

# CARTOGRAPHIE DE DÉPLA- CEMENTS EN MATERNELLE

  
**Carole Donini**  


Dans une école rurale des Petites Pyrénées, les élèves des deux classes de TPS-PS-MS-GS d'Olivier Greil et Carole Donini utilisent au sein de leur projet un des éléments majeurs du langage géographique : ils lisent et produisent des cartes. Ce faisant, ils agissent sur le rapport subjectif à leur espace proche, pour mieux se l'approprier. Ils déplacent encore un peu plus les lignes quant à leur statut. Description et analyse d'un projet qui a emmené ses participants hors des sentiers battus.

## Des chemins de l'art à l'art du chemin : un langage s'invite

Tout au long de l'année dernière, les élèves de maternelle de l'école Louise Michel, à Saint-Martory, ont sillonné le village pour s'adonner au land art, parsemant sur leur chemin de nombreuses créations. Ce qui n'était au départ qu'une simple envie de s'essayer à produire de « *belles choses* », comme dans les livres feuilletés en classe, a vite pris de l'ampleur. Les sorties et les lieux investis se sont multipliés.

Dans le même temps a émergé une certaine frustration de ne pouvoir montrer aux parents, en fin de journée, le résultat de ces pérégrinations.

Après discussion, trois propositions ont été retenues : **1)** inviter les parents, au retour de chaque sortie, à rejoindre les lieux où avaient été laissées des œuvres, **2)** prendre en photo toutes ces œuvres, éphémères par nature, pour les parents qui ne pourraient aller sur place, **3)** exposer les photos à la mairie en juin et inviter tous les gens du village.



*Saint-Martin  
ancien village traversé par la Garonne,  
fut de son pont du XVIII<sup>e</sup> siècle,  
il se porte d'une architecture remarquable,  
de son patrimoine riche en histoire,  
vous souhaite la bienvenue.*

Produire des cartes et des plans apparaît alors indispensable pour donner des indications aux parents sur les lieux investis et pour garder une trace de l'ensemble des déambulations à venir.

Bien, c'est dit... Les maternelles vont s'essayer à la cartographie... Aucun des enseignants n'a de modèle en tête. L'envie de se « lancer » et le sentiment de « tenir » là un objet intéressant n'empêchent pas pour autant de douter. Que va-t-on faire ? Comment va-t-on s'y prendre ? C'est quoi, au juste, s'adonner à la cartographie avec des élèves de maternelle ? Des déplacements indiscutables se sont opérés au fil du temps dans l'école, au point d'oublier certaines composantes de son organisation<sup>1</sup> tant elles sont évidentes et installées depuis plusieurs années : des acquis pour l'apprentissage. Pouvoir envisager l'année scolaire sans en avoir planifié les grandes lignes est la résultante d'un cheminement indéniable dans les pratiques enseignantes. C'est bien ce cheminement, qu'on n'objective pas forcément sur le moment, qui permet d'envisager une organisation souple et fluctuante (emploi du temps, modalités de regroupement des enfants...) des deux classes pour s'adapter, si besoin, au projet. C'est lui encore qui a engagé les classes, pour la première fois l'année précédente, sur la voie d'une situation « problématique » : une situation dans laquelle le rapport au réel qu'ont les enfants pose problème et pour laquelle l'enseignant n'a pas les réponses à l'avance. Mais la réalisation et l'aboutissement des productions sollicitent toujours deux langages attendus : l'oral et l'écrit. Travailler le langage cartographique, est-ce envisageable en maternelle ? Là, il fallait à nouveau chausser de solides croquenots ! Et plonger, sans réponse préalable, dans toute la complexité de la situation...

## Prendre le chemin de traverse de la recherche en action : pas de petit statut pour les petits

En premier lieu, c'est ici la situation qui impose, par souci d'efficacité, le recours à ce langage : il est nécessaire de produire quelque chose qui permettra aux autres de repérer les lieux où le groupe s'est rendu ou qui rendra compte des sorties lors de l'exposition.

Par ailleurs, il est impossible d'envisager d'écarter certains langages au profit d'autres qui seraient plus « appropriés » en maternelle quand on refuse un modèle pédagogique où l'enseignement est cloisonné en disciplines, où la transmission des savoirs s'opère selon une progression allant du simple au complexe, pour, *a contrario*, s'attacher à créer des conditions de production de savoirs dans lesquelles les enfants sont au contact du réel dans sa complexité.

