jeune enfant a besoin de cohérence. Il est indispensable que l'école maternelle soit ouverte aux familles et entretienne avec elles des relations de confiance [...]. Cette ouverture de l'école maternelle aux relations avec ses partenaires revêt une importance particulière dans les zones défavorisées. »¹⁶

« Les expériences menées ces dernières années dans le cadre de certaines zones d'éducation prioritaires (ZEP) montrent cependant la forte résistance des barrières culturelles. Les enfants peuvent se sentir écartelés entre un milieu familial et un milieu scolaire qui obéiraient à des valeurs différentes, voire antinomiques. On a tenté, non sans succès, de dépasser cette difficulté en expliquant aux parents comment ils peuvent devenir des partenaires des processus d'apprentissage mis en œuvre par l'école. C'est dans ce but que les enseignants dialoguent avec eux, leur expliquent comment ils procèdent et pourquoi de cette sorte, les initient, s'il le faut, aux moyens de partager avec leurs enfants les pratiques de l'écrit et les plaisirs qu'elles procurent.

15. Fijalkow J., *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993.

16. Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP, 1995, p. 16.

On voit donc le rôle décisif de l'école pour permettre à des enfants de s'approprier les pratiques de la culture écrite, même et surtout quand ils sont issus de milieux sociaux peu familiers des livres. »¹⁷

Depuis quelques années, une place plus importante est accordée aux familles dans le fonctionnement du système scolaire. La loi d'orientation de 1989 fait des parents des membres à part entière de la communauté éducative. Elle leur donne par exemple le droit de négocier d'égal à égal avec les enseignants l'orientation scolaire de leurs enfants et de participer un peu plus à la gestion des établissements.

1.4.2. Les styles éducatifs des familles

Les enfants qui réussissent bien à l'école ont un environnement familial qui pose des questions, suscite la réflexion, les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement familial qui donne des réponses et décrète pour eux ce qu'ils doivent faire.

Il est donc important d'informer les parents, de les impliquer dans des activités où ils puissent découvrir l'importance de certains comportements pour la réussite des élèves :

« La famille doit être associée à l'aventure scolaire de l'enfant, informée des règles du jeu scolaire et des progrès réalisés. Ces liens, dans le respect des rôles de chacun, doivent être recherchés et entretenus par tous les moyens adaptés. Bien des familles que l'on dit abusivement démissionnaires ou indifférentes à l'école lui font au contraire une telle confiance qu'elles s'en tiennent à distance trop respectueuses et n'imaginent pas qu'elles puissent, elles aussi, lui apporter leur concours. »¹⁸

La sociologie de l'éducation s'est intéressée aux effets des éléments extérieurs sur la capacité d'apprentissage de l'individu, notamment en analysant les corrélations, voire les liens de cause à effet entre caractéristiques familiales et/ou socioculturelles et performances individuelles. Elles montrent que l'enfant est soumis à un « apprentissage implicite » différent selon le milieu social. Ainsi, les familles de faible niveau socioculturel sont souvent caractérisées par un certain fatalisme, l'accent porté sur la soumission aux normes plutôt que sur l'autonomie personnelle, l'importance accordée aux savoirs scolaires de base plutôt qu'à l'ouverture et à la culture de l'esprit, l'accent mis dans le choix professionnel sur des critères de sécurité et d'avantage

17. Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, op. cit.

18. « Les langages, priorité de l'école maternelle », instruction du 8 octobre 1999, *BOEN*, hors-série n° 8 du 21 octobre 1999.

immédiat, etc. Ces orientations sont contradictoires avec l'apprentissage implicite véhiculé dans le milieu scolaire.

Par exemple, Basil Bernstein¹⁹, dans les années 60, a décrit deux codes linguistiques inégalement utilisés selon le milieu social : les classes populaires utilisent un « code restreint » ou « langage commun » stéréotypé, constitué d'un vocabulaire limité avec des concepts utilitaires, à signification souvent implicite ; en revanche, les classes aisées se servent d'un « code élaboré » ou « langage formel » plus abstrait, riche en nuances et à signification explicite. La transmission du code linguistique des élèves issus de milieux défavorisés serait responsable d'un retard de développement. Ce handicap culturel serait, de plus, renforcé à l'école, qui utilise préférentiellement le code linguistique élaboré.

Pour chaque famille, il existe ce que certains sociologues appellent un « style éducatif ». En étant très schématique, on peut identifier deux pôles autour desquels s'articulent les « styles éducatifs ». D'un côté, le pôle autoritaire, où la prescription prime sur le dialogue, où les rôles parentaux sont strictement répartis (l'autorité au père, l'affectivité à la mère), et où la famille, très repliée sur elle-même, est peu perméable aux actions pédagogiques extérieures. De l'autre, le pôle contractuel, où le dialogue et l'explication sont privilégiés, où les parents partagent les rôles et sont ouverts aux interventions éducatives extra-familiales. On peut observer que les modèles autoritaires sont plutôt moins efficaces pour la réussite scolaire

Les conceptions dominantes de l'éducation sont passées d'une logique du dressage à une logique de l'épanouissement. « Le modèle éducatif qui devient dominant se caractérise par la confiance réciproque, et des relations plus affectueuses entre parents et enfants, par la plus grande liberté accordée aux enfants et leur participation à la vie de famille ».

La capacité des familles à se mobiliser sur la scolarité de leurs enfants dépend d'abord des pratiques éducatives de chaque famille mais ces pratiques sont en relation avec les statuts sociaux.

J. Lautrey²⁰, directeur du laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V, montre les liens entre l'ambiance familiale et le développement cognitif de l'enfant. Il a classé les pratiques éducatives familiales en trois catégories :

- milieu faiblement structuré, caractérisé par l'absence de règles sociales explicites ;

19. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, traduction française, 1975.

20. J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF, 1980.

- milieu soupagement structuré, dans lequel existent des règles modulées par les circonstances ;
- milieu rigidement structuré, dans lequel les règles s'appliquent quelles que soient les circonstances.

Les résultats montrent que l'attitude soupagement structurée, typique d'une éducation « démocratique », est en relation avec une meilleure réussite des enfants à des épreuves intellectuelles, quel que soit le milieu d'origine. On la rencontre cependant plus fréquemment dans les milieux de niveau socioculturel élevé.

1.4.3. Le malentendu

C'est avec la scolarisation massive, depuis les années 60, que le malentendu entre l'École et les familles s'est installé. Pour tenter de le comprendre, trois sociologues spécialistes de l'École et de la famille, François Dubet, Bernard Charlot et François de Singly, ainsi qu'un pédagogue, Philippe Meirieu, nous livrent leurs analyses²¹. Loin d'instaurer un procès contre les enseignants ou les parents, chaque auteur propose une réflexion sur les difficultés et les désarrois qui créent l'incompréhension entre les uns et les autres alors que, pourtant, face à la tâche d'éduquer, tous devraient travailler main dans la main. B. Charlot évoque la double contrainte des enseignants qui sont censés « enseigner l'universel », mais doivent, dans le même temps, prendre en compte une hétérogénéité croissante de leur public. Ces enseignants, soumis à la « souffrance et à l'impuissance », sont souvent tentés de rejeter la responsabilité de leurs difficultés sur les familles, « victimes ou coupables ». Fr. Dubet explique comment, face à cette attitude, la confiance des parents se retourne en défiance, les poussant à adopter « une stratégie d'évitement » : « Il y a une véritable douleur à s'entendre dire que son enfant n'est pas "fait pour les études" ». Encore faudrait-il distinguer entre les parents des classes populaires, « partagés entre l'appel aux fonctions intégratives de l'école et les traumatismes de l'échec », et ceux des classes moyennes, « déchirés entre le désir de performance et le souci d'épanouissement » ; ces derniers étant beaucoup plus enclins à ce que l'École leur rende des comptes. Fr. de Singly, pour sa part, montre comment l'enfant est devenu « l'objet de toutes les espérances et désillusions familiales ». Pour Fr. Dubet, les tensions entre l'École et les familles ne peuvent pas être réduites, mais devraient pourtant être négociées. Enfin, Ph. Meirieu propose de « réinventer un nouveau contrat parents-enseignants » qui prenne en compte le décalage de chacun.

21. B. Charlot, Fr. Dubet, Fr. de Singly et Ph. Meirieu, *Écoles, familles, le malentendu*, Textuel, 1997, 167 p.

La rencontre du livre et de la lecture en milieu scolaire ne va pas de soi et peut devenir un lieu de conflit entre l'identité socio-familiale de l'enfant et le modèle social véhiculé par l'école. Il est donc nécessaire, pour les enseignants, de penser l'entrée dans le monde de l'écrit en respectant la culture d'origine de l'enfant et en développant conjointement des relations avec les parents pour que ces derniers acceptent et s'intéressent au travail entrepris autour du livre. L'école doit admettre que le vouloir-lire n'est pas une valeur culturelle universelle et que certains milieux développent le non-lire comme une sorte de facteur de reconnaissance sociale, familiale et affective. Dès lors, toute démarche culturelle qui n'est pas cautionnée par l'entourage direct a peu de chance d'aboutir ; l'enfant doit recevoir de sa famille, quelque chose comme la permission de lire, sous peine de vivre une rupture culturelle. La première des aides à l'entrée dans la culture de l'écrit est donc pour l'école d'amener l'enfant et sa famille à reconnaître le vouloir-lire comme une valeur et d'en parler. Parvenir à ce que le livre serve de lien entre les aspirations familiales et les aspirations scolaires en aidant ces deux univers à communiquer.

Le livre appartient à la culture scolaire pour l'apprentissage de la lecture. Le livre amené à la maison peut donner une référence à l'écrit dans les familles.

Pour que l'enfant puisse apprendre, il faut qu'il comprenne les différents types d'attentes de l'école. Si celles-ci sont expliquées et reconnues par la famille, alors il y aura point de convergence entre les objectifs de l'École et les objectifs familiaux et c'est à partir de cet instant que l'enfant pourra entrer dans les apprentissages. On demande alors aux familles de prendre en charge des modalités de travail propres à l'école, à savoir l'explication du vocabulaire, le fait de donner du sens à l'écrit ou d'entrer en communication avec son enfant qui pourra alors explorer les pouvoirs du langage et l'expérimenter.

Le livre paraît être un bon support pour déclencher le langage entre l'enfant et l'adulte, d'autant que la communication avec cet adulte est fortement investie puisqu'il s'agit des parents.

2. Mise en œuvre pédagogique

L'objectif est de créer une interaction entre l'enfant et ses parents par l'intermédiaire du livre emprunté à la BCD de l'école, afin de permettre aux élèves de s'engager dans la découverte et l'appropriation du monde de l'écrit par le langage avec l'aide du milieu familial.

Les enfants de l'école, concernés par le projet, présentent des particularités : d'une part, ils ne sont peu ou pas écoutés dans les situations communicationnelles au sein de leur famille, d'autre part, l'environnement de l'école est constitué de foyers « créolophones » et certains d'entre eux sont étrangers, la plupart viennent de Mayotte, et ne parlent pas français.

C'est pourquoi l'apprentissage ou la consolidation du français de tous ces enfants doit mettre en œuvre toutes les ressources disponibles de l'école comme l'utilisation de la BCD. L'équipe pédagogique a donc accentué ses projets vers l'amélioration de la langue orale, par une utilisation plus fonctionnelle de cette structure. Des actions comme le prêt du livre, l'animation autour du livre avec les parents, la création de contes entre grande section et cours préparatoire, s'inscrivent alors dans les projets d'école et de zone.

2.1. Point de départ

L'année dernière, en qualité d'aide-éducatrice, mon rôle dans l'école était essentiellement lié au fonctionnement de la BCD (mise en place du rangement et de la cotation des livres, ouverture, animation et gestion du prêt de livres, fréquentation de ce lieu avec des groupes de huit enfants pour des activités définies par l'enseignante).

Lorsque je récupérais les livres empruntés, je m'entretenais avec l'enfant.

J'ai alors constaté que, pour la plupart, le livre n'était pas lu à la maison. J'ai donc eu envie, cette année, en tant que professeur des écoles, d'approfondir ce point et d'évaluer comment le prêt de livres pouvait devenir un véritable outil d'apprentissage, grâce à la médiation de la famille. L'objectif est de profiter du livre, support d'images et de textes, pour susciter des moments de langage entre les membres de la famille, parents, grands frères ou grandes sœurs et l'enfant de maternelle.

2.2. Contexte

Depuis trois ans, toutes les classes de l'école participent aux deux actions appartenant au projet d'école et de zone relatif à la maîtrise de la langue et à l'ouverture de l'école sur le quartier :

1. Le prêt de livre aux enfants accompagnés de leurs parents. La durée de l'emprunt est d'environ 15 jours et toutes les classes de l'école sont concernées. Objectifs :

- faire entrer le livre dans la vie de l'enfant par l'intermédiaire de la famille ;
- créer de nouvelles attitudes face aux livres ;
- sensibiliser les familles à l'importance du livre ;

- améliorer la maîtrise de la langue orale et écrite.

2. Des animations autour du livre avec les parents en BCD ont lieu les samedis matins. Objectifs :

- faire prendre conscience de l'importance du livre et de l'écrit en général dans le développement de l'enfant ;
- expliquer aux parents les différentes façons d'aider leurs enfants à entrer dans le livre ;
- apprendre le respect du bien collectif ;
- amener le plus de parents possible à participer à l'activité de l'école.

Cette année, une institutrice, Mme S., a accepté de travailler avec moi sur ce projet et m'a permis d'intervenir dans sa classe de moyenne et grande sections constituée d'enfants avec lesquels je travaille depuis maintenant trois ans.

Mon projet se compose d'actions ponctuelles réparties sur une année scolaire visant, d'une part, les enfants autour d'activités pédagogiques en BCD pendant lesquelles leur langage sera évalué et, d'autre part, les parents dans un dispositif d'animation autour du livre (voir planning d'intervention en annexe 1).

2.3. Actions en direction des enfants

2.3.1. Activités en BCD avec les enfants

Des groupes de six à huit enfants participeront à des comités de lecture en BCD. Lors de ces séances, les enfants parleront pour présenter le livre qu'ils ont lu à la maison. Ils raconteront ce qu'ils ont retenu de l'histoire et donneront leur appréciation.

Ce sera, pour moi, l'occasion d'évaluer les productions langagières de chacun. Ces évaluations ont eu lieu à trois reprises avec un projet de communication différents dans les trois cas :

- Évaluation du 28 novembre 2001 : l'enfant raconte l'histoire du livre emprunté à ses camarades (activité de rappel de récit : annexe 8).

- Évaluation du 26 mars 2001 : l'enfant émet des hypothèses sur l'histoire que raconte son livre qu'il emmènera chez lui ce jour par rapport aux images. La validation des hypothèses se fera par la lecture de l'album à la maison, ceci afin de créer une motivation.

- Évaluation 26 avril 2001 : l'enfant raconte l'histoire de l'album emprunté à la maison le jour de la deuxième évaluation ; son expression est sollicitée et soutenue par un enregistrement audio qui s'inscrit dans notre projet de faire une cassette pour la classe. Chacun pourra s'écouter. Cela

impose au groupe le respect des consignes, notamment de ne pas intervenir dans l'exposé en cours d'enregistrement.

2.3.2. Évaluation du langage

Volatil, l'oral n'est pas facile à évaluer. Il n'est pourtant pas d'enseignement légitime et d'apprentissages efficaces sans recours à l'évaluation comme outil pédagogique et réflexif permettant à l'enseignant de savoir où chaque élève en est et d'adapter au mieux ses dispositifs.

L'évaluation porte sur la capacité de mémorisation et de restitution du texte lu par l'enfant. Cette capacité sera, bien entendu à moduler en fonction de l'âge de l'enfant. En grande section, les élèves doivent pouvoir adopter une conduite de récit et rendre compte de la progression narrative de l'ouvrage. En cas de non-mémorisation ou d'incapacité à raconter le livre, l'animatrice ne commente pas négativement ce silence et je lis simplement l'ouvrage à l'enfant en essayant de capter son attention.

Grille d'évaluation (annexe 2).

Le développement du langage est identique chez tous les enfants ; ils produisent d'abord des mots isolés, puis des phrases simples, avant de parvenir à des phrases plus complexes. Néanmoins, certains s'expriment avec un vocabulaire plus riche, une meilleure syntaxe, développent au même âge davantage de compétence à communiquer, à discourir. Ces différences peuvent être prédictives de difficultés ultérieures.

Cette grille ne constitue pas un test, mais un guide qui a permis d'observer les aptitudes langagières de chaque enfant en situation d'interaction autour d'un livre. Cette grille est structurée par des critères dont certains permettent de se faire comprendre par tout locuteur de la même communauté linguistique, à un moment donné (le vocabulaire, la construction des énoncés – syntaxe –, l'articulation, la grammaire), et d'autres qui pourront être compris, être mis en relation avec les pratiques (comportement en petit groupe, qualité de la communication, cohérence du récit, commentaire d'image).

Enregistrement

Le recours à l'enregistrement audio est nécessaire. En effet, pour remplir une grille révélatrice du langage de chaque enfant, des retours en arrière sont indispensables pour saisir les différents critères comme la cohérence du récit, mais aussi les structures syntaxiques. D'autre part, il permet d'autres prises de conscience comme l'attention des autres élèves et d'affiner les observations.

De plus, les élèves s'entendent parler et écouter. Ils acquièrent confiance en eux, leur implication et leur motivation augmentent en même temps qu'ils se construisent des critères et des outils.

Attitudes de l'enseignant

L'enseignant ne coupe pas la parole aux enfants, apporte une correction phonologique, lexicale ou syntaxique tout en poursuivant le dialogue, et n'exige pas de répétition systématique de la part de l'enfant. Le rythme de chaque enfant doit être respecté. Il est bon aussi de préciser que, paradoxalement, tout enfant a le droit à son silence, aussi longtemps que sa maturité et son équilibre l'exigent.

L'enseignant doit traiter l'interlangue (production intermédiaire) comme une pratique normale et intensive vers l'acquisition d'une autre langue. Les « erreurs » sont intéressantes pour l'enseignant (évaluation) et indispensables à l'enfant (exploration).

Il est aussi nécessaire d'admettre que le créole, comme toute langue, convient aux besoins du langage et qu'il puisse être indispensable à la participation verbale des élèves qui n'ont pas encore les moyens linguistiques de s'exprimer en français. La langue maternelle des enfants apparaît comme un point d'appui dans l'apprentissage et non comme un obstacle.

2.3.3. Cahier BCD

Un cahier BCD est constitué par chaque enfant. Sur la page de garde, l'enfant écrit son prénom et sa classe et il est écrit : « Je vais à la BCD de mon école : Édith Piaf ». La page suivante représente les règles de vie de la BCD. Ensuite, chaque livre emprunté ou étudié en classe est représenté par la photocopie de sa couverture. De plus, l'enfant porte une appréciation sur celui-ci, à l'aide d'une gommette pictogramme qui sourit quand il aime et à l'inverse qui fait la grimace quand il n'aime pas le livre, ou par dictée à l'adulte.

Le premier livre représenté est l'album *Jean-Loup* étudié lors de la première séance en BCD (annexes 3, 4, 5 et 6, page de garde, règles de vie, couverture de *Jean-Loup* et expressions spontanées d'enfants).

2.4. Coordonner des actions avec les parents

Trois rencontres ont été organisées en BCD :

- Le samedi 21 octobre 2001 : présentation du projet lié à la BCD (mon nouveau rôle dans l'école, mon projet de comprendre comment le livre est exploité avec la famille (questionnaire), information pour les familles de l'intérêt porté non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral, discussions libres). J'expose aussi la possibilité de solliciter les parents pour des activités autour du livre. Ce samedi, les enfants ont pu emprunter le premier livre de l'année

scolaire 2000-2001 et un questionnaire, « Mon livre est arrivé chez moi... », est distribué, à remplir avec ses parents (annexe 7).

- Le samedi 21 avril 2001 : présentation du projet d'exposition de travaux en BCD qu'ils feront avec leur enfant grâce à un livre de technologie emprunté ce jour. Je leur explique qu'il est nécessaire de lire avec l'enfant la notice tout en fabriquant l'objet, afin d'obtenir une « attention conjointe » (attention partagée par deux personnes sur le même objet) et de réaliser une action commune avec une autre personne par l'emploi du langage.

- Le samedi 28 avril 2001 : exposition à la BCD des œuvres parents-enfants réalisées pendant la semaine.

Ces ateliers réunissant parents, « tatis » (appelées habituellement ATSEM²²) et enseignants, sont des occasions de dialogues, de mise en confiance, et peuvent apporter énormément aux enfants qui voient leurs parents, leur maîtresse, leur ATSEM autour d'une activité. Ces actions impliquant les parents sont autant d'occasions pour l'enfant de savoir pourquoi il vient à l'école.

Notons que, cette année, les parents ont été sollicités pour participer à différents projets (encadrement des enfants lors du défilé de carnaval, lors des activités « piscine », participation pour préparer le petit déjeuner une fois par mois dans la classe...). Ils se sentent impliqués. On les laisse rentrer dans la classe, franchir le seuil. On parle avec eux.

3. Analyse des résultats

3.1. Attitudes des enfants.

Au cours de l'année, les comportements des enfants en BCD évoluent.

Ils respectent tous, à la fin de l'année, les règles de vie de ce lieu mais aussi les règles relatives à la communication, à savoir le respect de la parole de l'autre, son écoute l'autre pour parler à son tour.

De plus, les enfants sont très motivés pour les activités en BCD. En effet, lorsqu'on leur demande qui veut partir avec l'animatrice, ils sont tous sans exception volontaires.

Ces comportements tendent à s'orienter vers celui d'un lecteur. Lors du dernier entretien autour des livres empruntés, cinq enfants accompagnent du doigt leur récit, comme s'ils lisent pour parler. De plus, lors de la deuxième analyse du langage où l'enfant doit émettre des hypothèses sur le contenu de

22. ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

son livre, dans chaque groupe, deux ou trois enfants ont fait une réflexion comme : « Je ne peux pas raconter car je ne sais pas lire ». Ceux-ci ont besoin de la lecture à la maison pour pouvoir en parler.

Les enfants parviennent à différencier les écrits de fiction et les documentaires. Lors de nos derniers entretiens, Romain dit spontanément : « Mon livre, il ne raconte pas une histoire, il montre des poissons ! ». Il commence alors une présentation des différentes images à ses camarades en commentant à partir de son vécu (« J'ai déjà vu avec Papa »), en donnant des critères de couleurs, de formes, de différences (« Vous voyez, c'est un requin, la forme... »), et quand les autres, très intéressés donc bavards au sujet des différences entre baleines et requins, font trop de bruit, Romain les reprend : « Chut ! On va vous entendre dans la radio. » Ces réflexions montrent que les enfants s'approprient les enjeux de la situation, à savoir la structure d'un écrit social qu'est le documentaire.

Remarquons qu'il y a toujours dans un groupe un enfant qui contredit ou approuve. Il a le statut de « leader » dans le groupe, acquis au cours de jeux langagiers où le but est d'avoir toujours le dernier mot. Cette dextérité verbale est peut-être le résultat de nombreuses expériences sur lesquelles il a pu mettre les mots justes par rapport au réel.

On peut remarquer aussi qu'à la dernière séance, tous les enfants évalués ce jour communiquent verbalement, restent dans le sujet et semblent comprendre la situation. En effet, cette dernière les motive. Ils veulent tous parler de leur livre pour s'écouter avec les autres de la classe dans le coin-écoute.

À la première évaluation, un enfant sur deux a besoin de questions, d'étayage, pour pouvoir tenir le discours narratif de son livre ou simplement une simple description par rapport aux images. Des questions très ouvertes lui sont alors posées pour l'aider à exprimer son point de vue. Six mois après, un seul enfant sur les dix-sept testés a encore besoin de mon intervention pour présenter son livre emprunté.

De plus, ils sont plus nombreux à donner le titre exact du livre emprunté, ce qui permet de dire que le livre a été exploité avec une autre personne.

3.2. Évaluation du langage (annexes 9 à 17)

Il existe des fourchettes évidentes : affirmer sans risque d'erreur qu'un bébé de six mois n'est jamais en mesure de construire un énoncé incluant une subordonnée et qu'un enfant de six ans qui ne parle qu'en « mots-phrases » doit inquiéter les éducateurs. À l'intérieur d'une telle fourchette, les progrès de l'enfant ne sont pas programmés.

Il est clair qu'au fil des évaluations, le langage des enfants a progressé. Les phrases produites se sont complexifiées pour tous.

On ne peut pourtant pas affirmer que cette amélioration des capacités langagières des enfants est liée à la participation active des familles autour du livre. En effet, elle peut résulter aussi du développement naturel de l'enfant ou encore des activités motivantes proposées en classe.

Les deux enfants mahorais ne s'exprimant que par mots-phrases au début arrivent à structurer une phrase minimale mais correcte en fin de moyenne section.

Les enfants rapportent de plus en plus du discours direct, faisant ainsi parler les personnages du livre. Ils sont entièrement dans le scénario et, entrant dans la peau des personnages, ils vivent les situations.

Lors de la première évaluation de novembre, l'enfant qui n'arrivait pas à parler et ne s'exprimait que gestuellement, se retrouve à décrire toutes les pages de son livre seule au mois d'avril. Il est vrai que sa prononciation est confuse, son vocabulaire pauvre et imprécis et que, sur la bande audio, on ne l'entend presque pas, mais un grand pas a été franchi pour elle, grâce à la médiation d'une tierce personne qui lui a lu le livre. En effet, d'après le discours tenu, le livre avait déjà été découvert.

3.3. Attitudes des parents

La fréquentation des parents aux réunions a augmenté. En effet, la présence de quatorze parents à la réunion un samedi matin en BCD pour présenter le projet de réaliser et d'exposer des travaux qu'ils feront avec leur enfant est remarquable par rapport à la première réunion où seulement six d'entre eux étaient présents (à noter aussi que ce sont toujours les mêmes qui répondent présent). Je peux affirmer que, depuis au moins deux ans, il n'y a jamais eu un tel effectif.

Treize enfants ont produit quelque chose avec leur parent. Dans la plupart des cas, parents et enfants étaient très fiers des productions réalisées. Au cours des échanges sur cette expérience, les parents expliquent alors comment ils ont procédé et tous affirment avoir éprouvé du plaisir. Notons que nous avons proposé de prêter du matériel à cette occasion, mais personne n'a demandé.

Suite à cette exposition, une maman est venue le jeudi suivant dans la classe pour présenter différentes expériences tirées du livre *Les Expériences* aux enfants.

Les parents ont repris des livres d'activités manuelles qu'ils feront pendant les vacances.

La participation directe des parents à quelques courts moments de la vie de la classe les aide à mieux se la représenter. Elle complète les actions d'informations en réduisant l'écart entre les représentations et la réalité.

Pour certaines familles, la communication avec l'école est importante, même si, à première vue, l'investissement dans le vouloir-lire y paraît particulièrement fort. En effet, ce que vise ici la famille, c'est une entrée précoce dans l'écrit susceptible de donner une longueur d'avance dans l'acquisition technique de la lecture et, partant de là, dans la course à la réussite scolaire, puis à la réussite sociale tout court. La responsabilité de l'école consiste donc à faire comprendre que cette exigence angoissée risque, au contraire, de tuer le vrai désir de savoir qui ne peut s'appuyer que sur une lecture et un langage de jeu, de plaisir et d'intérêt réel de l'enfant reconnu pour lui-même et dans l'instant.

En ce qui concerne les familles scolairement défavorisées, si l'école a pour « devoir » de leur faire comprendre l'intérêt pour l'enfant de l'entrée dans l'écrit, en revanche, il est tout autant nécessaire de leur rappeler que les tentatives intempestives d'imposition de la lecture ne peuvent que contrarier un apprentissage durablement harmonieux. En effet, des enquêtes montrent que ce qui est déterminant pour l'aide au travail scolaire, ce n'est pas l'intensité de la pression scolaire des familles, le temps passé à faire et refaire des exercices ou vérifier le cahier de textes. Ce qui est véritablement déterminant, ce sont les attitudes éducatives qui, à l'occasion de chaque événement de la vie quotidienne, mettent l'enfant en situation de réfléchir et non de subir, de s'interroger et non d'exécuter sans comprendre.

Ph. Meirieu va jusqu'à dire : « C'est en étant de "vrais parents" et non de médiocres instituteurs du soir que les parents aident leurs enfants à réussir à l'école »²³.

Multiplier les innovations pédagogiques n'a pas de sens, si les conditions sociales préalables ne sont pas réunies, c'est-à-dire si enseignants et parents ne sont pas impliqués ensemble dans les apprentissages du langage et de l'écrit par l'enfant. Affirmer ceci revient à reconnaître la nécessité pour les enseignants de faire le premier pas en direction des familles car, dans le cas de familles socioculturellement défavorisées, cette initiative ne pourra pas et ne sera pas prise par les parents.

L'école a donc un rôle nuancé à jouer pour que le contact précoce avec l'écrit soit compris des parents ; envers les familles socio-culturellement défavorisées, l'objectif à viser est que les parents acceptent et s'intéressent à

23. Dans un dossier intitulé « Complémentarité et spécificités des intervenants auprès des élèves en difficulté » sur le site Internet de l'INRP.

la rencontre de leur enfant avec l'écrit. Il ne s'agit pas ici de demander à des parents qui en sont bien incapables d'aider leurs enfants dans l'entrée dans l'écrit mais, grâce à l'ouverture de l'école par la communication, l'échange et le respect mutuels, de les amener à croire dans l'école et dans ces pratiques, à porter un certain intérêt à ce que leur enfant apprend à l'école, voire à l'encourager dans ses découvertes (même si ils ne peuvent pas les accompagner), parce qu'ils auront été informés et convaincus de leur bien-fondé. C'est à ce seul prix que les plus démunis ne vivront plus l'école comme un monde hostile dont il convient de ne pas apprendre la langue, sous peine de trahir leur milieu d'origine.

Conclusion

La maîtrise de la langue s'acquiert progressivement. Elle assure la réussite à l'école élémentaire et au-delà dans la vie sociale. Elle est non seulement le préalable à tous les apprentissages mais elle permet aussi de formuler une pensée claire et organisée.

En conclusion, il conviendrait de souligner à quel point la complémentarité des différents partenaires peut contribuer à la réussite des élèves alors que leur rivalité ne pourrait que leur être néfaste.

Il ne s'agit pas d'ouvrir pour faire plaisir, mais pour offrir une plus grande richesse et une plus grande cohérence éducative à nos élèves grâce à l'implication des parents.

Intégrer les parents, c'est leur permettre de comprendre une démarche. Tous ne participeront pas, mais savoir que cela est possible modifie déjà l'image de l'école. Si les enfants, grâce à la participation de leurs parents, connaissent plus de livres, lisent plus de recettes, de notices de fabrication et renforcent ainsi leurs acquis, cela ne peut être que bénéfique pour le processus d'apprentissage.

Faire participer les parents, c'est en premier lieu s'attacher à développer une communication efficace à leur intention ; c'est ensuite les associer à divers moments de la vie de l'école, à des actions où une marge nécessaire et suffisante d'initiative leur sera concédée. C'est dès la première scolarisation de l'enfant que les relations parents-enseignants doivent ainsi s'organiser. Le partenariat prend tout son intérêt lorsqu'il rassemble des personnes ayant des atouts et des points de vue différents et complémentaires.

Pour Alain Bentolila²⁴, « les conditions d'une entrée réussie dans le monde de l'écrit » se préparent dès la maternelle, dans la mesure où c'est une

24. A. Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996, 220 p.

bonne maîtrise de la langue orale qui conditionne le destin scolaire et social. Il conclut en expliquant qu'il faut se battre, dans l'école et hors de l'école à côté des parents, les éducateurs, les responsables culturels, pour « refuser que le verbe meure ».

Ouvrir l'école aux familles est un axe de réflexion et d'action que se fixent bon nombre de partenaires du système éducatif. Pour faire accepter et définir le partenariat sur ce thème, il est nécessaire de tenir compte désormais de l'inscription de l'école au sein d'un tissu social et économique en mutation. L'école n'échappe pas aux conséquences des difficultés sociales et de la perte de repères des familles. D'un côté, la confiance s'effrite, et de l'autre, l'attente des parents à son égard est de plus en plus grande. Permettre au système éducatif de répondre aux besoins de la société en restant au service de l'enfant demande à chacun de se dégager de ses représentations souvent trop affectives de réalités cloisonnées (école, famille). En conséquence, un enseignant essaiera d'organiser sa démarche autour des deux axes :

- affirmer le rôle fondamental de l'école qui consiste à apporter aux enfants tous les moyens qui leur permettront de s'intégrer dans une société démocratique ;
- engager un travail au niveau des représentations des parents, souvent fondées sur les souvenirs de leur propre scolarité et sur un sentiment d'incompréhension.

Par des actions simples et régulières, l'ouverture de l'école aura une fonction mieux définie : celle d'informer et de favoriser l'implication des familles, afin que les transformations inévitables de l'école n'échappent pas à ses différents acteurs et qu'elle demeure avant tout au service de l'enfant.

LA STRUCTURATION DE L'ESPACE : DE L'ESPACE VÉCU À L'ESPACE REPRÉSENTÉ

Stéphane TÉCHER

Mémoire bien documenté sur le rapport des enfants à l'espace, avec de bonnes analyses des comportements et des travaux des élèves. Utile pour les professeurs des écoles en stage, aussi bien du point de vue théorique que pratique.

Gérard Revert
directeur de mémoire



« Accepter qu'un enfant se déplace sans contrôle, c'est lui reconnaître l'indépendance. Lui laisser, lui donner le droit de construire des objets physiques, c'est lui faire entrevoir que l'on peut changer des choses dans le monde... Pour l'homme, les rapports spatiaux sont des rapports de force. »¹

La notion d'espace est omniprésente dans la majeure partie des disciplines étudiant la connaissance humaine. Il est ainsi question, pour de nombreux chercheurs, de comprendre les processus permettant à l'individu d'appréhender l'espace pour, souvent, en créer des représentations par la suite. Il s'agit alors de comprendre comment ces représentations seront ensuite utilisées afin d'organiser des déplacements.

Ainsi, il nous arrive parfois d'être perdu, de ne plus savoir de quel côté « partir » pour retrouver notre itinéraire. Pour éviter cela, bien souvent, une solution qui nous paraît évidente est le plan : cette fameuse représentation de l'espace qui doit permettre à tout un chacun de s'orienter. Or, il m'est arrivé de remarquer que cette lecture de plans n'est pas si facile qu'elle n'y paraît et qu'elle peut même poser de nombreux problèmes. Ainsi, bon nombre de personnes ne peuvent se repérer si le plan n'est pas orienté de la même manière que l'espace réel. Sans compter les personnes qui ne peuvent pas appréhender l'espace, en raison d'une mauvaise lecture de l'information.

1. Pêcheux (M.G.), *Le Développement des rapports des enfants à l'espace*, 1990.

Mais ne pas appréhender correctement l'espace n'est pas dû uniquement à une maladresse au niveau de la lecture du plan, il s'agit d'un ensemble de connaissances qui n'ont pas été structurées, ou du moins pas suffisamment.

