

Discussion après la visite de la classe de Jacky CHASSANNE à Miermaigne (28)

Nicole Thenaisy, au cours du débat, a exprimé ses scrupules et son angoisse devant les difficultés qui l'entravent dans l'application d'une pédagogie non-directive. Elle travaille à Dreux, dans une école où elle est seule à pratiquer les techniques Freinet. Sa classe, un C.E.2, compte 32 élèves !

Jacky Chassanne. — Est ce que tu as le nouveau fichier de maths ? Si tu en avais deux ou trois dans ta classe de 32... Je ne parle pas des bandes enseignants car je ne crois pas à l'efficacité des bandes genre «atelier de calcul» dans une classe comme la tienne. J'y crois dans la mienne car j'ai tout le temps de voir les enfants. Je les ai utilisées dans un C.E. et je ne recommencerais jamais plus dans de telles conditions.

Bernard Thireau. — Parce que tu les as utilisées d'une certaine manière. Tu pourrais très bien partir de ces bandes programmées. Les enfants sont en recherches mais d'autres peuvent dire : «Qu'est-ce que vous faites... Expliquez nous.» Et les enfants peuvent partir de ces bandes programmées pour intéresser un groupe et développer les notions acquises.

Jacky. — A la place de Nicole, j'utiliserais plus volontiers les fichiers parce qu'ils sont plus ponctuels et que l'enfant peut voir ses progrès plus facilement.

Claude Dupuis. — Une bande d'atelier de calcul, au C.E.2, c'est beaucoup trop long et il y a le fait que de nombreux élèves n'en profitent pas en un an. Il y a des trous terribles. J'ai fait les mêmes constatations que Jacky.

Jacky. — Les bandes de calcul sont excellentes pour la formation profonde d'un enfant à condition que tu gardes cet enfant toute sa scolarité. Une série de bandes sur le quotient, par exemple, ça lui bouffe un mois de travail sur autre chose. Alors, ça n'est pas possible quand tu passes l'enfant à quelqu'un d'autre au bout d'un an.

Jacques Armoiry. — Tu n'as pas un enfant qui puisse faire les trente bandes en un an. Le maximum que j'ai vu, c'est douze ou quinze.

Nicole Thenaisy. — Je voudrais savoir si vous parvenez à fonder l'enseignement de la mathématique uniquement sur les apports des enfants ? Je pose cette question parce que, pour moi, la classe Freinet, c'est le travail fondé sur la vie.

Bernard. — Il faudrait drôlement se creuser les méninges pour trouver des situations mathématiques à jet continu. Et puis, ça ne deviendrait pas drôle ni pour la classe ni pour le maître. Il en vient naturellement, c'est vrai mais c'est si rare que s'il fallait ne compter que sur elles... et nous ne sommes pas aptes à les saisir au vol.

Claude. — Je crois que c'est surtout ça. Tu poses le problème de notre formation mathématique qui est tout à fait insuffisante. Il y a certainement des tas de choses qui nous passent par dessus la tête et que nous n'arrivons pas à saisir.

Jacky. — Tu poses aussi un autre problème. C'est celui de la manipulation des enfants. A partir du moment où tu cherches à utiliser des situations, et il faut en être conscient, tu manipules. Tu le fais ou tu ne le fais pas. Si tu choisis de manipuler, c'est très bien, tu le fais en conscience. Mais si tu ne veux pas le faire, tu es toujours le bec dans l'eau, parce que tu es drôlement gêné pour introduire une notion que tu estimes importante.

Bernard. — Tu n'aborderas jamais les bases en situation vécue. Ça ne sert à rien dans la vie courante.

Jacky. — Tu as vu le gamin ce matin qui jouait avec ses cubes. Et ça, c'était pas pour «faire des bases» — mais toutes les notions numériques, nous les abordons par le principe des bases —. Si tu veux, on ne va pas s'amuser à compter avec les bases 2, les bases 3 ou 4, pour le plaisir, mais, si tu veux, la base 10, on l'utilise avec la technique du travail en base. Il arrive que des enfants groupent par cinq, si, ça arrive. Nicole, est-ce que tu as lu les situations mathématiques qui sont nées dans la classe depuis le début de l'année ?

Nicole. — Oui, j'ai lu les feuilles...

Jacky. — Il y en a quelques-unes. Elles n'y sont pas toutes. Il y en a d'autres : poster du courrier, acheter ceci, acheter cela. Il faut payer. Il faut faire les comptes. Tout cela n'est pas écrit à chaque fois. Toutes les autres situations sont écrites avec les enfants. Elles sont vraiment ressenties, au départ, comme une difficulté à résoudre, sans laquelle ils ne peuvent aller plus loin. C'est comme ça que je conçois la situation mathématique vivante. Dans ma classe, j'ai pris le parti, une fois pour toutes, de faire l'effort de ne pas manipuler les enfants. Je ne peux plus me résoudre à attraper un truc au vol en disant : «Oh ! les gars, ça c'est intéressant !» Non, je ne le fais plus... Mais si j'avais une classe de 32 élèves, que je devrais passer l'année suivante, je ne ferais pas comme ça. J'aurais ma petite grille et je manipulerais. Tu ne peux pas remplir un programme de maths sans manipuler. Le gars qui va venir me dire que ses situations mathématiques, dans sa classe de 32 élèves, sont venues de ses gamins, je dis que ce n'est pas vrai, que c'est du bidon. Je n'ai eu que cinq situations mathématiques depuis le début de l'année (excepté les questions pratiques, courantes, de problèmes d'argent). Tu ne peux pas en avoir à la pelle, ce n'est pas vrai. Pourtant, j'ai le sentiment d'être particulièrement attentif depuis deux ans à tout ce qui peut naître en maths — avant je nageais aussi —. Je crois que je n'en loupe pas trop. Je m'aperçois que les enfants passent à côté de certaines. Je ne cherche pas à les récupérer, eh bien, il n'y en a pas beaucoup. J'ai du mal à croire que l'on puisse baser son enseignement de l'année sur des situations de la classe.

