Conduite d'un entretien avec un professeur stagiaire PE2 lors d'une visite dans le cadre d'un stage en responsabilité

Denis BUTLEN, Gabriel LEPOCHE

Résumé : Il s'agit de l'analyse d'un entretien conduit par un PIUFM (confirmé) lors d'une visite d'un professeur stagiaire. Ce dernier a conduit une séquence de mathématiques durant un stage en responsabilité dans une classe de CE2 d'une école située dans un quartier plutôt défavorisé. L'analyse des participants à l'atelier porte à la fois sur la séquence menée par la stagiaire, sur des scénarios possibles d'entretien et sur l'entretien effectivement conduit.

ANALYSE D'UN ENTRETIEN D'UN PIUFM DE MATHEMATIQUES ET D'UN PROFESSEUR STAGIAIRE PE2 DURANT UNE VISITE LORS D'UN STAGE EN RESPONSABILITE

INTRODUCTION

Cet atelier a pour but d'échanger à propos des visites effectuées lors des stages de responsabilité des PE2 stagiaires. Il s'inscrit dans la prolongation de l'atelier effectué au stage précédent[1] sur l'analyse de pratiques professionnelles. Il s'agit d'analyser une séquence de mathématiques conduite par un stagiaire PE2, d'échanger sur cette analyse à chaud et sur les principaux points à développer lors de l'entretien. La seconde partie de l'**atelier** est consacrée à l'analyse du contenu et de la structure de l'entretien d'un formateur avec le stagiaire observé.

I. PREMIERE PARTIE : ANALYSE DE LA SEQUENCE MENEE PAR LA STAGIAIRE PE2

1. Présentation de la séance

Les collègues prennent connaissance d'extraits d'une bande vidéo : un stagiaire PE2 conduit une séance de mathématiques en présence d'un PIUFM de mathématiques lors de la première partie d'un stage en responsabilité. La séance se déroule dans une classe de CE2 d'une école

[1] Nous renvoyons le lecteur à la contribution de D. Butlen et G. Lepoche publiée dans les actes du stage des nouveaux formateurs en IUFM de Perpignan, 1998.

située dans un quartier populaire. La séquence comporte une partie consacrée à des activités de calcul mental et une partie consacrée à la résolution de problèmes additifs et soustractifs.

a. La séance de calcul mental

Le calcul mental : les calculs à effectuer sont les suivants : 3 + 1 = ? 2 + 3 = ? 3 + 5 = ? 4 + 2 = ? 6 + 2 = ? 7 + 3 = ? 4 + 5 = ? 6 + 4 = ? 8 + 3 = ? 9 + 5 = ?
La mise en œuvre est basée sur le procédé La Martinière. Un seul élève semble rencontrer systématiquement des difficultés (Anthony) ; les autres élèves réussissent pratiquement systématiquement les exercices proposés. Le professeur stagiaire interroge souvent Anthony et essaie de lui faire prendre conscience de ses erreurs. Cette partie dure 12 minutes.

b. La résolution de problèmes additifs et soustractifs

Les participants à l'atelier disposent de la préparation du stagiaire (voir annexe 1), seuls quelques extraits du déroulement de la séquence sont visionnés mais le planning et le contenu des périodes manquantes sont résumés par les formateurs. Pour décrire cette activité, nous l'avons découpée en épisodes.

Premier épisode (10 mn) : Le professeur stagiaire introduit le problème n°1 à l'aide d'une simulation s'appuyant sur une boîte où elle met des cubes : *Dans cette boîte, il y a 8 cubes. J'ajoute des cubes mais je ne vous dis pas combien. Voilà, c'est fait. Maintenant, il y a 12 cubes dans la boîte. Combien en ai-je rajouté ?*
Pendant que les élèves cherchent la solution sur leur cahier d'essai. La maîtresse retourne (au bout de 2mn 15s) le tableau ou figurent des énoncés de problèmes correspondant aux calculs : . + 3 = 8 10 + . = 20 15 – 5 = . – 3 = 8 24 - . = 10
quels sont les énoncés ?
Un élève lit, à haute voix, l'énoncé du premier problème. Les élèves continuent à chercher certains manifestent leur plaisir et déclarent que c'est très facile. Certains élèves commencent à résoudre les autres exercices proposés.

Deuxième épisode, correction de l'exercice n°1 (6 mn 30 s) : après avoir refermé le tableau, la maîtresse demande à un élève sa solution (comptage avec les doigts). Jeremy se trompe et explique de façon très confuse sa procédure. Un élève déclare avoir fait une addition à trou.