Afin de comprendre les mécanismes permettant cette structuration de l'espace, j'ai donc décidé d'approfondir cette notion au cours de mon année de stagiaire en tant que professeur des écoles.

Quels sont les processus permettant de passer d'un espace vécu à un espace représenté ?

Après avoir défini la notion de l'espace conformément aux programmes officiels, nous nous intéresserons aux connaissances *in situ* des élèves par rapport à lui. Le recueil de conceptions initiales sur les représentations de l'espace me permettra d'approfondir les capacités des enfants en fonction de leur âge. Enfin, la construction d'une maquette de classe me permettra de définir un outil permettant de structurer l'espace. Nous analyserons, pour conclure, les rôles fondamentaux du langage et des activités motrices dans la structuration de l'espace chez l'enfant.

I. L'espace dans les programmes officiels.

a) Qu'est-ce que l'espace ?

Définir l'espace semble un acte très difficile. Le petit Robert propose d'ailleurs, à lui seul, plusieurs définitions pour ce terme. Ainsi, l'espace serait, dans la langue courante, « un lieu plus ou moins délimité (où peut se situer quelque chose) ». D'un point de vue philosophique, Lalande définit l'espace comme « un milieu idéal, caractérisé par l'extériorité de ses parties, dans lequel sont localisées nos perceptions et qui contient par conséquent toutes les étendues finies ». Kant, lui, définit l'espace comme « un système de lois réglant la juxtaposition des choses relativement aux figures, grandeurs et distances et permettant la perception ».

Les études en psychologie nous apprennent que l'espace tel qu'on le perçoit, c'est-à-dire l'espace en trois dimensions, correspondrait à une réalité physique et non à une simple représentation de l'espace. Or, en physique contemporaine, la vision de l'espace n'épouse pas notre intuition. De plus, dans la relativité, l'espace n'est pas indépendant du temps (notion d'espace-temps) et prend la forme d'un espace courbe qui ne respecte pas la géométrie d'Euclide (ainsi, la ligne droite n'est pas le plus court chemin). À l'instar d'Emmanuel Kant, les travaux en psychologie semblent donc montrer que notre perception de l'espace est plus liée à nos cadres de pensée et de percep-

tion qu'à une réalité physique objective. Notre psychologie de l'espace est donc tributaire de notre champ perceptif.

Si la notion d'espace est, comme nous venons de le voir, abstraite et difficile à définir, retenons, comme l'a dit Bergson, qu'il s'agit du « schéma de notre action possible sur les choses ». Ainsi, il est évident que le développement cognitif et psychologique de l'enfant passe par l'acquisition de connaissances spatiales.

C'est à cet effet qu'il est préconisé dans les instructions officielles, d'étudier l'espace à l'école primaire.

b) Les instructions officielles

Si au cycle 1 l'espace de la classe est devenu familier pour l'enfant, les apprentissages au sujet de la structuration de l'espace n'en sont pas terminés pour autant. Ainsi, au cycle des apprentissages fondamentaux, l'apprentissage de l'espace s'effectue de manière transversale avec plusieurs disciplines.

1. Mathématiques

Dans le domaine « Espace et géométrie », l'enfant doit :

- connaître et utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives d'objets ou à la description de déplacements (devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus, dessous, au-dessus de, au-dessous de) ;
- situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre personne ou à un autre objet ;
- situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan, et inversement situer dans l'espace réel des objets placés sur une maquette ou un plan.

2. Découvrir le Monde

Dans le domaine de l'espace, l'enfant doit être capable de :

- se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer ;
- commencer à représenter l'environnement proche ;
- décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé ;
- repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue, sur des plans.

3. Éducation physique et sportive

L'enfant doit être capable d'adapter ses déplacements à différents types d'environnement. Ainsi, les activités d'orientation permettent de développer les rapports des enfants à l'espace.

L'éducation physique aide donc à « concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites »².

J'ai donc décidé, dans le cadre des instructions officielles, de travailler autour d'un projet, afin de mieux structurer les apprentissages (annexe 1)³.

c) L'espace à travers les mathématiques

La notion d'espace est étudiée au cycle 2 en mathématiques dans le domaine « Espace et géométrie ».

Au cycle 2, les connaissances spatiales s'inscrivent, en mathématiques, autour de quatre grandes familles : « Repérage, orientation », « Relations et propriétés », « Solides », « Figures planes ».

Si la famille « Repérage, orientation » peut se travailler de manière transversale, les trois autres familles sont plus spécifiques aux mathématiques. Celles-ci permettent néanmoins de « travailler des notions utilisées pour décrire l'espace et ses objets, en mobilisant le langage courant »⁴.

Afin d'étudier l'espace au cycle 2, les termes utilisés pour sa structuration doivent être aussi précis que possible. Il me semble judicieux de rappeler les quatre grandes activités présentes dans le domaine spatial à l'école :

- Reproduire : il s'agit de faire une copie d'un objet à l'identique, objet qui sera visible pendant un temps donné. La reproduction pourra se faire à la même échelle ou à une échelle différente.

- Décrire : il s'agit, comme son nom l'indique, de décrire un objet, dans un but de communication, par le biais de l'oral ou de l'écrit afin de permettre l'identification, la représentation ou la reproduction de l'objet

- Représenter : il s'agit d'évoquer, à l'aide de codes graphiques communs, un objet ou une situation spatiale.

- Construire : il s'agit de produire un objet à partir d'informations diverses (codages, dessins, schémas, etc.).

2. Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, p. 192.

3. Les annexes sont publiées à part.

4. Ministère de l'Éducation nationale, *Documents d'accompagnement des programmes : mathématiques*, p. 66.

II. Connaissances *in situ* des élèves par rapport à l'espace

a) Situation envisagée (annexe 2)

Lors de mon premier stage, dans une classe de CE 1, j'ai décidé de mener au préalable un travail sur les prises de vues photographiques qui me permettait à la fois de découvrir les acquis des élèves au niveau de la reconnaissance de l'espace vécu et aussi d'introduire la photographie comme une représentation centrale d'un espace défini.

Séance 1 : Ma première séance avait pour but de découvrir la classe et ses caractéristiques. Les élèves devaient donc nommer les différents éléments caractéristiques de l'espace de la classe et décrire la position des éléments en fonction de leur position dans la classe. Je devais arriver en fin de séance à la prise de photographies de ces différents éléments.

Séance 2 : Lors de ma seconde séance, les élèves devaient associer une photographie à son élément réel et trouver le point de vue d'une photographie.

b) Analyse des séances

1. Choix de la démarche

Le travail devait me permettre de connaître les connaissances spatiales des enfants. Je devais donc, au départ, m'intéresser aux connaissances des enfants au sujet de l'espace de l'école. Mais au cours de la prise de contact avec les élèves, je remarquai que les enfants avaient beaucoup de mal à situer les espaces hors de l'espace de la classe.

Or, selon les travaux de Galvez et Brousseau, il existe en fait différents types d'espace. Ainsi, ces derniers ont défini en 1983 des modèles conceptuels différents en fonction des types d'espace considérés. Ils ont défini trois types d'espace avec lequel l'individu peut être en interaction :

- Le micro-espace ou « espace des interactions liées à la manipulation des petits objets »⁵ désigne l'espace qui est proche du sujet ; l'individu peut voir, toucher, et déplacer les objets de cet espace. De plus, le sujet étant à l'extérieur de l'espace, les objets y sont perçus exhaustivement. Il n'est donc pas nécessaire de conceptualiser afin d'appréhender cet espace. Nous pouvons citer comme micro-espace la table d'un élève.

5. Selon la formulation de Brousseau (1983).

- Dans le méso-espace ou « espace des déplacements du sujet dans le domaine contrôlé par la vue, les objets sont fixes et mesurent entre 0,5 et 50 fois la taille du sujet »⁶. En d'autres termes, il est question d'un espace accessible à une vision globale. Les objets y sont semi-fixes ou fixes, visibles selon diverses perspectives. Ici, l'individu est à l'intérieur de l'espace et peut s'y déplacer afin d'observer l'espace selon différents points de vue. Par conséquent, une conceptualisation est nécessaire afin d'appréhender cette espace. Citons comme exemple de méso-espace la classe de l'enfant. Nous verrons plus tard le rôle de la maquette dans cette démarche.

- Le macro-espace ou « espace des trajets dans la ville »⁷. Il s'agit de l'espace accessible uniquement à des visions partielles. Les objets y sont fixes et une partie seulement est sous le contrôle de la vue. Par ailleurs, l'individu est à l'intérieur de l'espace et doit donc coordonner les informations partielles qu'il reçoit. Par conséquent, une conceptualisation est indispensable, pour appréhender cet espace (plan, carte...)

Je me suis donc concentré sur l'espace de la classe et donc, en reprenant les termes de Galvez et de Brousseau, il s'agit d'étudier le méso-espace. Nous remarquons d'ailleurs qu'il s'agit, aux cycle 1 et cycle 2, de travailler essentiellement sur les micro-espaces et méso-espaces alors que le macro-espace ou, du moins, sa représentation, semble plus spécifique au cycle 3.

De plus, débiter avec des photographies résulte du fait que la photographie, en tant que perspective centrale, a pour objectif de refléter la vision à un endroit donné.

Lors de la mise en place pédagogique de ces séances, les éléments qui furent retenus pour caractériser la classe furent le tableau, les armoires, les coins, les fenêtres, la porte, les élèves, le mur.

Nommer ces différents éléments de l'espace a été riche en enseignement. Ainsi, la description des éléments et de leur emplacement devait me permettre de « diagnostiquer » les acquis des élèves au niveau du vocabulaire de spatialisation.

2. Les problèmes rencontrés

Le travail sur les repérages dans l'espace réel a permis d'observer différents comportements dans le processus d'acquisition de savoirs spatiaux. La prise de photographies de ces éléments a été réalisée par les enfants eux-mêmes, et

6. *Ibidem*.

7. R. Berthelot et M.-R. Salin, *L'Enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*, 1992, p. 102.

il est à noter que, lors de la seconde séance, certains éléments n'étaient plus reconnus, notamment « les coins » et « la porte ».

La photographie des « coins » n'était pas reconnue car les coins étant constitués de plusieurs éléments, les élèves ne reconnaissaient pas la photographie comme un tout mais comme un « assemblage » de plusieurs objets. Au sujet de la photographie de la porte, la difficulté est venue du fait que la classe comportait deux portes de couleur identique, et les élèves ne savaient donc pas dire de quelle porte il s'agissait.

De plus, lors de la description des photographies, les élèves ne pouvaient pas s'exprimer correctement, et devaient souvent montrer l'objet du doigt afin de le faire « voir » à leurs camarades, ce qui révélait la nécessité d'un travail sur le vocabulaire spatial.

3. Les comportements des élèves

Le travail de reconnaissance des photographies a fait apparaître une multitude de comportements des enfants.

Ainsi, certains élèves reconnaissaient directement l'objet photographié et le nommaient. Ils procédaient ensuite par connaissance mentale de l'espace classe et, ainsi, plaçaient directement la photographie à son emplacement dans l'espace réel.

D'autres élèves reconnaissaient directement l'objet photographié mais, ne maîtrisant pas totalement l'espace alentour, ils étaient obligés de se mouvoir dans l'espace de la classe ou de scruter les espaces alentours afin de situer les photographies.

Un certain nombre d'élèves ne reconnaissaient pas l'élément photographié et s'aidaient des éléments alentours afin de situer la photo. Ils plaçaient la photo à son emplacement par validation visuelle.

Les photographies posent des problèmes de repérages aux enfants car il s'agit d'ores et déjà d'une représentation de l'espace vécu.

c) La structuration de l'espace selon Piaget

Les enfants ne sont pas tous au même stade devant la reconnaissance des éléments dans l'espace. Si cela peut être expliqué par une connaissance plus ou moins bonne de l'espace vécu, les différences entre les comportements des enfants devant les rapports spatiaux trouvent écho dans les travaux de Piaget et Inhelder⁸. Ainsi, ceux-ci ont avancé que l'enfant se développait par stades

8. J. Piaget et B. Inhelder, *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, 1972.

successifs. En fonction de son âge l'enfant se situe dans l'espace vécu, dans l'espace représenté ou dans l'espace conçu.

L'espace vécu est l'espace de l'action et du mouvement. Il correspond à deux stades de développement.

Le premier stade, de la naissance à l'âge de 2 ans, correspond à ce que Piaget nomme le stade du développement-moteur. L'enfant, à partir de réflexes simples et d'habitudes acquises, découvre progressivement son environnement et le développement de ses capacités perceptives et motrices lui permettent de construire l'espace vécu. L'enfant, en manipulant les objets et en explorant l'espace avec lequel il est en contact direct, acquiert une connaissance de cet espace. Ce stade est donc caractérisé par la construction du schème de l'objet permanent et la construction de l'espace proche.

Lors des stades suivants, l'enfant reconstruit en pensée et en représentation ce qui était acquis lors du stade de l'intelligence sensori-motrice.

Pendant le second stade, que Piaget nomme période pré-opératoire (de 2 ans à 6-7 ans), la pensée de l'enfant se constitue en tant qu'intelligence représentative grâce au développement des comportements d'imitation et de représentation. Par le biais du jeu symbolique, l'enfant s'adapte intellectuellement et affectivement au monde qui l'entoure. Ainsi, l'enfant commence à percevoir l'espace sans que son corps ait besoin de l'expérimenter directement. L'enfant passe donc d'un espace perceptif à un espace représentatif. Durant cette période, l'enfant va alors découvrir l'espace en ne considérant que les rapports topologiques entre les objets :

- Le rapport de voisinage est le rapport spatial le plus élémentaire et correspond à la proximité des éléments perçus dans un même champ visuel.

- Le rapport de séparation correspond au fait de dissocier deux éléments voisins qui peuvent s'interpénétrer et se confondre en parties.

- Le rapport d'ordre ou de succession est celui qui existe entre des éléments voisins et séparés lorsque nous les situons les uns à la suite des autres (devant, derrière, dessus, dessous...).

- Le rapport d'entourage ou d'enveloppement consiste à percevoir un élément entre deux autres éléments ou entouré par d'autres éléments (intérieur, extérieur, dedans, dehors...).

- Le rapport de continuité, de discontinuité existe dans le cas des lignes ou des surfaces (formes ouvertes ou fermées).

Il est important de noter que c'est à ce stade qu'apparaît l'égo-centrisme. En effet, la vision du monde de l'enfant se fera toujours par rapport à lui.

L'espace perçu : entre 6 et 11 ans, l'enfant se situe, dans la conception piagétienne, au stade des opérations concrètes ; il est alors capable de coor-

donner ces opérations. Ainsi, l'espace euclidien et l'espace projectif se constituent parallèlement l'un à l'autre et sont dérivés de l'espace topologique. L'espace projectif résulte du fait que l'enfant coordonne les différents points de vue de l'objet dans le plan spatial, et ne considère plus les objets eux-mêmes mais par rapport à l'environnement. De plus, l'enfant coordonne les objets entre eux par rapport à un axe de coordonnées stables, ce qui conduit à l'élaboration de l'espace euclidien.

L'**espace conçu** correspond à ce Piaget appelle le stade des opérations formelles. L'enfant, vers 11 ans, accède à une logique formelle et l'espace ainsi considéré obéit à des règles précises qui abandonnent l'observation (espace vécu) ou la représentation (espace conçu). Il s'agit donc d'un espace conceptuel où les objets sont coordonnés et orientés selon un système de référence stable, extérieur aux objets.

III. Les conceptions initiales au sujet de la représentation de l'espace

a) Situation envisagée

Afin de recueillir les conceptions initiales des élèves, je leur ai proposé de dessiner la classe.

Le terme choisi n'a pas été laissé au hasard, il s'agit bien de « dessiner » et non pas « représenter » afin de ne pas guider les élèves vers telle ou telle démarche.

Pendant la réalisation de la tâche, je circulais dans les rangs et demandais à quelques élèves de m'expliquer ce qu'ils dessinaient.

b) Choix de la démarche

Selon Piaget, « le dessin est une représentation, c'est-à-dire qu'il suppose la construction d'une image bien distincte de la perception elle-même »⁹. Par conséquent, je trouvais logique d'étudier la représentation de l'espace chez l'enfant en m'appuyant sur leurs conceptions initiales. De plus, cela me permettait de savoir à quel niveau se situaient les enfants. Je devais, en effet, distinguer les enfants qui percevaient correctement l'espace mais qui n'arrivaient pas à le dessiner des enfants qui ne percevaient pas correctement l'espace.

9. *Ibid.*, p. 62.

Le choix du terme « dessiner » s'explique aussi par le fait que l'espace graphique est, comme le souligne F. de Meredieu, « un espace vécu et non un espace de convention »¹⁰. Or, comme nous l'avons précisé dans la première partie, « représenter » signifie l'évocation de l'espace à l'aide de procédés graphiques conventionnels.

Certes Piaget parle de dessin comme une représentation, mais il n'utilise pas ce terme dans le sens mathématique mais psychologique.

Cette démarche a été aussi motivée du fait que l'espace de la classe est un méso-espace et il est ici question de le « représenter » sur une feuille, c'est-à-dire un micro-espace. Or ce passage n'est pas immédiat, d'où le dessin qui permet de mélanger différentes sortes de représentations usuelles (perspective centrale, perspective cavalière, plan...)

c) Les réalisations des enfants (annexe 3)

Le fait de circuler dans les rangs pendant la tâche m'a permis de discuter avec les élèves et de savoir ce qu'ils dessinaient.

Les productions des enfants peuvent être analysées en référence aux travaux de Luquet sur le dessin spontané. Celui-ci a, en effet, défini trois grands stades qui caractérisent le dessin enfantin.

Le stade de l'incapacité synthétique¹¹ désigne une période où le dessin ne correspond pas à la perception, sans doute à cause de la maladresse du geste et du caractère discontinu de l'attention des enfants. Selon Piaget, ce stade révèle en fait une carence de fonctions de représentation nécessaires pour reconstituer l'espace vécu.

Le stade du réalisme intellectuel désigne la période pendant laquelle le sujet ne dessine pas ce qu'il voit de l'objet mais ce qu'il en sait. Il s'agit en fait d'un réalisme visuel fondé sur la perspective. D'un point de vue de la représentation spatiale, les rapports topologiques se développent alors que les rapports projectifs et euclidiens débudent.

Ainsi, au sujet du dessin A, voici ce que l'élève me disait :

« Ça, c'est l'heure. Ça, c'est les dessins. Là, j'ai fait les étagères avec les cahiers dessus. Ce qui est dedans, c'est les pots mais j'ai pas dessiné car ça entre pas. Ici c'est le tableau. Là, c'est la porte et M. le directeur qui va entrer. »

Les propos de cet enfant, associés à son dessin, montraient qu'il percevait correctement l'espace. Par contre, nous pouvons remarquer qu'il place ces

10. Meredieu (F. de), cité par Pêcheux, *op. cit.*

11. Luquet, *Le Dessin enfantin*, 1927, p. 154.

éléments les uns en dessous des autres. De même, ce dessin était constitué d'un mélange de points de vue différents.

Cette manière de fonctionner n'est pas un cas isolé, beaucoup d'élèves ont ainsi dessiné les éléments les uns à la suite des autres.

Par exemple, l'élève qui a produit le dessin B représente tous les éléments de la classe alignés de manière horizontale.

Voici ce qu'il m'en dit : « J'ai voulu faire les armoires et mon groupe. Mais l'armoire est là bas, et nous, on est là. Normalement, on n'est pas à côté comme ça, mais quand c'est dessiné, on est à côté. »

Cet élève discerne bien l'espace vécu et est conscient de la spécificité de son dessin mais, n'ayant pas d'autres outils à sa disposition, il les dessine les uns à côté des autres.

Cela concorde avec le point de vue de Piaget qui affirme que le réalisme intellectuel est un espace qui consiste avant tout en rapports de voisinage, de séparation, d'ordre, d'enveloppement et de continuité.

De plus, durant cette période, le dessin est plus narratif que représentatif. Prenons l'exemple de la production C, où l'élève « légende » son dessin, et, au moment où je lui demande de m'expliquer ce qu'il dessine, celui-ci me raconte une journée de classe où j'avais été visité par un formateur (ta « gualeige » – « ta collègue » – fait ainsi référence à la visiteuse).

Le stade du réalisme visuel, vers 8-9 ans, consiste en une période où le dessin est soucieux simultanément des perspectives, des proportions et des mesures ou distances.

Au sein de la classe, deux productions semblent très proches de ce stade. Ainsi, l'élève ayant produit le dessin D m'explique :

« Moi, j'ai fait la classe vue de haut. C'est comme quand on a arrangé une maison, quand on place les choses. Ca c'est notre table, ça c'est la table de Quentin, ça c'est la table d'Emilie, ça c'est la table de Steven. Ça c'est ici : c'est l'atelier, et ça c'est le tableau. »

Néanmoins, ce dessin comporte toujours des mélanges de points de vue, notamment l'horloge ou encore le tableau.

L'analyse des différents dessins en groupe-classe a permis de confronter les élèves. Ainsi, certains élèves contestaient certaines productions en insistant sur le fait que quelques éléments n'étaient pas à leur place ou encore qu'il manquait des éléments sur le dessin.

Les conflits socio-cognitifs ont ainsi favorisé le désir de la création d'un dessin où tout le monde serait d'accord.

L'analyse du dessin D a posé des problèmes à beaucoup d'enfants, car beaucoup n'arrivaient pas à comprendre comment leur camarade avait pu

voir la classe de haut. Par contre, ils étaient d'accord sur le fait que celui-ci ressemblait à ce qu'ils voyaient souvent dans la salle du directeur : le plan.

Se posait alors la question : « Comment réaliser ce plan ? »

IV. La maquette : un outil pour la structuration de l'espace

La représentation plane de l'espace est une étape lointaine dans la structuration de l'espace. Il faut auparavant passer par une représentation en trois dimensions. D'ailleurs, la manipulation est une étape indispensable à la construction de la pensée.

Le passage par la représentation en trois dimensions se fait, notamment à l'école, à l'aide la maquette.

a) Mise en place pédagogique (annexe 4)

Je proposai ainsi aux élèves de représenter la classe à l'aide des objets dont nous disposions : des boîtes d'allumettes plus ou moins grosses, des cartons, etc.

Après une période de recherche, les différents groupes se mirent d'accord sur le fait qu'il fallait représenter la classe vue de haut. Les élèves se mirent d'accord sur le fait qu'il devait y avoir sur la maquette tous les éléments caractéristiques qu'ils avaient trouvés lors des séances précédentes.

Après la réalisation de maquettes dans les différents groupes et leur analyse, une maquette de classe fut créée avec comme support un grand carton sur lequel étaient positionnées les portes et les fenêtres.

Cette maquette devait être, par la suite, reconstruite tous les matins et être l'occasion de divers jeux de repérages spatiaux : placer un objet de l'espace réel dans la maquette, placer un objet de la maquette dans l'espace réel, etc.

b) Les difficultés liées à l'utilisation d'une maquette (annexe 5)

La première difficulté à laquelle je m'attendais était celle liée à la position des élèves ou des objets de l'espace. Ainsi, il s'agissait de ne pas se repérer par rapport à soi, mais par rapport à des repères fixes.

Passer de l'espace réel à la maquette suppose en effet de mettre en correspondance les objets de la réalité et ceux de la maquette, puis de situer l'objet dans l'espace réel, et enfin le situer dans la maquette. Le choix des repères constituait donc une première difficulté. Néanmoins, ce choix de repère pouvait être facilité par l'orientation de la maquette :

- La maquette est orientée comme l'espace réel : des repères partiels pouvaient permettre aux élèves de retrouver leur position sur la maquette ; exemple : « J'ai placé le mur et le bureau du professeur. Comme je suis devant le professeur, donc je suis là. »

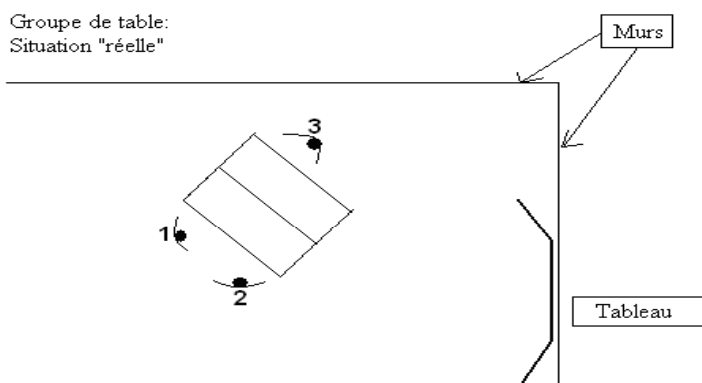
- La maquette n'est pas orientée comme dans l'espace réel : si la maquette est mobile, l'enfant peut l'orienter par rapport à lui. Il devra, pour cela, se situer dans l'espace en choisissant des repères fixes, puis repérer sur la maquette les repères choisis, et enfin orienter la maquette pour placer les repères par rapport à soi comme dans l'espace réel. Si, par contre, la maquette est fixe, le repérage sur la maquette doit prendre en compte l'orientation de la maquette.

Les activités ludiques que j'avais prévues posaient, quant à elles, le problème de savoir se situer ou situer un objet d'après sa position sur la maquette. Il s'agissait, en fait, pour les élèves, qu'ils utilisent les mêmes procédures, les situations proposées étant réciproques.

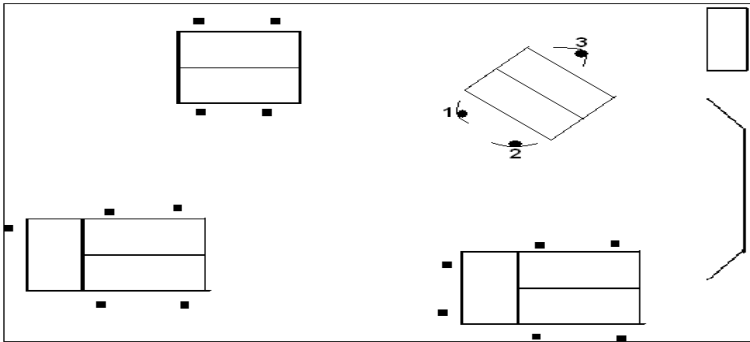
c) Étude d'un cas particulier (annexe 6)

Durant la réalisation de cette maquette, un groupe de trois élèves n'arrivait pas à se mettre d'accord sur le placement des éléments.

Voyons d'abord le placement « réel » de leur groupe de tables au sein de la classe :

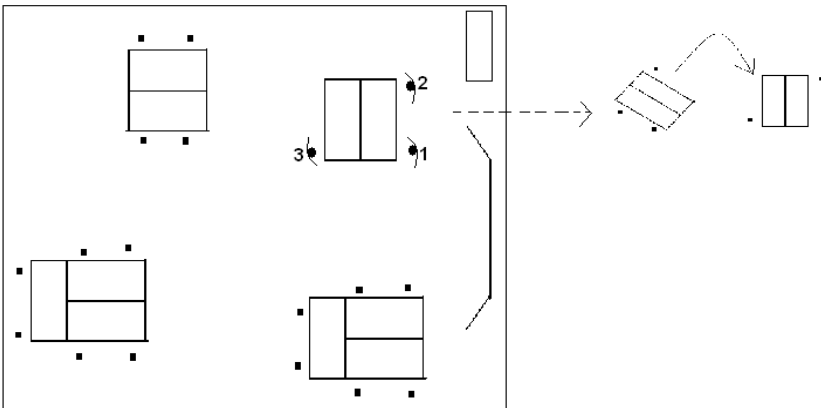


Les élèves 1 et 2 étaient tous deux d'accord sur le placement des objets sur la maquette et, après vérification avec l'espace réel, valident leur proposition :



Il est intéressant de noter l'attitude de l'élève 3 qui refuse catégoriquement le placement de leur table. Il est, par contre, d'accord avec tous les autres placements.

Il défait les éléments représentant sa table et propose :

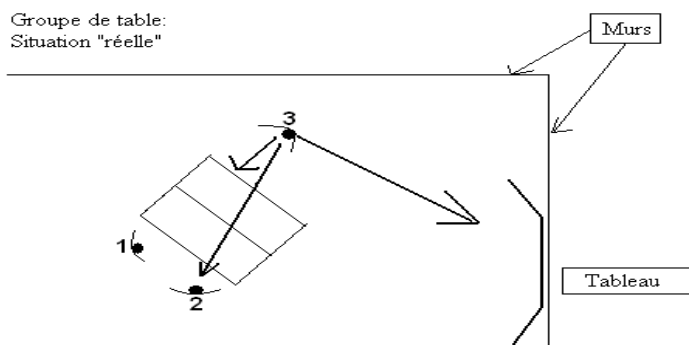


La discussion avec les autres enfants de son groupe n'a pas permis de changer cela, l'élève 3, ne voulant pas s'accorder à leur proposition, restait persuadé du placement de sa table.

d) Une explication du problème

Un entretien approfondi avec cet élève m'a permis de réaliser que cet enfant répondait à ce que Piaget nomme l'égoцентризм, que l'on retrouve dans la période pré-opératoire.

Mettons-nous à la place spatiale de cet élève. L'espace dans lequel il vit est sien. Ainsi, de sa place, il voit le tableau.



De plus, en face de lui, se trouve sa table. Il y a aussi dans sa ligne de vue ses camarades de groupe. Effectivement, tous ces éléments se retrouvent directement dans son champ de vision, mais ne se situent pas dans un même alignement. Il lui faut, en réalité, effectuer des manipulations pour passer d'un objet à un autre, c'est-à-dire un déplacement physique, une rotation de son corps. Mais il ne le voit pas, il ne le réalise pas. Ainsi donc, l'élève aligne la table, ses camarades et le tableau sur la maquette.

Cet élève, ici, ne se considère pas comme un élément de l'espace mais considère l'espace par rapport à lui. Il s'agit donc bien de l'égoцентризм intellectuel.

e) Remédiations effectuées

Après analyse des méthodes de travail de ce groupe, je remarquai qu'ils plaçaient d'abord leur table et organisaient ensuite le reste de la classe. Je leur proposai donc de réfléchir à leur méthode, et d'essayer de commencer par d'autres éléments.

Après plusieurs discussions, les élèves se mirent d'accord pour placer d'abord les éléments prépondérants de la classe (hormis, évidemment, les

tables) : bureau, tableau, mur et autres éléments sur la maquette qui put ainsi se faire plus rapidement.

R. Berthelot et H. Salin ont d'ailleurs défini le rôle de ces *objets* semi-fixes¹² dans la reconnaissance d'espace domestique.

Le problème de cet élève ne fut pas résolu pour autant. Il a fallu l'intervention d'un élève : « Mais si, regarde le mur, on est comme ça ! », pour que cet élève utilise le repère « mur » pour résoudre ce problème. Il plaçait dorénavant sa table par rapport au mur, et ensuite plaçait les élèves.

De plus, pour que cet élève soit conscient de la rotation de son corps, il était représenté, sur la maquette, par une petite poupée. Il pouvait ainsi la tourner à son gré, et se rendre compte que le mouvement de son corps changeait son champ de vision.

Enfin, j'autorisai, selon le degré de réussite des groupes, la mobilité ou non de la maquette.

f) De la maquette au plan (annexe 7)

La mise en place de la maquette et de ses activités annexes fut facilitée par l'engouement rencontré. Cependant, il s'agissait d'une représentation en trois dimensions de l'espace, et le but était au départ d'arriver au plan.

Je proposai donc, aux élèves, en fin de stage, de représenter la classe.

L'analyse des travaux d'élèves montre que la majeure partie semble se diriger vers une représentation plane de la classe, sans qu'une convention précise n'ait été définie.

Ainsi, la production A commence à utiliser cette représentation sur une partie de sa production. Il représente les tables correctement, alors que, pour le tableau notamment, il conserve son dessin « narratif ». Néanmoins, cet élève explique correctement qu'il a « dessiné les tables vues de haut, et le tableau [...] comme on voit là. »

Ce phénomène se retrouve également dans la production B.

Je pense que cette représentation du tableau résulte du fait que, pendant tout le début de la séquence, celui-ci était représenté sur la maquette par sa photo. Cette photo était une perspective centrale où nous voyions le tableau de face.

Ce ne fut qu'en fin de séquence, que les enfants ont inventé un système pour le représenter.

D'autres élèves ont progressé plus vite, et leur plan pourrait tout à fait être validé, comme notamment la production C.

12. Hall (1966), cité par Berthelot R. et Salin M.-H., *L'Enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*, 1992, p. 222.

Lorsque je leur ai demandé des explications sur leur nouvelle production, ils m'ont répondu, pour la plupart, qu'ils ont dessiné la classe vue de haut en s'aidant de la maquette.

Pour valider les différentes productions, je proposai aux élèves de faire le tour des éléments de la maquette au marqueur. Une fois, que les éléments étaient retirés, nous avions notre plan.

g) Le rôle de la maquette dans la structuration de l'espace : constats (annexe 8)

Après un stage de trois semaines et un projet sur la structuration de l'espace au cycle 2, il me semble opportun de faire un constat sur les conséquences de ces actions sur les travaux des élèves. J'ai donc décidé de comparer quelques productions, en début de stage et en fin de stage.

Analysons les travaux d'Adam : l'élève est en réelle progression dans son apprentissage de la représentation de l'espace. Ainsi, il passe d'un dessin narratif à un dessin représentatif. Il ne raconte plus une histoire mais tente de nous informer sur les placements effectifs des différents élèves au sein de la classe.

L'élève Reimiya présente le même profil que l'élève précédent. Ainsi, nous notons, entre ses deux productions, une nette progression dans la structuration de l'espace et sa représentation. Les éléments ne sont plus juxtaposés les uns à côté des autres, elle tente maintenant de représenter les différents groupes de tables, comme ce qu'elle a pu faire sur la maquette. Nous remarquons d'ailleurs que, pour tous les éléments non traités sur la maquette (frise numérique, calendrier des tâches...) des problèmes de représentation subsistent.

Au sujet de Florent, il est intéressant de noter que, sur la production initiale de cet enfant, celui-ci représentait la classe par rapport à lui, son groupe était le centre de son dessin. Sur sa production finale, malgré la représentation en vue centrale du tableau et de ses alentours, on remarque que cet élève représente maintenant tous les groupes de tables. Il ne dessine plus la classe par rapport à lui, mais représente tous les éléments à l'instar de la maquette effectuée.

Nous avons vu précédemment que, dès la production initiale, un élève était l'un des seuls à se rapprocher du plan. Ainsi, pour Alan, les utilisations de la maquette et des photographies lui ont permis de réaliser un plan de la classe efficace. Il l'a d'ailleurs perçu en comparant ses deux travaux : « Au début, j'ai fait comme si on voit les pieds des tables, mais à la fin, j'ai fait comme la maquette, en vue de haut, c'est plus simple à comprendre. »

Nous voyons donc que la mise en place de ce projet a permis aux élèves de structurer au mieux l'espace vécu et ainsi introduire la représentation plane de l'espace.

