

La Halte

Revue virtuelle des équipes en
pédagogie Freinet

Numéro 10
Mai 2010

Sommaire de ce numéro

Quoi de neuf ?...

Un numéro consacré aux
maths!

Petite présentation de la
problématique...

... page 1

Réflexion de Gilles Pelletier,
avec un beau petit tableau...

... page 2

Petit malaise...

... page 3

Petit sondage maison...

... page 9

Quoi de neuf ?...

Ah! Ce colloque d'avril! Ce vendredi-là, je l'ai mal dit! Pourtant, je ne suis pas en panne de mots d'habitude...

Faut croire que j'étais ému de me retrouver avec vous toutes et tous, et de constater une autre fois la vitalité de votre engagement, de revoir les "anciens/nes" qui continuent de faire avancer la machine, et de retrouver les autres qui assurent une relève si généreuse.

À la fin de la journée, comme ça, j'ai été frappé d'émotion. C'est ce que je voulais exprimer. À force d'être souvent seul à ruminer mes affaires, dans ma nature, ça arrive qu'on ne sait plus très bien...

Cet après-midi-là, la phrase de Freinet, dans "L'école buissonnière" m'est revenue : "Nous ne sommes plus seuls". Je le savais, mais ça m'a comme frappé ce vendredi après-midi.

Merci d'être là.

Un p'tit problème de math avec ça...?

On débat pas mal, ici et là, dans la communauté Freinet, des diverses approches susceptibles de nous assurer que nos enfants apprennent bien ce qu'ils ont à apprendre. C'est notamment le cas des maths, sujet récurrent s'il en est un.

En effet, les maths ont toujours suscité bien des questions entre nous. Comment mettre au point une démarche aussi naturelle en math qu'on le fait en lecture/écriture ?

Les évaluations du ministère (...qui ont/vont évoluer, paraît-il) et les exigences matérielles qui les ont suivies n'ont fait que raviver les questionnements à ce sujet.

Question subsidiaire, mais pas moins importante, sommes-nous assurés que les enfants avec qui on travaille atteignent bien les objectifs de programme qu'on nous a assignés ?

La préoccupation-programmes n'est pas toujours à la une de nos débats pédagogiques, mais elle demeure essentielle. On nous confie en effet une première responsabilité de choisir les moyens les plus efficaces pour amener les enfants aux apprentissages que les programmes nous imposent.

Comment la pédagogie Freinet répond-elle à cette exigence de l'institution scolaire ? Comment concilier nos principes et nos approches, centrés sur les intérêts de l'enfant, avec ce que la société attend de l'école ?

APPROCHE NATURELLE DES MATHÉMATIQUES

N.D.L.R.: Le tableau et le texte qui suivent sont le résultat de débats engagés dans le cadre des PM Freinet à l'école Yves-Prévost.

Suite à différentes communications d'expériences en mathématiques, les enseignants ont dégagé des éléments de similitude entre l'expression-communication en français par le texte libre et celle des mathématiques. Le lien avec la création mathématique a été reporté à une analyse ultérieure.