On voit des classes où la mathématique vivante existe, des classes de copains très branchés sur la mathématique (je pense à Monthubert, par exemple). Dans quelle mesure (d'ailleurs, ils le disent dans le bulletin *Apprentissages*) ils ne manipulent pas les enfants ?

Nicole. — Je me souviens de l'année où j'avais fait le stage. Un de nos camarades avait déclaré : « Je base tout mon enseignement mathématique uniquement sur les situations qui naissent de la classe. » Et c'est pourquoi je me pose toujours des questions.

Jacky. — Quand je vois une classe de 30 élèves qui réagit sur une situation mathématique, eh bien je me dis : « Ces trente gosses ne sont pas concernés. » C'est du vivant ça ? C'est vivant dans la mesure où ça part des problèmes de la vie mais ce n'est pas vivant dans la mesure où les gamins s'y accrochent, y croient, y sont intéressés. Faire du calcul vivant avec trente élèves, ce n'est pas du calcul vivant. C'est du calcul vivant quand une équipe est concernée.

Jacques. — Hier, un gamin a trouvé une « situation mathématique » ! Il m'a demandé :

— M'sieur ! Vous allez à Miermaigne ?

— Oui. (Tu penses, c'était tout à fait « naturel » son truc.)

— Je vais chercher où ça se trouve et combien de kilomètres vous aurez parcourus.

La classe, tous les vingt-sept élèves, a travaillé là-dessus (la carte, les échelles, etc.). Or, c'est une situation mathématique... mais c'est peut-être un peu faussé dans la mesure où le gosse se dit : « Qu'est-ce que vais bien pouvoir trouver aujourd'hui comme situation mathématique ? » Lui, il avait trouvé celle-là.

Jacky. — Il y a une autre situation mathématique : c'est le problème des âges. Les enfants veulent faire des gâteaux et ils n'en font pas. Le conseil a décidé de dresser la liste des anniversaires. Ce travail a été fait hier. Vous l'avez peut-être vu (c'est un axe avec des flèches). C'est la première chose qui ait été faite collectivement dans ma classe cette année. C'est peut-être la dernière.

Pourquoi ce travail en commun ? Parce qu'en fait ça s'adressait à tout le monde. Tout le monde était concerné par ce problème-là. Qu'est-ce qu'il s'est fait : au tableau, j'ai dressé la liste des dates de naissance, telles qu'ils me les communiquaient (tous les ont ramenées, sauf deux, sans que je le leur aie rappelé la veille au soir ; ils se sentent donc bien concernés).

Nous avons donc écrit ces dates au tableau (je savais que nous avions là une piste de travail intéressante ; je n'ai pas essayé de tirer au maximum).

Je n'ai rien dit. Au fur et à mesure que la liste s'allongeait, un des gamins a lancé : « Qui est-ce qui est le plus vieux là-dedans ? » Je n'ai pas sauté sur l'occasion mais j'ai répondu : « Bon, on verra après. » Ce qui s'est fait.

Nous avons travaillé d'une manière assez poussée. Les enfants comprenaient bien, suivaient bien, je vous assure.

Il a fallu, pour les aider, que je construisse cet axe que vous avez vu et que je leur propose, ensuite, de se placer sur l'axe. Disons que, au départ, la situation de maths, je la voyais comme **possible**, et elle est venue naturellement.

Je pense que ça peut se faire comme ça. Mais combien de fois, sous prétexte de réussir à obtenir une situation mathématique et à la triturer, en fait, on la fait dire aux enfants ?

L'enfant a posé la question tout seul. Si j'étais manipulateur, je lui ferais poser la **même question** et j'entraînerais le groupe à le faire. Or, dans ce cas, il n'y a pas de doute, c'est l'enfant qui a trouvé, je peux vous l'assurer, l'occasion de recherche. Peut-être que ce travail collectif ne se retrouvera pas avant longtemps.

Je me pose souvent la question : « Est-ce que les enfants font des recherches de maths **par curiosité naturelle** ou est-ce qu'ils ne sont pas **enfermés dans une habitude de travail** ? »

INITIATION AUX MATHÉMATIQUES
ET AU TRAVAIL INDIVIDUALISÉ

A.O. 1 à 20



UN NOUVEL OUTIL POUR LES MATHS AU C.E.

*

Voir présentation de ces livrets
dans *L'Éducateur* n° 3 du 20-10-75.

*

La série de livrets A.O. de 1 à 20 :
30 F. En vente à la C.E.L.