Enfin, « *si l'apprentissage est ce qui se développe dans l'interaction d'un individu et de son milieu, le problème de la précocité ne se pose pas* »<sup>2</sup>. Nous avons souligné, récemment encore, au sein du groupe Recherche, que nul n'est totalement ignorant de la culture écrite : tout le monde a, de façon spontanée, une expérience de cette culture, ainsi que des autres langages. « *On est toujours lecteur sans le savoir de quelque chose produit par un langage* »<sup>3</sup>.

1. L'hétérogénéité dans le groupe, le multiâges dans les classes, les ateliers communs aux deux classes. 2. Jean Foucambert, *La manière d'être lecteur*, Albin Michel, rééd. 1996 3. Jean Foucambert, lors du Regroupement Recherche à Châteauneuf de Gadagne, octobre 2013

## LE CANON DE MORGAN ET L'ALPHABÉTISATION

Le modèle d'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'ensemble des matières, le modèle d'organisation du travail des élèves (de leur non-travail en fait) relève de l'idéologie qui s'est mise en place à partir des Lumières pour aboutir à une pseudo rationalisation : les méthodes, les programmes, les progressions, les classes, etc. Cette rationalisation fait partie du corpus de croyances de la construction idéologique du capitalisme mâtinée de scientisme. L'école est intégrée à ce système économico-productif et à son organisation du travail. L'alphabétisation est l'introduction dans la relation enseignant-enseigné de caractéristiques de l'organisation industrielle du travail : bannissement du tâtonnement, organisation linéaire, division des tâches entre prescripteurs et exécutants, atomisation du savoir, déni de l'intersubjectivité entre le maître et l'élève, etc. avec toutes les conséquences de violence et de souffrance de ce système. Le corollaire de l'atomisation des savoirs est l'atomisation des tâches, qui correspond au déni fait aux dominés d'être en mesure de s'emparer de la complexité du projet de production.

En 1894, C. Lloyd Morgan, éthologue et psychologue anglais, énonça le principe suivant, connu sous le nom de **canon de Morgan** : « *Nous ne devons en aucun cas interpréter une action comme relevant de l'exercice de facultés de haut niveau, si celle-ci peut être interprétée comme relevant de l'exercice de facultés de niveau inférieur.* »

C'est un principe de précaution scientifique, de rigueur de raisonnement, qui cherche à éviter les visions anthropomorphistes plaquées sur **l'observation des comportements animaux**. Il permet de ne pas attribuer une intention humaine à un animal.

L'alphabétisation n'est-elle pas la mise en œuvre de l'exercice de facultés de niveau inférieur, l'absence d'interprétation de la lecture et de l'écriture comme relevant de l'exercice de facultés de haut niveau ? On le constate, il y a eu, à l'époque de la mise en place de l'école de Jules Ferry, un glissement de l'interprétation des comportements de l'enfant comme non assimilables à ceux des adultes, au point qu'un principe lié au monde animal a pu s'y appliquer.

Le pendant de ce principe, spécifiquement lié aux comportements humains, était appelé à l'époque de Morgan le principe de charité (sic !). Il consiste à interpréter un comportement comme relevant d'intelligence et de faculté élevées, à supposer inconditionnellement l'intelligence d'autrui. La lecture et, pour étendre notre néologisme aux langages, la « langagisation » des jeunes humains ne peuvent que faire le second choix.

T.O.

Il ne s'agit pas, ici, de faire des élèves des spécialistes de la cartographie ou des experts de ce langage, mais des enfants qui entretiennent un rapport avec ce langage.

## Des cartes, des plans, des représentations du monde...

Les GS avaient souvenir des travaux de l'année précédente lors d'une sortie à Toulouse. Le trajet avait été repéré sur une carte routière, puis travaillé sur le plan de la ville pour marquer les déplacements et faciliter les explications à donner aux parents au retour (ce que nous étions allés visiter et combien nous avions marché !). L'affichage est encore dans la classe, c'est l'occasion de le revisiter. L'extrait de carte routière et celui du plan de Toulouse font réagir les élèves. Certains se souviennent vaguement aussi d'avoir manipulé une grande carte (une carte routière de la France) quand ils étaient en PS, parce que le groupe suivait le tour de France à vélo des grands-parents de deux élèves. Rapidement, les classes s'enrichissent de cartes diverses et variées apportées par les enfants : des cartes imaginaires dans les livres achetés pour l'occasion, des atlas, des prospectus comportant des plans, des dépliants touristiques, des vues aériennes du village et des alentours. Les enfants se rappellent également l'album *Madlenka*<sup>4</sup>, de Peter Sis, qui commence par un zoom d'une représentation de l'univers vers un plan du quartier de l'héroïne.