| TEXTE LIBRE | | MATHÉMATIQUES | |
|---|--|---|---|
| <p>Démarrage : part du maître</p> <p>Un sujet intéressant, stimulant signifiant qui émerge du quotidien (enf./ens.)ou parfois d'un artifice tel que le programme. (ens.)</p> | <p>Mise en situation</p> <p>Un enfant de l'école a été frappé par une voiture</p> <p>Où Paul est venu à l'école avec son gros chien</p> | <p>Démarrage : part du maître</p> <p>Un problème de mat. soulevé par une situation naturelle qui intéresse, provoque la curiosité, motive les enfants ou parfois d'un artifice tel que le programme. (ens.)</p> | <p>Mise en situation</p> <p>Une demande du conseil enf. A été faite afin de calculer le nombre de pages lues à chaque jour pendant 2 semaines</p> <p>Le sujet emballe la classe informée du projet. La motivation est au rendez vous.</p> |
| <p>Expression – communication</p> <p>Échange sur le sujet émergence du goût, du besoin d'écrire après le brassage d'idées</p> | | <p>Expression – communication</p> <p>Échange sur le sujet, en soumettant des hypothèses, des explications, des stratégies pour résoudre le problème.</p> | <p>Dans la classe on demande aux enfants de calculer ce nombre. Comme les nombres étaient grands, chez les petits, il fallait trouver une façon de le faire, un matériel à utiliser pour trouver les réponses.</p> |
| <p>Production</p> <p>Les enfants ont écrit leur texte et le présentent à la classe. Tenir compte des niveaux (maternelle, 1, 2,3, des outillages mis en place)</p> | <p><i>Centration sur l'enfant qui lit ce qu'il écrit avant d'aborder choix des mots, formulation etc.</i></p> | <p>Production</p> <p>Les enfants font des calculs, différentes opérations, consultent des référentiels, utilisent différentes stratégies</p> | <p>Par essais et erreurs, par tâtonnements, par manipulations, les enfants seuls ou en groupe cherchent une façon de calculer les pages lues.</p> <p><i>Toutes les interventions sont reçues, nuancées, complétées,</i></p> |
| <p>Production fonctionnelle – sens à donner</p> <p>Utilisation du texte : (Journal, correspondance, affiche, livre Collectif) Choisir un texte lu pour un enrichissement, pour partager collectivement la construction du savoir, le plaisir de la production</p> | | <p>Production fonctionnelle – sens à donner</p> <p><i>On pourrait écrire notre démarche...communiquer les résultats à une classe. On pourrait faire une banque de problèmes semblables, et des stratégies utilisées pour ne pas se faire piéger,</i></p> | <p>???</p> |
| <p>Production fonctionnelle – mise au point de texte/outillage</p> <p>Elle est faite en équipe ou tout le groupe, ou seul) en tenant compte des niveaux, cycles, outillages en place. <i>Comment se déroule cette activité n'a pas été abordée.</i></p> <p>Occasion de nommer, de souligner les belles trouvailles de corriger ensemble, de construire un référentiel, un aide mémoire de vocabulaire ou de grammaire ou de s'y référer s'il a déjà été construit. « On peut voir plus que le programme mais sans contraindre. »</p> | <p>Voir le Texte libre de Denis Roycourt et Roger Crouzet. ou celui qui est plus succinct dans le Référentiel en Pédagogie Freinet</p> <p>Importance de nommer, consigner rappeler, réinvestir</p> | <p>Production fonctionnelle – mise au point des différentes productions</p> <p>Temps pour analyser les solutions, identifier les stratégies, nommer les opérations, codifier qualifier les outillages, créé des aide-mémoire.</p> | <p>À chaque jour, les enfants ajoutent et calculent les nouvelles pages lues.</p> |

Réflexions connexes aux échanges.

Des expériences de mathématiques.

Il serait intéressant de relever toutes les expériences qui ont été mentionnées lors de la rencontre. De les regrouper par cycle. Ces exemples sont signifiants et exemplaires. Les lire devient source d'idées, de situations, de stratégies. Et de ces réalités autant en français qu'en mathématiques il est possible de nommer des réalités qui s'enracinent dans le vécu de l'enfant. Ce fait facilite la maîtrise des connaissances qu'on aurait pu, qu'a on aurait fait possiblement par une mémorisation déconnectée d'une motivation suscitée par un intérêt réel. Ce qui n'exclura pas l'importance de revenir sur les notions abordées pour en assurer une bonne maîtrise. (Réflexion et exemple à partager sur la mémoire.)

Ces expériences ont aussi fait ressortir la dynamique freinet.

Les mathématiques naturelles rejoignent le texte libre parce qu'ils s'ancrent dans le réel. On retrouve dans cette approche les fondements de la pédagogie Freinet : ancrage dans la vie de l'enfant, dans le réel, réponse aux besoins d'expression et de communication, socialisation par le partage de son savoir-faire, de ses sentiments et par la construction collective des apprentissages. On remarque aussi la nécessité de **recourir ou de créer des outillages**... dont des aides-mémoire qui permettront des investissements futurs.