Et le deuxième ?
Troisième épisode, résolution et correction du troisième énoncé (3 mn environ) : une simulation est faite avec la boîte lors de la correction. Un élève propose une solution.

Quatrième épisode, résolution du quatrième problème (2 mn environ) : celle-ci est accompagnée d'une simulation, menée par la maîtresse, avec la boîte, en vue de valider certaines réponses (ou de les illustrer)

Cinquième épisode, résolution et correction du cinquième problème (3 mn environ) : le signe moins est utilisé par un élève et repris par la maîtresse.

Sixième épisode, résolution et correction du sixième problème (5 mn environ) Une vérification est faite à l'aide de la boîte. Les élèves sont plutôt agités à cette étape.

NB : la résolution et la correction se font très rapidement sans que la maîtresse s'assure de savoir si les élèves résolvent le problème à ce moment ou l'ont résolu auparavant.

2. Analyse de la séance

Les participants à l'atelier doivent par groupe (comportant à la fois des nouveaux et des anciens formateurs) rédiger leur réponse à la question suivante : quels sont les principaux points sur lesquels vous feriez porter l'entretien qui suit la visite ? Comment conduire ? (a priori) l'entretien ?

Cet exercice est évidemment un peu formel dans la mesure où il est difficile de prévoir les réponses et interventions (éventuelles) du professeur stagiaire et leur prise en compte par le formateur. Cela permet toutefois d'échanger sur les pratiques des formateurs, à propos de l'analyse qu'ils font de la situation et de leurs conceptions de l'entretien.

Les textes rédigés dans chaque groupe figurent en annexe n°2.

Chaque groupe expose son point de vue. Un échange suit cette présentation.

Essai de synthèse des productions d'un des ateliers

Voici les points soulevés par les groupes d'un des deux ateliers :

Pertinence, utilité, objectif d'un exercice (groupe 3)
A quoi sert la boîte ? Plus généralement a quoi sert le matériel utilisé ? (groupe 3)
Quel est le degré de formalisation attendu ? (groupe 3)

Démarches mises en œuvre (et prévues) pour la mise en commun des procédures (groupe 3)
Prise en compte des productions (démarches) des élèves (groupe 3 et 4)
Prise en compte du passé et des compétences des élèves (groupe 3)

Gestion de la validation " matérielle " (groupe 3)
Gestion de l'élève en difficulté (groupe 3)

Gestion de la continuité des activités proposées dans la même séquence (groupe 4)
Erreur de contenu " tout relève-t-il du + " ? (groupe 4)

Gestion de l'espace – classe, disposition des tables (groupe 2)
Gestion du tableau (réservé au maître) (groupe 2)

Gestion du temps de résolution des élèves (groupe 2)

Pas d'explication des démarches effectives des élèves (groupe 2)

Pas de prise en compte de ses réponses dans la correction (groupe 2).

DEUXIEME PARTIE DE L'ATELIER : ANALYSE DE L'ENTRETIEN D'UN PIUFM DE MATHEMATIQUES CONFIRME ET DU PE2 STAGIAIRE.

1. Méthodologie de l'analyse

Afin d'analyser cet entretien, les animateurs présentent un découpage possible en épisodes correspondant chacun à des contenus différents.
Cette analyse se base sur une méthodologie d'analyse a priori de situations de formation centrées sur l'analyse de pratiques de professeurs d'école débutants.

Cette analyse permet notamment de distinguer dans le discours du formateur les parties qui relèvent plutôt :
- de l'analyse à chaud effectuée par le formateur,
- de l'analyse effectuée par le formé,
- de l'évaluation de la prestation,
- des conseils donnés par le PIUFM. Ces derniers peuvent concerner plusieurs domaines : le projet du stagiaire lors ? ou sa mise en œuvre.

Après avoir proposé aux participants de visionner certaines parties de l'entretien, les animateurs de l'atelier proposent un découpage de l'entretien selon ces différents critères. Ce découpage est commenté en s'appuyant sur le protocole écrit de l'entretien qui a été distribué aux participants (voir annexe n° 3).

Cette analyse fait apparaître plusieurs niveaux dans l'entretien qui peuvent être imbriqués mais qui semblent caractériser l'intervention du PIUFM.
On peut distinguer en particulier :

- ***Des épisodes où le stagiaire analyse sa prestation***, expose ce qu'il a vécu. Cela peut l'amener à envisager des changements dans le déroulement prévu ou effectif de la séquence, des prolongements ultérieurs ou des activités spécifiques visant à réduire certaines difficultés rencontrées par les élèves.

Cette auto-analyse est souvent sollicitée par le formateur qui pose des questions.