4. Peter SIS, *Madlenka*, Grasset Jeunesse, 2000

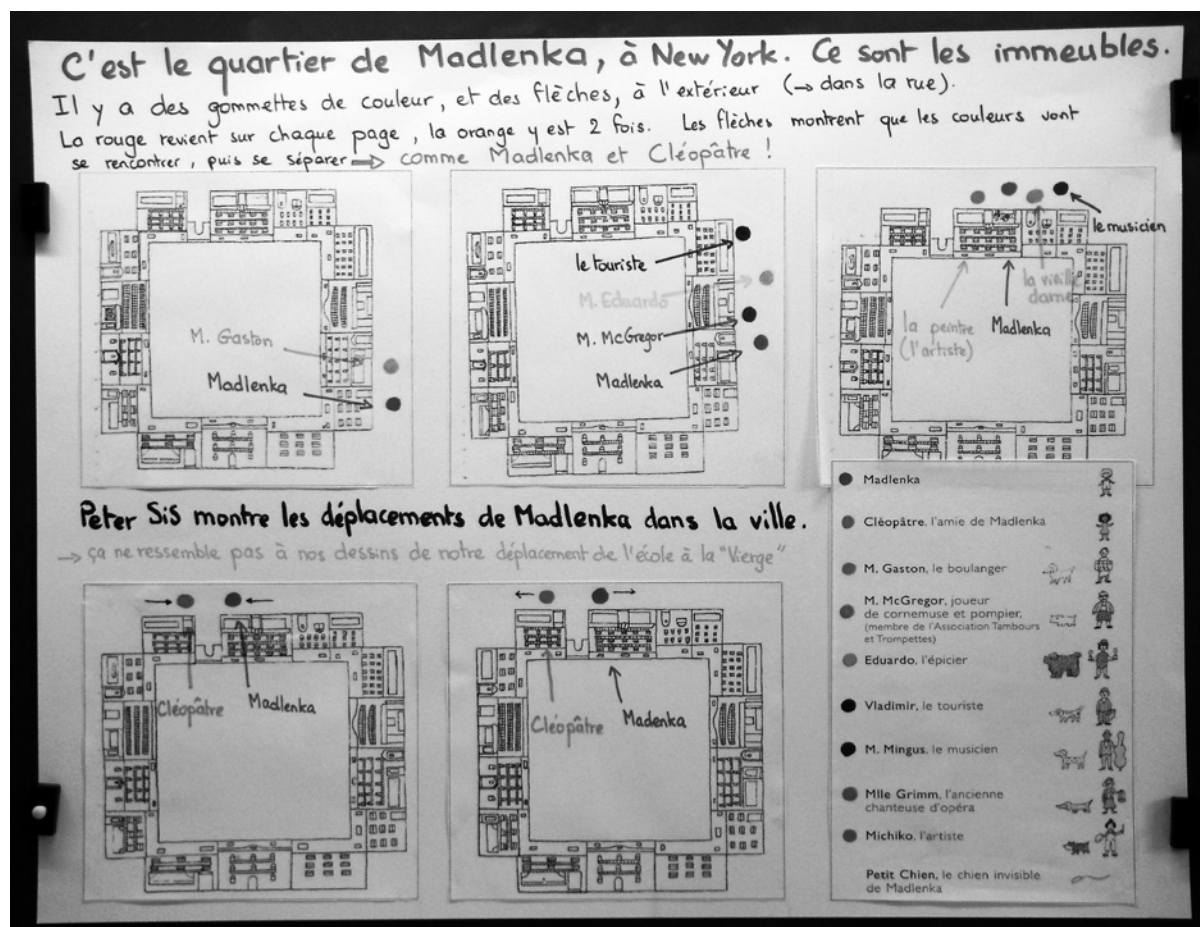
Parallèlement à l'exploration et la manipulation de tous ces objets, un travail s'engage sur un autre ouvrage de cet auteur, *Le chien de Madlenka*<sup>5</sup>, afin de s'attacher plus particulièrement au parti pris et au point de vue émanant des illustrations représentant le quartier. Il s'agit bien ici de s'arrêter sur un écrit précis, choisi parmi tous les écrits convoqués, pour en faire une lecture fine et analyser la raison graphique qui s'exerce dans les choix de l'auteur : Peter Sis montre lui aussi des déplacements.