Il ne s'agit, bien sûr, que d'un début d'apprentissage qui devra être consolidé par d'autres activités, et ce tout au long du cycle.

V. Le rôle des activités motrices et du langage dans la structuration de l'espace

a) Les activités motrices au service de la structuration de l'espace

1. Choix des activités motrices (annexe 9)

Selon bon nombre de chercheurs, le mouvement et l'espace sont indissociables. Ainsi, selon Ajuriaguerra, c'est dans « la simple motricité que s'engendrent toutes les significations dans le domaine de l'espace représenté. » Piaget insiste, lui, sur le fait que « le mouvement est à la source des connaissances spatiales »¹³.

Ainsi, je décidai de travailler en éducation physique et sportive sur les activités d'orientation. Les élèves devaient cacher un objet et indiquer à leur binôme comment le retrouver. Si, au départ, les élèves pouvaient utiliser toutes les procédures possibles (variante du chaud/froid, aide visuelle à l'aide de gestes), les élèves furent bien vite contraints à utiliser un vocabulaire adéquat.

2. Problèmes rencontrés

Alors que je m'attendais à un problème de vocabulaire durant toutes ces séances d'orientation, je me rendis compte que les problèmes rencontrés découlaient d'un problème de référence spatiale.

Prenons l'exemple d'un élève qui cache un objet derrière un arbre. Il dit à son camarade : « Il faut aller derrière le grand arbre ». Son binôme revient alors avec l'objet en disant que l'objet était non pas derrière l'arbre mais devant l'arbre.

13. J. Piaget et B. Inhelder, *op. cit.*



Lurçat a étudié ces problèmes de référent¹⁴ (annexe 10). Selon lui, il existe une projection du schéma corporel comme système de repérage de l'espace environnant : l'enfant utilise ainsi les référentiels de son corps à des fins de localisation. Il distingue les types de projections suivants :

- La projection par rayonnement consiste en des plans et des axes, qui, relatifs à l'architecture corporelle, déterminent l'orientation de l'espace environnant.

- La projection par transfert tient compte d'un objet extérieur. Si cet objet est non orienté, il y a transfert relativement à l'objet, par translation, rotation ou réflexion. Si l'objet est orienté, la projection transpose à l'objet un système de références corporelles et en fait le centre d'une carte locale.

De plus, pendant les activités d'orientation, il arrivait qu'un élève dise à son binôme de tourner à droite, et son binôme part dans la mauvaise direction, car il considère sa propre droite. Cela est bien sûr dû, encore une fois, à un problème relatif aux différents systèmes de référence. Il en était de même pour les termes « devant » et « derrière » qui ont posé énormément de problèmes de localisation lors des activités motrices.

Lurçat atteste que le repérage subjectif demeure invariant tant que le sujet est immobile, mais qu'il devra être réactualisé en cas de déplacements. Ainsi, l'interprétation des termes « devant » / « derrière » se fait d'abord par rapport à soi-même (projection par rayonnement), puis par rapport à des objets orientés (transfert dans l'objet) pour enfin intégrer les objets non orientés (transfert relativement à l'objet). De même, le repérage « droite » / « gauche » dépend aussi du système de projection utilisé. Rappelons que, dans la norme occidentale (système de projection/réflexion), la gauche d'un objet orienté est ma gauche, alors que la gauche d'un objet non orienté dépend de « son axe antéro-postérieur. » Afin d'identifier la gauche d'un objet non orienté, il faut donc l'identifier comme orienté et se mettre à sa place.

14. Lurçat L., *L'Enfant et l'espace, le rôle du corps*, 1976.

b) Le rôle du langage dans la structuration de l'espace

1. Quelques repères théoriques

Le rôle du langage dans la construction de connaissances spatiales et dans la communication de cette connaissance est fondamental.

Ainsi, le langage véhicule l'information spatiale et est un moyen d'acquérir des connaissances spatiales ; il offre, en effet, à l'auditeur ou au lecteur la possibilité de configurations spatiales tout en étant à distance de celles-ci. De plus, le langage est un moyen de transmettre des connaissances, c'est donc un mode de communication à propos de l'espace, comme semble l'affirmer Bruner : « [C'est] le double aspect du langage, en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, qui rend possible les processus d'apprentissage. »¹⁵

Ainsi, selon L. Lurçat, « les enfants sont capables de décrire ce qu'ils perçoivent et de dégager de façon empirique des idées plus générales. Cette conceptualisation précoce s'appuie sur le savoir commun véhiculé par le langage »¹⁶.

De plus, Vigotsky affirme que « la pensée de l'enfant dépend dans son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est-à-dire du langage ».

Par contre, chez Piaget, « le langage permet principalement l'évaluation pour l'adulte du degré d'abstraction atteint par l'enfant ».

2. Mise en œuvre pédagogique

Toutes les activités que nous avons analysées dans ce mémoire laissent bien sûr une place importante aux échanges entre élèves et à la verbalisation. Les échanges entre élèves m'ont permis, grâce aux conflits socio-cognitifs de démarrer les apprentissages, les interactions entre les enfants mettant en évidence des lacunes et/ ou des erreurs qu'il fallait éviter. De plus, chaque activité invitait à une verbalisation importante, ce qui permettait de confronter les différents points de vue et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique dans la structuration de l'espace.

La répétition des activités, notamment sur les activités de maquette et les activités d'orientation ont permis l'acquisition et la mémorisation du vocabulaire dans des situations « riches de significations » pour les enfants.

15. Bruner J., *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, 1983, p. 287.

16. Lurçat, *op. cit.*

Le vocabulaire utilisé devait donc être précis et adapté et devait faire l'objet d'un apprentissage afin de compléter la représentation spatiale d'un objet ou d'un lieu.

Ce vocabulaire s'établit en fonction des objectifs dans la construction de l'espace.

Ainsi, le vocabulaire utilisé diffère selon les activités.

Durant mon étude, les enfants ont été amenés essentiellement à :

- Se repérer dans l'espace : ils prélèvent des indices objectifs par rapport à eux, situent leur position par rapport à un objet. Pour s'exprimer correctement, ils devaient utiliser le vocabulaire approprié : « sur », « sous », « devant », « derrière », « à côté », « dedans », « dehors », « loin de », « près de ».

- Se situer dans l'espace : ils distinguent des repères pour se positionner, se déplacer, indiquer leur position. Le vocabulaire adéquat était, en plus de celui de l'activité précédente : « en haut de », « en bas de », « en avant de », « en arrière de », « au-dessus », « au-dessous de », « en face de », « face à face », « ici », « là », « entre ».

- Situer des objets par rapport à des repères fixes : ils distinguent les repères pour indiquer la position ou l'orientation des objets et expriment la position ou l'orientation des objets dans l'espace. Aux termes précédemment définis se rajoutent les termes « à droite de », « à gauche de », « en avant », « en arrière ».

Ces différents termes devaient être ensuite, dès que possible, utilisés dans toutes les situations concernant la structuration de l'espace, à savoir situer des objets par rapport à soi, coder un déplacement, décoder un déplacement, déplacer des objets par rapport à des repères fixes, etc.

c) Structuration du langage (annexe 11)

Comme nous venons de le voir, il existe une multitude de termes pour décrire et représenter l'espace. La majeure partie des problèmes rencontrés vient directement de ce constat ; les élèves sont en apprentissage et ils ne peuvent emmagasiner toutes ces informations « d'un coup ».

Il a donc fallu cibler le vocabulaire utilisé et principalement faire passer le message aux élèves qu'il fallait surtout réussir à se faire comprendre par tout un chacun en utilisant les termes appropriés.

Si les apprentissages se faisaient le plus souvent en situation, il arrivait que, lorsque les élèves avaient du mal, une séance spécifique de vocabulaire soit dédiée à ce problème.

Il en résulte que le recours au langage et aux activités motrices sont nécessaires afin de favoriser le passage à l'espace représenté.

Conclusion

Conceptualiser l'espace afin de pouvoir le représenter, aussi bien mentalement que de manière graphique, nécessite un apprentissage rigoureux.

Si, pendant bien longtemps, la structuration de l'espace à l'école a été laissée en partie au hasard, il existe une multitude de processus qui peuvent permettre cette structuration.

Ainsi, si l'espace s'appréhende de façon continue dans la vie de l'individu, l'école lui permet des contextes particuliers dans lesquels les activités deviennent moments d'apprentissages où l'enfant sera sollicité en permanence. Afin de fournir aux élèves les outils qui permettent ce développement de connaissances, l'environnement mis en place pour les différentes activités joue un rôle fondamental. En effet, pour que l'enfant puisse développer des connaissances spatiales et ainsi se représenter correctement l'espace, il semble évident que travailler en pédagogie de projet permet aux élèves de donner un sens à leurs apprentissages. De plus, la représentation de l'espace ne s'étudie pas sur des photocopies, elle doit toujours être liée au réel, aux activités motrices des enfants, à leur vécu. L'importance des moments langagiers est donc évidente, et le développement des compétences langagières liées à la structuration de l'espace est donc nécessaire dans la démarche de représentation de l'espace vécu.

L'intérêt des enfants pour ce projet a été un point essentiel à son bon fonctionnement. Ainsi, leur attrait pour les activités sur les maquettes ou encore les activités sportives a permis une motivation permanente de tous les élèves, et un apprentissage réel.

Un professeur, c'est celui qui sait donner du sens aux apprentissages, c'est celui qui crée « les conditions permettant à chaque élève de développer ses aptitudes, sa personnalité, son autonomie, [...] son esprit critique »¹⁷.

Bibliographie

BERTHELOT René et SALIN Marie-Hélène (1992), *L'Enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux I.

17. « Lettre de rentrée aux professeurs des écoles stagiaires (PE2) », IUFM de Créteil, septembre 2005.

- BRUNER Jérôme (1983), *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Presses universitaires de France (PUF), collection « Psychologie d'aujourd'hui ».
- C.N.D.P. (2003), *Documents d'accompagnements des programmes : mathématiques, école primaire*.
- GRAND N (1993-1994), « L'enseignement de la géométrie à l'école primaire » (R.Berthelot et M.-H. Salin), n° 53, Irem.
- LURÇAT L. (1976), *L'Enfant et l'espace, le rôle du corps*, Presses universitaires de France (PUF).
- Ministère de l'Éducation nationale (2003), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire, 2003-2004. Les programmes*, CNDP.
- PÊCHEUX M.-G. (1990), *Le Développement des rapports des enfants à l'espace*, Nathan.
- PIAGET J. et INHELDER B. (1972), *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF.

VERS DES PROCÉDURES NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Anne CASTEL-ROSSO

Une problématique pertinente, sur un sujet dont on sait qu'il pose problème : comment construire véritablement le nombre à l'école maternelle ?

Des référents théoriques qui ont été cherchés dès le début de l'année et sont bien maîtrisés, une mise en œuvre précise des séances, un travail d'observation et d'analyse de qualité, le souci constant d'articuler ses lectures et sa pratique professionnelle, tout ceci a permis à Anne Castel de réaliser un très bon mémoire, de construire des outils professionnels et d'entamer une réflexion dont nous savons bien qu'elle a su faire profiter ses élèves et ses collègues, depuis sa titularisation.

Luc Tiennot,
directeur de mémoire.

Beaucoup de pédagogues et de didacticiens se sont interrogés sur la genèse du nombre. Cela paraît bien légitime puisque, de nos jours, dans notre civilisation, une grande place lui est faite. En effet, que de choses dans notre quotidien traduites à l'aide de chiffres et de nombres : notre âge, notre poids, notre taille, l'heure, les prix, les quantités d'articles dans les magasins, les numéros de téléphone, l'informatique...

L'école doit donc se pencher sur cette genèse chez l'enfant : comment il apprend à maîtriser la suite des nombres et à l'appliquer au comptage des objets.

Pendant mon premier stage d'observation en grande section de maternelle, j'ai été marquée par le fait que beaucoup d'enfants connaissaient la comptine numérique jusqu'à 15 et plus, mais étaient incapables de m'apporter cinq crayons. Je me suis alors aperçue que les mots-nombres prononcés dans les comptines qu'ils récitaient n'avaient aucun sens numérique pour eux. Je me suis donc posée les questions de savoir quelles procédures utilisent les enfants de cet âge pour définir des quantités et quelles situations d'apprentissage mettre en place pour les amener à utiliser les nombres afin de communiquer ou de garder en mémoire une quantité.

Cela m'amène donc à la problématique suivante : quelle pratique pédagogique puis-je mettre en place pour amener l'enfant de maternelle à passer de la comptine à une représentation numérique de la quantité ?

En réponse à quoi, pendant mon premier stage en responsabilité, au mois de novembre, dans une classe à double niveau de moyenne et de grande section de maternelle, je travaille sur une séquence d'activités afin de connaître la stratégie utilisée par chaque enfant pour communiquer une quantité, puis je différencie mon travail dans le but d'amener chacun vers une procédure numérique. Cela à l'aide de situations problèmes auto-validantes qui permettront d'utiliser les obstacles identifiés chez les enfants et de multiples situations dans la vie quotidienne de la classe qui donnent du sens aux nombres et entraînent les enfants à utiliser des procédures numériques.

1. Vers des procédures numériques

1.1. Programmes de grande section de maternelle

Avant 1945, les enfants de cinq ans entraient directement dans l'étude des « quatre opérations sur des nombres à deux chiffres » et cela jusqu'au cours moyen.

Cela fut jugé ennuyeux plus que difficile de recommencer chaque année le même programme et les programmes de 1945 modifient cela en programmant pour cette classe d'âge des « petits exercices de calcul mental » accompagnés des « dessins correspondants ». Les enfants réussissent à calculer mais ils procèdent par imitation et le calcul n'a aucun sens pour eux. Ils ne savent pas résoudre de problèmes par la suite.

Vers 1970, les programmes officiels introduisent alors à la maternelle des activités dites « prénumériques » qui visent à développer des capacités logiques chez l'enfant. On ne travaille plus sur le nombre et la quantité, il n'y a donc plus d'activités numériques à l'école maternelle.

Or, les enfants de cet âge sont tout à fait capables de désigner des quantités puisqu'ils le font déjà dans des situations de la vie courante.

Depuis 1980, il est redonné une grande place au nombre à l'école maternelle, essentiellement suivant deux approches : la gestion de la vie de la classe et les jeux de société. Aujourd'hui, on lit dans les programmes officiels : « À l'école maternelle, il s'agit de donner du sens aux nombres par leur utilisation dans la résolution de problèmes articulés avec des jeux, des situations vécues, mimées ou racontées oralement. »¹

1. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

Dans les programmes officiels actuels, une des compétences devant être acquise en fin d'école maternelle, relative aux quantités et aux nombres, est que l'enfant doit être capable de « réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (visible ou non, proche ou éloignée) en utilisant des procédures non numériques ou numériques, oralement ou avec l'aide de l'écrit »².

L'enseignant va donc amener l'enfant à développer plusieurs types de stratégies pour réaliser une collection équivalente en quantité à une collection donnée. Des procédures analogiques, par lesquelles les collections d'objets à dénombrer seront représentées par d'autres collections, puis numériques afin de donner du sens aux nombres pour, par la suite, pouvoir entrer dans le calcul en CP.

1.2. Les travaux de Rémi Brissiaud³

Dans son livre *Comment les enfants apprennent à calculer*⁴, Rémi Brissiaud traite du rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres. Conceptualiser un nombre est, selon lui, se rendre compte que le mot-nombre, c'est-à-dire le dernier mot que l'on prononce lors d'un comptage, a une signification quantitative et disposer de plusieurs procédures pour construire une collection correspondant à cette quantité. C'est en fait donner du sens aux nombres.

Pour lui, dans l'apprentissage des numérations orales et écrites, « le problème essentiel est de savoir comment l'enfant apprend que le chiffre et les mots-nombres représentent des quantités »⁵; c'est donc de connaître les procédures développées par les enfants.

Il y a plusieurs façons de communiquer une quantité. On peut montrer une configuration de doigts N, prononcer le mot-nombre « cinq » ou écrire le chiffre 5. Nous avons là trois représentations différentes de la quantité. Dans le premier cas, la collection dont on veut communiquer la quantité est représentée par une autre collection (ici les doigts). On dira qu'elle est représentée par une « collection-témoin ». C'est ce que faisaient nos lointains ancêtres pour garder la mémoire de la quantité d'animaux de leurs troupes à l'aide de cailloux. On parlera ici de représentation analogique. Dans les deux autres




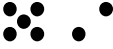

2. *Ibidem*.

3. Maître de conférences de psychologie cognitive à l'IUFM de Versailles et également chercheur au laboratoire « Cognition & usages » à l'université Paris-VIII à la Cité des sciences et de l'industrie.

4. Paris, Retz, 2003.

5. *Idem*, p. 100.

cas, la quantité est représentée par un mot unique ou un signe unique. On parlera alors de représentation numérique.

Diverses représentations de la quantité			
Collections-témoins		Signes et assemblage de signes	
Inorganisées	Organisées	Oraux	Écrits
 ou 	<u>Les constellations</u>  ou  <u>Les doigts</u> 	<u>Le mot-nombre</u> [sept]	<u>Le mot-nombre écrit avec des lettres</u> SEPT sept <u>Le chiffre</u> 7

La collection-témoin est une représentation très similaire à la collection dont on cherche la quantité, « il faudra donc s'attendre à ce que la représentation des quantités par une collection-témoin soit plus précoce parce que plus accessible que la représentation numérique »⁶, nous dit Rémi Brissiaud. En effet, quand l'enfant est capable de communiquer une collection avec un seul mot et un seul signe, il a compris qu'en récitant la comptine numérique et en écrivant le dernier chiffre du numérotage, le dernier mot-nombre prononcé à une double signification : numérotage du dernier objet et quantité de toute la collection. Il y a là un obstacle dû au langage qui n'est pas à négliger pour les enfants. Par exemple, si nous dénommons des objets de façon qualitative, en prononçant, comme dans un comptage, des mots tous différents : « gomme, trousse, crayon, cahier », le dernier mot prononcé, « cahier », se réfère à l'objet ainsi nommé et en aucun cas à l'ensemble des objets.

Pourquoi aller vers des procédures numériques ? Demandons-nous d'abord à quoi servent les nombres. Ils servent à communiquer des quantités, à les garder en mémoire et à calculer, c'est-à-dire mettre des quantités en

6. *Ibid.*, p. 104.

relation les unes avec les autres. Il est donc indispensable d'amener les enfants à des procédures numériques, afin d'entrer dans le dénombrement puis qu'on dit qu'« un enfant sait dénombrer une collection quand le dernier mot-nombre qu'il prononce n'est pas un simple numéro, mais représente à lui seul la quantité de tous les objets »⁷, et donc, plus tard, dans le calcul.

La difficulté de l'enseignant est alors de mettre en place un dispositif d'apprentissage qui permette à l'enfant qui est encore dans une représentation analogique d'accéder à une procédure numérique et de se représenter ainsi la quantité.

1.3. Différents niveaux de procédures

Pour communiquer des quantités par écrit, les enfants utilisent différentes procédures. Rémi Brissiaud les a classées en trois catégories :

- Une première catégorie, qu'il appelle de type A, va rassembler les enfants qui dessinent la quantité commandée. Ils n'utilisent pas les chiffres, ils dessinent une collection-témoin.

- Une deuxième catégorie, de type B, va rassembler tous les enfants qui utilisent les chiffres mais en tant que collection et non en utilisant le dernier mot-nombre prononcé lors du comptage. Ils écrivent un numérotage des objets.

Ces deux premières catégories relèvent de procédures analogiques.

- Une troisième catégorie, de type C, relevant, elle, d'une procédure numérique, concerne les enfants qui n'utilisent qu'un seul signe pour désigner la quantité commandée. Le principe cardinal est alors acquis.

Le but de mon travail, durant mon stage, sera de mettre en place des activités afin de diagnostiquer la procédure utilisée par chaque enfant, puis d'amener les enfants qui utilisent des procédures analogiques à progresser vers une procédure numérique.

2. Les activités mises en place

Quelle différenciation ?

Étant dans une classe à double niveau (moyenne section et grande section), je prends néanmoins la décision de ne pas différencier selon l'âge puisque le dispositif d'apprentissage que je mets en place répond aux textes officiels des deux niveaux :

7. *Ibid.*, p. 107.

« En moyenne section, la fréquentation des nombres dans des activités occasionnelles liées à la vie de la classe ou dans des jeux est nécessaire, mais ne suffit pas à la construction des compétences numériques visées. Des occasions doivent être ménagées où les enfants ont un problème à résoudre [...]. En grande section, il s'agit de consolider des compétences utiles au travail plus organisé qui sera conduit au CP, toujours à travers des activités où l'utilisation des nombres constitue un moyen approprié pour résoudre un problème. Le nombre devient un outil de contrôle des quantités : pour en garder la mémoire [...]. »⁸

Après une évaluation diagnostique individuelle que je fais le matin à l'accueil, je commence une séquence de trois séances qui vont se dérouler en atelier dirigé avec des groupes de cinq enfants sur « le bon de commande écrit ».

Je choisis la commande écrite car il est plus facile d'amener les enfants à réfléchir et à remédier à leurs erreurs sur une trace écrite que sur une production orale.

Cette situation est choisie

« pour que les nombres y apparaissent comme des outils efficaces pour mémoriser et communiquer des informations sur les quantités, sous forme orale ou écrite, les écrits étant d'abord ceux produits par les élèves, puis les écritures chiffrées habituelles. »⁹

J'agrémente cette séquence de multiples situations quotidiennes pendant lesquelles l'enfant devra me passer une commande oralement ou par écrit. La correspondance entre désignations orales et écritures chiffrées sera faite en utilisant une file numérique.

2.1. L'évaluation diagnostique

Je veux travailler sur des quantités dont les enfants connaissent les mots-nombres car, dans cette séquence, l'extension de la comptine numérique n'est pas l'objectif.

Description

Je teste la connaissance des comptines numériques, c'est-à-dire que, pour chaque enfant, je note jusqu'où il récite la comptine numérique. Je note si la suite est conventionnelle, c'est-à-dire si les nombres énoncés sont dans

8. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, document d'accompagnement « Vers les mathématiques : quel travail en maternelle ? » (*Les Nouveaux Programmes de l'école primaire*, p. 8).

9. *Bulletin officiel* hors série n° 1 du 14 février 2002.

l'ordre et si aucun d'eux n'a été omis. Puis je diagnostique la maîtrise du « comptage-numérotage », c'est-à-dire la synchronisation entre le geste et la comptine numérique pour dénombrer une petite quantité d'objets (correspondance un à un entre les mots récités et les objets dénombrés). Je ne diagnostique pas l'utilisation de la file numérique dont les enfants auront besoin pour écrire les chiffres, car je sais que l'enseignante titulaire que je remplace l'utilise tous les matins pour comptabiliser les présents, les absents, le nombre de filles présentes et le nombre de garçons présents. C'est un outil qu'ils connaissent, nous verrons plus tard comment ils l'utilisent.

Bilan

Au niveau de la connaissance de la comptine numérique, j'obtiens un éventail très vaste de longueurs de comptines (de 7 à 39) avec une majorité d'enfants autour de 10 sur les 19 enfants diagnostiqués, moyenne et grande sections confondues :

- 3 enfants récitent entre 7 et 10, soit 16 %
- 10 enfants récitent entre 10 et 20, soit 53 %
- 4 enfants récitent entre 20 et 30, soit 21 %
- 2 enfants récitent au-delà de 30, soit 10 %

Je travaillerai donc avec des quantités inférieures ou égales à 7 mais supérieures à 3 car je veux que les enfants aient recours au comptage et non au *subtizing*¹⁰.

La connaissance de la comptine ne garantit en rien un comptage correct néanmoins, seuls deux enfants ne synchronisent pas les mots-nombres récités et les objets dénombrés, ils prononcent les mots-nombres plus rapidement qu'ils n'écartent l'objet. Je travaille donc cela avec eux en dehors des ateliers dirigés.

2.2. La séquence¹¹

La séquence est constituée de trois séances, une par semaine. Ces séances sont placées dans l'emploi du temps le matin à 9 heures, quand les enfants sont bien disponibles ; leur durée varie entre 20 et 30 minutes selon les besoins des enfants à manipuler, en ce qui concerne les deux premières.

10. Le *subtizing* est la capacité à reconnaître immédiatement une quantité. Les enfants de cet âge peuvent « subitiser » la quantité trois, rarement au-delà si les objets ne sont pas disposés sous forme de constellation.

11. Annexe n° 1 [NDLR : les annexes sont publiées à part].

Une première séance me permet de classer les enfants selon le type de procédure utilisée, une deuxième pour permettre à l'enfant de progresser vers le type de niveau supérieur, une troisième servira d'évaluation. Les variables de ces séances sont les consignes et le matériel.

2.2.1. Séance n° 1

Description

Cette séance se déroule en atelier dirigé avec des groupes de 4 ou 5 enfants. Elle a pour objectifs de voir si l'enfant est capable de commander, à l'aide de l'écrit, une quantité d'objets donnée à l'aide d'une collection et quel type de procédure il utilise pour cela. À l'issue de cette séance, les enfants seront divisés en quatre groupes : trois groupes correspondants aux trois types de procédures façon Rémi Brissiaud (types A, B ou C), plus un quatrième constitué des enfants qui ont été confrontés à un problème d'un autre type et avec lesquels je travaillerai avant la deuxième séance en groupe de besoins afin qu'ils intègrent le groupe de type A pour la séance suivante.

Les deux premières séances sont accompagnées de matériel lié à une accroche. Nous travaillons sur l'ours pendant ce stage et donc je présente la séance comme un jeu.

Le matériel :

- des gobelets en plastique représentent des ours ;
- une boîte remplie de grosses perles représentant des ballons est détenue par « le gardien des ballons »¹² dont je joue le rôle.
- une feuille A4 de papier uni et un crayon feutre par enfant.

J'ai choisi des objets faciles à manipuler et un outil scripteur qu'ils utilisent assez facilement pour que d'éventuels problèmes de motricité interviennent le moins possible.

Le but du jeu est d'aller commander au gardien la quantité exacte de ballons qu'il faut pour que chaque ours en ait un, sachant qu'on ne peut venir qu'une seule fois. Cette séance se déroule en deux phases, près du tableau sur lequel figure la file numérique.

Phase 1 :

12. Je précise cela car la théâtralité joue un rôle très important pour les jeunes enfants, cela les motive et le fait de prendre une grosse voix pour jouer le « gardien des ballons » les a tellement motivés qu'ils voulaient tous avoir ce rôle et me réclamaient sans cesse ce jeu.

Je dispose pour chaque enfant à tour de rôle une quantité de gobelets variant entre 3 et 7 ; chacun leur tour, ils doivent venir me commander oralement le nombre de perles qu'il leur faut exactement.

La consigne est la suivante : « Chaque ours veut un ballon. Viens me demander les ballons qu'il te faut exactement. Attention, tu ne peux venir qu'une seule fois. » À chaque fois, l'enfant valide par correspondance terme à terme en mettant une perle dans chaque gobelet. C'est une activité auto-validante, ce qui permet aux enfants de se rendre compte s'il y a un problème et de réfléchir à comment le résoudre. Pour les aider, entre chaque commande, on se pose les questions suivantes : « Tous les ours ont-ils un ballon ? » ; « Te reste-t-il des ballons dans les mains ? ». Les enfants concluent si le joueur à « gagné » ou « perdu ».

Ensemble, nous cherchons comment il a fait pour gagner ou pourquoi il a perdu.

Cette situation doit permettre aux enfants de comprendre le jeu, de trouver un moyen de communiquer la commande, de valider ou d'invalider eux-mêmes la commande et de remédier si la commande est erronée.

Phase 2 :

Je leur demande comment ils feraient si le gardien des ballons habitait dans une autre ville. Immédiatement, les enfants me disent : « On va lui écrire ». Je leur distribue une feuille A4 vierge et un crayon à chacun. Je pose cinq gobelets sur la table en prenant soin qu'ils ne soient pas disposés selon la constellation du cinq et je donne la consigne suivante :

« Tu dois écrire la quantité exacte de ballons qu'il te faut pour que chaque ours en ait un. »

Volontairement je n'utilise ni le mot « combien » ni le mot « nombre » pour repérer les enfants qui, immédiatement, ont recours aux chiffres pour communiquer une quantité.

Cette situation doit permettre aux enfants de trouver une procédure écrite pour communiquer leur commande.

Bilan

Phase 1 :

Les commandes orales sont de plusieurs types :

1. « Je veux des ballons. »
2. « Je veux des ballons comme ça » et ils montrent une collection de 5 doigts.
3. « J'en veux 1, 2, 3, 4, 5 » en comptant les gobelets.
4. « Il me faut 5 ballons. »

Pour cette séance, je valide les commandes 2, 3 et 4 en donnant le nombre de ballons qui convient quel que soit le niveau de procédure utilisé. Je ne valide pas les commandes de type 1, l'enfant doit remédier seul ou avec l'aide de ses camarades.

Phase 2 :

Les commandes écrites pour dix-neuf enfants :

- 8 produisent une commande de type A. La majorité des enfants produit cette commande. L'enfant dessine une collection de ballons équivalente en quantité à la collection de gobelets donnée.
- 4 produisent une commande de type B.
- 4 produisent une commande de type C.
- 3 enfants ne répondent pas à la consigne.

2.2.2. Séance n° 2

La deuxième séance doit amener les enfants qui ont utilisé des procédures de type A au cours de la première séance à utiliser des procédures de type B et ceux qui avaient utilisé des procédures de type B à utiliser des procédures de type C.

Les enfants qui avaient déjà des procédures de type C vont travailler sur le codage-décodage de la commande, c'est-à-dire que je ne prends plus part au jeu, un enfant joue le rôle de gardien et donc l'erreur n'est pas forcément dans la commande mais peut être dans la livraison, donc liée au décodage du bon de commande. Dans un autre temps, ils demanderont eux-mêmes à augmenter le nombre de gobelets¹³.

Pour passer du type A au type B

J'ai 11 enfants : les 8 qui avaient produit des commandes de type A à l'issue de la première séance et les 3 qui n'avaient pas répondu à la consigne et qui, entre temps, ont eu une séance de soutien sur le comptage-numérotage.

Après avoir joué avec les perles et les gobelets comme lors de la première séance, je montre aux enfants leurs productions de la dernière fois, ils me rappellent ce qu'ils ont fait : il fallait d'abord compter les gobelets puis écrire au gardien des ballons. Et je leur donne la même consigne que pour la première séance en ajoutant qu'on va utiliser les chiffres. Je dispose 6 gobelets sur la table.

13. Je ne parlerai pas de cette séance car, les enfants étaient déjà dans des procédures numériques et donc ne rentrent pas dans le problème que je traite ici.

Bilan

- Aucun enfant ne produit de commande de type A.
- 8 enfants produisent une commande de type B.
- 1 enfant produit une commande de type C.
- 2 enfants ne répondent pas à la consigne.

Pour passer du type B au type C

J'ai 4 enfants. Je leur dis qu'on va faire la même chose que la dernière fois. Je leur montre leurs productions de la séance précédente. Puis au lieu de leur distribuer une feuille A4, je leur donne un petit bout de papier sur lequel ils n'ont pas la place pour recopier la file numérique. Je dispose 6 gobelets sur la table.

Bilan

Les 4 enfants produisent une commande de type C.

2.2.3. Séance n° 3

La troisième séance évalue l'ensemble des enfants et doit permettre à certains types B de passer type C grâce aux activités quotidiennes faites entre-temps.

Description

Je distribue à chaque enfant une fiche¹⁴ sur laquelle figure la file numérique jusqu'à 10 ainsi que 7 ours. Je laisse des papiers de différentes tailles sur la table et leur demande d'écrire leur commande pour obtenir la quantité de ballons exacte qu'il leur faut.

Aucune consigne n'est donnée quant à l'utilisation de la file numérique de la fiche et la file numérique de la classe est toujours au tableau.

Bilan

- 1 enfant produit une commande de type A.
- 4 enfants produisent une commande de type B.
- 13 enfants produisent une commande de type C.
- 1 enfant ne répond pas à la consigne.

2.3. À d'autres moments de la vie de la classe

C'est en fait pendant ces moments là que l'enfant réinvestit ses acquis. C'est là aussi qu'il voit comment les autres procèdent et qu'il les imite. Il me semble donc indispensable de mettre les enfants dans un « bain » de commandes

14. Annexe n° 2.

orales ou écrites. La vie quotidienne dans la classe offre de multiples situations dans lesquelles les enfants peuvent avoir besoin de communiquer une quantité. J'ai donc essayé de les multiplier.

Le matin à l'accueil

Volontairement, je ne disposais pas à l'avance certains jeux sur les tables, les enfants devaient venir me demander quatre assiettes pour le coin-cuisine ou trois couleurs de pâte à modeler.

Au moment de la collation

Un responsable par table devait venir me demander le nombre de gobelets qu'il fallait pour les enfants de sa table.

Le matin au regroupement.

Nous avons poursuivi le travail de l'enseignante titulaire en comptant les présents, les absents, les filles présentes et les garçons présents, mais, après chaque comptage, un enfant choisi parmi les volontaires en fonction de l'étendue de sa comptine numérique venait coller au tableau les étiquettes des chiffres composant les nombres obtenus en les repérant sur la file numérique.

En ateliers

J'omettais du matériel, ce qui donnait lieu à ce genre de dialogue :

- « Maîtresse, on n'a pas de ciseaux. »
- « Combien il t'en faut ? »

Certains enfants disaient un nombre au hasard :

- « Tu es sûr ? »

Souvent, des enfants comptaient leurs camarades assis autour de la table, ce qui montrait aux autres qu'il fallait compter.

En éducation physique et sportive

Toute préparation et tout rangement de matériel étaient des occasions de communication orales de quantités. Nous avons même utilisé l'écrit quelquefois pour prévoir, en classe, le matériel à aller chercher pour la séance.

En séances de soutien

Trois enfants ne répondent pas à la consigne à l'issue de la première séance¹⁵ : un enfant a bien compris la consigne et compte bien cinq objets mais reproduit trois fois sa commande, les deux autres n'ont pas compris la consigne et, voyant les autres faire des ronds, font une multitude de ronds sur leur feuille.

Pour ces enfants, entre les séances n° 1 et n° 2, je mets en place des séances de « comptage-numérotage ». Je travaille sur la synchronisation du geste d'écartier un objet de la collection à dénombrer avec la prononciation du mot-nombre qui correspond puis de recherche sur la façon de représenter une quantité par écrit¹⁶.

À l'issue de la séance n° 2, deux enfants ne répondent pas à la consigne. Ils recopient sur la file numérique n'importe quels nombres¹⁷. Ils sont encore dans l'imitation sans comprendre la consigne. Ce sont les deux qui avaient fait beaucoup trop de ronds.

Je refais la séance n° 1 en soutien avec eux. L'un entre bien dans l'activité et produira une commande de type B, l'autre ne rentrera jamais dans l'activité. Il répète toujours la commande précédente. C'est un enfant qui a de gros problèmes de langage et trois semaines ne suffiront pas pour l'amener à compter-numéroter.

