

COURRIER DES LECTEURS

Nous avons reçu de Madame Anne-Marie NAUD, institutrice en classe de CP-CE1 à PONTCHARRA dans l'Isère, en réaction à l'article "Que choisir et comment ?" paru dans le numéro 32 de IN d'avril 1984, une longue lettre.

Nous publions ici in extenso ce courrier, ainsi que la réponse du Comité de Rédaction de notre revue.

Oserai-je parler "Lecture" dans un ouvrage consacré aux mathématiques ? Oui, dans la mesure où toute résolution de problème passe par la compréhension de consignes ou d'un énoncé le plus souvent écrits.*

La . . . lecture de l'article intitulé "Que choisir et comment ?" (IN n° 32 d'avril 84) m'inspire quelques remarques.

Pourquoi vouloir utiliser le symbole à tout prix pour la désignation ? C'est dommage dans un CP, la classe où l'on "doit" apprendre à lire . . . Le mot lui-même est un symbole, le plus facilement compréhensible par tous. Un enfant venu d'une autre classe placé devant ce tableau, comprendra-t-il mieux  que baril ? "fa" que Fabien → je suppose . . . ?

Les élèves ont remarqué que la liste des services écrite par la maîtresse "est difficile à lire". Ne sous-estimons pas les enfants ! Ne les empêchons pas d'apprendre à lire ! Au CP, toute occasion est bonne de reconnaître, dès le début de l'année, les prénoms des enfants, les mots qui désignent les objets usuels de la classe.

On peut, les aider dans leur apprentissage, mettre en place dans la classe un fichier-lexique, auquel les enfants peuvent se référer lorsqu'ils n'ont pas reconnu un mot, et où sera noté le mot avec le dessin ou la photo lui correspondant.

Si l'on pratique une méthode naturelle de lecture, retrouver ces mots dans un contexte permettra également de les reconnaître plus facilement.

Je ne nie pas l'intérêt des idéogrammes, je les fais découvrir à mes élèves dans les rues de la ville, les journaux, les magazines ; ils existent et facilitent la compréhension d'un message : les panneaux routiers, la croix verte de la pharmacie, le logotype de tel magasin. . . Mais je crois

* Pierre qui n'a pas comptabilisé les pattes du coq, Lise qui a "lu" 11 lapins plutôt que 12, ont de toute façon fait des erreurs de lecture, pas de mathématique.

inutile de les introduire systématiquement, pour le plaisir de manier le symbole.

Une situation-problème proposée dans "Maths-hebdo CM2", ouvrage de mathématique qui fait l'objet d'une critique dans le même numéro de *IN*, m'amène à une autre remarque. (La démarche que propose cet ouvrage me paraît par ailleurs très positive). Cette remarque concerne également la lecture.

Une situation de problème devrait forcément être **fonctionnelle**, ou . . . ne pas être. . . Connaissez-vous un seul fermier ayant un jour éprouvé le besoin de compter les pattes dans sa basse-cour ? une ménagère, les grains de riz d'un paquet de 1 kilo ? . . . on n'est plus très loin des baignoires qui se remplissent. . .

Sous prétexte d'exercer la logique de nos élèves, de les faire réfléchir, ou compter, on semble perdre à l'école toute notion de bon sens.

Si l'on veut aider nos élèves dans leurs apprentissages, commençons donc par les placer dans des situations fonctionnelles, où leur démarche raisonnée pourra s'inscrire dans un projet : les situations-problèmes se poseront alors d'elles-mêmes, de façon concrète. Cessons, à l'école, de "faire semblant". Je sais, c'est bien là le plus difficile de notre tâche, et le moins sécurisant. Mais ce n'est qu'à ce prix que nos élèves progresseront.

Cordialement.

Réponse du Comité :

Votre lettre pose au moins deux questions fort intéressantes :

- 1) Pourquoi vouloir utiliser le symbole à tout prix pour la désignation ?
- 2) Des situations problèmes "non fonctionnelles" ont-elles leur place dans l'enseignement ?