Et nous, quel est notre point de vue... ?

5. Peter SIS, *Le chien de Madlenka*, Grasset Jeunesse, 2002

## Observation des premiers plans produits, discussion et analyse

On prend le temps d'analyser les productions des uns et des autres : qu'est-ce qu'on comprend de ce qu'on a sous les yeux ? Quelle lecture fait-on de ce qui a été produit ? Dans cette représentation (dessin 1 page suivante) d'un enfant de MS, le groupe souligne que ce n'est pas un plan car il n'y a que les points de départ et d'arrivée. Mais, on comprend que l'école est à gauche et la colline à droite parce que la colline est bien plus grande que l'école et que les croix représentent les nombreux arbres. Cette production, si elle ne répond pas encore à la commande, est éminemment parlante pour les



Premiers plans d'une promenade de près de 2 km, de l'école jusqu'à la colline surplombant le village, communément appelée « la Vierge ».



dessin 1



dessin 2

enfants, notamment pour les plus jeunes pour qui le parcours a été difficile sur la fin. L'auteur n'a d'ailleurs eu de cesse de rappeler que « *c'était très haut et ça montait beaucoup !* ». Pour cette élève de GS (dessin 2), le déplacement a été linéaire ou presque. Les enfants remarquent la présence d'éléments caractéristiques pour se repérer (Garonne, église), mais le plan n'est pas conforme au trajet effectué et aux directions empruntées. Ils soulignent que « *c'est à l'envers* » : l'école est à droite et on part vers la gauche. « *Normalement* », on fait l'inverse : quand on ouvre un livre, on lit de gauche à droite. On en vient donc à parler de sens de lecture : comment lit-on une carte ? La lit-on comme on lit un livre ? Quels sont les « usages » ? Après avoir analysé toutes les productions, un retour réflexif sur ce qu'a vécu le groupe est nécessaire pour permettre à chacun de retrouver les étapes : où sommes-nous

passés ? Quels ont été les changements de direction ? Lorsque nous étions sur la colline et que nous avons observé le paysage, qu'avons-nous repéré et dans quelle direction ? Des photos prises durant les promenades sont mises à disposition des enfants : ils rejouent le film de la promenade, nomment les éléments qui servent de repères sur le trajet.

## Des éléments de théorisation

Au fil des discussions sont notés quelques éléments de ce qui pourrait être un cahier des charges pour les prochaines productions : ● pour pouvoir lire nos plans, il faut qu'il y ait des éléments intermédiaires, qui montrent par où on est passé ; ● il faut que les directions soient justes (on n'est pas toujours allé tout droit, on a tourné à gauche en sortant de l'école, à droite après le pont) ; ● quand on est allé sur la colline, c'était haut et il a fallu grimper à la fin, il faut que les parents comprennent que c'est difficile d'y monter.

Écrire, cela va consister à faire émerger de ce « vague magma » d'intentions, d'idées, d'émotions, une organisation inconnue au départ.

*« Il y a langage lorsqu'il y a recours à un travail d'écriture et/ou de lecture. (...) Écrire, acte volontaire, c'est tenter d'objectiver un moment fugace, global et pragmatique de la Pensée en le soumettant aux contraintes et à la « rigidité » d'un langage particulier. Lire, c'est tenter de rencontrer un objet langagier (...) et le mettre ainsi en relation avec sa propre expérience ».*<sup>6</sup>

6. Jean FOUCAMBERT, *Quelques points à approfondir*, A.L. n°115

Nous nous plongeons à nouveau dans les cartes et les plans. Nous nous attachons à en tirer des lois de fonctionnement :