L'importance de la part du maître. C'est un intervenant

La **centration** sur l'enfant comme Freinet le dit et l'affirme dans ses textes met en relief l'importance de l'intervention du maître ...En effet, pour celui-ci... un enfant en développement aura besoin de stimulation, de support, de reconnaissance de ce qu'il est, devient. Le maître est donc un **guide, un initiateur, un animateur**. Un auteur, Paquette, reconnaît la même préoccupation quand il affirme dans "Vers une pratique de la pédagogie ouverte": "*Une telle pédagogie n'exclut pas l'intervention. Ce qui la différencie de plusieurs autres pédagogies, c'est de quelle manière il aménage l'environnement*". L'affirmation de l'autonomie et de la responsabilité prend toute sa place et tout son sens dans une approche naturelle. L'enfant pourra tâtonner, expérimenter, faire des essais et des erreurs. Mais alors où arrêtent les erreurs autant dans les apprentissages cognitifs que sociaux. Je laisse la question ouverte.

Plusieurs difficultés ont été signalées par les enseignantes.

L'importance de **nommer des réalités**, des stratégies, des outillages, de les consigner sur un carnet personnel, une affiche, ou autre. Ces aide-mémoire tout en donnant aux enfants des outils de références, leur donnent des outils pour développer leur autonomie et être moins dépendants des intervenants (savoir, pouvoir et agir). Combien de temps doit-on consacrer à l'enseignement des maths. Dans des approches naturelles, je n'arrive pas à voir le programme. Comment consigner les apprentissages effectués sans que cela devienne un casse-tête ou un job à ne plus finir. Voilà des rencontres et des échanges qui s'annoncent fort intéressants.

Nous pourrions dans un prochain rendez-vous faire le lien avec les créations mathématiques.

Gilles Pelletier

Mais moi, il me reste des "petits malaises"...

Notre projet éducatif (...car la pédagogie Freinet en est bien un, au vrai sens du terme, vaste et total !) va bien au-delà de ce que l'école prétend traditionnellement couvrir. La société attend d'elle, en effet, que nos enfants apprennent.

Les vellétés de développement social, comportemental, sont bien présentes dans les discours, les textes,... mais ils sont souvent en réalité "dans la marge" (ça fait bien pour la galerie, ça épate les

gens ordinaires!) Tout ce que l'école propose traditionnellement aux enfants est assujéti et ne sert en définitive qu'à les amener aux "apprentissages de base".

Les annonces actuelles, quant au retour à un bulletin uniforme et chiffré, ne laissent pas de place à la spéculation! Au final, ce qu'on voudra savoir, c'est si les enfants ont bien appris ce qu'on prétend leur montrer, et c'est cela qui sera mesuré.

Il n'y a qu'à voir comment la Réforme est "retournée progressivement", actuellement, et à entendre les interventions publiques (...et politiques!), les discours des "grands" qui ont l'oreille des médias et du grand public. On attend de nous du rendement, même s'il faut mettre de côté les autres plans de l'éducation. On le sait, cela va même jusqu'à identifier les "autres aspects" de la vie scolaire à des diversions qui ne font que nous distraire des vrais objets.

Pourtant, quant à nous, il ne saurait être question de laisser tomber nos principes! Les apprentissages réels ne se font que pour chaque individu, un à la fois, en son temps et son heure, avec le support d'une communauté réelle d'apprentissage, qui agit et réagit, et qui valide pour chacun ce qu'il sait, ce qu'il a appris à faire et à être.

Si on considère cette affirmation comme une vérité, il faut être conséquent!

L'apprentissage (le vrai, celui qu'on voudrait mettre en place, organiser en classe) est affaire de tâtonnements, d'expérimentation, d'expériences plus ou moins réussies, qu'on affine et perfectionne jusqu'à la maîtrise. Mais il doit surtout avoir prise sur le réel, partir des vraies situations, et avec le support des autres. En math, où il faut l'avouer, nous sommes souvent moins habiles, parce que, je le crois, moins bien formés, voir les situations réelles et naturelles que nous amène la classe, ce n'est pas toujours évident. On le fait autant que possible, et ça peut donner lieu à de belles réussites. Mais ce n'est pas toujours facile de les attraper au vol, ni de les voir, avant qu'elles ne soient passées. Et c'est encore plus vrai avec des plus grands qu'avec les petits.

Mathadore No.329

Robert Lyons dit...