- ***Des épisodes consacrés à une évaluation de la séquence par le PIUFM***, cette évaluation peut porter sur le projet de l'enseignant stagiaire ou sur sa mise en œuvre. Elle peut s'appuyer sur l'étude de la préparation ou sur l'auto-analyse (analyse réflexive) du stagiaire. Dans tous les cas, elle est significative des conceptions du PIUFM. En effet, cette évaluation s'appuie à la fois sur " ce qui a été fait", - l'observation effectuée par le formateur - et sur "ce qui aurait pu être fait" - une séquence potentielle traitant du même contenu, reconstruite, repensée par le formateur à partir de son expérience personnelle.

L'analyse de plusieurs entretiens montre que l'on distingue souvent deux types d'évaluation : une évaluation "institutionnelle" et une évaluation formative portant sur davantage de points que la précédente.

- ***Des épisodes consacrés à la reconstruction partielle de la séquence analysée*** : le PIUFM propose des adaptations, des changements. Ces changements sont soit très contextualisés (spécifiques de la séquence étudiée), soit plus généraux ; ils s'appuient alors sur des principes de relatifs à la construction de séance.

- ***Des épisodes faisant référence à des situations de formation vécues*** ou à vivre lors de la formation (cours du formateur) à l'IUFM.

2. Découpage de l'entretien

Voici un découpage possible essayant de distinguer ces différents points de vue et portant sur la première partie de la séance consacrée au calcul mental. Une analyse du même type peut être conduite pour la seconde partie.

Ligne 1 à 54 : auto analyse du stagiaire sollicitée par le PIUFM, celle-ci porte sur des aspects globaux : la "discipline", les élèves rencontrant des difficultés importantes, le rythme de travail.

Ligne 55 à 76 : Le stagiaire, sollicité par le PIUFM, essaie d'analyser les causes de l'agitation perçue à la fin de la séance ; il pense que celle-ci est due à un défaut de construction et de mise en oeuvre : pour maintenir l'attention des élèves, il faut changer plus souvent d'activités.
Le formateur soulève le problème de la forme prise par l'ensemble des activités : « trop collective » à son avis.

Ligne 77 à 84 : le PIUFM semblant s'apercevoir du décalage entre son analyse et celle du stagiaire se livre à une première évaluation : la mise en oeuvre de la séance est trop faite sur le mode collectif, il n'y a que des phases de travail individuel ou des phases collectives (lors des corrections notamment).

Ligne 85 à 100 : Le PIUFM demande au stagiaire d'approfondir sa réflexion en prenant en compte le jugement qu'il vient d'énoncer. Il lui demande de réfléchir à la proportion relative de production écrite et orale des élèves durant la séance.

Ligne 101 à 118 : Le PIUFM évalue un second aspect de la mise en œuvre de la séquence : selon lui, celle-ci est et se déroule trop sur le mode oral.

Ligne 119 à 120 : Cette évaluation l'amène à demander au stagiaire d'envisager une autre mise en œuvre possible.

Ligne 121 à 133 : Devant le peu de réponse du stagiaire, le PIUFM souligne à nouveau les deux aspects qui lui semblent les plus négatifs dans ce qu'il a vu : la mise en oeuvre trop collective[2] et utilisant trop le mode oral. Ce dernier jugement porte notamment sur le fait que le stagiaire parle trop (aux élèves) pendant la séance.

Ligne 134 à 160 : s'appuyant sur ces jugements, G aborde le problème de la gestion des élèves rencontrant de grandes difficultés et donc manifestant un grand décalage de performances par rapport à leurs pairs. Il soulève le problème de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et demande au stagiaire d'envisager une forme de travail adaptée à celle-ci.

Ligne 161 à 188 : Le stagiaire expose les difficultés rencontrées dans cette mise en œuvre, perçoit bien la nécessité de prévoir un travail de groupe mais ne semble pas convaincu de sa pertinence.

Ligne 189 à 209 : G rappelle l'aspect formateur de l'entretien en soulignant l'intérêt de noter ses remarques puis en imposant cette prise de notes au stagiaire.

Ligne 210 à 212 : dérouté, le stagiaire demande alors à G de reconstruire un scénario possible.

Ligne 213 à 246 : (épisode supprimé du protocole distribué aux participants) G revient sur le quart d'heure de "mise en route" qui a précédé la séance de mathématiques.