**Sur les cartes...** ● sur les cartes routières, les routes sont des lignes, les villages sont des formes plus ou moins carrées, plus ou moins grosses selon la taille (Toulouse prend plus de place que S<sup>t</sup>-Martory), et leur nom est écrit ; ● les routes ont des couleurs différentes selon leur taille, des numéros (S<sup>t</sup>-Martory est sur une route départementale et pas loin de l'autoroute) ; ● sur les cartes IGN, il y a des lignes plus ou moins rapprochées : quand elles sont très rapprochées, c'est souvent pour montrer qu'on est dans la montagne et que la pente est importante ;

**Sur les plans...** ● il y a des symboles pour repérer certains bâtiments (les églises, les châteaux) ; ● les maisons, les différents bâtiments ont des formes de rectangles, de carrés (c'est ce qui se voit d'en haut : si on travaille sur une photo aérienne du village et qu'on décalque les contours, on se rend bien compte que ça donne ces formes) ; ● c'est toujours le même côté du village qui est « en bas » de la carte : celui de la voie ferrée et de l'école. C'est le Sud, on le sait parce que c'est le côté des Pyrénées ; ● En haut, ou au nord, il y a la Garonne, puis la colline.

## Des allers-retours permanents entre lecture et écriture

Les ajouts, suppressions, déplacements ou remplacements d'éléments sur les productions suivantes témoignent de la construction d'un point de vue, d'une manière de percevoir son environnement proche. Cette construction est forcément provisoire.

Des repères apparaissent : le pont sur la Garonne, ou le passage piéton pour l'un, pour un autre, l'église, le cimetière, le mur qui longe le chemin après le cimetière, la végétation sur la colline, et... la statue de la Vierge au point culminant ? Si la

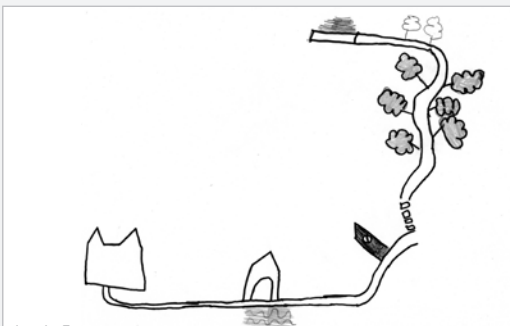
Deuxième production (des deux mêmes enfants)

dessin 3 : Ici, ajout de bâtiments intermédiaires.



dessin 4 : Là, prise en compte des changements de direction.

Deux autres enfants...



dessin 5



dessin 6

## DES MESSAGES AU CODE

Dans la suite logique de nos hypothèses et nos pratiques en lecture où nous constatons qu'on ne lit pas en décodant, dans le travail d'écriture, nous plaçons tout de suite les élèves dans ce qui fait l'essence de l'écriture, la réécriture.

Donc, nos élèves ne sont jamais devant le vide, devant la page blanche, mais dans la situation de manipuler immédiatement du matériau, dans la situation de le remanier.

Si d'aventure ils se trouvaient devant une feuille blanche parce qu'il leur prend de vouloir écrire quelque chose, les habitudes de travail prises à l'école feraient qu'ils auraient, avant de commencer à écrire, constitué un stock de matériau écrit. Des listes, des phrases, des mots, des paragraphes, des bouts de texte, des essais, des intentions notées, un bout de fin, une phrase de début, un début de phrase, des notes d'une colère, un morceau d'enthousiasme, une note de lecture, un extrait du carnet de lecteur, un extrait de carnet de scripteur, la collision heureuse d'un adjectif habituellement étranger à un nom, etc.

Tout cela constituant un « avant-texte » comme disent les savants décortiqueurs des cheminements des écrivains. Avant-texte qui nourrit la page, qui nourrit la main, qui attrape l'œil et met en marche : au commencement du travail d'écriture, la réécriture.

Nos activités d'écriture et nos dispositifs pédagogiques ne se caractérisent peut-être pas par une originalité dans le produit final visé. Les objets sociaux écrits qu'on doit apprendre à produire sont déjà là.