3. Les procédures menées par les enfants

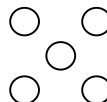
3.1. Les traces écrites

Les commandes de type A¹⁸

La commande la plus courante est un alignement de ronds avec autant de ronds que de gobelets.



Un enfant utilise la constellation correspondante :



15. Annexe n° 3.

16. Annexe n° 4.

17. Annexe n° 5.

18. Annexe n° 6.

Les commandes de type B¹⁹

Cas 1 : 1 2 3 4 5 6

Cas 2 : 1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10 11

Dans le premier cas, ils comptent les gobelets puis vont recopier la file numérique. L'enfant, ici, effectue en fait un numérotage des gobelets. Il faut amener l'enfant à distinguer « mot-numéro » et « mot-nombre » :

« Les différences entre nombre et numéros ne sont pas faciles à maîtriser pour les enfants, mais il est précisément important qu'elles se dégagent petit à petit du "fouillis sonore" de la langue parlée. [...] Il y aura à y revenir plusieurs fois dans le courant de l'année [...] »²⁰

Dans le deuxième cas, ils vont recopier la file numérique, puis reviennent compter les gobelets.

Pourquoi ai-je classé cette commande dans les commandes de type B ? L'enfant entoure un seul signe ; on peut donc hésiter à classer cette commande dans du numérique. Mais ici, le signe qui représente la quantité n'est pas mis à part contrairement aux enfants qui écrivent :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 6

J'ai donc considéré que ces enfants n'avaient pas forcément acquis que seul ce chiffre-là représentait la quantité et donc la commande.

Remarque : des commandes de type B, décrites par Rémi Brissiaud, ne sont pas apparues dans ma classe :

1 2 3 4 5 6 ~~7 8 9 10 11 12~~ ou 1 2 3 4 5 6 | 7 8 9 10 11

Les commandes de type C²¹

Cas 1 : 1 2 3 4 5 6 6

Cas 2 : 6

Dans le premier cas, les enfants comptent les gobelets, vont recopier la file numérique et s'arrêtent au dernier mot-nombre prononcé, ce qui caractérise une procédure de type B mais l'enfant réécrit le dernier signe à côté ce qui montre qu'il a compris qu'un seul chiffre représente la quantité : le dernier. Cette procédure semble la traduction écrite de l'oral :

- « Combien veux tu de ballons ? »
- « Un, deux, trois quatre, cinq, six. » (L'enfant compte les gobelets.)

19. Annexe n° 7.

20. Stella Baruk, *Comptes pour petits et grands*, volume 1, Paris, Magnard, 2003, p. 43.

21. Annexe n° 8.

- « Alors, tu en veux combien ? »
- « Six. »

Le « mot-nombre » six est prononcé deux fois, l'enfant l'écrit deux fois : une première fois pour numéroter le dernier gobelet, une deuxième fois pour commander la quantité de perles.

Dans le deuxième cas, certains écrivent directement le chiffre sur leur feuille ; d'autres vont le recopier sur la file numérique affichée au tableau.

Ces enfants sont déjà dans une procédure numérique. Ils ont compris que le dernier mot-nombre prononcé lors du dénombrement représente à lui seul la quantité d'objets.

3.2. Les procédures observées

Les procédures de type A

Les enfants entrent naturellement dans cette procédure : il suffit de pointer les objets un à un et de dessiner un rond à chaque fois. Ils n'ont pas besoin de compter. Lors de la première séance, la majorité des enfants a utilisé cette procédure, peu d'entre eux ont eu recours aux chiffres, ils n'associent donc pas quantité et chiffre.

Pour passer de A à B

Pour que les enfants utilisent les chiffres, je le leur dis. Mais ils ont un problème : la file numérique est trop loin des gobelets pour pouvoir pointer en recopiant les chiffres. Alors ils développent trois stratégies différentes :

- Certains vont directement recopier la file numérique de façon très large (en général ils s'arrêtent à 12) puis reviennent et me donnent leur feuille. Je leur demande alors : « Montre-moi où tu as écrit ce que je dois te donner comme ballons » ; certains avaient oublié le problème. Ils ont entendu le mot « chiffre » et sont donc allés copier des chiffres.

- D'autres me disent : « Il faut compter les ours », et vont compter les gobelets puis entourent le chiffre correspondant sur leur feuille.

- D'autres, enfin, sont allés chercher leur file numérique individuelle et ont pointé. Ceux-là se sont arrêtés à 6.

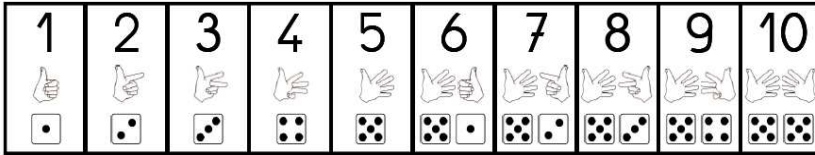
- Aucun enfant n'a produit un bon de commande de type A.

- Deux enfants n'ont pas répondu à la consigne. Ils ont vu les autres recopier des chiffres et ont fait la même chose. Ils ont produit une série de chiffres désordonnée²².

22. Annexe n° 5.

Les enfants doivent noter des nombres dont ils ne connaissent pas les signes, ils ont donc recours à la file numérique affichée au tableau.

L'utilisation de la file numérique



Les chiffres sont associés aux collections de doigts et aux constellations de dés que les enfants ont l'habitude d'utiliser :

1. Soit ils récitent leur comptine en pointant la première case puis progressent de case en case en récitant leur comptine. De cette façon, quand ils ont fini de prononcer les mots-nombres, ils pointent le signe représentant le dernier mot-nombre prononcé et le recopient sur leur bon de commande.
2. Soit ils récitent leur comptine sur leurs doigts et ils repèrent la collection de doigts correspondante sur la file.
3. Soit ils réorganisent les gobelets en constellations de dés et repèrent ainsi le signe correspondant.

Ici, les enfants ont tous utilisé la première solution, même l'enfant qui organisait sa collection-témoin en constellation lors de la première séance. Je pense que c'est parce que ces enfants sont tous entrés dans les nombres en commençant par apprendre la comptine numérique. C'est la méthode la plus utilisée dans le milieu familial.

Pour passer de B à C

Ces enfants avaient eu tout de suite recours aux chiffres. On peut donc penser que, pour eux, il existe déjà une relation entre chiffre et quantité. Certains ont fait plusieurs aller-retour à la file numérique pour deux raisons :

- Soit ils n'avaient pas compté le nombre de gobelets et étaient allés recopier le 5 (valeur de la séance précédente), mais en mettant les perles dans les gobelets, se sont aperçus qu'il manquait une perle. Ils ont recommencé.
- Soit ils sont arrivés à la file numérique puis ont réalisé qu'il fallait d'abord compter les gobelets.

La première solution qu'ils ont essayé d'apporter au fait que le papier du bon de commande soit tout petit a été d'écrire tout petit. Puis ils ont dit qu'il fallait écrire « moins », enfin ils ont dit qu'on allait écrire un seul chiffre et ils ont tous noté le dernier.

4. Évaluation

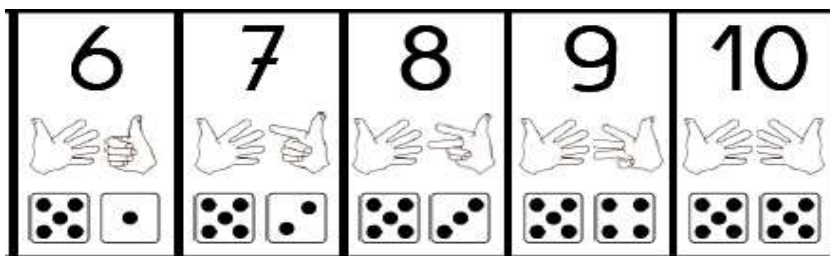
Les résultats de l'évaluation laissent à penser que l'activité aide le plus grand nombre d'enfants à entrer dans une procédure numérique. Néanmoins, mon stage n'étant que de trois semaines, je n'ai pas eu le temps d'en faire d'autres, plus tard, dans d'autres situations. Je ne sais donc pas si la procédure est réellement acquise pour les treize enfants qui ont produit des commandes numériques en fin de séquence. D'autre part, puisque les enfants se déplaçaient à la file numérique, je ne sais pas trop combien étaient seulement dans l'imitation.

J'ai remarqué que, pour cette évaluation, quatre enfants sont passés d'une procédure de type B à une procédure de type C et que ces quatre enfants étaient des enfants qui avaient des problèmes de graphisme. Donc je pense que leur stratégie était d'avoir le moins de signes à écrire.

5. Des remédiations possibles

Au niveau des outils

La file numérique affichée dans la classe n'était pas semblable à celle présentée plus haut :



- À partir de sept, les constellations de dés ne correspondaient pas aux configurations des doigts. Cela a peut-être gêné l'enfant qui organisait sa collection-témoin en constellation.

- Le signe 7 n'a pas de barre horizontale. Or, dans ce cas, un sept mal fait ressemble rapidement à un 1. Néanmoins, dans le cadre de l'évaluation, la file qui était sur leur fiche avait, elle, un sept avec une barre. Cela m'a donc

permis de distinguer les enfants qui étaient allés recopier la file numérique et ceux qui avaient directement utilisé la file de leur fiche²³.

Au niveau des activités

Les trois séances se déroulent autour du même jeu. J'aurais peut être dû varier les approches à ce niveau, comme par exemple le jeu de la marchande qui peut être prévu en prolongement, pour que les enfants comprennent que cela s'applique à toutes les situations de commande.

Je n'aurais pas dû laisser la file numérique du tableau lors de l'évaluation pour que chaque enfant utilise sa file numérique personnelle et donc ne voie pas la case pointée par un autre enfant.

Conclusion

Le passage de la comptine à la représentation numérique de la quantité est un apprentissage qui se construit chez l'enfant et qui soulève des difficultés qu'il ne faut pas négliger, langagières et de conceptualisation du nombre.

La différenciation dans mon travail s'est faite ici selon le seul critère de la procédure utilisée. J'ai constaté que des enfants de moyenne section entraient rapidement dans le numérique alors que des enfants de grande section avaient plus de mal et que des enfants avec des problèmes graphiques entraient plus vite que d'autres dans le numérique par stratégie. D'où l'importance de groupes de besoins non figés ni entre les domaines d'apprentissages ni au sein d'un même domaine.

La situation-problème semble être un outil efficace pour permettre à l'enfant de franchir les obstacles identifiés dans le domaine numérique car elle génère le langage. Le réinvestissement dans de multiples activités quotidiennes de la vie de la classe permet à l'enfant de progresser plus vite en donnant du sens au nombre. Néanmoins, l'acquisition de la chaîne verbale et du dénombrement prennent du temps à s'installer chez l'enfant et la courte durée de mon stage ne m'a pas réellement permis de m'assurer de l'acquisition des procédures.

Annexes ²⁴

- 1 : Plan de la séquence et résultats statistiques.
- 2 : Fiche-élève d'évaluation de fin de séquence.

23. Annexe n° 9.

24. Les annexes sont reproduites à part [NDLR].

- 3 : Types de commandes des enfants ne répondant pas à la consigne de la séance n° 1.
- 4 : Évolution de la trace écrite d'un enfant en séances de soutien.
- 5 : Productions nécessitant un soutien à l'issue de la séance n° 2.
- 6 : Types de traces écrites des commandes de type A.
- 7 : Types de traces écrites des commandes de type B.
- 8 : Types de traces écrites des réponses de type C.
- 9 : Les files numériques utilisées par les enfants en évaluation.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Jacqueline DUSSOLIN
IUFM de la Réunion

Textes officiels

- ▶ Circulaire n°91-202 du 2 juillet 1991 (*BOEN* n° 27 du 11 juillet 1991).
- ▶ Circulaire n°94-26 du 14 novembre 1994 (*BOEN* n° 45 de décembre 1994).
- ▶ Circulaire n°2002-070 du 11 avril 2002 (*BOEN* du 11 avril 2002).
- ▶ Circulaire n°2006-130 du 23-8-2006 (*BOEN* n°31 du 31 août 2006).

Le mémoire professionnel : écrit professionnel et outil de formation

« Le mémoire professionnel » (2000), *Expressions*, mai, n° 15.

« Le mémoire professionnel en IUFM » (2001), *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 34, n° 4.

« Le mémoire professionnel » (1992), *Recherche et Formation*, n° 12.

BAILLAT Gilles (2001), *Les Différents Écrits professionnels*, chapitre 3 : « Le mémoire professionnel », p. 75-119, Bordas, collection « Formation des enseignants ».

BISAULT Joël et LAVALDE Andrée (1995), *Le Mémoire en IUFM : théorie et pratiques*, CRDP d'Amiens.

Collectif, « *Réflexions et analyses pédagogiques : florilège de mémoires professionnels* (2006), Poitiers, IUFM de Poitou-Charentes.

COMITI Claude, NADOT Suzanne et SALTIEL Edith (1999) *Le Mémoire professionnel : enquête sur un outil de formation des enseignants*, IUFM de Grenoble.

COMITI Claude (1995), « Analyse de 186 mémoires professionnels de professeurs stagiaires de lycées et collèges de l'IUFM de Grenoble », séminaire recherche/réflexion/interaction, *Cahier 4*, 1994-1995, p. 143-156.

GERMAIN Myriam et GRÉMILLET Martine (2000), *La Guidance de mémoires : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*, Paris, L'Harmattan.

GOMEZ Florent et HOSTEIN Bernard (1997), « Mémoire de formation professionnelle et alternance », in VIOLET Dominique, *Formation des enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan.

- GUIGUE Michèle (2000), « Écrire ses pratiques entre leurre et formation réflexive », *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389.
- JOLIBERT Bernard (2006), *Réussir le mémoire professionnel en IUFM : conception, rédaction, direction et soutenance*, Paris, Seli Arslan.
- JUCQUOIS Guy (1989), *Rédiger, présenter, composer : l'art du rapport et du mémoire*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- LANI-BAYLE Martine (1999), *Écrire une recherche : mémoire ou thèse*, Lyon, Chronique sociale.
- LAVARDE André (2004), *Le Mémoire professionnel en IUFM : aide méthodologique*, CRDP d'Amiens.
- LERBET-SERINI F. (1999), « Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année d'IUFM », in *L'Année de la recherche en éducation*, Paris, Presses universitaires de France (PUF).
- MACCIO Charles (1995), *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire : de la pensée à l'écriture*, Lyon, Chronique sociale, collection « Savoir communiquer l'essentiel », 2^e édition.
- MAFFRE Annick (1998), *Réussir son mémoire professionnel*, Lyon, Chronique sociale.
- MATHIS Geneviève (2001), *Le Mémoire professionnel en IUFM : lycées-collèges, lycées*, Paris, Bordas.
- SILLAM Maguy et BIRGLIN-DUBANT Marie-Jo (2003), « Mémoire professionnel à plusieurs voix et écriture collaborative », *Perspectives documentaires*, n° 59, p. 117-122.
- SILLAM Maguy et CRINON Jacques (1998), « L'élaboration du mémoire professionnel : un temps fort de la formation. In *Langage(s) et travail : enjeux de formation : Actes du colloque INRP, octobre 1998, Paris*, p. 312-318
- SIMON J.-P. (1997), « Le mémoire professionnel : l'union de la formation et de la recherche », *Repères*, n° 16.
- VERGNE M. et alii (1998), « Diriger un mémoire professionnel », in *Le Mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : actes de l'école d'été du pôle Grand Est*, Dijon, IUFM de Bourgogne.

Mémoire professionnel et formation professionnelle

- ALTET Marguerite (1996), *Les Dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*, Paris, L'Harmattan.

- ALTET Marguerite (2000), « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation*, n° 35, p. 25-41.
- CHATILLON Jean (1997), « Quel mémoire pour quelle professionnalisation ? », *Expressions*, n° 9 (téléchargeable : <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/09/Chatillon.pdf>).
- CRINON Jacques (dir.) (2003), *Le Mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier de la formation*, Paris, L'Harmattan.
- CROS Françoise (2000), *Le Mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- CROS Françoise (1996), « Les processus cognitifs sollicités lors de l'élaboration du mémoire professionnel » in CROS Françoise, *Le Mémoire professionnel : un moyen pour développer des compétences professionnelles ?*, IUFM de Versailles.
- ÉTIENNE Richard (1998), « Le mémoire professionnel », in BOUVIER Alain et OBIN Jean-Pierre, *La Formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette, p. 117-133.
- FABRE Michel et LANG Vincent (2000), « Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? », *Recherche et formation*, n° 35, p. 43-58.
- FABRE Michel, LANG Vincent et BENOIT Jean-Pierre (2000), « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 4-5, p. 91-109.
- GOMEZ Florent (1999), « Le mémoire professionnel : revue de travaux », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 4-5, p. 73-86.
- GOMEZ Florent (2001), *Le Mémoire professionnel : objet de recherche, outil de formation professionnel*, De Boeck Université.
- GONNIN-BOLO Annette, BENOIT Jean-Pierre et alii (2004), *Le Mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherches et questions vives*, Lyon, INRP.
- GUIGUE-DURNING Michèle (1995), *Les Mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan, collection « Savoir et formation ».
- LE ROUX Anne, LERBET-SÉRÉNI Frédérique, BAILLEUL Marc et alii (2001), *Le Mémoire professionnel et son accompagnement : entre régulation et régulation*, Paris, L'Harmattan.
- POSTIC Michel et de KETELE, J.-M. (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.

Des mémoires en ligne sur le Web

- ▶ Montpellier : « La mémoire des mémoires »
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/consultation/index.htm>
- ▶ Dijon : <http://www.dijon.iufm.fr/>.

- ▶ Grenoble, centre de Bonneville :
<http://iufm74.edres74.ac-grenoble.fr/74ressouces.htm>
- ▶ Lille :
http://www.lille.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=143&var_recherche=memoire+professionnel.

Des sites à visiter

**(des conseils pour la rédaction du mémoire
et des bases de mémoires numérisés)**

- ▶ IUFM de Lyon
<http://web.lyon.iufm.fr/stagiai/memoire.html>.
- ▶ IUFM du Nord Pas de Calais : www.lille.iufm.fr/.
- ▶ IUFM de Champagne-Ardenne :
www.reims.iufm.fr/ressources_documentaires/scd.htm.
- ▶ IUFM de Bourgogne :
www.dijon.iufm.fr/static/scd/productions/memoires/accueil.htm.
- ▶ IUFM du Limousin : www.limousin.iufm.fr/.

**RECHERCHES
DIVERSES**

POÉSIE EN FÊTE
Une journée pour la poésie
organisée à l'IUFM de la Réunion
dans le cadre du Printemps de la poésie
(5 avril 2006)

Guillemette de GRISSAC et Catherine PANOT
(avec la collaboration de
Jacqueline Dussolin et Mélanie Prochasson),
IUFM de la Réunion

*Il a fait beau aujourd'hui,
On aurait pu faire le tour du monde*

Louis Scuténaire

Résumé. – Ce compte rendu expose la genèse du projet initié par quelques formateurs et sa réalisation : la journée « Poésie » du 5 avril 2006, à l'aide d'analyses, de textes et de photographies. Il retrace le déroulement de la journée, esquisse un bilan et propose un florilège de poèmes écrits à cette occasion et des poèmes réalisés en atelier ainsi qu'une biblio-webographie.

Abstract. – This article is about the genesis and realisation of a project initiated by a number of teachers, called Poetry Day, on April 5, 2006, and based on analyses, writings and photographs. It sums up the various activities of the day, presents an assessment of it, and offers a pot-pourri of poems written the event, together with poems written in workshops, and a bibliography on line.



I. « Si j'étais pohéteû ... »

« Si j'étais pohéteû
 Je serais ivrogneû
 J'aurais un nez rougeû
 Une grande boîteû
 Où j'empilerai
 plus de cent sonnaï
 où j'empilerai
 mon noeuvreû complait. »

Boris Vian, *Je voudrais pas crever*, Pauvert, 1962.

Aucun doute, Boris Vian, ironique et décapant, s'efforçait déjà de modifier ce que l'on n'appelait pas encore les « représentations » de la poésie !

C'était il y a très longtemps, et l'on n'aurait pas osé alors introduire ce poète à l'école, car il était interdit sur les ondes de la TSF. Depuis, on a libéré la parole, diversifié les radios, encouragé les audaces poétiques, souri des provocations et applaudi aux créations hors-normes.

Malgré cela, certaines représentations de la poésie résistent : elle est réputée élitiste, « inspirée », ou assez niaise pour être apprise aux enfants, bref, trop souvent tenue dans un enclos aussi rébarbatif qu'étriqué. C'est dire qu'ici, à la Réunion comme ailleurs, on n'a pas fini de construire de nouvel-

les approches d'une poésie en mouvement, car la poésie est multiple et polymorphe, elle ouvre aussi bien sur l'humour que sur la métaphysique, ou sur les deux à la fois, sur le grave comme sur l'aigu, pourrait-on dire en parodiant Jean Tardieu.

Alors que nombre d'artistes, en 2006, s'expriment par des textes vivants, des formes inventives et variées, en français, en créole, en chanson, en rap, en slam, etc., l'école fait parfois perdurer des pratiques obsolètes et des auteurs dépassés. Bref, il arrive qu'on y apprenne encore des « récitations » de Maurice Rollinat et de Maurice Carême, comme il y a cinquante ans.

En tant qu'enseignants et formateurs d'enseignants, nous nous interrogeons : quelque chose a donc manqué ? Quelque chose a été manqué ? Peut-être des rencontres ? Sûrement de l'espace ? Qu'en est-il de l'accès au « jeu » ? Du plaisir de jouer avec la matière des mots ?

C'est à partir de ce double constat, d'un côté une culture vivante, un bilinguisme créatif, de l'autre la pérennité d'auteurs tristement « scolaires », qu'est née l'idée d'une fête de la poésie. Elle s'appuie sur la demande d'étudiants, de stagiaires, de jeunes enseignants qui attendent de l'institution qu'elle leur permette de découvrir la modernité et souhaitent eux-mêmes y contribuer. Elle s'appuie aussi sur les actions et les échanges de l'IUFM dans le cadre de l'océan Indien et sur des rencontres ponctuelles, telles qu'elles se pratiquent déjà : à l'initiative du rectorat ou de l'université, de collègues, de lycées, d'écoles, de centres de lecture, des poètes et des écrivains sont invités à rencontrer des enfants, adolescents, des adultes.

L'année 2006 est celle de la francophonie, c'est-à-dire l'occasion de donner la place qui leur revient aux usagers de la langue française disséminés dans le monde entier, l'occasion aussi de penser le français dégagé d'une norme trop strictement hexagonale et de donner plus souvent la parole à des locuteurs non hexagonaux, comme les écrivains et poètes d'Afrique, du Québec, du Maghreb, des DOM et des TOM.

Enfin, comme on le verra ensuite, le bilinguisme littéraire français-créole est, à la Réunion, tout simplement une réalité.

Ainsi, aux représentations parfois caricaturales qui continuent cahin-caha à véhiculer l'image du « pohéteux » et des « cent sonnaï », c'est-à-dire d'une poésie réservée à une élite inspirée et caractérisée par le vers, la rime et la forme stricte, nous devons, en tant que formateurs des futurs enseignants, continuer à opposer ces réalités que nous venons d'évoquer : une poésie représentée par des auteurs vivants, des rencontres avec les enfants et les jeunes, la présence d'auteurs francophones, bilingues ou trilingues, la richesse du bilinguisme, les échanges inter-océan Indien.

C'est donc pour faire découvrir cette poésie vivante, pour relayer ou impulser des pratiques innovantes, que nous avons envisagé la Journée de la poésie.

II. Le projet et sa réalisation

Voici les cinq priorités que nous avons définies :

1. Organiser la rencontre sur le lieu d'études.
2. Montrer et mettre en valeur les activités des stagiaires.
3. Faire pratiquer l'écriture.
4. Faire rencontrer des poètes d'aujourd'hui.
5. Mettre à la disposition des étudiants et stagiaires toutes les ressources disponibles sur place.

1. Organiser la rencontre

Un « Printemps des poètes » ?

Pour rassembler les énergies, ne suffisait-il pas d'utiliser un cadre temporel qui a déjà fait ses preuves, le « Printemps des poètes » ? Il nous fallut cependant tenir compte des contraintes internes et décaler la date de la manifestation pour des raisons de présence/absence des stagiaires. Trouver une date, trouver du temps dans les interstices entre les cours, n'est pas chose facile dans notre institution. L'idéal serait un temps « banalisé », c'est-à-dire la transformation d'un certain nombre de cours en participation à la journée de la poésie, et le choix, bien sûr, de s'y investir ou non. Ce sera sans doute possible lorsqu'un plus grand nombre de formateurs des différentes disciplines y participeront.

Un concours pour mobiliser

Beaucoup d'étudiants, de jeunes et d'adultes aiment écrire, mais il leur manque l'audace et/ou l'occasion de montrer leurs écrits et de les confronter à d'autres. Le thème du « concours » devait être en relation avec le projet – nous avons choisi « le présent » – et une forme de concours ouvert à tous, sans distinction d'âge ou de statut. La « remise des prix » a lieu en fin d'après-midi : les textes sont dits par leurs auteurs ou par les poètes présents. Ils donnent lieu à un affichage, un jour peut-être à une publication.

Des lieux à investir

La médiathèque constitue, dans un IUFM, un espace central et centralisateur : elle est au cœur du projet. Par ailleurs, les lieux de vie, l'extérieur avec la vue sur la ravine et la présence des frangipaniers en fleurs, la cafétéria, l'espace « terrasse » nous semblent plus appropriés que les salles de cours. C'est ainsi que la cafétéria est promue « lieu poétique » toute la journée.

2. Montrer et mettre en valeur les activités des étudiants et des stagiaires

Des étudiants écrivent

Parfois, ils montrent leurs textes, sollicitent les enseignants en qui ils ont confiance, demandent conseil. Il s'agit, à l'occasion, de leur dire : osez montrer plus largement vos œuvres ! Des formateurs écrivent aussi mais, souvent ils écrivent... ailleurs. Une manifestation de ce type permet de rapprocher les activités d'écriture des activités professionnelles.

Des stagiaires font écrire

Les lauréats des concours d'enseignement, stagiaires en deuxième année, ont des classes en responsabilité. Ils proposent à leurs élèves des activités autour de la poésie, en particulier des activités d'écriture. Ainsi des expériences au lycée professionnel sont souvent concluantes. Les témoignages de stagiaires sont précieux car, en présentant une activité dans laquelle des élèves se sont investis et « révélés », ils incitent leurs pairs à « se lancer » à leur tour.



Voici par exemple, ci-dessus, Christelle et Laurence, stagiaires en lycée professionnel. En affichant les activités menées autour de la poésie par ces stagiaires en lycée professionnel, on a montré de véritables travaux de création et surtout par quels processus des élèves qui n'ont pas *a priori* le profil « bon en français » ont su s'exprimer : les productions d'élèves de 2^{nde} BEP, leurs ateliers autour de propositions d'écriture de type surréaliste ou d'expression poétique à partir de photographies, ont été affichés.

Prendre en considération des textes écrits par les étudiants et les stagiaires

Ces textes peuvent être donnés à entendre à leurs pairs. Ainsi, la mise en scène d'un texte d'étudiant, avec l'aide d'une comédienne, a été proposée au cours de la matinée, sous la forme d'un atelier « théâtre ». Ci-dessous : un atelier « sauvage » à la cafétéria réunit des « PE2 », stagiaires professeurs des écoles ; la comédienne Claudine Blancal, notre invitée pour l'occasion, met en scène un poème écrit par une étudiante.



3. Faire écrire

Écrire spontanément, « en liberté »



Si pour certains étudiants et stagiaires l'activité d'écriture fait partie du cours de français et/ou de littérature, à d'autres elle est étrangère. L'idée d'un « atelier sauvage » est venue d'une double contrainte : l'absence d'heures banalisées, dévolues à l'atelier, l'absence aussi de disponibilité réelle des étudiants accaparés par l'approche des oraux de concours. L'activité d'écriture est donc proposée à la cafétéria sous forme de « boutique d'écriture ». On écrit, le texte est affiché. Telles les hirondelles (ici, elles s'appellent des salanganes), les poèmes se posent sur des fils ...

Deux « incitations » sont proposées

La première s'inspire du vers de Paul Éluard « La terre est bleue comme une orange » : il s'agit d'écrire des variations sur ce thème, variations écrites à partir d'une recherche de termes en relation avec le son et le sens du bleu et de l'orange.

La deuxième prend appui sur les dix mots proposés lors de la Semaine de la langue française par le ministère de la Culture et de la Communication et qui ont servi de fil rouge à diverses animations : « accents, badinage, escale, flamboyant, ôte, kaléidoscope, masques, outre-ciel, soif, tresser. »

Diffuser, faire lire

Les textes doivent « tenir » sur une carte de couleur, et les cartes sont affichées en guirlandes... au-dessus des têtes. De plus, dans l'espace « poésie », des étudiants et des stagiaires viennent chanter, à l'initiative des enseignants de musique (photographie ci-dessous). À la cafétéria, chacun écrit en mangeant son sandwich ou sur son plateau-repas, chacun peut lire les textes affichés... L'atelier rencontre quelques enthousiasmes mais finalement assez peu d'investissement (créer de nouveaux réflexes ne se fait pas en un jour...). On trouvera à la fin de ce compte rendu des extraits de ces écrits.



4. Faire rencontrer des poètes et des musiciens d'aujourd'hui

Nos invitations sont bien accueillies. Ainsi un jeune poète réunionnais de langue française, par ailleurs photographe d'art, primé l'année passée au « Printemps des poètes » de l'Université, Nelson Navin, auteur d'un recueil, *L'Œil et le feu*, apporte sa contribution à la « boutique de poésie ».



Poète bilingue, conteur, défenseur du créole, âme des *kabars*¹, Patrice Treuthardt rallie avec enthousiasme et humour tous les étudiants à la cause de la poésie.



Ses lectures de textes, les siens et ceux des autres poètes présents, transmettent l'émotion et l'ardeur de sa passion des mots aussi bien français que créoles.

Des panneaux sont là pour présenter ces auteurs et aussi pour faire découvrir les jeunes étudiants et stagiaires de l'IUFM qui ont déjà été primés lors de concours de poésie, organisés à la Réunion dans le cadre de diverses manifestations.

1. En créole réunionnais : réunion où l'on chante et danse.

Les musiciens du groupe Zikzako apportent la dimension musicale nécessaire au *kabar*. Interprètes de maloya, Jim, le guitariste, et Fabrice, percussionniste et rouleur de kayamb, tous deux auteurs-compositeurs en français comme en créole et interprètes de chanteurs « classiques » comme Gainsbourg ou Brassens, ont su communiquer au public les rythmes propres à la musique de la Réunion.



5. Mettre des ressources à la disposition de tous

À la médiathèque de l'IUFM, une exposition d'ouvrages pour « faire de la poésie » est proposée avec le concours du CRDP qui a prêté des documents. Des guirlandes de nombreux poèmes sur le thème de l'école, donnent les points de vue – classiques ou décapants – de l'École... vue par des poètes français et créoles. Les documentalistes ont élaboré des bibliographies sélectives de livres, d'articles, de CD-roms et CD-audio disponibles en prêt, ainsi qu'une sélection de sites (ou webographie) à consulter sur place sur un ordinateur dédié pour l'occasion à la Journée de la poésie. Sont également exposées des productions réalisées par des stagiaires d'ateliers d'écriture réunionnais, mahorais ou seychellois.



À tous ces étudiants de l’océan Indien, l’objectif des formateurs est de faire découvrir des poètes modernes et contemporains, des poètes de la francophonie.

Une production multimédia créée spécialement pour la journée donne à écouter des poèmes mis en musique, à l’aide d’un diaporama Power Point qui allie des textes (en français et en créole) à des interprétations musicales.

III. Le déroulement de la journée et le bilan

1. Temps forts

Les temps forts de cette journée ont été :

- À l’heure du déjeuner, à la cafétéria, les « ateliers en liberté ».
- Même lieu ensuite : les lectures de poèmes par les auteurs ; le texte primé de Marie-Pierre Sautron, interprété par un groupe d’étudiants « PLP1 » et mis en scène par Claudine Blancal.
- Les chansons de l’atelier « musique ».
- En soirée : la remise des prix, animée par Patrice Treuthardt, la lecture des textes des lauréats du concours (tous récompensés par des livres de poésie).
- La prestation du groupe Zikzako.
- Un *kabar* improvisé avec la participation de Teddy Iafare-Gangama, du collectif des artistes contre le chikungunya, «Artistes contre le chik’».

2. Et maintenant ?

Cette première journée a démontré qu’une « animation » de ce type, même si pour cette « première », la participation a été assez limitée, rencontre un accueil favorable. Mieux, elle répond aux aspirations de certains. Elle permet aussi à l’IUFM d’exprimer son identité reflétant à la fois l’intérêt pour la poésie contemporaine francophone et la vivacité de la langue créole, ainsi que la capacité des artistes à réagir aux difficultés conjoncturelles avec détermination et humour, comme en témoignent les créations de « Artistes contre le chik’ ».

Comment envisager une autre journée, une autre « fête » ? D’abord en augmentant la synergie : l’IUFM possède deux pôles, l’un au nord, l’autre au sud. Des animations et des activités étaient prévues sur le site du Tampon (sud) qui, finalement, n’ont pu avoir lieu. Pour une prochaine édition, il est indispensable que la réalisation soit conçue en fonction de cette spécificité. Par ailleurs, la participation des différentes disciplines peut être accrue : arts

plastiques, musique, vidéo, multimédias, théâtre – surtout dans l’hypothèse souhaitée d’un atelier-théâtre – auront leur place dans un ensemble plus artistiquement complet.

En amont, la préparation devra permettre une sensibilisation plus importante des étudiants et des stagiaires. Par exemple, l’annonce en début d’année que les travaux de leurs jeunes élèves sont souhaités pour les expositions peut encourager les stagiaires PE à impulser des projets autour de la poésie. L’implication des maîtres formateurs, détenteurs d’expérience en la matière, doit s’envisager aussi, ainsi que la promotion de « pratiques innovantes ». Le rôle de l’institution est aussi d’encourager des travaux de recherche sur la poésie contemporaine, de mettre en place des conférences et des interventions de spécialistes, de rendre possibles les ateliers d’écriture en direction de tous. Quant aux passerelles entre le cadre obligatoire des cours et les espaces disponibles pour des heures d’atelier de création artistique, c’est toujours à réinventer !

Quoiqu’il en soit, la journée du 5 avril montre que les énergies mises en commun dans un climat de légèreté et de convivialité permettent de faire vivre culture, réflexion et plaisir, donnant ainsi des impulsions et des envies d’innover aux apprentis pédagogues.