(...) Ma petite-fille vient d'avoir quatre ans et, lorsque je travaille, j'ai habituellement trois ordinateurs qui fonctionnent autour de moi. Il y a deux PC et un MAC. Souvent, elle se glisse sur mes genoux afin de pouvoir utiliser un ordinateur inoccupé, MAC ou PC. Elle peut insérer un DVD et le faire jouer sur mon PC le plus récent. Personne ne lui a montré comment le faire sur cet appareil, lequel est un portable alors que l'autre est un ordinateur de bureau. Elle va sur internet, repère la fenêtre de Google, tape seule un mot tel Dora, choisit un site de coloriage. Selon le site, elle peut colorier directement le dessin ou elle doit le copier. Dans ce cas, elle doit ouvrir Paint, coller le dessin, le réduire et, enfin, appliquer les couleurs de son choix. Dans deux ans, on lui apprendra à distinguer les formes de bases, les couleurs, à lire et à écrire ... et surtout, on le fera en lui donnant des explications qu'elle n'aura probablement pas demandées. Cela ne convient vraiment pas. Elle apprend surtout par résolution de problèmes, pas par explications non sollicitées.

Est-ce un cas particulier ? Quel enfant a appris à marcher, à parler, à penser par explications ? Aucun ! Ceux qui ont essayé ne marchent toujours pas !

Ce que je crois avoir démontré pendant les quarante dernières années, c'est que l'école doit placer l'élève dans des situations dans lesquelles il doit apprendre par lui-même à partir d'un problème qu'il tente de résoudre seul. Cela n'implique pas que nous lui refusions toute aide qu'elle soit sous la forme d'un exemple ou d'une explication. Cela implique que nous refusions de l'aider tant qu'il ne le demande pas. Cela implique que, très jeune, il soit encouragé à se débrouiller seul et que nous applaudissions ses succès. Ma petite-fille doit refuser plusieurs dizaines de fois par jour que quelqu'un l'aide. Elle nous lance alors un : "Je suis capable !". Lorsqu'elle a un problème, elle dit : "Je vais trouver une solution !" Cela lui semble la voie normale.

Il me semble donc qu'en apprentissage, le rôle du parent et de l'enseignante est de poser, j'irais même jusqu'à écrire, de causer, des problèmes à l'enfant et d'observer ses efforts afin d'être disponible lorsque l'enfant nous demandera de l'aide. Cette aide devant alors être très limitée. Son objectif premier étant de faire voir le problème sous un autre angle plutôt que de le solutionner à la place de l'enfant.

N.D.L.R.: Au cas où ça vous serait inconnu, vous pouvez trouver tous les numéros parus de cette revue virtuelle au : <http://www.mathadore/>

C'est alors que les réactions d'instinct ressortent. L'École a dès ses débuts pris des raccourcis, qui sont si bien inscrits en nous, qu'ils sont comme des réflexes. C'est le "syndrome du maître", qui nous colle après, malgré les discours que nous tenons et la certitude que nous avons d'accueillir les enfants. Le maître sait, les élèves ne savent pas! L'enseignement est donc la responsabilité du maître, qui dispose son savoir de manière logique, l'organise en petites bouchées, en prenant soin de commencer par de petites choses simples, qui donneront naissance en s'unissant à des ensembles plus complexes (il planifie l'enseignement de sa matière); il planifie bien les doses à donner aux "apprenants", s'assure de les faire pratiquer et de vérifier si chaque morceau du casse-tête est bien en place, avant de passer au suivant, et satisfait, file vers la certitude qu'ils savent, avant de les laisser utiliser ce savoir (il évalue). Ça peut avoir l'air d'une caricature, mais c'est souvent un triste reflet de la réalité quotidienne; et là, on s'éloigne de notre principe.

C'est ce qui justifie un enseignement frontal, magistral, où l'explication et la démonstration sont reines. Mais le prix à payer, c'est la passivité relative des enfants. Et aussi le fait que ce qu'on enseigne n'est pas ancré systématiquement dans la réalité, et a donc des chances de ne pas prendre racine dans les activités de vie pour lesquelles on a jugé important de les enseigner. On a qu'à penser à tout le temps que l'école traditionnelle a accordé à l'écriture et de considérer ce qui en ressort : quel est le pourcentage des anciens écoliers pour qui l'écriture est une manière aussi normale de s'exprimer que la parole ? quel est le pourcentage des écoliers qui écrivent d'instinct selon les règles de la langue ? On pourrait se poser la même question pour les maths, quoique la vie nous oblige à plus utiliser nos connaissances élémentaires de mathématiques que celles de la langue écrite!