Cependant, les processus dans lesquels sont engagés les enfants, processus matériels et processus intellectuels, sont originaux. Ils dérogent à la règle instituée par l'alphabétisation, qui fait encoder graphiquement du discours oral, niant ainsi les fonctions et fonctionnements respectifs de ces deux modes de communication que sont l'oral et l'écrit. L'oral et l'écrit ne sont pas les deux versants de la langue ; ils sont les expressions nécessaires et nécessairement différentes et distinctes de situations d'échanges d'informations en aucun point semblables (cf. **De l'[ipopotam] à l'être social**, A.L. n°91, où il est fait état de manière systématique de tous les paramètres des deux situations de communication). L'oral est l'outil de production d'idées du groupe qui travaille, l'écrit est l'outil de théorisation et de mise en système de ces idées par un individu pour le groupe.

Ce qui est original, c'est la fonction de l'écrit qu'on essaie dès le départ de mettre en œuvre, de mettre en apprentissage. La fonction de production de discours théorique cohérent sur le réel, fonction que l'encodage de l'oral ne permet pas d'exercer, de mettre en œuvre. Quant à aller soupçonner que ce serait justement pour cette raison qu'on alphabétise... il faudrait sacrément peu nous pousser pour achever de nous en convaincre.

(...)

représentation de l'école relève encore du dessin, celle de l'église témoigne d'un pas supplémentaire vers l'abstraction du langage cartographique (rectangle surmonté d'une croix).

C'est bien l'existence des premiers écrits (dessins) et le travail d'analyse sur ces écrits qui ont mis en évidence la nécessité d'opérations telles que les ajouts, les suppressions, les déplacements, les remplacements. Dans la majorité des réécritures, le plan est désormais orienté, les changements de direction sont fidèles à l'expérience sur le terrain, les repères balisent correctement le parcours. Les temps de théorisation sur la première écriture, enrichis des éléments du code cartographique repérés lors des théorisations sur le matériau accumulé en classe, ont permis une première organisation de la pensée dans ces réécritures qui témoignent encore du rapport personnel de chacun à cette exploration géographique (qu'il ait été de l'ordre des sensations physiques, ou esthétiques...).

« Derrière chaque carte, il y a une intention. La carte naît d'une idée, elle est d'abord une construction intellectuelle avant d'être couchée sur le papier sous la forme d'une esquisse crayonnée, formalisation de l'intention cartographique initiale. Cette étape est intéressante car les esquisses montrent les hésitations du cartographe qui renseigne sa carte petit à petit, y note en désordre les idées qui vont constituer la trame et donc l'histoire que racontera le document. La carte se conçoit et s'assemble comme on assemble un jeu de construction : chaque pièce est en lien étroit avec celle du dessus ou du dessous. Changer la place d'une de ces pièces revient à recomposer le paysage. L'esquisse est une « œuvre de transition » malléable, elle est le lieu d'expérimentations graphiques qui montrent qu'à une même question géographique répondent une multitude de solutions visuelles. » **Philippe REKACEWICZ**

(<http://blog.mondediplo.net/2006-11-09-Naissance-d-une-carte>)

## Message, code

Comme pour la lecture où c'est de l'étude des messages (des textes) qu'on accède au code, aux éléments de l'écrit et aux règles qui les organisent, c'est, pour l'écriture, par le message qu'on accède au code : accéder au code passe par l'accumulation et l'organisation des théorisations sur de vrais messages qu'on a produits ; des messages au code. Encore une fois, l'inverse de ce qui s'enseigne habituellement, le code (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire), dans le vain espoir de produire des messages.

La volonté d'enseigner le code a priori part de l'oubli que l'écriture est une pratique, qu'à la base ce sont des gestes du corps et de l'esprit ; qu'écrire, c'est du savoir-faire qui génère des savoirs et pas l'inverse.

C'est par l'écriture qu'on apprend à écrire, qu'on apprend à connaître et maîtriser les règles de l'écriture, les combinaisons possibles impossibles, heureuses malheureuses, sonores dissonantes de ses éléments.

C'est par la production de messages, par la conduite de la langue, qu'on accède au code de conduite de la langue ; chose admise par ailleurs pour tout autre domaine que la langue.

C'est l'activité de production qui va amener à la formation intellectuelle. La conformation intellectuelle ne mène pas à la formation intellectuelle, tout juste à la reproduction de schémas appris ; on n'apprend pas le code écrit par l'enseignement du code écrit.