Pour terminer par une voix moins sarcastique et plus contemporaine que celle de Boris Vian, « le dérangeur » qui faisait commencer notre intervention par une boutade, nous ferons appel à celle, plus grave, de Tahar Ben Jelloun, un de ces « poètes de nulle part, d’ici et de toutes parts », pour reprendre l’expression de Daniel Maximin dans la préface du *Tour du monde avec les poètes francophones* (Gallimard, 2006) :

« Quand la nuit descend comme une coulée de laves sur ma peau
 Quand les étoiles désertent mes territoires,
 Je lis de la poésie.

Quand l’obscurité se tasse au fond du puits dans la grande maison de l’enfance
 Quand un pigeon mort de solitude me regarde avec effroi
 J’écris de la poésie... »

Remerciements

À l’équipe administrative pour son soutien.
 À Serge Houdeau en particulier pour le suivi de la préparation.
 À la DRAC et à Brigitte Harguin-Deguy.
 À Mélanie Prochasson, responsable du multimédia.
 À Jacqueline Dussolin, documentaliste.

À toute l'équipe de la médiathèque pour son travail.

À Denis Grégoire pour son apport musical.

Aux intervenants pour leur engagement à nos côtés : Patrice Treuthardt, Claudine Blancal, Jim Fortuné et Fabrice Chow-Kam-Shing.

Aux agents et aux personnels de la cafétéria, et en particulier à M. Mouny.

Au Rectorat, particulièrement M. Sekaki, et aux IPR de lettres pour leurs encouragements.

À Dominique Dambreville, du Centre lecture-écriture du Brûlé et Teddy Iafare-Gangama pour leur intérêt.

Au CRDP pour son prêt de livres.

À la SOPE2 pour ses lots.

Et à tous ceux que nous sommes désolées d'avoir omis de mentionner ici.

On trouvera en annexes :

1. quelques textes des poètes invités ;
2. les textes du concours ;
3. des créations des étudiants et des stagiaires le 5 avril :
 - atelier d'écriture « orange et bleu » ;
 - Atelier « mots de la francophonie » ;
4. des créations d'ateliers d'écriture poétique 2005-06 ;
5. le programme de la journée
6. des bibliographies et une webographie.

Annexes

« "La terre toute entière nous appartient", avait déclaré Breton au pays-Martinique d'Aimé Césaire en découvrant dans son paysage et sa poésie les rêves surréalistes enfin enracinés. Poètes de nulle part, d'ici et de toutes parts, c'est nous qui appartenons à la terre entière, lui confirment en écho les flamboyants, les balisiers, les banians, les bouleaux, les saules, les flaches et les thyrses et tous leurs fils et filles, leurs fruits en poésie, rassemblés sous l'injonction de l'aîné Malcom de Chazal : "Il y a mille aujourd'hui, un seul hier ; et autant de demains que d'espérances et de désirs !" »

Daniel Maximin,

À toi je parle. Un tour du monde avec les poètes francophones, préface,
Gallimard, 2006.

1. Quelques textes des poètes présents et invités

Siklone

A soir

Lo sièl lé lour

Lé lour minm

Kom in bèl sapot mir

I tonm an kataplas Si la tèr

Anbala

Par lot koté brizan

Bann payanké zoizo-bondié

I torn i vir i mont i dsann

Kom tourbiyon féy zone dann van

Zoizo-fouké

I lèv la bèk bor-la mèr

Ek zot gran kri i anons la mor

Va fé kour bann marmay

Dan la rob zot manman

Granmèr kal

La pankot sone minui

Granmoun i anprès ramas zanimo

Anprès mèt viot koulou-bardo

Dann port la kaz

Gèt dan lo sièl

La pli i tonm an travèr

I fouèt

Lapo éfas larkansiel si la mèr

Talèr

L.N. Joyce



Dann fénoir

Talèr

Siklone va pèt si nout tèt mounoir

Patrice Treuthardt

N'apprenez pas la lecture aux imbéciles,
Ils croiraient découvrir l'arithmétique
En comptant points et virgules.

Les obscurs aiment suivre la vérité à la lettre
Quand leur doigt chantonne en courant sous la ligne
Une vieille chanson que leur mémoire ressuscite à l'envie.

Et ceux qui se savent supérieurs aux autres,
Ont toujours le génie de débusquer mille allusions
Là, où seule une idée claire scintille.

N'apprenez pas la lecture aux imbéciles,
Ils croiraient trouver la Vérité dans un livre,
Sans même la voir autour d'eux.



Nelson Navin

« Ivres de Vérité » (*L'Œil et le feu*)

Métissage

(Le poète comorien Nassuf Djaïlani n'était pas présent, mais il est venu, à une autre occasion, rencontrer des élèves de collège et de lycée : une exposition réalisée par des stagiaires et leurs élèves présentait ses poèmes)

Mère, depuis le fond de moi-même
un bruit sourd murmure
Qui sommes-nous ?
Chassé de Chiraz,
certains affirment
que tu as, à grandes enjambées
traversé le pays des ayatollahs
foulé la terre du Mahatmah Gandhi
avant d'échouer au gré des vents
sur les confettis
comoriens.
Mâche, fils, mâche
D'autres prétendent dur comme fer
t'avoir vu débarquer des embarcations
Indonésiennes
Déglutis, fils, déglutis
La plupart laissent entendre
Que tu faisais partie des envahisseurs, razzias
Fouteurs de troubles, sanguinaires venus de l'île rouge
Mâche, fils, mâche,
D'autres encore chantent à qui veut l'entendre

Qu'ils t'ont vu à fond de cale des négriers Mozambicains
Déglutis, fils, déglutis,
Est-ce donc vrai que tu as guerroyé contre les sultanats vaches tripèdes ?
Mâche, fils, mâche
Transacté l'homme lige de l'envoyé de sa Majesté le roi de France ?
Mère,
Depuis le fond de moi-même
Ligaments se contractent interrogatifs
Qui suis-je ?
Mon premier est Malgache,
Ligature qui se tord
Mon second est Mahorais,
Ligature qui tire
Mon troisième est Comorien,
Et les mots pour le dire sont français
Ligature qui se tend
Mon quatrième est de France.
Mère,
Une gargouille interroge
Qu'y puis-je ?
Depuis le fond de moi-même
Mère, depuis le fond de moi-même
Un désir pressant me vient
De tous les assimiler
Telle la nourriture
Métissée

Nassuf Djailani

Les îles se rencontrent

J'ai toujours aimé les îles.
Je me souviens des îles de mon enfance.
La première rencontrée – ce n'est pas rien – s'appelle
Dieu (ou *d'Yeu*)
Elle a l'odeur des cirés jaunes, des poissons éventrés, du
sel porté sur la dune par l'écume.
Un château s'y profile sans échauguettes, sans pont-levis.

Noirmoutier
L'île aux moines
Batz
Belle-Île ma prédilection j'ai couru ses falaises sonores où
nichent des pétrels au bec bleu

Oléron

Ouessant
Groix

Les Sept Iles sœurs marines des Pléiades
bruisantes d'ailes surlignées de fientes

Hoedic
Houat à la taille de sablier
J'ai aimé aussi
les Sanguinaires
Les Sporades
Skopélios (son cœur regorge de
vergers oubliés)
Mykonos
blanche et bleue coiffée de
pélicans au regard glauque
En Gaspésie l'île aux fous
qui tient les humains à distance
au large de Roche Percée



Texel
émancipée à peine de son vieux
continent
les huîtres y laissent
traîner leurs plumes

Putuosha en mer de Chine (au faite de
mille marches de pierre se réfugient des
bonzes en guêtres de coton vêtus de couleurs tendres)
Gorée l'Africaine sinistre et rose

Les Lofoten
– les froids cimetières des Lofoten –

En archipel dans ma mémoire, toutes les îles me font signe.

[...]

Parfois un volcan, puits ouvert sur le cœur en fusion de la
planète, donne à l'île sa véritable verticalité.
Je regarde le bleu ininterrompu des océans sur la
planisphère :

Tous les continents sont des îles.

Guillemette de Grissac
Inventerres (éditions Grand Océan,
collection « La Roche écrite », Réunion, 2004).
Mon petit bouchon de ville

Les roues tournent sans cesse pour toi, ville !
Même à pas lents,
en mouvance pour l'appât du gain,
en stagnance dans l'appât de ta brique.
Aux heures matinales ou des après-midi,
quand se mélange
le carbone brûlé de nos machines
aux exhalaisons vaporifiques de ton bitume,
la chaleur remonte
aux joues empourprées des collets et vitres montés,
aux fronts embués des moins bien lotis ;
les rayons de soleil laissent
les mêmes ombres d'arbres épars, de nombreux poteaux électriques
et gravent
les mêmes rougeurs sur les faces d'amande.



Certaines s'occupent du temps
en paroles médiatisées, avec l'air de blablater,
dans des attitudes confinant à la folie.
D'autres scrutent l'horizon
des cœurs sensibles aux regards.
D'autres encore attendent des regards
enveloppés dans leur mémoire,
qui ne zyeuvent jamais.

Ah ! monopoly de dés jetés sur un damier !
T'hait-on pour tes feux et tournants
qui allongent les coincerries, sources de souffrances
spatiales, temporelles, frontales, dorsales... ?
T'hait-on quand bien même
tu laisses sucer tes biens, en échange
d'amours de fonds de porte-monnaie
et de rebords de cabas ?

Marie-Pierre Sautron

(texte mis en scène avec Claudine Blancal).

Dolo

Dolo, dolo, la tèr, la vi
Irradier

Santa Apolonia

*Mon lil providans, ardone ali in non ?
 Son tèr lé blë konm in zoranz amèr
 Akoz pa sitron galé pou son lasidité é son lékors dégalizé
 Sinonsa konbava pou son gou anplis dan mon zasièt manzé
 Done ali in non zerb fol, zerbaz, ou zéraniom
 Akoz pa vervènn sitronèl
 Ver vènn é Sitronèl
 Mon lil na l'gou, lodër, é lèr sitronèl*

Tic tac, tic tac...
 Un conte à rebours
 Une histoire à dormir debout, ou à ne pas dormir du tout
 Encore courber l'échine, se plier, se plier, cassé !
 En tout cas continuer
 De vivre
 Se protéger, résister, changer nos habitudes et s'adapter

En tout cas continuer
 Et vivre
Vap vap, la vie fait éspray
 C'est une spirale, un tourbillon
 Plouf plouf, élection naturelle
 Et elle prend vie sur son passage
 Éradiquer

Dolo, la tèr, la vi, lo san, lo san mélanzé

*Mon lil, tèr dazil, tro gayar lazaré
 Pou in bann pestiféré, chikoukongné
 Isi pou d'vré, sé pa du chiké !
 Ou viéyi avan l'tan
 Ou tonm malad pou konbien d'tan ?
 É finalman, sak i mor, nadfoi i mor avan zot tan*

Shakinn son chik, shakinn son shok
 Echec au chik, un bracelet chik
 Le chik attaque et rend toque
Chik planèt
Pchikoz koz koz... Épidermie
 Epidémie ô logique !
 Répandémie à irradier

Un pneu mon n'veu !
Travers la mèr dan la rou loto...
É alé maron dann kër larb du voyazër, sinonsa dann zanas flër
Ousa na rienk ène gout
L'a pa bezoin bonpë



Rienk ène tigrine na asé

Dolo, dolo, la tèr, la vi...

Teddy Iafare-Gangama

« Artistes contre Chik »

Le chikungunya n'épargne pas les artistes, ni tous ceux qui contribuent à la culture. Ils sont touchés dans leur corps mais aussi dans leurs conditions de vie, comme beaucoup d'autres Réunionnais.

Ils participent à la lutte contre la maladie en appelant à mettre en œuvre toutes les mesures de prévention face au moustique qui transmet l'épidémie. Mais aussi en appelant à continuer d'aller au spectacle, au concert, au cinéma, à la bibliothèque, au musée. Car résister, c'est aussi continuer à se cultiver et à se distraire.

C'est la raison pour laquelle un ensemble de manifestations nous est proposé sous le titre « Artistes contre chik ». Pour faire face au « chik ». Ensemble.

2. Les textes du concours

Haï kus3 : *Capturer le présent, indélébile et fugace*

Soleils sous-marins
Eau limpide et forêt de corail Caresse douloureuse.

Fin d'après midi
Thé fumant sous la varangue
Prolonger la sieste.

Nénuphars géants
Des jardins de Pamplemousses
Souvenir tenace.

Dérober les rêves
Au bord de tes paupières
Avant leur envol.

Vent tiède du soir
Fleurs blanches du frangipanier
Parfum d'étoiles.

Après les adieux,



3. Haï ku : poème classique japonais de dix-sept syllabes réparties en trois vers (5, 7, 5).

Tes pas qui rebroussent chemin
Mon cœur qui bondit.

Amélie Petersson

(texte mis en musique par Dominique Lebas, cf. fichier audio)

Tension lo sal !

*Kan la pli i tonm,
lo rivièr enflé i cour marron
ziska la mer Cambiston.
Derière mon caz,
lo rivièr Sin-Zan i file file, raz
toute si son passaz.*

*I enten pi zwazo santé.
Moustik i gaign lèv lo pié.
Na rienk lo ven pou siflé,
rienk la pli pou tombé,
rienk do lo pou coulé,
rienk nout' zié pou gardé.*

*È na couran la pou coupé :
Larg' a nou damn fénoir !
Marmay ! Trap zeu d'fami,
entour la tab ek la bouzi .*

*È na robiné la pou coupé :
Larg' a nou san boir !
Marmay ! trap do lo sou goutièr,
Na fé bouil sak lé pa pou la mer.*

*È na do lo i dor :
i fé ménaz pou moustik !
E na moustik sek i dor for :
i aten' do lo pou lévé.*

*Mi agard' déor :
Moustik, do lo ! do lo, moustik !
Mi gaign' pi dor for :
maladi, ravaz lo sal, ki sa pa rasazié ?*

Marie-Pierre Sautron



L'angoisse du présent

L'angoisse aspire de mes doigts le nu aveu
Inlassable le passé qui dicte à mes maux
Pétris de l'instant impie, des vers épineux.
Et succombe le poète pieux héros

D'un ici là maintenant trop lourd et pesant
Quand d'un pas sûr, demain tant attendu recule
Pour que mieux se torde mon cœur, la proie du temps.
Et l'encre bleu remède coule sans scrupule

De sa voie faisant naître l'immortalité
Qui étire l'instant aux frontières des pleurs
Trainant derrière les temples du passé.
Et si lassé d'avoir lu ...avant que je meure

Tendez- moi la césure, je ne sais m'en saisir
Prisonnière d'ici, je voudrais tant partir
Qu'en cette heure-ci se construise l'avenir !
En vain je cherche les échasses du temps
Balayant le présent et ses chers souvenirs.



Huguette Atchicanon

Je pressens

Embrasse cette saveur :
Mon cœur fera son ouvrage
Il chantonne mes actes manqués
La fragile me nargue quand le loup
S'abreuve d'une laiteuse rêverie
Il épie ; regrets, égarements et remords.
Son silence guette l'instant du saut,
La bête lèche l'air du temps à chaque soubresauts
Elle dévore ce lointain vertige
Se délecte sans fin de proie en promesse.
Je regarde le fruit qu'offrent ses fesses
Et la ligne de ses hanches.
La coquine sait que mon souffle s'abstient.
Son orgueil raille mon désir,
Elle sait que je viens de laisser échapper
Le moment de saisir sa chair.
Les yeux de fauve déchirent l'horizon
Un plissement vient confirmer qu'il entrevoit

D'autres festins.
 J'embrasse le goût de l'instant, il est
 Doux et frais comme un baiser,
 Fier et sauvage comme le présent.

Idriss Ragouvin

Le présent s'avance

Le présent s'avance,
 silence, absence.
 Le présent tourne en rond,
 c'est long, c'est long.
 Le présent s'effiloche,
 à rien ne s'accroche.

Stanislas Mendel

Chroniques 1 « Lena »

Tu es monté vers l'observatoire
 Comme un oiseau silencieux
 Tu as apaisé mon désespoir
 Par tes manières et par tes yeux
 Ô Léna, que ne t'ai-je alors
 Chassé de ma vie pour toujours
 J'ai préféré ton réconfort
 À la grisaille d'un nouveau jour

Qui es tu donc,
 Thomas Covenant
 Descendu d'un triste nuage
 Je t'admire de mes seize ans
 Comme l'étranger de nos présages
 Sourcils froncés et regard dur
 Tu observais le Territoire
 Tu m'écoutais sans un murmure
 Là du haut de l'Observatoire

Maudit sois-tu corps de lépreux
 Que je croyais mort à jamais
 Par un sortilège malheureux
 Tu ressurgis de mon passé
 Ce trouble qui réveille mes sens
 Me fait croire à mon existence



Allume un feu qui me dévore
Elle est partie mon innocence
Dans une étreinte qui marquera
Le dernier jour de mon enfance
Et le commencement d'Elena
Pour la vie que je porte en moi
Et le bonheur d'être maman
Pour celle qui sera un peu toi
Je te pardonne Thomas Covenant
A cette jeune fille qui les aime tant
Que la magie de leur galop
Atténuée un peu ses sanglots [...]

Denis Grégoire

Jour d'huis clos (hors concours)

Mon présent n'est pas un présent !
Si près,
 Si loin, de mon désir pressant.
Pressentiment de demain,
 Sans plus rien,
Oppressant présent, pas présentable

Couperet sang qui tombe
Hier s'efface, déprécié, comme demain
Précipice où je glisse
Presse, presse mon sang
Bats encore et brûle et coule.
Elle et il, elle est île
Je suis presque île, presque une île, presque utile
Isolée de la nécessité pesante d'exister
Ici et maintenant, l'absente
Non plus là-bas, omniprésente
Survivante ?
Souvenante ?
en restes d'existence
pas prête en somme
à m'unir au présent déserteur.

C.P.C.

3. Créations des étudiants et stagiaires le 5 avril (extraits)

A. Atelier d'écriture « orange et bleu »

Sous le signe d'Éluard « La terre est bleue comme une orange », on distribue aux participants des cartes bleues ou orange, avec comme consigne de décliner, pour les sons et pour les sens, l'une ou l'autre des couleurs, ou les deux.

Nocturne Indien

Feu de joie au bord du Gange,
Parfum de safran, nul ne dérange,
L'enfant s'approche tel un ange.
Dans le fleuve se noie un ciel d'orage,
Comme une mandarine, la lune dégage
Un parfum d'écorces confites...

Clémentine

Aigue marine

Sur la mer file une étoile
Vogue un navire et dans tes yeux
Brille une opale
hyperboréale
Une turquoise veinée d'écume

Novinha

Patriote

Allons enfants jouons la partie !
Deux creux au fond des yeux,
La peur aux mains le cœur liquide,
Mon encre coule et souille l'étendard,
D'une nation de « caves » rêvant d'azur !

Kanta'

Toi

Mon bleu à l'âme
mon blues
dans la nuit
mon jazz à Antibes
ma nostalgie.

Barbara

L'orientale

Elle est un coucher de soleil
Elle a un volcan pour caractère
Sa fragrance mêle henné et zeste d'orange
Un regard lumineux dans lequel on se plonge
Et un corps enflammé qui invite aux merveilles...

Schéhérazade.

Blague à part

Black bleu blanc beur
Les blagues black
Malgré le ciel bleu
Sur les blocs des banlieues
Blague à part
Faut-il avoir le sang bleu ?

Kirikou

Et... citons pour mémoire du présent un extrait du poème de **Christian Prigent** (in *L'Âme*, POL, 2000) :

L'âme : le bleu

Le bleu déplorable
Le bleu de Prusse suspendu au noir
Le bleu du déboire

Le bleu de succion
Le bleu des gnons
Le bleu d'horions
Le bleu de zéro horizon

Le bleu de nuit
Le bleu recuit
Le bleu de cuite
Le bleu de fuite [...]

B. Atelier « mots de la francophonie » : « accents, badinage, escale, flamboyant, ôte, kaléidoscope, masques, outre-ciel, soif, tresser. »

Sur des cartes de couleurs, les participants sont invités à s'emparer de ces mots comme ils les entendent ... Ces textes ont été improvisés sur place.

Poème pour un arbre

À l'ombre de tes feuilles,
Fraîcheur, douceur, chaleur,
Noël en été, mon beau
Flamboyant

Luciole sur la terre
Illumine le ciel d'hiver
Pâle reflet de la nuit
Plénitude de la nature
Subterfuge de la nuit

Ombre pourpre

Lumière

Lumière d'un soleil
jouant
à être flamboyant

Les larmes du cœur
Perlent dans l'océan

La soif

Soif d'ivresse,
De tendresse.
Soif de connaissances,
De quintessence.
Soif de liberté,
De tranquillité.
Boire la vie pour éloigner
La sécheresse
Toi

Solitude

Dans la marine, pas de cafrine
Solitude et vent marin, je suis seul comme un chien

Dans ma cuisine, jaune d'œuf et poisson à la farine
Je pense à toi belle métisse, je n'ai alors besoin de rien
Foi de marin, dans un mois je serai ton roi
L'obscurité sera notre compagne.

Popeye

**4. Quelques textes d'ateliers 2006
animés par Guillemette de Grissac et par des stagiaires IUFM :
écrits de stagiaires en formation initiale et continue,
d'élèves de lycée professionnel**

Je me souviens (PLP2, IUFM de la Réunion)

Je me souviens
De toi,
De la boîte en bois,
De l'odeur du jasmin dans le jardin

J'oublierai sans doute
Le lait renversé sur le plancher
Le cœur en pleurs à quinze ans
Les longs dimanches à m'épancher

J'aimerais mieux oublier
Les fleurs coupées ce jour là
Les sanglots que je ne comprenais pas
L'odeur du jasmin dans le jardin.

Je me souviendrai toujours
De mes joies adolescentes
De l'amour de mon enfance
De l'odeur du jasmin dans le jardin

Et de TOI.

Christel

J'aime la vie (PLP2, IUFM de la Réunion)

Je te l'ai déjà dit j'aime la Vie
pour les matins d'eau fraîche
la pluie sur fond de toit
le thé folâtre
les roses amères
les bleus de l'âge...

J'aime la vie pour
 la ravine emmitouflée
 les pitons mauves
 la pluie sur la tôle
 la tôle qui se gondole
 les herbes amères
 des chemins de travers

J'aime la vie pour la chaleur des jours,
 le creux des nuits
 Avec toi

Laurence

**Textes d'élèves de 2^{nde} BEP, lycée professionnel
 (classe de Laurence Rémond)**

Terre c'est une poussière qui se sépare
 d'une pierre pour une planète
 Terre
 C'est un zéro
 qui ouvre des destins
 Terre
 C'est juste un peu d'eau et du sable
 qui donne une boule
 Terre
 C'est la chaleur qui tue la mer
 qui roule et déroule la houle.

Rien
 Ce sont des mots qui s'effacent
 D'une bouche à l'autre.
 Rien
 C'est de l'amour
 Qui se transforme en or.
 Rien
 Ce sont des mots inutiles
 C'est de l'amour qui brille.
 Rien,
 C'est un trésor en nous
 Qui nous aide à survivre.

J'aime je n'aime pas (PE2, IUFM de la Réunion)

J'aime

Faire les marchés forains
la papaye, les bibasses et le tamarin,
Regarder mes tantes cuisiner
cari ti jacques, roumazave et confiture de goyaviers.
Papoter entre amis en buvant un verre
Vin rouge, coca lemon et parfois tchiote bière.
Miossec, Benabar, et Mickey 3 D
Chanteurs et musiciens dont j'aime prêter les CD.
Voyager dans l'océan Indien
Prendre la mer et les bus mauriciens.
Me balader sur les sentiers
Rando et course à pied dans la forêt.
La nature et ce qu'elle offre dans un écrin,
Tang, tec-tec, mangues et tamarins,
Tout ce qu'on retrouve sur les marchés forains

Je n'aime pas

Être malade
Et encore moins voir les autres malades.
Les embouteillages à Saint Denis
A Saint Paul, à Lille et à Paris.
Faire toute la journée du shopping
Le maquillage et les relooking
Certains défauts de la personnalité
L'égoïsme, l'hypocrisie, ma susceptibilité.
Faire la tête à l'homme de ma vie
Que de temps perdu, souvent pour des conneries.
Les animaux à la SPA
Toutes ces pauvres bêtes, ces chiens qu'on prend comme appâts.
Et tous ces drames qui se jouent au quotidien
La pédophilie, le meurtre, le racisme, ces gens qui nous racontent des salades
Toutes ces choses qui me rendent malade...

J'aime...

...Zidane et le savon de Marseille
...les frites, les moules et le vin de Moselle
...l'odeur plus que le goût du café
...les soirées entre amis
...les jeux de mots et le Scrabble
...les massages aux huiles essentielles
...la lavande sans le cri des grillons
...regarder des albums photos
...croire que demain sera meilleur qu'aujourd'hui
...les livres de Bison ravi et la musique de Ravi Shankar

Je n'aime pas

...les endives, même braisées
 ...les cigarettes sauf si elles sont russes
 ...les chaussures à talons et le bruit des bottes
 ...les gens et les bêtes qui rampent
 ...les salles d'enregistrement dans les aéroports
 ...la sonnerie du réveil
 ...le mensonge et l'hypocrisie
 ...les portables qui sonnent au cinéma
 ...le manque d'audace et l'étroitesse d'esprit
 ...les émissions d'Arthur

**Formation continue d'enseignants de français en collège et en lycée professionnel
(Réunion)*****J'avais, je n'ai plus...***

une robe, des chaussures bleues.
 J'avais, j'aurai toujours
 un fauteuil moelleux des revues colorées,
 un jardin frais et odorant, des odeurs de cari.

J'avais, je n'ai plus
 Je n'aurai plus jamais

Un père aimant trop vite disparu, un frère parti dans la fleur de l'âge sans prévenir, des souvenirs de rires complices, des nuits entières à jouer aux cartes à la lueur d'une lampe à pétrole, des cabanes à jamais détruits par le temps

Si j'avais eu, j'aurais encore

la lumière dans les yeux de ma mère, l'éclat du jour après la nuit,
 des étoiles scintillant dans ma tête et dans mon cœur, une confiance et une foi à toute épreuve, l'harmonie et la paix intérieure.

Nadia**Atelier poésie : stage d'enseignants de français, Seychelles.*****L'Amour***

L'Amour,
 c'est la langue que parle
 la femme que j'aime.
 L'Amour,
 c'est la mère qui guide
 les pas de l'enfant..

L'Amour,

c'est le son du
tambour qui rythme
la vie.

L'Amour,
c'est la liberté
du berger dans la savane
qui s'étale.

L'Amour,
c'est cette beauté qui ne
dure pas qu'un jour.

L'Amour,
c'est cette douceur de vivre
qui se renouvelle toujours.

Madou



5. Programme de la journée

Journée poésie à l'IUFM, le mercredi 5 avril

Créations : écriture/théâtre/chanson...

Programme :

9h. - 11h.

- atelier lecture-écriture avec Guillemette de Grissac ;
 - atelier Poésie/Théâtre avec Claudine Blancal
- (une 1^{re} séance aura lieu le mercredi 29 mars en P 26).

À écouter, à faire à la cafétéria

12h. à 18h.

- 12h : **Concert du groupe Zikzako** ;
- présentation des interprétations de chansons par des étudiants ;
- création libre de poèmes et haï ku à accrocher au gré du vent...

16h. - 18h.

- **remise des prix et lecture des poésies** ;
- **lectures de poèmes de l'atelier Poésie/théâtre et présentation des créations de l'atelier d'écriture** ;
- **concert de Zikzako et lectures de poèmes** ;
- **présentation des interprétations de chansons par des PE en musique.**

À voir à la médiathèque

toute la journée

- **des travaux de poésie, d'élèves, et de stagiaires....**
- **une exposition de livres de poésie de la médiathèque + ceux du CRDP**
- 4 panneaux sur des poètes de l'océan Indien ;
- 2 panneaux sur « l'école en poésie » ;
- un diaporama Power Point : « La poésie en chansons » ;
- une sélection de sites dédiés à la poésie... à consulter sur les postes de la salle multimedia.

6. Sélection bibliographique pour les enseignants et les lecteurs de poésie

Recueils de poèmes modernes et contemporains, anthologies

(résumés entre parenthèses)⁴

- ANTOR Agnès *et alii* (2004), *Anthologie de la littérature réunionnaise*, Paris, Nathan (recueil de textes présentant tous les genres de la littérature de la Réunion).
- BIANU Zeno [Présentation et choix de] (2002), *Poèmes à dire : une anthologie de poésie contemporaine francophone*, Paris, Gallimard / CNDP.
- DECAUDIN Michel (2000), *Anthologie de la poésie française du XX^e siècle*, deux tomes, Paris, Gallimard.
- NAULEAU Sophie & MAXIMIN Daniel (2006), *À toi je parle. Un tour du monde avec les poètes francophones*, Paris, Gallimard.

Pédagogie

- AMON Évelyne & BOMAT Yves (2000), *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Paris, Magnard, 384 p. (procédés d'écriture : énonciation, point de vue, paroles rapportées, implicite, langue et style ; formes du discours : discours narratif et discours descriptif, discours argumentatif et discours explicatif ; principaux genres et registres : genre narratif, théâtre, poésie, genre journalistique, registre d'un texte).
- CAMENISH Annie & WEBER Édith (2001), *Usage poétique de la langue (cycle 3)*, Paris, Bordas, 143 p. (la poésie dans les textes officiels ; usage poétique de la langue ; la poésie comme support d'activités en français ; vers une définition de la poésie ; la didactique du français et la poésie ; les autres disciplines et la poésie ; les activités poétiques dans la classe).
- CASSAR Valérie (2002), *Entrer dans l'écrit par la poésie...*, Villeneuve d'Ascq, IUFM du Nord-Pas-de-Calais (mémoire de stage retraçant une expérience menée avec une classe de CE2 et mettant en jeu l'utilisation de textes poétiques pour amener les élèves à la compréhension de l'écrit).
- Collectif (2003), *Parcours lecture cycle 3, niveau 1 : 25 poèmes de Victor Hugo*, SED, collection « Parcours lecture », 30 p. (fichier d'activités portant sur l'étude de 25 poèmes de Victor Hugo : « Les nains et les géants » ; guide pour les élèves dans leur effort de compréhension ; lecture, compréhension, interprétation. Brochure accompagnée du texte illustré des poèmes).
- Collectif (2003), *Parcours lecture cycle 3, niveau 3 : 25 poèmes d'Apollin-*

4. On trouvera aux éditions *Idee bleue* (85 310 Chaille-sous-les-Ormeaux), une collection de textes de poètes contemporains illustrés et destinés aux jeunes lecteurs, « Le farfadet bleu », à se procurer sur catalogue et par abonnements.

- naire, SED, collection « Parcours lecture », 30 p. (fichier d'activités portant sur l'étude de poèmes : « 25 poèmes d'Apollinaire » ; guide pour les élèves dans leur effort de compréhension ; lecture, compréhension, interprétation. Accompagné du texte des poèmes).
- Collectif (2000), *La Poésie à l'école de la maternelle au lycée*, CRDP d'Orléans, 143 p. (actes du séminaire de juin 1999 : les pratiques professionnelles ; la formation chez les professeurs-stagiaires).
- CROZIER Yvette (2000), *La Poésie au cycle 2*, Paris, Nathan, 159 p. (initiation à l'enseignement de la poésie au cycle 2 ; expériences vécues ; création poétique ; rencontre de grands auteurs classiques et modernes ; livret pédagogique ; fichier d'activités ; anthologie thématique).
- DUFAYET Pierre & JENGER-DUFAYET Yvette (2005), *Comptines et petits poèmes avec les 4/5 ans*, Paris, Nathan, 48 p. (séquences pédagogiques autour des comptines pour des élèves de l'école maternelle ; mise en place des ateliers semi-dirigés en classe).
- HIU Janine (2003), *Approches poétiques de la langue (cycle 2)*, Paris, Bordas, 119 p. (la place de la poésie au cycle 2 ; définition de la notion d'« approche poétique de la langue » ; les créations poétiques enfantines ; la langue comme terrain de jeux : activités pédagogiques ; répertoire de poètes et bibliographie).
- JOLIBERT Josette & SRAIKI Christine (1992), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris, Hachette, 143 p.
- JOQUEL Patrick (2001), *Poésie (cycles 2 et 3)*, Paris, Magnard (Anthologie d'une cinquantaine d'auteurs contemporains ; fiche pédagogique pour chaque poème ; fiches photocopiables pour l'élève).
- LAMBERT Nelly & JANICOT Annie (2003), *Séquences de lecture : un titre, une démarche pour chaque genre*, tome 1 : *Cycle 3*, CRDP de Champagne-Ardenne, 154 p. (aide et propositions d'activités visant la lecture des différents genres au cycle 3 ; théâtre, poésie, album, bande dessinée, roman et documentaire ; situations différenciées ; aides à la médiation de l'enseignant).
- LAMBLIN Christian (2003), *Poésies et jeux de langage (CP-CE 1)*, Paris, Retz, 157 p. (séquences pédagogiques détaillées pour l'enseignant : 30 fiches d'activités à photocopier pour l'élève, 30 textes poétiques à exploiter en classe).
- LEMONCHOIS Myriam (2003), *Pour une éducation esthétique : discernement et formation de la sensibilité*, Paris, L'Harmattan, 190 p. (réflexion sur le processus créateur et sur son apprentissage à partir de témoignages de poètes, de plasticiens et de musiciens ; perspectives articulant le saisissement, l'effet poétique et le discernement ; éléments d'une éducation esthétique comme discipline à part entière).
- LITRA Marie (2001), *Activités d'été pour les maternelles*, Paris, Magnard, 72 p. (fichier photocopiable d'activités pour des élèves de maternelle autour de comptines et de poésies).
- MARTIN Marie-Claire & MARTIN Serge (1997), *Les Poésies, l'école*, Paris,

Presses universitaires de France, collection « L'Éducateur », 249 p. (histoire critique de l'enseignement de la poésie ; propositions d'activités aux durées variables à l'école primaire et au collège).

MARTIN Marie-Claire & MARTIN Serge (1997), *Les Poèmes à l'école : une anthologie*, Paris, Bertrand-Lacoste, collection « L'Éducateur » (la poésie dans les textes officiels ; la poésie dans l'enseignement ; poésie et lecture ; pour un enseignement du français avec la poésie ; les comptines : dedans et dehors, constats et définitions, activités et interrogations ; activités pour la classe : une anthologie pour l'école).

Dans les périodiques

Cahiers pédagogiques (2003), « Poésie poésies », dossier, octobre, n° 417.

« L'éclosion des poètes » (2004), *Éducation enfantine*, décembre, n° 1065 (la langue poétique et le goût pour les jeux sonores chez le jeune enfant ; l'éveil de l'imaginaire en Roumanie ; la poésie ou pratique libérée de notre langue ; la poésie chez des élèves de cinq ans ; création poétique, enjeux, démarche et possibles ; lectures et créations poétiques ; ressources bibliographiques).