Ligne 247 à 2315 : Sollicité et assisté par G, le stagiaire analyse le contenu de la séance effectuée. G semble exprimer à mots couverts son étonnement sur le choix effectué. Après avoir souligné le milieu d'origine défavorisé des élèves de la classe, il demande au stagiaire de comparer ses exercices avec ceux proposés par le ERMEL, utilisé pour préparer la séance. Cette comparaison amène à une prise de conscience du décalage entre le niveau de difficulté proposé dans les activités de calcul mental du ERMEL et celui des exercices proposés par la stagiaire. G déclare que ces derniers sont trop faciles pour un CE2 et souligne le manque d'exigence du stagiaire à propos des procédures mobilisées par les élèves (comptage, surcomptage au lieu de calcul).

Ligne 316 à 349 : G évalue négativement à nouveau les choix opérés par la stagiaire lors du calcul mental : nombres trop petits, procédures exigées et exposées trop primitives.

Ligne 350 à 406 : G reconstruit la situation et propose des modifications portant sur les activités observées. Il conduit une analyse a priori des procédures mobilisées par les élèves pour calculer 9 + 6. Cela l'amène à repenser les exercices proposés et leur mise en œuvre.

---

[2]G utilise le terme collectif pour décrire un mode de gestion basé sur une alternance entre travail individuel des élèves et phases collectives consacrée à l'explicitation des procédures des élèves, au discours du maître ou à l'énoncé des consignes.

Ligne 407 à 464 : S'appuyant sur l'utilisation par les maîtres de la classe et par la stagiaire du ERMEL, G montre comment utiliser ce manuel pour préparer les activités de calcul mental, choisir les exercices, utiliser le matériel nécessaire à un travail de groupe (numéricartes).

Ligne 465 à 541 : G étudie la gestion particulière d'un élève manifestant de grandes difficultés : Anthony. Il souligne à ce propos la nécessité de prévoir des activités adaptées, de ne pas pratiquer d'acharnement pédagogique mais de traiter ces difficultés en petits groupes. Cela rend cohérent sa proposition de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée s'appuyant sur un travail de groupe, y compris en calcul mental.

Ligne 542 à 546 : G résume les points développés précédemment

Ligne 547 à 553 : G ancre son entretien dans le cadre de la formation dispensée à l'IUFM

Ligne 554 à 559 : G évalue le rythme de la séance de calcul mental, qualifiée de trop peu scandée.

Ligne 465 à 541 : **G** resitue ses conseils par rapport à d'autres références : ERMEL, maître-formateur, pratiques professionnelles usuelles...

Cette analyse est partielle ; pour ne pas lasser le lecteur, nous n'avons pas appliqué cette méthodologie à la seconde partie de la séance. Nous en laissons le soin au lecteur et lui demandons de nous faire parvenir ces éventuelles remarques.

ANNEXE 1 : PREPARATION DE SEANCE **Séance n°1**

Discipline : mathématiques	Thème : résolution de problèmes additifs et soustractifs - Apprentissage - entraînement				Date : 12.10.98
Objectifs notionnels : élaborer une démarche originale dans un problème de recherche (problème soustractif)					Durée : 35 mn
Objectifs méthodologiques :	Durée (mn)	Mode de W	Déroulement	Tâche des enfants	
- Formuler et communiquer sa démarche - écoute attentive	5 mn	C	Présentation de la situation . *matériel (boîte, jetons, cahier)* . *énoncé du problème, * + action du Maître*	Observer le matériel Ecouter	
Compétences attendues : Connaître la table d'addition	10 mn	I	Recherche sur le cahier au stylo (pas de gomme, pas de blanco). Le maître repère les procédures pour la mise en commun. → pour ceux qui trouvent rapidement, d'autres pbs au tableau (déjà prêts) **	Elaborer une procédure de recherche	
	20 mn	C	Mise en commun Présentation de toutes les procédures, même celles qui donnent un résultat incorrect : 1er résultat correct 2ème résultat incorrect pour pouvoir tout de suite expliquer l'erreur 3ème … Faire manipuler si nécessaire	Expliquer sa procédure Justifier sa procédure Comparer avec les autres - ** - -	
Matériels : - une boîte - des jetons identiques (20) - cahier d'essai des élèves	Prolongements : - Autres problèmes oraux du même style Problèmes écrits				

* Dans cette boîte, il y a 8 cubes. J'ajoute des cubes mais je ne vous dis pas combien.
Voilà, c'est fait. Maintenant, il y a 12 cubes dans la boîte. Combien est-ce que j'en ai ajouté ?