L'écrit est un objet matériel. La forge de ce matériau demande la maîtrise de gestes qui ne s'apprennent pas dans les manuels, mais par le maniement d'outils physiques et intellectuels d'agencement, d'accumulation, de retrait, de déplacements, de rapprochements, d'éloignement, de remplacement, de tout ou partie de ce matériau. Nul n'écrit sans exercer ces gestes, physiquement et mentalement. Leur acquisition et leur entraînement provoquent manipulations mentales, simulations de scénarios phrastiques et textuels qui sont aux antipodes de la représentation triviale d'une pensée qui se concevrait préalablement à l'intérieur au fil des mots et n'aurait plus qu'à s'énoncer en s'étendant sur son support.

C'en est confondant d'évidence, et incroyable que cette évidence soit à ce point masquée par la domination de l'alphabétisation : c'est par l'écriture qu'on apprend à écrire.

C'est donc à l'intérieur de l'écrit, de l'espace de l'écrit qu'on résout le problème d'agencement physique du matériau linguistique écrit. Aucun détour, aucun artifice ne fera secours dans la résolution de ce problème.

T.O.

## Un groupe qui vit, c'est un groupe qui lit, un groupe qui multiplie les interactions... et qui sait retrouver son chemin

Les activités ne se centrent pas ici sur les savoirs, mais sur le développement des outils intellectuels qui permettent de les construire. Dans leur travail –au sens d'interactions permanentes entre la lecture et l'écriture– avec le langage cartographique, les enfants ont lu des cartes, donc des mots, des symboles, des couleurs, des traits..., mais aussi des espaces vides, des déplacements.

Les deux enseignants ont conscience que les très jeunes élèves (TPS et PS) ne seraient pas forcément de toutes les sorties ni de tous les temps de théorisation, et demeurent un peu dans le flou quant à l'organisation à adopter. Pas de doute, au démarrage, sur le fait qu'il en résulterait toujours « quelque chose » de bénéfique, sur le plan de l'oral, du repérage spatial, du dessin, mais une grande surprise, à l'arrivée, en constatant que certains enfants de PS lisaient le plan du village affiché dans la classe et retrouvaient la Garonne, la voie ferrée, l'école ou l'église !...<sup>7</sup>, ou d'autres encore repéraient leur maison sur ce même plan.

*C'est à plusieurs qu'on apprend à faire seul...*

Les enfants se sont donc approprié des éléments de géographie de leur village au niveau de l'orientation et des repères spatiaux, mais se sont également initiés à la géographie humaine. La colline qui surplombe le village offre un point de vue imparable pour se livrer à la lecture de paysage. Ils ont repéré aisément tous les lieux évoqués (le fleuve, la voie ferrée, la rue principale, l'école, le stade, l'autoroute), mais ont aussi formulé des remarques plus larges sur le territoire, en relevant

7. même si la géographie du village s'avère « facilitante » pour ce repérage : voie ferrée au sud, Garonne au nord, axe routier perpendiculaire à ces deux éléments.

des contrastes comme celui de la plaine et de la chaîne des Pyrénées, des différences dans le type d'habitat selon qu'il est situé dans le village, dans les lotissements ou près de la gare (petits blocs HLM), des traces du passé (le château et son grand parc en plein cœur du village, les usines désaffectées en bord de Garonne)... On peut s'autoriser à penser que le travail proposé sur les cartes et les plans leur a certainement permis de poser un regard plus curieux et plus « inquisiteur » sur leur territoire et, par conséquent, sur l'inscription des hommes dans ce territoire, sur les transformations qu'ils y apportent, et « d'entrer » ainsi encore un peu plus en géographie. Lecture physique et parcours du paysage, lecture et production de cartes, lecture d'images satellites et lecture du dessin aérien de la table d'orientation se sont répondues et complétées mutuellement pour construire une appréhension de l'espace vécu et de l'espace représenté qui n'a plus rien à voir avec la trivialité à l'œuvre dans le discours enfantin qui dit habituellement « *ben moi j'habite là-bas* » en montrant vaguement du bras un endroit imaginaire auto-centré...