Le Français aujourd'hui (1996), « Il y a poésie et poésie », n° 114, p.5-128 (la poétique et le poétique ; le rap et les comptines ; écrire, faire écrire avec ou sans influence ; poètes dans la classe ; dire la poésie contemporaine ; pratiques du poème ; un échafaudage fragile de lettres [Michel Leiris]).

JEAN Georges (2000), « Diction poétique et maîtrise de l'oral », *Argos*, décembre, n° 26 (référence au livre de Georges Jean : *La Lecture à haute voix* ; caractéristiques formelles du discours poétique comme moyen mnémotechnique : la poésie doit être dite et non lue ; les nécessités de l'oralisation d'un texte poétique : placement de la voix, accentuation).

JEUDI de GRISSAC Guillemette (2005), « Dire, lire, écrire la poésie », *Expressions*, juin, n° 25, p. 37-62 (« défense et illustration » de la poésie contemporaine à l'école, une démonstration qui vise à faire entrer à l'école la poésie vivante)

(<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/DeGrissac.pdf>).

Journal des instituteurs (2002), « Quand l'école se met aux vers », octobre, n° 1561 (la poésie, enjeux et pratiques ; la place de la poésie dans les instructions officielles ; les voies d'accès aux poèmes ; exemples d'activités autour de la poésie à l'école ; la contribution de la poésie à l'apprentissage du langage et de la lecture ; exemple de projet de poésie).

Lire écrire à l'école (2000), « La poésie à l'école », août n° 08-09 (aujourd'hui et hier, la poésie à l'école ; La Fontaine à l'école ; la face cachée de la poésie au XX^{ème} siècle ; les textes d'enfants et leur exploitation ; correspondance avec un poète ; présentation d'une expérimentation pédagogique de création d'un livret de poésie ; la poésie vivante à l'école, petit inventaire des ressources pour lire des poèmes).

Le Nouvel Édicateur (1995), « Le chant du colza : langage... émotion... poésie », janvier, n° 065 (développement de l'expression poétique d'élèves de classe élémentaire et maternelle ; de l'expression libre à l'expression poétique).

Le Nouvel Édicateur (2001), « Entrées en poésie », avril, n° 128 (diverses entrées possibles en poésie, issues de pratiques de classes et visant à permettre à l'enfant vivre l'aventure poétique et la prise de risques qu'elle entraîne).

Recueils de poèmes

Anthologie de la littérature réunionnaise (2004). Paris, Nathan, 159 p. (un recueil de textes présentant tous les genres de la littérature de la Réunion).

Créations poétiques au XX^e siècle (2004), CRDP de Grenoble, cédérom (une présentation générale des poésies visuelles, sonores et informatiques ; un corpus d'œuvres significatives permettant la découverte d'une cinquantaine d'auteurs contemporains ; des modules pédagogiques permettant d'enrichir les pratiques d'enseignants de collèges et lycées ; des liens et ressources).

JOQUEL Patrick (2001), *Poésie, cycles 2 et 3*, Paris, Magnard, 159 p. (anthologie d'une cinquantaine d'auteurs contemporains ; fiche pédagogique pour chaque poème, fiches photocopiables pour l'élève).

MARTIN Marie-Claire, MARTIN Serge (1997), *Les Poèmes à l'école : une anthologie*, Paris, Bertrand-Lacoste, 412 p. (la poésie dans les textes officiels ; la poésie dans l'enseignement ; poésie et lecture ; pour un enseignement du français avec la poésie ; les comptines : dedans et dehors, constats et définitions, activités et interrogations ; activités pour la classe ; une anthologie pour l'école).

Une sélection de sites de poésie francophone (consultés le 30 mars 2006)

Site généraliste :

« Le printemps des poètes », pôle de ressources permanent pour la poésie (<http://www.printempsdespoetes.com>).

Anthologies :

« Florilège de la poésie française », site qui réunit actuellement 365 poèmes de langue française d'une centaine d'auteurs (morts il y a plus de 70 ans). La présente édition est limitée au domaine public (http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-France_830/livre-ecrit_1036/collection-textes_5281/florilege-poesie-francaise_5282/index.html).

« Les signets de la BNF », un portail de sites de poésie sélectionnés par la Bibliothèque nationale de France (http://signets.bnf.fr/html/categories/c_840francaise_poesie.html).

« La poéthèque » : la collection de poèmes du site du « Printemps des poètes »

(http://www.printempsdespoetes.com/le_livre/index.php?moteur.php).

« Poésie Webnet » : une sélection de plus de 6 000 poèmes de langue française, du Moyen Âge au début du XX^e siècle

(<http://poesie.webnet.fr/>).

Sites de la Réunion et de l'océan Indien :

« Petite bibliographie créolophone »

(<http://www.ac-reunion.fr/pedagogie/langages/lcr2004/ressources/lectures.html>).

« Kaloubadia » : des poètes et des poèmes de la Réunion en français et en créole (<http://membres.lycos.fr/kaloubadia/page37.htm>)

« D'île en île » : un site pour valoriser les ressources informatives et culturelles du monde insulaire francophone. Il met à la disposition d'un large public, une riche documentation sur la culture des îles. Permet d'écouter des auteurs réunionnais dire leur texte

(<http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/textes.html>)

Poésie et pédagogie

« SCEREN : Éducasources » : une sélection de ressources documentaires en poésie à l'usage des enseignants

(<http://www.crdp-nantes.cndp.fr/artsculture/litterature/index.htm>).

« La poésie en classe de français » : un portail de liens utiles vers des pistes pédagogiques en poésie

(http://www.francparler.org/parcours/poesie_recapliens.htm).

« Atelier de création "mille milliards de poèmes francophones" » : un atelier universitaire d'écriture de poèmes électroniques

(<http://www.atelier-ouliipo.auf.org/2004/regle-3.html>).

Slam

« Fédération française de slam » : le mouvement, son histoire, l'actualité des tournois (<http://www.ffdsp.com/>).

« Planète slam », le portail du Slam (<http://www.planeteslam.com/>).

L'ÉDUCATION SELON RAYMOND LULLE

Bernard JOLIBERT
IUFM de la Réunion

« Pour comprendre le chemin de l'autre, il faut commencer par sortir de soi. »
Raymond Lulle, *Le Livre du gentil et des trois sages*.

Résumé. – Raymond Lulle naît à Majorque (vers 1233) et commence par vivre une existence de cour. Troubadour, précepteur, poète, il se marie à vingt ans et a deux enfants. Vers trente ans, il expérimente une grave crise morale et métaphysique. Abandonnant femme et enfants, il se consacre alors à trois choses : étudier et rédiger des ouvrages dans tous les domaines de la connaissance ; fonder des écoles de langues ; partir sur le terrain pour convertir par la parole. Son idée directrice est que, pour amener à la véritable connaissance, y compris dans le domaine religieux, mieux vaut la discussion logique ou rhétorique que la menace ou le glaive. Il meurt sans doute sur le bateau qui le ramène à Majorque (1315 ou 1316). Son *Livre de l'enseignement des enfants (Doctrina pueril, vers 1280)* reflète avec justesse ce que fut l'exigence de formation intellectuelle, morale, professionnelle, affective et religieuse d'un enfant à la fin du Moyen Âge. La fidélité à une doctrine religieuse quelconque ne saurait se faire aveuglément, au détriment de ce que Raymond Lulle appelle « la voie (ou la vie) moyenne », celle que doit suivre tout homme qui ne peut qu'affronter modestement son siècle, y trouver sa place le temps d'une vie et tenter d'y faire son salut.

Abstract. – Raymond Lulle was born in Majorca (about 1233) and started as a court gentleman. A troubadour, a private tutor and a poet, he got married at twenty and had two children. At around thirty, he underwent a serious metaphysical crisis. Forsaking his wife and children, he then devoted himself to three things: studying and writing in all the fields of knowledge; founding language schools; going out into the fields to convert through speech. His leading idea was that to reach true knowledge – including the religious sphere – logical and rhetorical discussions are better than threats and swords. He was stoned during his last journey in North Africa and probably died on the ship taking him back to Majorca (1315 or 1316). His Book on Teaching Children (*Doctrina pueril, about 1280*) accurately reflects the requirements of the intellectual, moral, professional, emotional training of a child at the end of the Middle Ages. Loyalty to faith should not be carried out blindly to the detriment of what Raymond Lulle calls the “middle path (or life)” which must be followed by any man who cannot but modestly face his century, finding his place in it during his short life.

Le texte intitulé : *Livre de l'enseignement des enfants*¹ porte, au dire même de son auteur, Raymond Lulle, plusieurs titres possibles entre lesquels il est difficile de choisir : *Livre de doctrine* d'après la table des matières qui précède le manuscrit de la version française, *Doctrina pueril* suivant le manuscrit de Milan, *Doctrina d'enfant* suivant l'incipit de la traduction française de l'époque, *Livre de doctrine pueril* suivant l'explicit, voire *Livre de l'enseignement pueril* en toute fin d'ouvrage.

Lors de la publication intégrale du manuscrit dans sa version médiévale (ms. Fr. 22933 de la Bibliothèque nationale de Paris), Armand Llinarès avait opté pour la désignation *Doctrina d'enfant*, traduction fidèle de *Doctrina pueril*. Afin d'être plus explicite pour le lecteur moderne, peu familiarisé aux usages particuliers médiévaux, il a paru souhaitable de conserver le dernier titre accordé par Raymond Lulle lui-même à son traité en conclusion de ce dernier : « Ci fenist le *Livre de l'enseignement pueril* ». Il est en effet beaucoup plus question, dans ce traité, d'enseignement au sens très large de formation à la fois morale, sociale, intellectuelle, religieuse et affective que de connaissance de l'enfant, de doctrine pédagogique ou d'instruction proprement dite. Non que la connaissance de l'enfance ou l'intérêt porté aux enfants soient absents, loin de là, comme on va le voir plus avant ! L'ouvrage est en fait un traité global complet touchant à la fois la petite enfance, l'enfance, mais aussi l'adolescence et l'adulte. Les connaissances qu'il propose vont du catéchisme élémentaire aux traités d'Aristote sur la physique en passant par la médecine arabe, sans oublier le droit, la grammaire, la logique et le rhétorique qui composent le *trivium* universitaire, ainsi que le géométrie, l'arithmétique, le musique et l'astronomie, matières du *quadrivium* classique.

L'ouvrage se présente donc en réalité comme une véritable encyclopédie au sens étymologique d'*enkyklios paideia* : « somme » de toutes les connaissances qui constituent l'éducation complète d'un homme libre.

Le texte fut rédigé primitivement en catalan, probablement à Palma de Majorque², dont Raymond Lulle était originaire, ou à Montpellier, aux alentours de 1280. Armand Llinarès propose la fourchette : 1278-1283. Quoi qu'il en soit de la date exacte de sa rédaction – reprise d'une œuvre de jeunesse perdue (*Doctrina pueril, rudimenta doctrinae puerilis*, vers 1271) ou travail de maturité –, son importance historique ne fait aucun doute. La preuve en est

1. Raymond Lulle, *Livre de l'enseignement des enfants* (autour de 1280), Paris, Klincksieck, 2005.

2. À cette époque, le Royaume de Majorque, qui ne dura que de 1276 à 1343, était détaché de la couronne d'Aragon. Sa capitale était Perpignan et il comprenait la Cerdagne, le Roussillon et la seigneurie de Montpellier.

qu'il a été traduit rapidement, et à plusieurs reprises, en latin, langue de la culture européenne de l'époque, mais aussi en castillan, en provençal. Il en a été tiré immédiatement des abrégés latins destinés aux nobles comme aux bourgeois, aux clercs comme aux laïques. Une version française semble dater de la même époque que les autres transpositions, « elle paraît avoir été rédigée du vivant même de Lulle, vers la fin du XIII^e siècle ». Par suite, le *Livre de l'enseignement des enfants* intéresse l'historien certes, tout comme le théologien ; il est aussi éclairant pour le philosophe et le pédagogue qui tentent de comprendre la place de l'homme, sa nature et son éducation au sein de l'idéal religieux de cette fin du Moyen Âge qui annonce déjà, par bien des points, la Renaissance.

Quant au nom même de l'auteur, adaptation du catalan Ramon Llull, Lul, du castillan Lull, Lul ou Llulio, voire du latin Lullus ou Lullius, il a paru souhaitable de lui conserver sa forme française populaire, désormais traditionnelle ; c'est en effet en tant que Raymond Lulle qu'il est connu aujourd'hui et surtout recensé dans les bibliographies ou les centres documentaires. Au delà de son nom, c'est la richesse historique, philosophique et didactique de sa pensée qui nous touche directement aujourd'hui.

Pour mieux comprendre cette pensée éducative singulière, commençons donc par la replacer dans son contexte historique. Cela permettra d'éviter bien des approximations et des procès d'intention.

Le contexte scolaire

La pensée éducative de Raymond Lulle constitue une étape importante dans l'histoire de la pensée médiévale, mais aussi de la pensée occidentale tout court. Son approche permet d'abord de se faire une idée plus nuancée de la pédagogie du Moyen Âge.

Les moins malveillants des critiques réduisent en effet le plus souvent les doctrines éducatives médiévales à quatre traits caractéristiques qu'ils donnent comme les idées forces d'une époque sombre d'ignorance de l'enfant et de mysticisme aveugle : mépris du corps et du monde matériel, méfiance devant l'enfance, manque radical et dogmatique de curiosité intellectuelle, refuge univoque dans la contemplation divine et la préparation à l'éternité de l'au-delà. Certes, ces dimensions sont bien réelles, voire essentielles à la philosophie médiévale ; elles s'affirment fortement dans toutes les couches sociales durant le Moyen Âge, mais il ne faut pas oublier qu'elles sont contrariées par des courants qui s'y opposent, non sans fermeté parfois. Au sein même d'une pensée singulière, ces courants mystiques entrent en conflit avec des courants

plus mondains, directement intéressés aux savoirs universitaires, aux techniques et aux métiers, au monde matériel et humain qui nous entoure et au sein duquel il faut bien vivre et faire son salut. La pensée de Raymond Lulle, on va le voir, n'est pas à l'abri de tels tiraillements.

De plus, le siècle de Raymond Lulle voit progressivement la tentation monacale céder du terrain devant la tentation mondaine. En ces temps de progrès économique et d'essor démographique, l'univers concret d'ici-bas trouve motif de valorisation. Le monde réel que la tradition mystique dévalue au profit d'un ordre spirituel idéal devient objet d'intérêt. Certes l'exigence d'assurer son salut reste toujours l'objectif essentiel de la foi dominante ; mais cela ne signifie pas pour autant que ce salut doit se faire contre le monde réel et les autres ou hors d'eux.

La doctrine éducative de Raymond Lulle paraît à la charnière de ces deux courants, ce qui ne va pas sans difficultés pour l'unité de la doctrine éducative du philosophe de Majorque. Ce dernier est intéressant précisément en ce qu'il tente de combiner tout au long de son traité pédagogique l'exigence chrétienne de salut transcendant, visée idéale et ultime de l'entreprise éducative, et le nécessaire passage par un monde réel, imparfait certes, mais qui reste, il convient de ne jamais l'oublier, création divine lui aussi, tout comme le corps. Le monde matériel et le corps physique sont bien le lieu et l'outil par lesquels se fait, ou se défait, notre salut. À oublier cette dimension proprement humaine, l'idéal ascétique désincarné risque de manquer sa finalité.

L'exigence éducative

De nombreux ouvrages concernant l'éducation ont été écrits durant le Moyen Âge, précisément à l'époque où Raymond Lulle rédigeait son propre traité. La plupart sont en latin. Armand Llinarès cite le *De erudicione filiorum* de Vincent de Beauvais (1254 environ), le *De erudicione principium* de Perault (1255-1260 environ), le *De regimine principum* de Gilles de Rome (vers 1280), le *De regne et regno* de Ptolémée de Lucques (vers 1300), le *De informatione principum* (anonyme, vers 1300). Plus rares, il est vrai, restent les ouvrages éducatifs écrits en langue vulgaire. Il en existe pourtant, par exemple la *Somme le Roi* du frère Laurent (1279), confesseur dominicain de Philippe le Hardi et des *Enseignemens* que saint Louis avait rédigés à l'usage de son fils et de sa fille. Ces ouvrages nous éclairent sur l'attention portée aux questions éducatives au plus haut niveau. Ils rejoignent une tradition pédagogique importante dont Pierre Riché s'est fait l'écho à propos du haut Moyen

Âge³ et qui montre tout l'intérêt que cette longue époque a porté aussi bien à la formation des enfants qu'aux questions des contenus didactiques.

On objectera que ces traités sont tous destinés à l'éducation de princesses dont l'avenir est de devenir reines ou à la formation intellectuelle et morale d'enfants de la noblesse, comme l'était le *Manuel* de Dhuoda (841-843) et non à un public populaire. L'objection est justifiée et permet de souligner avec encore plus de force ce qui fait l'originalité du *Livre de l'enseignement des enfants* de Raymond Lulle.

Son traité d'éducation, en s'adressant directement à son cher « fils », lequel peut être pris selon la nature ou selon l'esprit, s'adresse en fait à tout un chacun, enfant de noble ou de bourgeois, fils de riche ou de pauvre. Les vertus qu'il invite à développer valent pour tous et toutes, hommes ou femmes ; les connaissances indispensables qu'il entend transmettre valent pour les hommes en général et non ceux de telle ou telle classe. N'ira-t-il pas jusqu'à proposer que chaque enfant, quelle que soit sa destination sociale, apprenne un métier artisanal afin de pouvoir trouver un travail en cas des revers de fortune ?

Rédigé directement en langue vulgaire pour être plus accessible, il ne touche pas la seule instruction universitaire, à l'image de nombreux traités de l'époque ; il s'intéresse aussi à la prime éducation des enfants, nourriture et soins compris ainsi qu'à l'éducation morale de l'enfance moyenne. D'un strict point de vue historique, l'examen du traité de Raymond Lulle montre que le Moyen Âge n'est peut-être pas toujours aussi négatif à l'égard de l'enfance qu'on le dit parfois⁴. En tout cas l'intention de son auteur est claire : produire un texte général ayant trait à l'éducation des enfants et visant à toucher le public non spécialiste du latin, c'est-à-dire le public le plus large possible.

Pourquoi cette exigence d'ouverture ? À cette question, il est possible d'apporter une première esquisse de réponse purement historique. Avec le courant communal, commencé au XI^e siècle et qui s'est poursuivi en s'amplifiant tout au long des XII^e et XIII^e siècles, il existe, parallèlement à l'enseignement universitaire, un enseignement élémentaire populaire en langue vulgaire, entraînant avec lui la création d'écoles. Au XIII^e siècle, il semble qu'il y ait des écoles publiques un peu partout. Ces écoles sont, de plus,

3. Pierre Riché, *Éducation et culture dans l'occident barbare*, Paris, Le Seuil, 1962. Voir aussi, du même, *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*, Paris, Flammarion, 1968.

4. Par exemple, Philippe Ariès dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1973.

ouvertes à tous. Quand bien même elles reposent souvent sur un écolage, elles sont souvent tenues par des laïques et proposent un apprentissage en langue commune :

« Le terme d'école publique a été employé au IX^e siècle déjà, avec le sens précis d'école libéralement ouverte à tous [...]. En 859, les évêques du concile de Savonnières tiennent que les écoles qui, de plus en plus, devront être ouvertes par leur soins ou celui des princes, seront des écoles publiques et par conséquent ouvertes à tous. »⁵

On peut aussi rattacher ce souci de l'instruction au fait que la religion chrétienne, qui a fini par s'imposer au fil des siècles en Europe, est une religion du Livre, au même titre que l'islam ou le judaïsme. Quand bien même l'accès de tous à la lecture peut paraître dangereux à certains théologiens qui voient dans le développement du savoir une menace pour l'unité de l'Église, un danger pour l'orthodoxie et un risque pour la paix sociale ; quand bien même le latin reste la langue d'unité culturelle et cultuelle, la maîtrise de la lecture et de l'écriture commence d'apparaître comme une nécessité, y compris en langue profane. Jacques Le Goff rappelle qu'Innocent III confirmait « dans ses dispensateurs, le caractère laïque de l'enseignement »⁶ ; C.J. Hefele cite le texte original :

« Dans toute cathédrale, on assignera un bénéfice suffisant à un *magister* qui instruira gratuitement les clercs et les élèves pauvres. Dans les autres églises et les monastères, on remettra en vigueur ce qui avait existé autrefois à cette fin. L'autorisation d'enseigner ne doit faire l'objet d'aucune redevance et ne peut être refusée à quiconque est capable d'instruire. »⁷

Le canon 1⁸ au troisième concile de Latran proclame donc non seulement l'exigence d'ouverture d'écoles à tous, mais aussi le principe de leur gratuité ainsi que la possibilité d'enseigner pour les personnes extérieures au clergé.

Il existe, de plus, une raison directement théologique sur laquelle Raymond Lulle revient sans cesse tout au long de son traité d'éducation. Elle tient directement au devoir de charité : « Tout homme doué d'intelligence peut remplir la fonction enseignante, car il doit ramener par l'enseignement dans le droit chemin son frère qu'il voit errer loin du chemin de la vérité ou de la moralité. »⁸

5. E. Lesne, *Histoire de la propriété ecclésiastique en France*, tome V : *Les écoles de la fin du VIII^e siècle à la fin du XII^e siècle*, Lille, 1940.

6. Jacques Le Goff, *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Paris, Le Seuil, 1962, p.107.

7. C.J. Hefele, *Histoire des conciles*, V, 2, Paris, 1933, p. 1101.

8. Jacques Le Goff, *Idem*.

Dans les faits, les écoles publiques élémentaires sont loin d'être absentes à l'époque où Lulle décide de s'intéresser à la question éducative. Certes, elles ne proposent qu'un enseignement technique pour l'instruction des clercs, futurs serviteurs de l'Église. Mais elles dispensent un savoir qui ne se trouve pas dans l'enseignement soit très général soit très spécialisé des universités. Teintées de morale et imprégnées de références religieuses, inévitables en ces temps théologiques, elles transmettent un savoir à destination pragmatique qui vise la formation des marchands ou des gens destinés aux arts mécaniques. Leur contenu est le reflet de ces exigences professionnelles : écriture en langue profane, langues étrangères, comptabilité, géométrie appliquée aux constructions de figures, calcul. Dans son *Didascalion*, Hugues de Saint-Victor avait déjà fait une place importante aux « arts des métiers » ; Albertus de Brescia, proposait, dès 1238, fidèle en cela à Sénèque et Cicéron, de ne pas négliger la réussite sociale par le travail ; Raymond Lulle consacre à l'apprentissage technique et professionnel l'intégralité du chapitre 79 de son traité d'éducation, intitulé « Les arts mécaniques ».

Sa défense de la technique instruite est conduite sans ambiguïté ni réticence aucune. Ce qu'il appelle « art mécanique » désigne l'ensemble des connaissances utiles qui fournissent une aide à la vie quotidienne, « corporelle ». Au-delà du simple geste répétitif du métier acquis par imitation, c'est l'ensemble des savoirs qui permettent l'amélioration de l'existence matérielle des hommes : l'agriculture, l'orfèvrerie, la charpente, le travail du cuir, le commerce, l'architecture par exemple. Outre l'amélioration de la vie, ce travail matériel spécialisé sociabilise les hommes en les rendant complémentaires les uns des autres : « Les uns métiers aident les autres ». De plus, sans ces « arts » injustement méprisés, « ni les bourgeois, ni les chevaliers, ni les prêtres, ni les prélats ne pourraient subsister ». Enfin, un revers de fortune est toujours possible, même à celui qui se croit le mieux né et à l'abri des coups du hasard. Connaître un « bon métier mécanique » permet de survivre dans les situations les plus difficiles. Or comment cela serait-il possible sans instruction minimale, sans apprentissage et sans éducation ?

La polémique religieuse

Mais là n'est pas le seul but de l'éducation, loin s'en faut. Dans un univers de conflits religieux, l'intention est aussi polémique. Comme le montre un autre

ouvrage de Raymond Lulle, plus tardif, *Le Livre du gentil et des trois sages*⁹, la visée constante du philosophe de Majorque a été de promouvoir le rassemblement des trois grandes religions monothéistes, celles des juifs, des musulmans et des chrétiens. Il sait que le conflit entre la foi et la raison, c'est-à-dire entre la théologie et la philosophie a commencé en Islam avant de toucher les universités occidentales. Il sait aussi que, grâce à la raison, il est possible de déplacer la polémique religieuse du terrain guerrier à celui de la dialectique ou de la rhétorique, ce qui reste, somme toute, moins dangereux. Le débat mutuel rend service à chacun des protagonistes, quand bien même leurs positions doctrinales resteraient inchangées à l'issue du débat. Il ont appris à se mieux connaître, ce qui n'est déjà pas si mal. Voilà ce que reconnaissent les quatre personnages à la fin de l'ouvrage où se voient exposés les principes des trois religions du Livre.

Mais à quelle condition un tel débat est-il possible ? Que suppose-t-il comme principes nécessaires, non pour déboucher sur la victoire souhaitée par chacun, mais simplement pour pouvoir s'engager ?

Pour qu'il y ait dialogue, pour que la discussion puisse se voir initiée, il faut deux choses. La reconnaissance de la foi comme terrain commun de la polémique, d'une part. Au-delà des dogmes différents, il suppose que les trois sages parlent tous de la même chose : la croyance en un Dieu unique. Voilà pour la condition théologique. Mais, pour que l'échange d'idées fonctionne, il suppose, de plus, chez les protagonistes un outil intellectuel commun. Il y a une tradition et deux révélations en conflit certes, mais une seule logique, une seule raison qui permet d'établir un pont entre « les sages » entre eux, et entre ces derniers et « le gentil », entendons celui qui n'a aucune connaissance du Dieu auquel croient les représentants du monothéisme.

Pour que chacun entende les arguments exposés par les autres et suive ses démonstrations avant de les réfuter, il faut supposer une logique minimale commune à tous et toutes, une raison impliquant une discursivité universelle. Or cet outil commun, c'est précisément ce dont traite la philosophie entendue comme « science naturelle » qui avance par des « raisons nécessaires ». Comment des hommes de culture, de langue, de mœurs, d'horizons si différents pourraient-ils espérer se comprendre s'ils ne supposaient une rationalité commune ? Demander raison à l'autre suppose que la raison soit en tiers entre les interlocuteurs comme vecteur de l'échange.

Il ne faudrait pas cependant anticiper vers une raison autonome qui n'a pas lieu d'être dans ce contexte du Moyen Âge. Raymond Lulle est au fait de

9. Raymond Lulle, *Le Livre du gentil et des trois sages*, traduction du catalan par Armand Llinarès, Paris, Éditions du Cerf, 1993.

la philosophie arabe, certes ; connaisseur de la logique aristotélicienne, il écrit indifféremment en catalan, en arabe ou en latin. Il ne fait cependant pas de la raison universelle l'ultime référence de la vérité. La force contraignante de la raison naturelle, c'est encore de Dieu qu'elle provient, et c'est précisément cette source transcendante qui en constitue la garantie d'authenticité. Il reste ici fidèle à saint Augustin. Le débat philosophique de la raison et de la foi, de la philosophie et de la théologie peut paraître bien étrange aujourd'hui à certains ; il constitue l'horizon intellectuel, et peut-être le problème fondamental de Raymond Lulle. Il se trouve au cœur de son traité d'éducation et l'éclaire en partie, principalement dans sa dimension à la fois morale et logique. Il convient ici d'en dire un mot.

Le problème de la double vérité : la foi et la certitude démontrée

Au-delà du conflit religieux directement visible, car engageant une véritable guerre de pouvoir et d'emprise sur les consciences, le problème qui se pose est celui de la place respective de la foi et de la raison dans le champ de la morale. Dans le domaine de la morale et du culte, convient-il de suivre la croyance religieuse officielle sans chercher à comprendre, à démontrer, à critiquer au besoin ce qu'énoncent les Écritures ou les serviteurs de l'Église ? Auquel cas la croyance naïve a le dernier mot et c'est la foi qui triomphe sur la raison critique. Convient-il au contraire de ne se fier qu'à sa raison naturelle et tenter de tout comprendre, y compris dans des domaines où elle semble avoir du mal à pénétrer ? Auquel cas le risque est grand d'aboutir à une sorte de dictature intellectuelle théologique.

Autrement dit, comment concilier Aristote, récemment introduit par les philosophes arabes, qui exige de penser la métaphysique en termes discursifs et l'Écriture qui demande de croire sans comprendre, au besoin jusqu'au « *credo quia absurdum est* », précisément « parce que c'est absurde » ? Il ne fait aucun doute que Raymond Lulle souhaite conserver et la philosophie et la théologie. Comment dès lors les concilier ? Quelle place accorder à chacune ? Comment envisager leurs relations ?

Plusieurs attitudes semblent possibles.

Thomas d'Aquin tente de rapprocher les deux pôles du conflit tout en laissant le domaine transcendant hors des prises critiques¹⁰. La raison reste au

10. Saint Thomas d'Aquin, *De Magistro. De l'enseignement*, Paris, Klincksieck, 2002.

service de la foi ; elle doit s'abstenir d'intervenir là où la révélation ne lui laisse pas de place. Cette dernière, tout comme l'enseignement du Christ, se situe au-delà de toute critique morale ou philosophique possible. On ne comprend pas tout simplement parce que notre entendement fini n'est pas adapté à un objet infini.

Abélard (1070-1142) de son côté propose une réponse qui inquiète les théologiens. Il introduit en effet la controverse rhétorique en plein cœur du champ religieux avec son *Sic et Non*. Ne demande-t-il pas en effet qu'on n'accepte de vérité que soutenue par la raison ? « On ne croit pas parce que c'est Dieu qui l'a ordonné, mais on admet parce qu'on a la preuve qu'il en est ainsi. »

Le *Proslogion* de saint Anselme (1033-1109) tente, dans le même sens, de « démontrer » rationnellement l'existence de l'Être suprême, garantissant la foi par un détour démonstratif¹¹, au risque de voir cette dernière remise en question à tout moment dans des polémiques sans fin.

À l'inverse, le courant mystique qui cherche à se rattacher à saint Augustin¹² développe une méfiance certaine vis-à-vis de la raison. À l'opposé de la voie rationnelle, il prône la voie directe, immédiate, intuitive de la foi. Les Écritures sont l'unique accès à Dieu et à la vérité ; la raison n'est source que d'illusions et d'errances. Telle est l'orientation de saint Bernard (1091-1153) qui oppose à Abélard (1079-1143) une dévalorisation de la connaissance rationnelle au profit d'un attachement mystique au dogme religieux. L'intelligence critique est non seulement inutile mais fallacieuse, surtout dans le champ de la foi qui demande la naïveté plus que la science. La rationalité critique ne peut que contrarier l'approche de Dieu, rappelle de son côté saint Bonaventure (1221-1274).

Le dernier avatar de ce conflit entre foi et raison, entre croyance et connaissance, théologie et philosophie, conflit immédiatement contemporain de Raymond Lulle, est celui qui sévit au sein de la faculté de Paris durant la fin du XIII^e siècle et qui conduit à la théorie de la double vérité¹³. Il vient des averroïstes qui, percevant les contradictions entre Aristote et l'Écriture, se refusent à choisir et suivent les deux modèles, inventant de ce fait la doctrine qu'on appelle communément doctrine de la « double vérité ». L'une de ces vérités est celle qui nous vient de la révélation. Elle relève donc de la

11. Saint Anselme, *Proslogion*, Paris, Vrin, 1982.

12. Saint Augustin, *De Magistro. Le Maître*, Paris, Klincksieck, 2000. Voir aussi : Bernard Jolibert, *Raison et éducation. L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*, Paris, Klincksieck, 1987.

13. Alain de Ribera, *Penser au Moyen Âge*, Paris, Le Seuil, 1991, p. 122 sq. Voir aussi Le Goff, *op.cit.*, p.121.

croissance. L'autre est celle de l'argumentation philosophique, laquelle relève de la raison. Par suite, certaines choses seraient vraies selon la philosophie, mais non selon la foi catholique, d'autres seraient vraies selon les Saintes Écritures, mais ne sauraient l'être selon la raison « naturelle » mise à jour par la rhétorique et la dialectique, mais surtout par la logique.

On prône alors une complète séparation des puissances intellectuelles. Non seulement chacun a ses droits et ses exigences propres dans son domaine spécifique de compétence. Au théologien d'affirmer et d'adhérer affectivement sur le terrain où la raison critique n'a rien à faire. Au philosophe d'argumenter démonstrativement là où le croyant n'a qu'à se taire, le risque étant de voir se développer deux vérités juxtaposées.

La question devient dramatique lorsque, ce qui est le cas entre Aristote et l'Écriture, les deux approches de la vérité sont manifestement incompatibles : la vérité philosophique se fonde sur des raisons argumentées, au lieu que la croyance religieuse repose, par définition, sur des miracles, c'est-à-dire des phénomènes par définition incompréhensibles, incompatibles avec l'idée de cohérence logique ou d'observation objective. On en arrive ainsi à la proposition insoutenable aux yeux de Raymond Lulle : « *Credo fidem esse veram, et intelligo quod non est vera !* », « je crois que la foi est véridique, mais je pense qu'elle ne l'est pas ! »

Il ne s'agit pas ici de dire que l'on croit précisément « parce que c'est absurde » – la foi suppléant à une limite de la raison, limite consubstantielle à sa nature finie –, il s'agit de vivre et de penser en faisant cohabiter en soi deux affirmations contradictoires. La même représentation, je la crois vraie et je la pense fausse. Raymond Lulle voit bien que cette double vérité (*duplex veritas*) confine à la duplicité, invitant à une croyance perfide et à une raison bifide, c'est-à-dire à l'impasse intellectuelle et morale : la raison déraisonne et la foi chancelle.

Quelle éducation proposer si tout peut être dit, et son contraire ? Quelles vérités transmettre aux enfants si rien ne permet de remettre en question le relativisme absolu qui ressort de cette approche ? Faut-il enseigner la foi aveugle, la toute-puissance de la raison ? Peut-on se satisfaire de cette double vérité qui permet toutes les approximations intellectuelles aussi bien que morales. Raymond Lulle sent bien que si tout se vaut, alors plus rien ne vaut. Comment sortir de l'impasse ?

Pour comprendre Raymond Lulle, il ne faut pas oublier que le *philosophus barbatus*, comme on le surnommait à cause de sa barbe imposante, est avant tout laïc et autodidacte. Les querelles d'autorité ne le touchent pas. Il a l'habitude d'argumenter pour la foi chrétienne dans des contrées musulmanes souvent hostiles. Il discute plus qu'il ne prêche. Sa foi est aussi solide que sa

raison. Aussi, les diverses solutions que nous venons d'énumérer et qui constituent l'horizon intellectuel de son temps sont-elles loin de le satisfaire.