En fait, c'est par souci d'économie qu'on a développé une telle approche : on pense que classer les enfants comme des œufs, par âge, permet de "s'adresser à tous comme s'ils étaient chacun", et comme ça économiser temps et énergie. Et de faire en une seule fois ce qu'on aurait dû faire avec chacun, un à un. Pourtant, on sait bien que ça ne marche pas! On doit réviser, revoir, recommencer, parce que malgré notre belle logique, chacun y va à son heure. Rappelez-vous, dans votre classe d'enfant, comme la "maîtresse" devait faire des révisions avant que chacun ait compris, et comment il fallait préparer les examens à passer en révisant encore, et comment la maîtresse suivante commençait son année en reprenant ce qui avait été supposément appris l'année précédente.

Lors des PM Freinet de Yves-Prévost, dernièrement, ce sont les questions qui me sont venues, à entendre débattre les gens autour de la table. On a bien réussi à décrire des activités qu'on avait mené de manière naturelle. Mais on reste un peu sur notre faim, en quelque sorte. Un peu comme si, en définitive, on est finalement obligé de se rabattre souvent sur une approche plus classique pour s'assurer qu'on a bien couvert tout ce qu'on doit faire avec les enfants. Et me semble-t-il, une approche bien plus... magistrale.

Question... subsidiaire : comment ferait un enfant, pour apprendre à parler, s'il n'y avait personne autour de lui qui parlait, en dehors d'adultes "professionnels" qui s'évertueraient à lui faire faire des exercices ou à le mettre dans des situations hautement pédagogiques pour lui apprendre à parler, et parler... une fois qu'il aurait appris ?

Bernard COLLOT

Et les "petits malaises"...

Mon malaise, mea culpa, il me vient de ma propre pratique! Je me suis efforcé pendant de longues années à attraper au vol les belles occasions de faire des maths naturelles. Et j'en ai trouvées, comme vous sans doute.

Un projet collectif d'exposition des planètes du système solaire, en miniature et à l'échelle, dans le gymnase de l'école, où nous avons

appris ce qu'étaient les proportions, les réductions, le fractionnement, les divisions de grands nombres... Un projet individuel de construction d'une maquette d'avion qui a obligé l'auteur à travailler sur les mesures, l'échelle, les figures géométriques... et bien d'autres.

Mais, il m'est arrivé aussi presque à chaque année, de finir en juin en faisant du rattrapage, en collectif, pour montrer ce qu'on n'avait pas encore touché ensemble, ou par le biais des présentations! Comme quoi, on est bien tous à la même enseigne! Il faut bien l'avouer, ou bien j'avais raté des occasions, ou bien encore, et là je le dis à ma décharge, il n'y a peut-être pas des occasions pour tout le programme de math!

Alors, que faire? Eh! bien, il y a peut-être des démarches hybrides à inventer! (c'est la model!)

Les créations math en sont une, assurément. Je sais que des gens y sont bien habiles et qu'ils comptent dessus pour s'assurer d'une sorte de minimum. Pour ma part, je n'y étais pas très à l'aise. J'ai souvent eu l'impression de tourner un peu en rond, pendant ces séances, de revoir les mêmes réflexes d'enfants, géométrie et opérations, sortes de réflexes d'utiliser ce qui nous revient de plus familier. C'est vrai aussi que je ne suis pas le genre "créatif"...

En désespoir de cause, j'ai eu l'idée de parler de mon problème aux enfants. Et c'est ainsi qu'ils sont peu à peu devenus mes partenaires, plutôt que mes élèves. *"Je ne veux pas seulement vous enseigner des choses en math, je veux qu'on apprenne ensemble et qu'on sache pourquoi on fait ceci ou cela"*. C'était assez facile d'être "honnête", vu que ce que j'avais moi-même appris *m'avait été montré*, et qu'on ne s'était jamais donné la peine de m'expliquer *pourquoi*! Mon programme de math est devenu *leur* programme de math. En début d'année, on se faisait un tableau de ce qu'on devait savoir à la fin du cycle. C'était en même temps ma grille de suivi.