Les arguments que vous développez pour répondre non à la première nous semblent mériter discussion. N'utilisons qu'un signe, dites-vous, le mot, "le plus facilement compréhensible par tous". Nous sommes bien d'accord, c'est un bon signe pour ceux qui savent lire, mais il est difficile, si on se limite à ce seul signe, de faire comprendre qu'il n'y a pas identité entre le signe et l'objet qu'il désigne. D'autre part, il nous paraît indispensable de mettre les enfants en situation de créer des symboles. Certes les symboles existent, et il est intéressant de les décoder, mais n'est-ce pas nécessaire pour comprendre ce qu'est une convention de jouer à en créer une. Cette classe de CP, en début d'année, par le fait qu'un bon nombre d'enfants n'a pas accès au code écrit de notre langue, se trouve en situation de créer un autre code. Pourquoi les priver du plaisir d'inventer leurs propres signes ? Les instructions officielles (CP-1977) ne nous demandent-elles pas de développer "le goût de l'investigation et une certaine imagination" ? Pensez-vous sérieusement que la maîtresse "les empêche d'apprendre à lire" ? Au contraire, elle aura l'occasion dans cette activité ou une autre, de faire sentir aux enfants le caractère local des signes qu'ils ont choisis : seules les personnes de la classe savent les décoder, alors que les mots pouvant désigner les services

peuvent être compris par toute personne sachant lire le français. N'est-ce pas une bonne motivation à la lecture ?

Alors direz-vous, pourquoi ces détours inutiles ? Détour par rapport à l'objectif lecture, peut-être, mais dans cette activité, si la lecture est présente, ce n'est pas l'objectif essentiel. Un des objectifs visés tout particulièrement dans cette activité se trouve très exactement décrit dans les objectifs généraux du CP (chapitre : "exercices corporels et activités d'éveil") : "Accéder à la notion d'indice, de signe, de symbole, élaborer et utiliser un code". Si vous admettez que l'objectif **prioritaire** de cette activité n'est pas la lecture, vous conviendrez que "fab" est un aussi bon signe que "fabien", peut-être meilleur, si on considère que de deux signes le meilleur est celui qui est le plus économique (vite reconnu, vite reproduit) : "f" aurait pu convenir s'il n'y avait pas eu dans la classe Fanélie et Fabien.

Combien d'élèves . . . et d'étudiants sont gênés dans leur travail de mathématiques parce qu'ils ne savent pas choisir un signe commode, parce qu'ils ne savent pas se repérer dans la pluralité des signes . . . Peut-être ont-ils été habitués à ne manipuler que des signes qui leur ont été imposés ?

Pour la deuxième question, il n'est pas facile de répondre oui ou non si nous ne nous mettons pas d'accord sur le qualificatif de "fonctionnel", accord sans doute aussi difficile à établir que pour définir un problème "concret" ! Un incontestable avantage du problème extrait (par le maître) de la vie de la classe est que la validation des solutions se fait naturellement par confrontation avec la réalité. Citons encore les instructions officielles (CM-1980) : "il est très important de développer chez (les enfants) l'aptitude à prouver ce qu'ils avancent : selon les cas, par une argumentation de type mathématique, par la mise en évidence d'un contre exemple, ou par confrontation avec la réalité". Un problème "farfelu", parce qu'il interdit toute confrontation avec la réalité, oblige à une argumentation de type mathématique, n'est-ce pas précisément pour cela qu'il peut trouver sa place dans notre enseignement ? N'est-ce pas l'usage qui est fait d'un problème qui le rend farfelu, ou concret, ou fonctionnel ? Compter les grains de riz d'un paquet d'un kilogramme n'a aucun intérêt pour une ménagère, nous sommes tout à fait de votre avis. Mais organiser une activité autour de cette question avec la possibilité de compter, peser . . . dans une classe de CM, n'est-ce pas un moyen pour un maître d'inciter ses élèves à construire un nouvel outil : la proportionnalité ? c'était l'objectif des activités dont un compte rendu est fait par Claude Pariselle dans le numéro "spécial CM" de Grand N. Or le maître de CM doit faire construire cette notion de proportionnalité. Est-il pour cela condamné à ne choisir que des problèmes "concrets" ? En parlant de l'évaluation d'un nombre de manifestants, ou de l'estimation du nombre d'arbres dans une forêt, est-on bien certain d'être plus concret pour les enfants ? Soyons prudents et relisons (avec plaisir) le conte du problème, extrait des "Contes du chat perché" de Marcel Aymé.