Le thomisme, en limitant le pouvoir de la raison au fini, ferme de fait la possibilité d'argumenter philosophiquement, c'est-à-dire de manière critique, dans le champ religieux. On limite alors la conversion des « gentils » ou des mécréants par la parole, ce qui fut l'activité principale de Lulle en pays musulman ou au sein des milieux juifs qu'il fréquenta toute sa vie. Le mysticisme traditionnel, de son côté, lui semble la porte ouverte au fanatisme, c'est-à-dire à la conquête de la foi par le glaive, procédé de guerre sainte qu'il condamne. En déniant à la philosophie le droit d'argumenter dans le champ religieux, non seulement on se prive d'un moyen efficace et pacifique de rapprocher les hommes, mais on incite indirectement à affirmer ses certitudes par la violence.

Le rationalisme absolu, quant à lui, sape à plus ou moins long terme les bases de la foi, mais aussi de la raison elle-même. Il correspond à une raison folle qui tourne sur elle-même sans ancrage dans des principes qui en garantissent la véracité. Quant à la théorie de la « double vérité », elle lui paraît une lubie d'intellectuel coupé des besoins du peuple, conception absurde réservée à une élite de théologiens professionnels qui ne comprennent pas les besoins du commun des mortels en matière de croyance religieuse.

Sa solution est à la fois plus simple et plus directe. Alain de Ribera parle de « prophétie de la raison »¹⁴ au sens précis d'inspiration divine. Si on croit que la loi du Christ est vraie et celle de Mahomet ou de Moïse fausses, alors on doit être capable de la prouver par des raisons nécessaires. Il ne saurait être question d'abandonner aux « fous de Dieu », aux « illuminés » les décisions touchant la foi. Si la raison humaine n'est pas un outil toujours parfait, s'il arrive qu'on se trompe lorsqu'on en use mal, il n'empêche que l'entendement discursif reste un outil naturel à l'homme, outil spécifique puisqu'il constitue en quelque sorte l'instrument que Dieu a mis dans son ouvrage pour lui permettre de se guider dans le monde et pour lui permettre de retrouver la voie du salut. Retournant alors l'idée de raison contre les sectateurs de la raison, Lulle récuse la théorie d'une incompatibilité définitive entre la religion et la philosophie, entre la foi et la science, entre les Écritures et Aristote. Il n'y a pas lieu d'opposer une élite intellectuelle savante qui comprend sans croire et une masse inculte à qui on demanderait de croire sans comprendre, pas plus qu'il n'est concevable que l'on puisse croire vrai ce que l'on penserait être faux. La raison vaut pour tous. Dans son unicité, elle est création divine. C'est donc en chacun qu'elle doit être éveillée,

14. *Id.*, p.119.

« nourrie », développée. Il y va de la défense de la foi elle-même. En dernier ressort, la raison ne vaut pas pour elle-même, mais bien parce qu'elle se trouve justifié en Dieu¹⁵.

On comprend alors qu'une réflexion sur l'éducation de tous, éducation à la fois populaire et chrétienne, raisonnable et raisonnée, apparaisse essentielle. Le *Livre de l'enseignement des enfants* répond à une nécessité interne de la pensée de Raymond Lulle : réconcilier les exigences de la pensée rationnelle héritée de l'Antiquité par l'intermédiaire des Arabes et les valeurs morales fondatrices de la religion chrétienne, non dans l'abstraction d'un traité théologique, mais dans l'existence concrète de tous les jours. Comment produire des hommes chez qui la foi et la raison s'accordent, pour qui l'ici-bas et l'au-delà ne se déchirent pas, en qui morale chrétienne et morale antique se rejoignent ? L'éducation induit chez Lulle une réflexion qui remonte jusqu'à ses fondements ultimes, fondements philosophiques, moraux certes, mais aussi politiques, sociaux et religieux.

Comment se présente l'ouvrage ? L'exposé de son plan permettra sans doute d'en mieux saisir la cohérence.

Le plan du traité

Le *Livre de l'enseignement des enfants* comprend cent chapitres regroupés en douze rubriques générales thématiques. L'ensemble est précédé d'une dédicace et d'un prologue. La brève dédicace, suivant la tradition, invoque simplement la grâce divine ; le prologue indique en revanche avec précision que son auditeur dans le traité n'est autre que son fils. À la manière de saint Augustin, Raymond Lulle se choisit un interlocuteur proche, permettant le style direct et familier. Mais, contrairement à ce qui se passait chez l'auteur

15. Cette constante référence à la discussion rationnelle entraînera une condamnation sévère de l'enseignement lullien par le pape Grégoire XI, en 1376. Ce dernier entretiendrait dans ses écrits une constante confusion entre la foi et la raison. On voit combien la condamnation reste injuste : non seulement, il se garde de les confondre, mais il conserve, comme on le voit tout au long du *Livre de l'éducation des enfants*, une ultime priorité à la foi. Loin de prétendre que l'exercice de la raison pure conduise de soi et par soi aux vérités de la foi, Raymond Lulle défend l'idée qu'en cas de conflit, les vérités de la foi conservent une priorité absolue (voir l'article : « Raymond Lulle », par Ephrem Longpré, dans le *Dictionnaire de théologie catholique*). Si l'entendement peut soutenir la foi dans sa recherche, en dernier ressort, c'est à la foi d'éclairer l'entendement lorsque celui-ci se dérouté et risque de se perdre face à l'inconnaissable.

du *De Magistro*, la forme n'est plus celle du dialogue. Si Adéodat¹⁶, le fils d'Augustin, répondait, questionnait à son tour, objectait au besoin, le « cher fils » de Lulle n'intervient jamais dans la discussion. Il apparaît comme le vis-à-vis passif d'un discours magistral qui tente de le convaincre, par la force intime de la raison, du bien-fondé de l'enseignement et de l'éducation qu'il est en train de recevoir. Sans doute faut-il voir là un artifice stylistique. En s'adressant à son « aimable fils », Lulle fait usage d'une fiction rhétorique visant à toucher plus fortement son lecteur.

Le destinataire indirect, il n'est autre que l'éducateur en général, femme ou homme, laïc ou clerc, jeune ou vieux, noble ou bourgeois, qui voudrait conduire son élève à devenir un honnête chrétien, c'est-à-dire un homme vivant au milieu des autres, ses semblables en nature, dans un monde incertain où l'ultime certitude reste de devoir faire son salut.

Le reste de l'ouvrage se subdivise en douze rubriques d'importance égale. Les huit premières traitent de questions religieuses et comportent en tout soixante-sept chapitres, ce qui représente en importance la moitié du traité, à peu de chose près. Les titres sont suffisamment explicites pour qu'il ne soit pas utile d'insister sur leur contenu :

- « Les douze articles de la foi » ;
- « Les dix commandements » ;
- « Les sept sacrements de l'Église » ;
- « Les sept dons du Saint-Esprit » ;
- « Les huit béatitudes » ;
- « Les sept joies de la Vierge » ;
- « Les sept vertus » ;
- « Les sept péchés mortels ».

Il est clair que Lulle est d'emblée fidèle à une intention profondément religieuse. Son élève doit apprendre d'abord à « connaître, aimer et servir Dieu ». Ces connaissances religieuses basiques, que le prologue qualifie « de choses qui sont générales au monde », sont valables pour tous, hommes ou femmes de toute condition sociale. Le contexte intellectuel chrétien militant est évident. Aussi l'ouvrage commence-t-il comme un véritable catéchisme : l'ensemble des dogmes qui constituent l'ossature de la foi catholique est proposé à l'élève attentif. Avec, en plus, cette touche propre dans le style et l'argumentation, où transparaissent les préoccupations doctrinales essentielles de Raymond Lulle :

- Importance des sentiments dans tous les domaines de l'existence, et principalement de l'Amour comme organe religieux primordial. On retrouve

16. Saint Augustin, *De Magistro (le Maître)*, Paris, Klincksieck, 1988.

parfois dans la première partie du *Traité*, en forme pourtant de catéchisme ordinaire, les accents passionnés du *Livre de l'ami et de l'aimé*¹⁷.

- Souci de ramener les « infidèles » et les incrédules à la vérité de la foi par le sacrifice, la discussion et l'exemple plus que par les menaces, la violence ou la conversion forcée, comme on le voit aussi dans le *Livre du gentil et des trois sages*.

- Goût de l'existence ici bas, certes, mais aussi tentation personnelle de la vie érémitique, du sacrifice et de l'ascèse pouvant aller jusqu'au martyre comme dans son roman : *Livre d'Évast et de Blanquerne*.

- Confiance absolue dans « notre dame Marie », consolatrice ultime du livre de *Déconfort*, où s'exprime le découragement humain le plus radical et le plus désespéré en même temps que l'espoir de consolation le plus passionné.

Tous ces thèmes récurrents de la métaphysique et de la théologie de Lulle se retrouvent dans cette première partie proprement doctrinale.

Au sein de cette même partie de l'ouvrage, il est intéressant de voir Lulle s'inspirer, au besoin, de valeurs antiques. Par exemple, après avoir développé les propriétés des trois vertus proprement théologiques (la foi, l'espérance et la charité), il invoque au secours d'une bonne et complète formation morale de son « fils », la justice, la prudence, le courage et la tempérance qui composent le célèbre « quadrige des vertus » de la sagesse antique¹⁸, vertus déjà convoquées au secours de l'éducation chrétienne primitive par saint Augustin. Féru de culture antique, Lulle prend parfois des libertés avec la stricte orthodoxie. Il emprunte chez les auteurs qu'il fréquente et chez les peuples qu'il rencontre ce qui lui paraît juste sans se soucier de respect strict du dogme. Les bonnes coutumes ne sont pas d'ici ou de là, elle ne sont ni nouvelles ni anciennes par nécessité ; avant tout, elles conduisent l'élève vers plus de dignité humaine, c'est-à-dire plus de vertu.

En lieu et place de la paresse, parmi les péchés capitaux, il place par exemple au tout premier rang « l'accide », cette tristesse d'âme qui s'empare de nous à la vue du bonheur d'autrui. « Ce vice est le plus grave et le plus digne de condamnation de tous les vices » (chap. 63). Le *Livre du gentil et des trois sages* confirme cette critique : « l'acédie » (autre traduction d'*accidia*) est l'exact contraire de la charité. Elle consiste à détester le bien,

17. Peut-être faut-il voir dans cette exaltation de l'amour mystique l'influence du soufisme, singulièrement du livre de Mohidin Abenarabi de Murcie : *L'Interprète des amours anciennes*. Les paroles d'amour que prononce le guide spirituel, le soufi, sont destinées à provoquer chez les fidèles une intense dévotion. L'accent est mis ici sur l'expérience intérieure.

18. Platon, *République*, V.

tant commun que spécial, et à aimer le mal lorsqu'il advient aux autres¹⁹. Elle montre que l'homme qui l'éprouve ne considère pas les autres êtres humains comme des semblables, mais, au mieux comme des étrangers, au pire comme des ennemis. Or le premier devoir moral et social est celui de fraternité : nous sommes tous enfants d'un même père. C'est même la première leçon de la Création. Le chapitre dix confirme à contrario la priorité de la bienveillance parmi les vertus du chrétien comme de l'homme en général : il qualifie en effet la charité, c'est-à-dire le sentiment contraire à « l'accide », qui nous fait tenir autrui pour aussi chers que nous-mêmes, de « *meillor vertu que home peut avoir* ». L'« accide » n'est donc pas l'envie du bien d'autrui, une sorte de jalousie qui nous ferait désirer le bonheur des autres ; elle traduit au plus profond notre désir qu'il leur arrive du mal. On ne veut pas posséder le bonheur de l'autre, on veut d'abord que l'autre ne soit pas heureux, ce qui est très différent puisque cette fois on veut le mal !

Il consacre plusieurs chapitres aux études qui touchent directement la vie mondaine : sciences de la nature, droit, médecine, disciplines du *trivium* (grammaire, logique, rhétorique) et du *quadrivium* (géométrie, arithmétique, musique et astronomie) de la Faculté des Arts. Il s'intéresse aux coutumes des autres nations : « Le sage commerçant est celui qui va en divers lieux pour empocher des richesses. Tu serais un plus sage marchand encore si tu parcourais le monde pour choisir les meilleures coutumes que tu ferais tiennes » (chap. 93).

Il consacre, on l'a vu, de nombreux paragraphes aux « arts mécaniques », terminant par une critique ironique de la bourgeoisie oisive dont le « salut » est compromis du simple fait de son état oisif. Avoir un métier n'est pas seulement une garantie contre les incertitudes de la roue de la fortune, c'est un devoir à la fois social et moral.

La suite du livre comporte quatre groupes de chapitres :

- « Les trois lois » ;
- « Les sept arts » ;
- « La morale et les mœurs » ;
- « La destinée » ;

Les trois lois sont en réalité quatre. En effet, avant de proposer une sorte d'étude comparée des religions juive, chrétienne et musulmane, Raymond Lulle entreprend un exposé de la « loi de nature », c'est-à-dire de l'ordre, au double sens de commandement et de régularité, que l'entendement humain peut saisir en observant les phénomènes de la nature. Ces « lois » doivent être

19. Raymond Lulle, *Le Livre du gentil et des trois sages*, p.76-77.

entendues comme des modèles puisqu'elles sont l'œuvre de Dieu. À nous de nous en inspirer pour orienter notre conduite « en ce siècle ». Parmi ces lois, il est intéressant de noter que Lulle place les lois morales. On est à la fois loin du naturalisme autosuffisant, de l'anti-naturalisme mystique et du dualisme hérétique radical qui commence à prendre de l'importance. On est aussi loin de l'idée de science qui voit dans la loi la simple nécessité naturelle.

On se trouve donc en fait dans le champ de la morale. Que faire ? Comment convient-il de se conduire ici-bas ? Comment orienter son action ? La loi naturelle apparaît comme l'outil d'un jugement normatif possible pour les hommes qui se trouvent démunis face à un Dieu caché et silencieux. Les lois de nature sont autant de signes divins qui doivent servir de modèles aux comportements moraux des humains. Ce sont comme des indices qui leur permettent, sinon de comprendre le dessein divin, du moins d'en deviner les principes et d'en transposer les commandements pour nous-mêmes.

Revenant par exemple sur l'« accide » qui lui paraît une faute gravissime, il place l'amour du prochain dans les devoirs naturels. C'est en effet un impératif humain naturel qui exige que ce qu'un homme désire pour lui-même, il le désire aussi pour son semblable, et que ce qu'il hait pour lui-même, il le hâisse pour les autres (chap. 68). L'examen de notre propre nature nous invite à comprendre celle des autres et, par suite, à concevoir les règles éthiques les mieux à même de gérer la vie sociale.

Outre les disciplines du *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie et musique) de la faculté des Arts, Raymond Lulle examine, sous la rubrique générale « Des sept arts », les connaissances dispensées dans les autres facultés : théologie, droit canon et droit civil, médecine. Il ajoute à ces disciplines traditionnelles, les sciences physiques et les arts, métiers et techniques (les arts mécaniques, qui lui paraissent essentiels dans la formation d'un homme soumis aux aléas de l'existence). On voit alors que, pour ce qui touche à l'instruction de son élève, Raymond Lulle convoque l'intégralité du savoir de son temps. Non qu'il veuille produire un savant universel ! Il se méfie de certaines disciplines et invite son « cher fils » à éviter les matières qui conduisent à la superstition (magie, astrologie, etc.). Il lui déconseille de consacrer trop de temps aux disciplines qui monopolisent la pensée (la géométrie) ou qui invitent parfois à servir les pires causes (le droit). Il désire seulement que son élève puisse comprendre la valeur, mais aussi les limites de tous les savoirs qui dominent la pensée de cette fin du Moyen Âge. C'est en cela que ce livre paraît comme une encyclopédie plus que comme un traité de pédagogie.

La partie dévolue à la morale étudie les mœurs en général : devoirs des diverses classes composant la société (le texte 80 bis qui porte sur les cheva-

liers semble un ajout du traducteur original), soins du corps, hygiène, manière générale de « nourrir », c'est-à-dire d'éduquer moralement et intellectuellement les enfants. Enfin, l'ouvrage se termine par un retour sur la destinée métaphysique des hommes où se voient examinées les notions essentielles de la théologie commune. Faisant référence au *Livre de Évast et de Blanquerne*²⁰, après avoir entrepris une description de l'enfer digne des peintres médiévaux, il s'achève sur une vision apaisée du paradis, rappelant que son livre n'avait d'autre but que de rendre son disciple digne « de la grâce de notre seigneur Dieu. »

Les idées éducatives

Sur la question des principes fondateurs de la pédagogie de Raymond Lulle, un travail essentiel a été accompli par Armand Llinarès dans son introduction à l'édition de la *Doctrine d'enfant* en version médiévale, ainsi que dans son *Raymond Lulle, philosophe de l'action* (p. 320-336). Il renvoie à l'ouvrage fondamental de Tusquets : *Ramon Lull, pedagogo de la Crstianad*²¹ et au travail de J. Caldentey : *La pedagogia del Beat Ramon Lull*²².

Il est possible de ramener la pensée éducative de l'auteur du *Traité de l'enseignement des enfants* à un certain nombre d'idées essentielles dont on a vu qu'elles permettaient de remettre en question certaines conceptions considérées comme acquises définitivement sur le Moyen Âge.

Philippe Ariès, par exemple, signale le manque d'intérêt à l'enfance dans la pédagogie médiévale, singulièrement le manque d'attention à ce qui caractérise la petite enfance. Or le traité de Raymond Lulle aborde l'éducation à tous les âges de la vie. Le chapitre 91, intitulé « *De nutriment* » (L'éducation), traite de la petite enfance non sans finesse. Ailleurs, il s'interroge sur les mérites comparés des berceaux basculants à tangage ou à roulis, suivant l'orientation des patins arrondis. Il constate que dans le premier cas l'enfant se retrouve un temps sur deux la tête plus basse que les pieds ; dans le second, le balancement se fait de gauche à droite puis de droite à gauche, alternativement. L'austère Lulle stigmatise le premier mouvement, contraire au cerveau et à la digestion. Il constate que « plus on berce un enfant plus il pleure ; si on arrête de le bercer, il pleure plus fort, et plus encore

20. In *Obres essentials de Ramon Lull*, Barcelone, 1957, p. 123-302.

21. J. Tusquets, *Ramon Lull, pedagogo de la Crstianad*, Madrid, 1954.

22. El Heraldo del Cristo, Palma, 1933. Voir aussi J. et T. Carreras Artau, *Historia de la Filosofía española*, T I, Madrid, 1939.

qu'ils ne l'auraient fait si on ne les avait pas habitués à être ainsi bercés. »²³ Curieuse remarque pour quelqu'un qui ne s'intéresse pas à la petite enfance !

On parle aussi de méfiance à l'égard de la nature enfantine. Certes l'enfance est faible et il est prudent de tenir compte de ses limites. Elle est facile à séduire mais il convient cependant de faire confiance à la nature. Lulle va jusqu'à affirmer que cette dernière « sait mieux que la mère élever les enfants ». Ce n'est pas en tout cas en la contrariant que l'on obtiendra de bons résultats en éducation. Au contraire, le bon éducateur est celui qui utilise les « puissances » – on dirait aujourd'hui les potentialités – de l'enfant pour développer au mieux ses facultés et le conduire là où il veut l'amener.

Or de quelles « puissances » s'agit-il ? Certes des facultés morales et intellectuelles, prisées de l'éducation scolastique, mais aussi des capacités physiques. La vie active qui est notre lot dans ce monde, implique que le corps ne soit pas négligé. Son éducation comprend celle des cinq sens (chap. 86) sans lesquels nulle relation au monde n'est possible, mais aussi celle du mouvement sans laquelle la mort survient. Certes, il est possible de sourire aujourd'hui de la référence humoriste qui sert de base à la doctrine médicale de l'auteur. On peut se moquer de ses références constantes à la théorie des éléments d'Aristote ou à la distinction physique, traditionnelle à l'époque, du monde sub-lunaire et du monde supra-lunaire. Il n'empêche qu'il est loin de négliger les conditions matérielles de l'existence humaine. Dans le même chapitre, il traite de la qualité des aliments et de l'air que respire le petit enfant.

Du point de vue social, il se demande pourquoi les enfants de riches sont désavantagés par rapport aux fils de pauvres quant à la vivacité intellectuelle et la résistance physique. Sans doute une éducation sur-protectrice y est-elle pour beaucoup. Trop de vêtements, trop de nourriture, trop de soins divers, contrarient le développement naturel. Il serait peut-être préférable de laisser quelque liberté au corps et à l'esprit.

Dans son analyse globale du développement enfantin, Raymond Lulle respecte la conception générale que se fait le Moyen Âge de l'évolution de l'enfant. En gros, il semble distinguer quatre étapes. Outre la période de la grossesse durant laquelle l'enfant est protégé par l'enveloppe maternelle²⁴, la première période s'étend de la naissance au sevrage. L'*infans* désigne celui

23. Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon, *L'Enfance au Moyen Âge*, Paris, Seuil / Bibliothèque nationale de France, 1994 (importante iconographie sur les jeux, la médecine et le quotidien des enfants au Moyen Âge).

24. L'enfant alors est considéré comme une « personne » (âme individuelle et personnelle) quarante jours après sa conception (*id.*, p. 36 sq.).

qui ne sait pas encore parler, conformément à l'étymologie. C'est l'*aetas infirma* ou *tenera*. Protection, soins naturels, chants, bercements sont alors nécessaires. Les gazouillis précèdent le langage et l'annoncent.

Marche, sevrage, parole marquent l'entrée dans la seconde période qui exige une autorité adulte et une attention constante de l'éducateur. Douceur et fermeté alternent car l'enfant n'est pas encore capable d'actes réfléchis, mais il devient apte à régler sa conduite.

La troisième enfance (*pueritia*) correspond à « l'âge de raison », qui comprend l'âge de la « discrétion » (la *discretio* désigne, à l'époque, le bon sens ou la sagesse, l'aptitude au discernement intellectuel plus que les qualités morales de réserve ou de tact). L'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des prières courantes est fortement conseillé. L'enseignement moral n'est plus simplement mécanique ou exemplaire, mais passe par la réflexion, la discussion, c'est-à-dire la leçon. Pour le droit canon, ce petit être que nous considérons aujourd'hui comme un enfant, peut être fiancé, peut être offert à un monastère, recevoir les ordres mineurs. Pour la justice civile, il est tenu pour responsable de ses actes car il est considéré comme apte au jugement moral. Il sait ce qu'il fait et il sait distinguer le bien du mal.

Au moment de la puberté (apparition de la pilosité sexuelle), l'enfant devient majeur, il entre dans l'adolescence (aptitude physique à reproduire l'espèce) puis la « jeunesse » qui, déjà, peut se prolonger longtemps. La fille peut se marier vers douze ans, le garçon vers quatorze ; tous deux sont considérés comme raisonnables.

Il est intéressant de noter qu'au fil des chapitres qui composent le *Livre de l'éducation des enfants*, Raymond Lulle aborde tous les âges de l'évolution enfantine. Certes, il ne le fait pas dans cet ordre chronologique strict auquel la psychologie moderne nous a habitués. Pourtant, on a vu qu'il abordait la question de l'apprentissage précoce du métier, celle de l'apprentissage des langues, dans le respect de l'évolution enfantine. Il propose ainsi d'aborder en premier lieu la lecture par les langues profanes, avant de passer au latin. Il s'inquiète de voir mal enseignées les disciplines générales durant l'adolescence dans les universités, principalement dans la Faculté des Arts. Au fil du propos, on voit le philosophe et le lettré développer des notations attachantes sur le nourrisson comme sur l'adolescent. Sans aucun doute l'expérience du pédagogue, peut-être aussi celle du père de famille, transparaissent-elles alors sous l'austérité du propos théologique. Il ne faut pas oublier qu'avant sa crise mystique (1263), Raymond Lulle a été marié (1257) et a eu deux enfants : Domingo et Magdalena.

Les fins de l'éducation

Un texte important du traité nous invite à utiliser plutôt le pluriel quand nous nous interrogeons sur les finalités que poursuit l'éducateur. Certes, toute entreprise qui vise à agir sur les enfants et à théoriser son action sur l'enfance se doit de rendre explicites les buts utilitaires immédiats poursuivis, mais aussi les finalités philosophiques plus lointaines que poursuit l'éducateur. Dans quel but éduquer ? En visant quel idéal humain ? Pour parvenir à quel modèle social, à quel idéal individuel ?

Ici encore, le Raymond Lulle du *Traité* est intéressant en ce qu'il rompt, du moins partiellement, avec le courant mystique auquel on le rattache peut-être hâtivement parfois. Tout en conservant à la formation morale et intellectuelle de l'idéal chrétien sa destination transcendante, il accorde à l'existence terrestre une valeur propre qui invite les hommes à agir par leur travail à son amélioration. Le texte central (chap. 87) où cette idée est clairement explicitée se trouve dans la partie morale de l'œuvre, précisément entre le chapitre sur le corps et celui qui traite de la mort.

Si, par souci d'analyse et de clarté d'exposition, il faut distinguer deux vies, celle de l'âme et celle du corps, la vie spirituelle et la vie matérielle, en l'homme, ces deux vies ne sauraient être dissociées. La santé humaine, tant physique que morale, n'est autre que l'équilibre convenable de ces deux composantes. C'est dans la réalisation de cet équilibre que réside, semble-t-il, notre tâche ici-bas. Puisque la vie se dédouble, trois voies possibles s'offrent à nous :

- La voie « basse » est celle du corps seul. C'est celle que suivent les hommes englués dans les délices du siècle, les plaisirs immédiats et qui négligent les devoirs moraux et religieux. Il va de soi qu'ils se condamnent au feu éternel. En revanche, ils jouissent ici-bas de tous les plaisirs qu'offrent les sens.

- La voie « haute », ou voie « souveraine » est celle qui conduit à la vie contemplative, au mépris radical du monde. Elle conduit à sacrifier le bonheur de ce monde-ci pour la béatitude de l'autre. Jeûnes, oraisons, prières, pauvreté sont le pain quotidien de ceux qui choisissent cette voie difficile.

- La voie « moyenne » est celle des hommes qui mènent une vie active au milieu des autres, qui ont femme et enfants, qui travaillent. Ils jouissent des plaisirs du monde tout en menant une existence la plus droite possible. De tels hommes tentent de concilier les deux vies ; ils sont « de ce siècle et de l'autre » comme le dit Raymond Lulle.

Suivant les temps et les lieux, chacun reste libre d'aller selon la voie qu'il choisit. Nul destin astral ne pèse irrévocablement sur nos actes. Mais la pre-

mière voie reste celle de la condamnation au « feu pardurable ». Elle présente un risque considérable et celui qui la choisit doit en être bien conscient avant de s'y engager. La voie « haute » en revanche semble la garantie d'une éternité bienheureuse ; aussi, est-ce de loin celle qui semble la plus parfaite. Lulle rejoint ici Aristote qui voit dans la vie contemplative²⁵ la perfection du sage. « Le bonheur ne saurait consister qu'en une forme de contemplation. » Il semble vrai que, de son côté, Raymond Lulle ait été personnellement tenté par cette voie de dévotion consolatrice absolue. Il voit même souvent dans le martyr, le signe d'une existence parfaitement réussie²⁶.

En effet, si on en réfère à un de ses autres ouvrages essentiels, ouvrage qui apparaît comme un véritable « roman d'éducation », *Le Livre d'Évast et Blanquerne* (1283-1286) et qui retrace sous une forme romanesque le parcours spirituel de son héros, Blanquerne, fils d'Évast et d'Aloma, parents exemplaires, la véritable finalité chrétienne de l'éducation n'est pas la vie mondaine, mais bien la vie d'ermitte, solitaire, contemplative. Comme le rappelle Patrick Gifreu²⁷,

« en souvenir des cinq blessures du Christ, le roman est divisé en cinq livres dont chacun correspond à une étape de la biographie ascétique du héros. Le roman est donc construit à partir de contraintes d'ordre didactique et la trame suit un ensemble d'enseignements et expériences morales et religieuses. C'est la trame de la vie humaine du chrétien qui est appelé à gravir les échelons d'une hiérarchie ascendante. Ces états sont : l'état matrimonial, l'état de monial ou de moniale, l'état de prélat, l'état apostolique, et enfin l'état érémitique. »

Nous reviendrons en conclusion sur cet ouvrage essentiel.

Le dernier niveau est donné par Lulle comme le plus parfait auquel les hommes doivent aspirer. C'est l'aboutissement du « Livre de l'Ami et de l'Aimé », cinquième et ultime partie du *Livre d'Évast et Blanquerne*, qui n'est autre qu'une sorte de bréviaire à l'intention de ceux qui désirent vivre retirés du monde, composé sur le modèle explicite des soufis musulmans que Lulle connaissait parfaitement. Poussée à son terme, cette voie confine au silence ; le mutisme total est en effet la seule attitude cohérente devant

25. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, X, 8, 1178 b.

26. Suivant la légende (qui, sur ce point, paraît conforme à l'histoire), Raymond Lulle mourut dans le bateau qui le ramenait à Majorque, par suite de la lapidation qu'il subit à Bougie (ou, plus probablement, Tunis) lors de son dernier voyage en Afrique du Nord. La fin de sa vie, sur ce point comme sur bien d'autres, semble tout à fait conforme à sa conception mystique de l'existence.

27. Raymond Lulle, *Livre de l'Ami et de l'Aimé*, Paris, Orphée, collection « La Différence », 1989, p. 7.

l'indicible majesté de Dieu. Comment l'infini serait-il en effet communicable dans un discours, par essence fini ? Il est alors facile de voir apparaître une contradiction majeure entre ces deux finalités éducatives ; celle qui oriente l'enfant vers la vie matérielle, ici-bas, au milieu des autres, voie qui reste présente tout au long du *Livre de l'enseignement des enfants*, et celle du *Livre de l'Ami et de l'Aimé* dans lequel l'Aimé n'est autre que Dieu et l'Ami le croyant dont l'amour fusionnel constitue l'ultime aboutissement²⁸.

Au dire même de Raymond Lulle, la voie érémitique reste difficile aux simples mortels. Elle constitue un idéal, presque inaccessible, sinon, peut-être, à quelques rares élus. La sainteté est un privilège singulier réservé à des âmes exceptionnelles. Sa propre expérience lui en a montré les limites.

Or, comme le rappelle Llinarès, c'est à la multitude, « à tous les hommes, ses frères, que pense avant tout Raymond Lulle, quand il s'adresse à son aimable fils »²⁹. Ces hommes ne peuvent ni ne doivent tous devenir des religieux professionnels. Il y va de la survie de la société, mais aussi de la nature humaine. Le plus grand nombre doit composer avec ses faiblesses, ses limites, ainsi qu'avec les aléas de l'existence mondaine. Pour l'immense majorité, la meilleure voie est donc la voie « moyenne ». Elle permet à la fois de jouir des bonheurs de ce monde et d'assurer son salut par des œuvres conformes à l'honnêteté chrétienne. Les hommes qui choisissent cette voie peuvent obtenir « ce monde et l'autre ». D'ailleurs, si on suit attentivement l'itinéraire de Blanquerne, on se rend compte que le projet extatique trouvant son épanouissement dans l'arrachement mystique ne peut venir qu'après l'itinéraire institutionnel, c'est-à-dire après l'expérience du monde et des autres. « Il faut être passé par le monde, y avoir cherché l'état de perfection humaine pour se détourner de lui et s'orienter vers le cœur, point de départ vers la réalisation de tout ce qui se situe au-delà. »³⁰ Ce qui vaut, idéalement, pour le croyant héroïque touché par la grâce ou pour le héros romanesque ne saurait servir de mesure pour l'homme commun.

Puisqu'il nous faut passer par la carrière mondaine, encore convient-il de choisir une occupation qui élève vers la voie supérieure, autrement dit la voie qui rapproche de la vie contemplative et se méfier des tentations « diaboliques ». La voie « moyenne » est bien la voie du « juste milieu », celle de l'équilibre délicat entre l'abandon au corps, lequel doit rester

28. Pour s'en convaincre, il suffit d'examiner, entre autres, le verset 211 qui commence par ces mots : « L'amour, l'Aimer, l'Ami et l'Aimé s'accordent si fortement dans l'Aimé qu'en leur essence, ils ne sont qu'une seule actualité » (*id.* p. 115).

29. Armand Llinarès, introduction à la *Doctrine d'enfant* de Raymond Lulle, Paris, Klincksieck, 1969, p. 17.

30. Patrick Gifreu, in Raymond Lulle, *Livre de l'Ami et de l'Aimé*, préface, p. 8.

l'instrument du salut et non de la perte, et la vie contemplative réservée à quelques rares élus. Il ne s'agit pas de moyenne arithmétique ou de l'égalité distance géométrique, sorte de médiocrité auto-satisfaite comme on l'a dit parfois ; il s'agit d'équilibre moral, c'est-à-dire de sagesse, de courage, de prudence et de tempérance, autant de vertus morales antiques développées par la tradition philosophique païenne que ne se fait pas scrupule de reprendre pour son propre compte Raymond Lulle (chapitres 55, 56, 57, 58) en les inscrivant dans l'univers chrétien à côté de la foi, de l'espérance et de la charité.

Il ne saurait être question pour l'auteur du *Livre de l'enseignement des enfants* de proposer un modèle éducatif visant seulement la « sainteté » de son disciple, c'est-à-dire l'arrachement au monde de la nature et des hommes pour le tourner vers la seule vie contemplative. Laïque ou religieuse, quelle que soit la destination professionnelle de chacun, les enfants sont d'abord destinés à devenir des adultes dans un monde imparfait. La tâche de l'éducateur est de préparer les enfants à se comporter en hommes justes et honnêtes dans un monde aux contours moraux hésitants, sans perdre de vue leur destination transcendante, essentiellement chrétienne.

Pour ce faire, vertus antiques et vertus théologiques n'ont rien d'incompatible. De plus, la nature peut nous servir de guide. On a vu que ses lois physiques sont comme des signes, des indices qui permettent de retrouver les commandements divins. Enfin, la philosophie, loin de diverger de la foi, conduit, elle aussi, à reconnaître l'ordre métaphysique. Révélation et philosophie ne sont pas incompatibles. Ce sont les références ultimes de toute éducation réfléchie et cohérente.

La pédagogie de Raymond Lulle repose donc tout entière sur cette idée fondamentale que la théologie et la philosophie, par des voies différentes certes, visent aux mêmes objectifs et cherchent à atteindre le même but : définir les rapports que les hommes, êtres essentiellement finis, doivent entretenir les uns avec les autres, avec eux-mêmes et avec l'infini qui les habite. À côté de la théologie qui suit la voie de la révélation, la philosophie apparaît comme une « science naturelle » qui permet aux hommes « d'élever leur entendement » vers cet infini par la voie du raisonnement (chap. 75). D'où la nécessité qu'elles puissent s'appuyer l'une sur l'autre, au besoin se compléter, au lieu de se contrarier. Le *Livre de l'enseignement des enfants* repose en entier, y compris dans sa critique de l'occultisme et de l'astrologie, sur cet effort d'équilibre et de conciliation. La bonne éducation est celle qui y parvient. S'il nous faut vivre ici-bas une existence qui nous prépare à l'au-delà, cela ne signifie pas pour autant que notre monde ne mérite pas qu'on s'y attache. C'est en son sein qu'il faut préparer les enfants le mieux possible à la

vie éternelle. L'éducation apparaît donc bien comme une tâche pressante, impérieuse, qui exige le détour de la réflexion, détour réfléchi dont le traité de Lulle porte témoignage.