Je crois qu'on peut ainsi faire des maths à partir de petits riens, simplement pour se défier. Pour le plaisir de se questionner et de découvrir. Une occasion qui passe et qui nous oblige à multiplier, une présentation qui débouche sur la division, une création artistique qui nous fait découvrir les formes géométriques ou les solides, une situation qui se prête au calcul fractionnaire... et une animation qui se pose en question. Le rôle du maître animateur est là importante. Il relance sur la piste mathématique, il défie, il questionne... Comment ferais-tu, toi ? Vous avez vu comment il s'y est pris, lui ? J'avais comme ça des morceaux de débats-math avec les enfants. C'est devenu une manière de faire qui nous permettait de passer à travers pas mal de chose.

Et là, il faut parler de matériel. Matériel de manipulation, bien sûr. Ça peut prendre la forme d'un atelier de math (un coin équipé de tout ce qu'on ramasse) ou d'un rangement de matériel qu'on peut sortir au besoin. Mais c'est aussi du matériel "académique", des fichiers de travail par exemple.

On a décrié les fichiers, dans le "monde Freinet" tout autant qu'on les a encensés. Plusieurs les assimilent aux cahiers d'exercices. J'aimerais bien faire une petite mise au point, la-dessus, même si je sais qu'elle ne sera jamais définitive. Les fichiers autocorrectifs tels que ceux qui existent en pédagogie Freinet, ça n'a rien à voir avec des cahiers d'exercices. C'est certain qu'on peut les utiliser de la même manière, mais ce n'est pas dans cet esprit qu'ils sont conçus.

Une classe doit être, sur le plan matériel, une sorte de supermarché. Il doit y avoir "sur les tablettes" tout ce qui peut être utile ou nécessaire. C'est dans ce sens qu'une classe doit être équipée de fichiers de travail autocorrectifs, qu'on utilise de manière coopérative, et cela, pour les matières académiques de base, en français et en math particulièrement. Pour le reste, les projets de la classe, d'individus ou d'équipes permettent la plupart du temps de fonctionner sans trop de problème. Les projets qui mettent en œuvre la langue et les maths, ça existe aussi, mais il y a là des techniques importantes, une sorte de technologie, qui n'est pas toujours évidente et qui demande parfois des explications, de l'assistance, du matériel pour la développer, ou la perfectionner, pour ceux pour qui c'est nécessaire.

Nous partons naturellement, en lecture-écriture, des textes créés par les enfants. C'est notre matériel de base, ou en tout cas, ça devrait l'être. Et j'ose affirmer, pour les petits autant que pour les grands. La classe devrait donc être équipée de fichiers qui permettent aux enfants de "pratiquer" une situation qui leur pose problème, et de les utiliser au besoin. Quand on équipe les enfants de cahiers d'exercices, on s'en remet souvent à ce que les auteurs ont prévu; si en plus ce sont les parents qui les ont payés, on est un peu gêné de les utiliser seulement partiellement.

Avec des fichiers, c'est bien différent. Le plan de travail permet facilement d'assigner à un enfant un travail qui lui convient, et seulement s'il est nécessaire. À chacun son menu! Et si le fichier en question est autocorrectif, il dispense l'enseignant de tout réviser, de se taper toute la correction; c'est l'enfant, à sa mesure, qui gère son travail, et il fait appel à nous seulement s'il en a besoin. Ces fichiers sont bien entendu équipés de fiches-tests qui permettent au prof de superviser d'une certaine manière la compétence acquise par chacun.

Ainsi, quand une classe écrit, un bon fichier ortho permet de combler les besoins de perfectionnement ou d'apprentissage qu'on peut détecter chez un enfant, et de lui assigner uniquement ce qu'il a besoin de travailler. Encore mieux s'il est conçu de manière à ce que l'enfant progressivement autonome puisse planifier seul ce qui lui est nécessaire.

Ainsi, à l'occasion de la mise au point d'un texte avec un enfant, je pouvais détecter une difficulté, comme par exemple, de bien différencier les homophones courants. C'était facile alors de programmer avec lui, un travail au fichier ortho, puisque celui-ci comporte une section où il peut apprendre à mieux les démêler. On pourrait là deviser sur toute la gamme d'autonomie qu'ils permettent, mais ce n'est pas l'objet de la discussion.

À mon sens, il en est de même pour les maths: la classe devrait être équipée de fichiers en numération, en géométrie, pour les opérations (algorithmes, fractions...) et en résolution de problèmes. Des fichiers de même facture, c'est à dire autocorrectifs et autogérables. Les fichiers sont utilisés là de la même manière que pour l'écriture. Le travail fait ensemble permet de détecter qu'un enfant a une difficulté particulière avec une opération, ou avec les fractions... On a ce qu'il faut pour l'aider à perfectionner sa compréhension, à pratiquer son habileté. Et on peut vérifier avec des "tests du maître", étape par étape, si le travail fait porte fruit, ...et intervenir individuellement si c'est nécessaire.