## Et ensuite ?

L'intellectuel collectif du groupe Recherche pousse à abandonner une position d'exécutant pour essayer d'adopter une posture de chercheur. Le processus est loin d'être évident, parfois déstabilisant au point que les tentations sont vives de se raccrocher à ce qu'on sait faire. Les échanges, lors des regroupe-

ments Recherche ou Universités d'été, sont alors primordiaux, pour aider à mieux comprendre ce qui se joue, ce qu'on touche parfois du doigt sans arriver à le nommer. Pour la situation décrite dans ces pages, j'ai douté continuellement de l'articulation entre l'action et la théorisation : sentiment permanent de passer à côté de quelque chose, d'être entraînée par l'enchaînement du projet et de manquer d'analyse, de réactivité...

S'il est indéniable que les enfants ont développé des savoirs et savoirs faire (dont un article dans le journal de l'école a tenté de rendre compte, voir extrait ci-dessous), nous devons encore nous interroger

« La carte géographique n'est pas le territoire. Elle en est tout au plus une représentation ou une « perception ». La carte n'offre aux yeux du public que ce que le cartographe (ou ses commanditaires) veut montrer. Elle ne donne qu'une image tronquée, incomplète, partielle, voire trafiquée de la réalité. La carte géographique n'est pas le territoire. Voilà de quoi sonner le glas des illusions de cette partie du public qui lit la carte comme un fidèle reflet de ce qui se passe sur le terrain. ». **Philippe REKACEWICZ (2006)**



**Exposition Land-Art / cARTographie.** Les enfants des classes de cycle 1 se sont essayés au Land Art cette année. Il s'agit d'œuvres constituées de matériaux de la nature. Afin de garder une trace de leurs productions, ils les ont photographiées et encadrées. Les élèves de cycle 3 ont travaillé sur le projet cARTographie (voir le dossier cARTographie dans **le quoi de 9** n°18). Différents espaces réels (Saint-Martory, les Amériques) ou imaginaires (contes...) ont été représentés sur des feuilles, du tissu, du calque, ou à travers une vidéo animée. Venez nombreux découvrir les œuvres LAND ART et CARTOGRAPHIE jusqu'au 2 septembre 2013 à la mairie de Saint-Martory.



sur la façon de les valoriser aux yeux de tous. Ce qui se produit doit être confronté socialement : les parents et les villageois ont été invités à une exposition des réalisations, dans une salle prêtée par la mairie (voir extrait ci-dessous). Tous ne sont pas venus, bien moins nombreux que pour un spectacle de fin d'année... Alors que les productions devraient être regardées sans indulgence éducative, il se trouve toujours quelques personnes pour trouver l'ensemble « *joli* » ou « *mignon* »... Cependant, il faut aussi saisir sur le vif des réactions intéressantes, comme, celle de cet enfant de MS dont nous avons observé des productions, intarissable avec ses parents, dans ses commentaires des plans et très clair dans son exposé, ou comme celle de ces parents surpris qui se questionnent : « *Mais comment sont-ils arrivés à ça ?* »...

Nous avons bien conscience de ne pas être dans une société éducatrice « idéale » : nous ne devons pas attendre du corps social qu'il vienne spontanément demander aux élèves d'être producteurs de savoirs. Nous devons alors essayer de forcer la porte : faire de nos classes des lieux de vie ouverts sur l'environnement proche, pour organiser les conditions de rencontre avec les différents langages – et donc de travail sur les outils de pensée – pour permettre aux enfants d'objectiver, de comprendre, de théoriser et de transformer à leur échelle le monde dans lequel ils vivent... mais aussi accélérer la prise de conscience des adultes sur les enjeux politiques de l'école. Le géographe, Yves Lacoste, avait écrit dans les années 70 un livre célèbre de par son titre : « *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* »<sup>8</sup>. Les langages sont armes de pouvoir. La manière de les conquérir est loin d'être indifférente. Enseignés, ils visent à la reproduction de ce qui est. Construits par tous dans la complexité de la réalité sociale, ils accroissent immédiatement les pouvoirs, qu'on soit élève de maternelle ou adulte pour devenir des « *armes en actes* » capables d'écrire d'autres lendemains ■

8. Yves Lacoste, *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Éditions La Découverte, 1976 (édition revue et augmentée 11 octobre 2012)

« La question qu'on doit toujours poser au langage est celle-ci : comment le langage découpe-t-il la réalité ? Qu'est-ce que de cette réalité il découpe ? C'est ce qu'on appelle « le mapping », la carte géographique dont le langage prétend empreindre la surface terrestre du réel. Or cette question il faut la poser à l'écriture. » **Roland Barthes**