Avant de conclure, un mot de deux autres œuvres importantes du philosophe de Majorque où la question éducative est examinée avec beaucoup de soin, quoique sous une forme littéraire très différente. Le *Livre d'Évast et Blanquerne* (terminé à Montpellier en 1282) apparaît comme un véritable roman d'éducation au sens moderne. À la fois autobiographie, récit initiatique et modèle idéal de ce que doit être, suivant Lulle, l'itinéraire d'un apprentissage parfait et d'une vie réussie, le roman comporte cinq parties, en hommage aux cinq plaies de Jésus Christ. Publié probablement entre 1283 et 1285, ce récit énumère dans l'ordre chronologique les cinq étapes de l'existence comme autant de modes ayant chacun sa perfection propre. Il commence par les parents, Évast et Aloma, puis s'attache à décrire l'éducation parfaite de l'enfant tant désiré, Blanquerne. Ce dernier suit un itinéraire inverse de celui que suivit Raymond dans sa jeunesse. Au lieu de gâcher son temps à des activités « dissolues et vaines », le héros ne perd pas un instant pendant l'enfance : il pousse ses études au-delà des arts, jusqu'à la médecine et la théologie. Ses études ne font que se poursuivre et s'approfondir durant sa vie monastique, surtout en direction de la philosophie. Devenu enfin pape, il abdique pour se retirer dans un ermitage et se consacrer à cette vie contemplative tant désirée dont témoigne directement le *Livre de l'Ami et de l'Aimé*. Ce récit est en fait un roman d'apprentissage ; il nous apprend ce que sont les mœurs du XIII^e siècle certes, mais aussi le contenu de l'éducation tant morale qu'intellectuelle ou physique d'un jeune homme. Son contenu n'est autre, à quelques nuances près, sans importance, que celui qui se trouve développé dans le *Livre de l'enseignement des enfants*.

Félix des merveilles du monde (sans doute rédigé à Montpellier vers 1287-1288) se présente comme une « encyclopédie » au sens premier, c'est-à-dire comme un livre contenant l'intégralité de ce que doit apprendre un enfant pour prétendre devenir un homme. En y regardant rapidement, il suit à peu de choses près, en dix parties, la même progression argumentative que celle proposée par le *Livre de l'enseignement des enfants* : Dieu, les anges, le ciel, les éléments, les métaux, les bêtes, l'homme, le paradis, l'enfer. Seul le ton change.

Le « Livre des bêtes » par exemple, qui compose l'une des parties de *Félix*, n'est autre chose qu'une succession de fables aux intentions morales explicites. Qu'importe au fond que les récits qui le composent soient tirés pour partie du livre arabe *Calila y Dimna*, pour partie du *Roman de Renart*

revu à la mode catalane³¹, l'important reste qu'on se trouve face à une œuvre éducative originale où se trouvent exprimés sous forme plaisante adaptée aux enfants les principes essentiels de la pensée politique et de la philosophie morale de Raymond Lulle.

Cependant, au lieu de se présenter comme un pur traité théorique, l'ouvrage est composé sous la forme d'un récit souvent dialogué, partant d'une mise en scène romanesque : un père, se lamentant de ce que Dieu n'est pas assez connu ni aimé, va s'efforcer de mener son fils vers la véritable finalité qui est celle d'un homme digne de ce nom : connaître et aimer Dieu à travers ses œuvres. Ici encore, on assiste au récit des découvertes, de merveille en merveille ainsi que le titre l'indique, que l'« aimable fils » qui a quitté son père pour parcourir le monde va devoir faire. Face à Félix, interrogateur impénitent, on voit défiler au fil des rencontres et des conversations, des sages, des ermites, des anachorètes, de simples bergers, des femmes, des évêques, enfin toutes sortes de personnes de tous les milieux, comme autant de fictions romanesques qui donnent à Lulle l'occasion de traiter sous forme de paraboles et d'anecdotes les questions générales qu'un traité purement théorique aborderait de manière seulement formelle. L'intention pédagogique est ici manifeste.

Dans tous les cas et quelle que soit la forme choisie pour exposer ses idées, philosophique, poétique ou romanesque, le lecteur aboutit au même résultat : l'humanité n'est pas donnée aux hommes comme une sorte de nécessité naturelle, elle se construit par l'éducation face à des résistances, des tentations qui sont autant d'obstacles à l'épanouissement de soi dans la foi, mais aussi dans le monde qui reste une des « merveilles » qui méritent qu'on s'y attache, jusques et y compris dans la contemplation.

Conclusion

La pensée éducative de Raymond Lulle repose donc tout entière sur cette idée fondamentale que la théologie et la philosophie, par des voies différentes

31. Il ne faut pas oublier qu'en dépit des différences et des particularités géographiques et historiques, l'imagination humaine semble par essence finie, comme, peut-être la raison elle-même. Aussi n'a-t-elle à sa disposition qu'un nombre, important certes, mais cependant limité de possibilités combinatoires et d'éléments de base sur lesquels broder. Voir à ce propos : Paul Hazard, *Les Livres, les enfants et les hommes*, Paris, Hatier, 1967. Il constate qu'à des distances considérables, des récits fabuleux très proches se retrouvent dans des traditions sans contact aucun. Raymond Lulle quant à lui n'a jamais caché ses sources d'inspiration tant arabes que latines, grecques, juives ou tout simplement catalanes.

certes, visent aux mêmes objectifs et cherchent à atteindre le même but : définir les rapports que les hommes, êtres essentiellement finis, doivent entretenir avec les autres, avec eux-mêmes, avec la nature et avec l'infini. À côté de la théologie qui suit la voie de la révélation, la philosophie apparaît comme une « science naturelle » qui permet aux hommes « d'élever leur entendement » vers Dieu par la voie du raisonnement (chap. 75). D'où la nécessité qu'elles puissent s'appuyer l'une sur l'autre, au besoin se compléter, au lieu de se contrarier. Le *Livre de l'enseignement des enfants* repose en entier, y compris à travers sa critique sévère de l'occultisme et de l'astrologie, sur cet effort d'équilibre et de conciliation. La bonne éducation est celle qui y parvient. Certes, avec Raymond Lulle, on est à la fin du Moyen Âge. Il nous faut vivre ici-bas une existence qui n'oublie jamais de nous préparer à l'au-delà. Cela ne signifie pas pour autant que notre monde ne mérite pas qu'on s'y intéresse. C'est en son sein qu'il faut préparer les enfants le mieux possible à la vie éternelle. Autant vivre notre vie terrestre du mieux qu'il est possible. L'éducation aux sciences, aux techniques, aux métiers, apparaît alors comme une tâche pressante, impérieuse, qui exige le détour de la réflexion, détour dont le *Livre de l'enseignement des enfants* de Lulle porte le pressant témoignage.

LECTURES

NOTES DE LECTURE

Philippe GUILLOT

Paul Rasse,

LA RENCONTRE DES MONDES.

Diversité culturelle et communication,

Armand Colin, collection « Sociétales », 2006, 331 pages.

Le titre de cet ouvrage fait immédiatement penser à un autre, célèbre, celui, très controversé, d'un livre de l'Américain Samuel Huntington, *Le Choc des civilisations*. La comparaison s'arrête là. L'ambition de celui-ci est en effet de montrer tout d'abord pourquoi et comment, tout au long de l'Histoire, les hommes et les sociétés ont été amenés à communiquer et les conséquences culturelles que cela a pu avoir en termes de « diffusion des standards de vie, des principes de travail, des façons de consommer » qui aboutissent à la « généralisation des modèles culturels des pays les plus développés » (p. 18). C'est l'objet des huit premiers chapitres qui constituent la première partie, « Dynamiques de la communication », cette dernière, on l'aura compris, étant entendue dans son sens le plus large. Ainsi, l'auteur montre comment les « primitifs », en instaurant la division sexuelle des tâches et en prohibant l'inceste, ont été poussés, malgré leur extrême dispersion, à nouer des relations avec des membres d'autres groupes : « En créant de la différence artificiellement, par des faits de culture, et non pas de nature, les sociétés premières ont inventé un moyen de générer du lien social solide, indéfectible, pour tisser la communauté familiale » (p. 37). Cette différence va s'enraciner dans ce qu'on appellera plus tard les terroirs avec la sédentarisation des populations dans des régions soumises à des contraintes particulières, ce qui suscitera toujours plus d'échanges entre régions aux ressources complémentaires au point, comme dans le bassin méditerranéen, de constituer de véritables réseaux. Le mouvement va s'accélérer lorsque les transports terrestres, lents et soumis à maints obstacles naturels, vont être suppléés par une marine qui va peu à peu s'appuyer sur l'énergie fournie par la vapeur. Utilisée par les chemins de fer, elle va d'abord contribuer à la reconnaissance des terroirs et à leur dynamisation avant que la concurrence entre ne soit exacerbée par les réseaux ferroviaires et la circulation des hommes et des marchandises ne sonne le « glas du vieux monde ».

La seconde partie de l'ouvrage nous amène à la période contemporaine. Il s'agit, pour l'auteur, de « prendre la mesure des phénomènes contemporains de brassage et de recomposition des cultures, au plus près des groupes sociaux, afin d'étudier les mutations induites par les NTIC, notamment les processus d'uniformisation du monde et d'atomisation de la diversité culturelle » (p. 17) qui concerne les aspects les plus divers de notre vie : l'alimentation et le lavage du linge, par exemple, la nucléarisation de la famille et la crise de cette dernière, ou encore la désagrégation de la sociabilité traditionnelle au profit de rassemblements de circonstance ou de réseaux plus ou moins informels et virtuels dont, de toute façon, est exclue la part la plus pauvre de l'humanité. Bref, la diversité des cultures est en péril et l'auteur ne cache pas qu'il s'en inquiète, proposant des moyens qui pourraient la défendre contre une uniformisation qui semble pourtant inéluctable. Au total, une analyse dont le caractère implacable ne rend guère optimiste...

Simonetta Tabboni,

LES TEMPS SOCIAUX,

Armand Colin, collection « Coursus / Sociologie », 2006, 189 pages.

L'objet de cet ouvrage peut surprendre. En effet, pour tout un chacun, le temps qui passe se mesure de façon parfaitement objective en secondes, minutes, heures, journées, semaines, mois et années. Or, en réalité, il existe plusieurs sortes de temps aux contenus très souvent variables que le premier chapitre s'attache à définir et à illustrer géographiquement et historiquement. Chaque époque a sa façon de l'appréhender. Aux origines de l'humanité, il n'avait sans doute guère d'importance, au point qu'il a fallu, en quelque sorte, l'inventer, le construire collectivement, jusqu'à ce qu'il devienne, dans les sociétés industrielles (chapitre 2), une convention parmi d'autres, peut-être la plus importante d'ailleurs, dans un système de valeurs particulier qu'elle est une façon d'exprimer. La « grande transformation » de nos sociétés correspond à l'avènement de la division du travail nécessitée par la coordination des activités productives d'un système capitaliste avide de rendement, c'est-à-dire de produire un maximum de biens dans un minimum de temps. Celui-ci y a donc une importance capitale. Tant que les populations ont eu le sentiment d'être le jouet de forces qui les dépassaient et dont il fallait s'assurer la bienveillance, elles n'ont été préoccupées, sur le plan matériel, que d'assurer leur subsistance. Cette notion de rendement, comme celles d'intérêt, au sens économique du terme, ou de capital, est donc restée longtemps sans signification. Dans les sociétés pré-capitalistes, le temps est es-

sentiellement un instrument de distinction entre le sacré et le profane. Il est rythmé avant tout par le retour périodique des rites magiques et des cérémonies religieuses alors qu'aujourd'hui, la quasi-totalité de nos actes est liée au temps. C'est d'ailleurs la profusion de normes temporelles que nous devons respecter qui a suscité, depuis Durkheim et ses disciples, Hubert et Mauss, l'intérêt des sociologues.

Si la première partie du livre (les deux premiers chapitres surtout) est essentielle pour comprendre que le temps est un phénomène culturel, la deuxième a le mérite de s'attacher à le montrer concrètement. Elle le fait d'abord en s'appuyant sur des travaux d'historiens, de voyageurs – témoins, précisément, de « leur » temps dans différentes régions du globe – et d'anthropologues, observateurs de sociétés souvent si différentes de la nôtre. Elle le fait ensuite à travers l'émergence de la société industrielle dont le rapport à l'argent, mais aussi au passé – qu'on pense par exemple aux multiples commémorations, à l'intérêt pour les monuments « historiques » ou au besoin de conserver la mémoire des objets d'autrefois dans des musées – sont si différents, cette société qui a inventé, à côté du temps de travail, le temps libre dont la distinction s'étiole actuellement, notamment avec le déclin du taylorisme et le mélange croissant de « mondes symboliques » (p. 131) différents.

La dernière partie du travail de la spécialiste italienne de l'approche sociale du temps qu'est Simonetta Tabboni nous en montre l'actualité. Depuis Georges Gurvitch, au début du XX^e siècle, qui l'envisage comme un « fait culturel total » (chapitre VII, pp. 141 et suivantes), le temps fait en effet l'objet d'un intérêt croissant chez les sociologues et les autres observateurs attentifs de nos faits et gestes qui ont besoin, par exemple, de connaître nos emplois du temps. Enfin, l'allongement de la vie, dans la mesure où « l'âge est également un temps social » (p. 153), une construction, et pas seulement une donnée biologique, est, lui aussi, évoqué au terme d'un ouvrage qu'il faut prendre le temps de lire...

**Patrick Legros, Frédéric Monneyron,
Jean-Bruno Renard et Patrick Tacussel,
SOCIOLOGIE DE L'IMAGINAIRE,
Armand Colin, collection « *Cursus / Sociologie* », 2006, 240 pages.**

Voilà un livre collectif qui n'est pas consacré à un objet précis de la sociologie comme peuvent l'être l'éducation, la politique, les organisations ou le travail, mais à un « point de vue » (p. 1) sur le social qui lui confère un caractère transversal et justifie la pluralité des regards que lui apportent quatre auteurs aux domaines de recherche divers, mais qui ont tous en commun, on s'en doute, de s'intéresser de près à l'imaginaire auquel ils attribuent quatre fonctions (p. 4) : le « besoin de rêverie », celui de faire face, à l'aide de mythes ou de rites, par exemple, à l'incompréhensible, comme la mort, celui de créer en « relativisant la perception du réel », celui, enfin, de favoriser les systèmes de représentation collectifs nécessaires à la « communion sociale ». Pour atteindre l'objectif qu'ils se sont assignés d'apporter à la sociologie de l'imaginaire une « assise historique, définitionnelle et méthodologique », l'ouvrage est bâti sous la forme qu'ils présentent comme « classique » de trois grandes parties consacrées aux théories, aux méthodes et aux champs de la recherche.

Dans la première, c'est « l'imaginaire chez les fondateurs de la sociologie » qui est examiné. Sont convoqués pour l'occasion Marx et Engels, Tocqueville (qui fut député de Valognes, et non de Vologne comme indiqué page 26), Le Bon et Tarde, Pareto, Durkheim, Weber et Simmel, qui ont été amenés à aborder ce domaine de la vie sociale, généralement jugé essentiel par eux, chacun sous un angle particulier. Ce sont ensuite ce que les auteurs considèrent comme les « fondateurs de la sociologie de l'imaginaire » qui sont présentés, à savoir principalement Karl Mannheim ainsi que Marcel Mauss et les membres du Collège de sociologie (Bataille, Caillois, Klossowski et Monnerot notamment), mais aussi les contemporains Cornelius Castoriadis, Edgar Morin, Jean Baudrillard et Michel Maffesoli.

La deuxième partie, épistémologique et méthodologique, commence par une mise en garde qui relativise, en quelque sorte, ses ambitions en matière d'interprétation de l'imaginaire, et pourra étonner (sinon plus !) des lecteurs engagés dans la formation : « Perdons ce sentiment que le savoir est le fruit d'une connaissance ascensionnelle, que l'enseignement et l'éducation sont les signes d'un progrès » et admettons que « l'interprétation n'est rien... rien d'autre qu'une nouvelle manière de créer de nouveaux imaginaires, ou plus exactement de nouvelles réalités de la connaissance » (p. 88). Quatre formes d'interprétation sont distinguées : les interprétations « de détails », « par

champ d'études », « originelle » et « d'exclusion » (p. 91). Les différentes notions qui se rapportent à l'imaginaire – image, symbole et représentation sociale – sont alors interrogées à l'aide de divers travaux dont ceux de Gilbert Durand, notamment, précurseur en ce domaine et fondateur d'une véritable « mythodologie » définie comme une « nouvelle épistémologie qui fait du mythe le lien entre le culturel et les sociétés » (p. 99). Malgré les restrictions indiquées plus haut quant à la pertinence des interprétations, le chapitre IV, très technique, est purement méthodologique.

La dernière partie de l'ouvrage est sensiblement plus concrète puisqu'y sont abordés les domaines impliquant l'imaginaire : la vie quotidienne, tout d'abord, où l'accent est mis sur les figures de la séduction hier et aujourd'hui, d'une part, et les rumeurs et les légendes contemporaines, d'autre part ; les « conceptions du monde », ensuite, et la place des mythes dans l'histoire et dans la politique ainsi que les rapports respectifs de l'imaginaire avec la religion et la science qui ne sont pas minces, contrairement à ce qu'on pourrait penser pour cette dernière ; enfin, la place de l'imaginaire dans la fiction, littéraire notamment, mais aussi cinématographique.

Au total, un ouvrage très complet qui comble un vide dans la littérature contemporaine. Une lecture souvent ardue, sans doute, surtout dans ses deux premières parties, mais qui intéressera bien au-delà du cercle fermé des sociologues et des anthropologues.

LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

Philippe GUILLOT

Livres

Jacqueline Dussolin est, avec Brigitte Bacconnier, Isabelle Fructus, Robert Martin, Gilles Perrin, Anna Vicente, l'auteur de *Préparer le CAPES externe de documentation* qui vient de paraître aux éditions ADBS, dans la collection « Sciences et techniques de l'information » (ISBN 2-84365-086-0).

Cet ouvrage se fixe pour objectif d'apporter un complément au candidat qui prépare le concours au sein d'un IUFM ou une aide à celui qui le prépare en candidat libre. Il propose une présentation des textes officiels et des objectifs du concours ainsi qu'une méthodologie des épreuves écrites et orales assortie de conseils et d'outils permettant au candidat d'organiser sa préparation.

Jean-Paul et **Martine Gérard** signent ensemble un ouvrage au titre explicite : *Réussir l'épreuve d'éducation physique et sportive au concours de professeur des écoles*, Paris, **Seli Arslan**, collection « Bibliothèque des professeurs des écoles », 2006, 318 p.

Martine Gérard, seule cette fois, propose aux étudiants un DVD vidéo, *Danse 2005-2006*, constitué d'exemples d'étudiants/danseurs susceptibles d'aider les candidats au même concours à préparer cette épreuve artistique.

En mai 2006, chez **Hatier International**, dans la collection « Archipel », est paru un « cahier d'activités » destiné plus particulièrement aux élèves du cours préparatoire de la Réunion et réalisé par Marie-Line Pierre-Boisdur, Josée Daridan, Monette Gob, Denise Moco-Garcin et, pour la Réunion, **Martine Vaugien-Cheung Hoï Ping** et René-Paul Cheung Hoï Ping. Son titre : *Espace temps, vivre ensemble*, 48 pages.

Bien qu'officiellement retraité, **Bernard Jolibert**, professeur émérite à l'IUFM, continue de publier. Son nouvel opus, paru chez **Seli Arslan**, dans la collection « L'Université pratique », s'intitule *Réussir le mémoire professionnel en IUFM. Conception, rédaction, direction et soutenance*. 160 pages de conseils et une bibliographie très riche qui devraient tout particulièrement intéresser nos stagiaires et leurs directeurs de mémoire.

Cet ouvrage propose aux stagiaires d'IUFM des indications claires, précises et concrètes afin de les aider à rédiger leur mémoire professionnel en combinant la justesse

pratique à la pertinence théorique. Un mémoire en général se doit de répondre à certaines exigences spécifiques par rapport aux autres écrits plus ou moins proches (dossier, rapports, thèses). Un mémoire professionnel, lui, comporte des impératifs techniques liés à la pratique qu'il faut étudier. En IUFM, le mémoire doit, de plus, rendre compte de qualités professionnelles originales, lesquelles sont incontournables chez ceux qui visent les métiers de l'éducation, à quelque niveau et dans quelque domaine que ce soit. L'auteur apporte des éléments de réponse aux principales questions que se posent les professeurs stagiaires et les futurs maîtres formateurs, qu'il s'agisse de la conception ou de la construction du mémoire (recherche du sujet, plan, réalisation de la bibliographie, etc.) de la présentation (comment faire une citation, une note de bas de page, etc.), de la rédaction proprement dite ou de la préparation de la soutenance. Ceux qui ont pour mission d'encadrer le mémoire (directeurs, tuteurs) ou d'en évaluer le contenu lors de l'entretien de certification (membres du jury) pourront également trouver des pistes de réflexion. Enfin, toute personne dont la formation implique la rédaction d'un mémoire professionnel pourra tirer des enseignements utiles de la lecture de ce livre.

Signalons deux articles publiés dans les actes du colloque *Jocair 2006 : premières journées « Communication et apprentissage instrumentés en réseau »*, qui se sont déroulées à l'**Université de Picardie Jules-Verne** à Amiens les 6 et 7 juillet 2006, et qui ont pour co-auteurs **Jean-Paul Gérard, Jean Simon et Claudine Thevenin** :

1. « **Travail collaboratif et mutualisation tutorée en EPS : analyse des effets d'un dispositif** », pages 468 à 482.

Cet article présente un dispositif de formation qui articule travail en présentiel et travail à distance par l'intermédiaire d'un logiciel de travail collaboratif. Il montre la réalité et les limites de l'implication de stagiaires PE2 dans la mutualisation de leurs pratiques en début d'année scolaire pour la préparation d'un stage en maternelle en EPS. Il montre également les différents apports du tutorat pour la conception des unités d'apprentissage sans lui en attribuer la paternité complète.

2. « **Le juste à temps et le juste ce qu'il faut comme dynamique de soutien à un accompagnement de stage scénarisé** », pages 483 à 500.

Cet article a pour objectif de traiter la question du juste à temps et du juste ce qu'il faut telle qu'elle a été abordée dans une expérimentation menée en 2003-2004 à l'IUFM de la Réunion. L'analyse montre comment, dans le cadre de l'accompagnement de stage de professeurs des écoles de deuxième année, le tuteur en ligne devient un instrument au service du juste à temps et du juste ce qu'il faut dans un dispositif de formation déjà instrumenté par des outils technologiques. Une fois le dispositif de formation à distance décrit, l'article présente et analyse les dynamiques de soutien du dispositif, explique comment le scénario d'encadrement a été amené à évoluer et, enfin, étudie comment, au même titre que les outils technologiques, l'être humain tuteur est transformé en instrument par l'apprenant stagiaire.

Maryvette Balcou-Debusche est l'auteur, aux **Éditions des archives contemporaines**, Paris, d'un ouvrage de 280 pages sur *L'Éducation des malades chroniques. Une approche ethnosociologique*.

La complexité des situations d'éducation mises en œuvre à l'hôpital et l'impact de ces situations sur des malades atteints d'une maladie chronique sont des thématiques qui, jusqu'à présent, ont été relativement peu étudiées. Pourtant, les enjeux sont de toute importance. En apportant un ensemble d'éclairages pertinents sur ces questions, le présent ouvrage propose une réflexion sur les conduites différenciées de patients diabétiques de type 2 dans deux sphères sociales distinctes : l'institution hospitalière et le domicile. À travers le regard ethnosociologique de l'auteur, ce sont les rapports à l'hôpital, au monde de la santé, à l'alimentation et à l'activité physique des patients qui sont analysés en référence à une pluralité de champs scientifiques : l'anthropologie de la communication, l'anthropologie médicale, la sociologie, mais aussi les sciences médicales. L'auteur met en relation des dispositifs d'éducation en institution hospitalière, les discours tenus par les professionnels de la santé sur les pratiques et leurs effets, les propos des patients après l'acte éducatif, les pratiques effectives à domicile, et souligne les dimensions sociale et culturelle qui influent sur l'appropriation des recommandations médicales par les patients. Un ancrage empirique solide construit sur la base d'un croisement de plusieurs méthodes (entretiens semi-directifs, observations de pratiques *in situ*, grilles de recueil de données) permet d'approcher finement la complexité de la gestion de la maladie chronique. L'ensemble des analyses conduit vers une réflexion novatrice sur les pratiques d'éducation dans le champ de la santé et les conditions de leur opérationnalisation.

Maryvette Balcou est aussi l'auteur de livres pour enfants. Le tout dernier, *Amour à gogo*, publié en Métropole, à Vaillac, par les éditions **Où sont les enfants ?**, vient d'être présenté à la Réunion au salon du livre de Jeunesse de l'océan Indien qui s'est tenu à la Halle des manifestations, au Port.

Quand l'histoire d'amour de sa maman se casse en mille morceaux, la tristesse de Max ne s'en va plus. Il faudra tout l'amour, toute la sagesse de son grand-père pour que Max apprenne le rire à sa maman. Serait-ce le secret du bonheur ?

Cet ouvrage succède, chez le même éditeur, à *Histoire à dormir debout*, illustré par la photographe Christine Aguylar et le groupe Z, un collectif d'artistes photographes et plasticiens.

À la manière dont s'endort une enfant, on devine les peurs et les rêves qui font sa vie de tous les jours. ce livre est l'histoire d'une amitié. Une amitié venue des mots avec lesquels deux enfants se racontent leurs vies. Les mots de l'un racontent la rue, un bidonville sans parents, avec chaque soir l'impossibilité de dormir en paix. Les mots de l'autre parlent d'une vraie chambre, de parents présents et attentifs. La rencontre provoquera des questions. Les réponses viendront, comme souvent, de la tendresse de l'enfance. Une histoire forte qui aborde les thèmes de la misère et de la violence faite aux enfants dans le monde d'aujourd'hui. Un livre qui permet beaucoup de questions, celles qui dérangent et qui doivent être posées.

Profitions de cette rubrique pour signaler à ceux qui l'ignoraient que notre collègue dirige la collection « Carnet de route » qui fait l'objet d'un partenariat entre l'IUFM, le **Rectorat** et le **CRDP de la Réunion**, et où paraissent régulièrement, depuis 2003, des opuscules d'environ 30 pages dont l'objet est d'aider à la compréhension fine de textes par les élèves du cycle 3 et des classes de sixième et cinquième, et par les élèves en difficulté jusqu'à la troisième.

Ces carnets, qui accompagnent la collection « Tropicante » éditée chez **Océan**, dont le dernier titre, *Voyage en pays intérieur*, paru fin 2005, est l'œuvre de **Maryvette Balcou**, sont le fruit du travail d'une équipe plurielle : professeurs de lettres dans le second degré, enseignants du premier degré nommés en collège, formatrices de l'IUFM. La conception des carnets se fait à la Réunion dans le cadre du plan de formation continue des enseignants. En parallèle avec l'action de formation, chacun choisit d'exploiter un ouvrage de la collection avec des élèves de sixième ayant des difficultés en lecture et en écriture. Les propositions qui sont faites dans les carnets de route ont donc été expérimentées et régulées à partir du travail effectué dans les classes. Ces propositions sont loin d'épuiser la totalité du travail qui peut être mené à partir de chaque texte : elles correspondent à des choix qui ont été jugés pertinents au regard des difficultés rencontrées par les élèves. Chaque enseignant peut donc compléter et enrichir ce travail à sa guise.

Le travail est plus centré sur la lecture d'une œuvre intégrale que sur la maîtrise du système linguistique : l'accent est porté sur la compréhension fine du texte, les relations texte/image, la découverte de l'implicite ainsi que les relations entre le texte et les réalités sociales auxquelles il renvoie. Le choix est fait de ne pas réduire l'objet didactique (par exemple en simplifiant le texte), et ne pas proposer des activités trop simples qui se situeraient en dessous de ce que les élèves pourraient réaliser. Les activités mettent l'apprenant en situation d'exercer des activités cognitives. La compréhension d'un texte est une construction : les élèves sont amenés à prendre des indices dans le texte et dans l'illustration, à comparer, à émettre des hypothèses, à expérimenter, à déduire et à analyser. L'ensemble des activités permet de construire du sens et de mieux comprendre l'œuvre intégrale sur laquelle l'élève travaille. Le lexique est emprunté au monde sportif : parcours, étapes, pauses vitamines, pauses satisfaction, résultats à l'arrivée.

Un carnet de route est un support individuel de même format que chaque livre de la collection « Tropicante ». La couleur de sa couverture rappelle la couleur dominante du livre qu'il accompagne. Un carnet doit pouvoir être exploité en une dizaine de séances environ. Ce temps d'exploitation peut être augmenté ou réduit, en fonction des spécificités des élèves. Le travail indivi-

duel de recherche écrite est privilégié : il s'agit de s'assurer que tous les apprenants vont chercher, observer, comparer, mettre des éléments en relation. Ceci n'exclut absolument pas les échanges entre les élèves, ni les échanges entre l'enseignant et les élèves. Les pauses vitamines proposent des activités de régulation : elles n'ont pas le même statut que l'activité principale développée dans un parcours, mais constituent des indications, des voies d'exploitation que l'enseignant peut choisir ou non de développer. Elles constituent soit une « entrée » complémentaire pour des élèves qui présentent des difficultés, soit une possibilité d'activité supplémentaire pour des élèves plus rapides que les autres.

Entre 2003 et 2006, les « Carnets de route » ont été élaborés par une équipe composée de **Maryvette Balcou-Debussche**, Corine Cazaux, Carole Pappalardo, Yane Kervella-Belin, Armelle Caro, Patricia d'Eurveiller, Patrick Freschet, Corine Gourgousse, Géraldine Grunwald, Magalie Legros, Yvonne Le Hen, Véronique Ramassamy-Moutoussamy, Agnès Reymond-Burdin, Marie-Christine Sandjivy, Sandra Abouquir, Liliane Dimosi-Lesgoirres, Ludovic Lheureux, Lilian Vanéchy et Nora Pit.

Ces « Carnets de route » (et les livres) de la collection sont disponibles au CRDP de la Réunion et au SCEREN-CNDP : *Conjugaison d'efforts, Violence tout terrain, Peut-être trois, cinq, dix...*, « *Eh, je suis là !* », *Alerte rouge, Un sacré poids en moins, Lire de ses propres ailes* (paru en mars 2006), *Arrêt sur image* et *Voyage en pays intérieur* (parus en novembre 2006). Ils font l'objet d'une présentation sur le site Internet du CRDP :

<http://www.crdp-reunion.net/catloc/fichekata/974B/somtropicante.php3>.

Dans un tout autre domaine, **Catherine Panot**, responsable de la médiathèque de l'IUFM, précédemment détachée au Centre mondial de la paix de Verdun, dans la Meuse, est l'auteur, avec Jean-Louis Marteil, écrivain et directeur littéraire, d'un ouvrage de 96 pages sur cette ville : *Verdun, une mémoire debout*, paru en mars 2006 aux éditions **La Louve**, à Cahors, dans le Lot. C'est le troisième livre de la collection « Terre de mémoire ».

Ce petit livre est avant tout le produit d'une histoire d'amitié. Sans l'amitié, en effet, l'idée même de cette « correspondance » n'aurait pu germer : confronter, à travers un échange de lettres, deux visions d'un même lieu chargé de mémoire. Catherine Panot-Contentot nous parle du Verdun où elle a vécu, y mêle des bribes d'Histoire – et d'histoires – et invite à la découverte en décrivant un monde où la féminité et l'enfance sont toujours présents, même dans l'horreur de la Grande Guerre. Jean-Louis Marteil, curieux devenu visiteur, lui répond en parcourant les sites de la mémoire et le Verdun « debout » qu'il a découvert. Dans cet ouvrage sensible, les mots sont vivants et viennent du cœur. Les lieux se mettent à parler. Ici, Catherine Panot-Contentot et Jean-Louis Marteil ont écrit à la fois *pour* et *avec* quelqu'un. Mais ce qui

sort grandi de cette lecture, c'est bien Verdun... Verdun, les morts innocents de la Grande Guerre, et aussi les vivants d'aujourd'hui.

Article

Guillemette de Grissac propose en ligne sur Internet un compte rendu de la Journée de la poésie qui a eu lieu à l'IUFM à la fin de la dernière année universitaire très proche de celui que nous publions dans ce numéro, et ce dans *Picassiette*, rubrique « Dossier » du *Magazine des arts et de la culture* du **CRDP de la Réunion** n° 35 de juillet-août 2006. Deux versions sont proposées :

- une version allégée accompagnée de quelques photos sur

<http://www.crdp-reunion.net/picassiette/pazmag/poesie.html> ;

- la version intégrale du texte à télécharger au format PDF (31 pages) sur

<http://www.crdp-reunion.net/picassiette/doc/poesie-en-fete.pdf>.

Mise en pages :
Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

ISSN 1769-7107

EXPRESSIONS

Revue semestrielle de l'IUFM de la Réunion

Au sommaire des précédents numéros

25 / Juin 2005

Christine Pic-Gillard, *L'enseignement en langue identitaire en Catalogne espagnole et au Paraguay* ; Yvon Rolland, *Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale* ; Guillemette de Grissac, *Dire, lire, écrire la poésie* ; Guilhem Armand, *Idée d'une république philosophique* ; Bernard Jolibert, *Retraite*.

26 / Novembre 2005

Dossier « Lire l'image » : Didier Vacher, *La référence artistique dans la formation en arts visuels* ; Ludovic Angapin, *Arts visuels : comment apprendre à lire une image ?* ; Bilâl Alibaye, *Éduquer le regard à la lecture d'images* ; Paul Obadia, *Le film : un objet à lire ?* ; Isabelle Poussier, *Cinéma de plasticien : les mots du film* ; **Recherches diverses** : Jacques Lambert, *Comment la pensée vient aux enfants* ; Guillemette de Grissac, *Pratiques d'écritures* ; **Pastiche** : *Un chapitre oublié des Essais de Montaigne*.

27 / Mai 2006

Les nouvelles conditions de l'enseignement (Journées d'étude des 28 février, 1^{er} et 2 mars 2006) : *L'évolution de la relation pédagogique ; les conflictualités ; Parmi les nouvelles conditions d'enseignement : les TIC ; Les partenaires de l'école : familles et institutions* (Conférences de Jean-Luc Chabanne, Christophe Marsollier, Patrick Mendelsohn et Olivier Lodého et ateliers) ; **Recherches diverses** : Gilles Ferréol, *L'expérimentation « Lycée de toutes les chances » : un premier bilan* ; Christine Pic-Gillard, *L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin* ; Patrice Uhl, *« Lyme sourde » : un italianisme aurélien*.