L'idée, c'est que le "menu" soit ajusté à chaque enfant. Tous n'ont pas besoin de toucher à tout, de tout faire.

La seule exception que je fais, *quant à moi*, ce sont les résolutions de problèmes. Moi, j'utilisais les fichiers de résolution de problèmes de manière systématique. Chaque fichier étant calibré pour un degré, l'enfant avait à passer à travers dans son année. Comme ces fichiers comportent des situations amenant à inventer et développer des méthodes de calcul faisant appel aux opérations, aux fractions, aux décimales, à la géométrie... un enfant doit forcément "apprendre la mécanique mathématique" à travers son travail de résolution.

Évidemment, envisager le travail de cette manière nécessite d'organiser la classe en conséquence. La planification du travail se fait à partir du plan de travail conventionnel, individuel et collectif, ou bien du tableau de planification commun utilisé par plusieurs:

| | | |
|----------|----------|----------|
| C | E | I |
|----------|----------|----------|

...où le C désigne tout ce qui revient au collectif, le E ce qui concerne des équipes de travail, ou de projets et le I ce qui revient à l'individu. Qu'il reste géré en collectif, à partir d'une rencontre de programmation journalière, hebdomadaire ou selon une autre séquence, ou qu'il soit vraiment un outil de travail confié à chaque enfant, où il note ce qui est à faire, dans lequel il a un rôle particulier à

jouer, et qu'on gère avec lui dans la mesure où son degré d'autonomie l'exige, la planification n'est pas uniquement lié aux contenus (apprentissages et/ou projets), mais aussi au temps.

Le travail individuel se faisait généralement en atelier (ce que d'aucuns nomment T.I.). Pour moi, un atelier, ce n'est pas un exercice de quelque chose; je ne suis pas partisan des ateliers du genre carrousel, où on programme des activités (peu importe qu'ils soient de type créatif ou de type académique) et qui supposent que tous les enfants vont y passer, chacun leur tour, et nous permettre d'intervenir *comme enseignant avec des plus petits groupes*. Ce n'est pas là le sens des ateliers en PF. Les ateliers, ce sont d'abord des temps de travail où ce n'est pas le groupe qui est ensemble. Ce sont des temps où chacun vaque à ses occupations, travaille sur ce qu'il a à faire lui-même (ou dans sa petite équipe de projet), que ce soit de l'ordre de ses propres projets (ses intérêts, ses créations, ses écritures, ses recherches, la préparation de ses présentations, la part de travail qu'il a accepté comme volontaire pour la classe...) ou de l'ordre du travail plus académique que je lui ai programmé, ou que j'ai programmé avec lui, ou qu'il s'est lui-même programmé, selon son *état d'autonomie*.

J'ajoute une petite parenthèse sur le travail individuel qu'on pourrait assimiler à des devoirs. Pour moi, ça n'existe pas, des devoirs. Quand un enfant a un travail à faire, s'il en est capable, il peut le programmer seul, et le temps disponible n'est pas exclusivement celui de l'école; il y a du temps utilisable à la maison, *peut-être*. Ce qu'il *choisit* de faire chez lui, ça lui appartient. Ce qu'il décide de faire chez lui, ce ne sont pas des devoirs, c'est une part du travail qu'il s'est donné, ou que je lui ai donné, et qu'il assume seul. Mais le responsable de ce qu'il doit apprendre, en vertu des programmes, c'est moi, le maître. Je dois donc lui donner l'occasion d'y travailler à l'école, pour qu'il soit en mesure d'utiliser la ressource-prof que je suis. Ça motive l'organisation du temps de classe en deux types de moments: le travail collectif et le travail individuel (...ou d'équipe).

Pour moi, les journées scolaires devraient être partagées approximativement en deux temps, plus ou moins égaux : des temps collectifs (chez nous, c'était surtout le matin, parce qu'on était plus en forme pour débattre, échanger, s'expliquer, se montrer...), et des temps individuels, les ateliers (chez nous, c'était surtout les après-midis, où on peut travailler plus tranquille, dans le calme, dans son coin...).

Je me rendais disponible pendant les ateliers et chaque enfant qui le demandait (...chacun son tour, avec un numéro, comme chez le boucher!) pouvait faire appel au prof pour l'aider, l'assister, sur ce qu'il était en train de faire à ce moment. Ainsi, je pouvais aider à la correction d'un texte (et en profiter pour montrer un truc, expliquer une règle, donner des outils pour se débrouiller seul...), aider quelqu'un avec sa fiche math (et en profiter pour montrer à diviser, ou autre chose), soutenir une équipe avec la préparation de son sketch, trouver avec un autre des informations pour sa recherche... Ainsi organisé dans le temps, c'est bien plus simple d'individualiser, et l'apprentissage et l'enseignement.

Pour en revenir aux maths, il arrivait aussi, assez souvent, que la difficulté passagère avec une fiche de résolution de problème soit renvoyée au groupe, dans nos temps de débats-math, et que la recherche de solution de l'un devienne celle de tous, et l'occasion d'un partage de savoir-faire. C'est la raison principale qui m'a incité à faire de ce fichier une exception et de le faire utiliser par les enfants de manière systématique, contrairement aux autres. On arrivait pratiquement toujours à devoir passer à travers les objets de programme par ce biais.

À mon avis, on ne peut pas parler de respect du rythme individuel, ni d'individualisation de l'apprentissage, si on n'est pas équipé de ce genre d'outils et si on n'organise pas son temps pour pouvoir intervenir en individuel avec les enfants. La diversité de l'outillage et des situations de travail permet à chacun de trouver son blé, et d'arriver à passer à travers les exigences d'un

programme, si les occasions plus naturelles n'ont pas suffi ou n'ont pas fourni matière à compléter tout ce qui devait être fait.

Voilà! J'ai été long, je m'en excuse. J'espère avoir exposé un peu plus un autre aspect de la question.
Marc Audet

Petit sondage maison

Je lance ici l'idée...

Y a-t-il des gens parmi vous qui aimeraient creuser la questions des outils, de l'organisation matérielle de la classe, en ce qui concerne les outillages académiques, les fichiers... ?

Quand vient le temps d'organiser sa classe, la question se pose avec acuité, on se précipite sur le matériel qui nous tombe sous la main, et on choisit ce qui convient le mieux, souvent ce qui nous paraît le moins pire... Ce serait peut-être bien de consacrer un temps à faire le point sur ce qui existe déjà.

Un petit stage d'une journée la-dessus, ça vous parlerait ? Quand le mouvement québécois était actif, nous avions chaque été un congrès de quelques jours, où nous faisons ensemble le point des travaux de l'année, avant de repartir pour la suivante. On faisait ça en août, à peu près une semaine avant la rentrée. On était tous d'accord pour trouver que c'était une belle occasion de recharger la batterie. Et on consacrait un moment lors de cette rencontre pour organiser les choses communes de l'année qui venait : correspondance scolaire, planifications diverses, dossiers à faire avancer...

Ça vous dirait ? Oh! pas de si grande envergure. Disons une journée, avec un thème précis, celui justement des outillages, en août... Ou bien une journée de planif chez vous dans votre école, en début d'année...

Si l'idée vous parle, faites-le moi savoir d'ici la fin de l'année scolaire (un petit mot, avec un courriel de réponse à ce numéro, en spécifiant vos besoins, peut être, du genre votre degré...). Même si ça regroupait seulement ceux ou celles qui se questionnent sur l'affaire, ce serait toujours ça de gagné.

Note : Je suis en train de terminer la révision des "anciens" fichiers ortho et résolution de problèmes qui existent chez nous. Ceux-là seront disponibles à coup sûr pour l'an prochain. Cet été, je compte m'attacher à faire l'inventaire de ce qui existe d'autre : fichiers math, lecture... Si on pouvait proposer une panoplie complète, ce serait bien.

Rappel utile...

Si vous êtes nouveaux lecteurs et que vous désirez consulter les numéros parus de La Halte, vous n'avez qu'à aller à :

<http://www.yvesprevost.csdps.qc.ca/InfosUtiles/lahalte.asp>

C'est une nouvelle adresse de cette année, et je rappelle qu'elle n'est disponible qu'à ceux/celles qui la trouvent ici.