Autres pbs :

. + 3 = 8
10 + . = 20
15 – 5 =
. – 3 = 8
24 - . = 10

** **Procédures possibles**

1. ajouter = addition
2. je sais que 8 + 4 = 12
3. je sais que 12 – 8 = 4
4. 8 + . = 12 : j'essaie des nombres
   je pose l'opération
5. je dessine les 12 cubes, je barre les 8 du début et je compte les autres
6. je dessine les 8 cubes du début, je complète jusqu'à 12 et je compte.

Pour aider

- pour savoir combien tu as ajouté de cubes, il suffit d'enlever ceux du début.
- Partir de l'état initial, travailler par ajout successif.

ANNEXE N°2

Groupe 1

Quel est le passé / les acquis sur les problèmes additifs ?
Quelle est sa conception de l'enseignement ? Sur quoi se base-t-elle pour concevoir son cours (quels sont ses objectifs, en quoi sa démarche est-elle originale ?)
Quelles sont les conceptions des élèves ?
A propos de l'attitude adoptée envers l'élève en difficulté :

- Quelle pourrait être la prise en charge de cet élève (Anthony) ?
- Comment gérer l'équilibre entre le temps consacré à cet élève et celui consacré à la classe ?

Remarques : observations et explications individuelles, elle se trompe
Tableau retourné, lié avec le reste du cours.

Poser la question : comment le stagiaire a-t-il vécu sa prestation ? Utiliser ses remarques pour rebondir sur les procédures de décomptage et sur la soustraction.

Groupe 2

Quelle est l'utilité de l'exercice avec ardoise ?
Que penser des méthodes de correction ?
Est-ce que la boîte est utilisée dans le but de valider les propositions des élèves ?
Quelle est exactement la mise en forme attendue pour l'écrit ?
Pour l'étude des procédures, est-ce qu'il y a une démarche à privilégier ?
La procédure des essais à l'exercice 1 proposée par un élève avait déjà du être utilisée auparavant, pourquoi ne pas en avoir parlé ?
La méthode de vérification à l'aide de la boîte n'apparaît qu'à la fin pour l'élève Anthony qui a déjà des difficultés au début. Pourquoi ?

Groupe 3

Le PIUFM commence (l'entretien) par demander à la stagiaire si elle est consciente de ce qui s'est passé.
Quelles critiques peut-elle faire à chaud sur sa prestation ?
La stagiaire peut répondre à cette question en consultant sa fiche de préparation.
Selon la qualité de la prise de recul et d'auto-analyse du stagiaire, le PIUFM conduit l'entretien selon le déroulement ci-dessous avec le souci de faire progresser la stagiaire, certes de l'évaluer mais sans " l'enfoncer ".

1. Souligner les aspects positifs : connaissance des prénoms, une certaine attention à tout ce qui se passe...)
2. Reprendre le déroulement chronologique à partir des notes prises pendant l'observation et de la fiche de préparation.
    - Pourquoi avoir choisi ces nombres ? (question faisant référence aux acquis antérieurs des élèves et portant sur la forme comme sur le fond)
    - Quels sont les liens entre l'activité préalable et la suite de la séquence ?
    - Soulever le problème :
        - de la trace écrite de certaines séances " superflues " : dans cette séquence, il n'y a pas de trace écrite du principal

- de la consigne qui doit être donnée avant (tous les coups sont permis...)
- de la validation, de la mise en scène de cette validation : la boîte est un gadget sauf pour Anthony (pour qui elle est mal utilisée)
- de la prise en compte des procédures des élèves : elles ne sont pas communiquées, le professeur stagiaire se limite à ce qu'elle avait prévu
- de la variation des énoncés (très ambitieux)
- de la trace écrite laissée au tableau (pour le futur)

- Quelle suite envisage-t-elle ?

L'entretien doit poser le problème de la compréhension par le stagiaire d'une séance de ce type ; quelle leçon a-t-elle tirée de l'IUFM ?

Groupe 4

* L'objectif de la séquence a-t-il été atteint ?
* Discussion sur la gestion du temps.
  Que font les enfants ?
* Validation : qui valide ? Et Anthony ?
* Discussion sur la mise en oeuvre de la séquence.
  - Pourquoi avez-vous écrit les textes au tableau ?
  - Rappelez moi la consigne... ?
  - A quoi sert le matériel exposé ?
  - Qui valide ? pourquoi écrire les différentes procédures des enfants ?

Points fondamentaux

* Apprentissage ? pourquoi ? Pour qui ?
* Validation des productions..
* Nature de la tâche des enfants.
* Rôle du maître dans la séquence.
* Adapter le nombre d'exercices et les possibilités d'exploitation (répétitif ou pas ?)

Groupe 5

* Entretien : les points principaux à aborder ?

Demander à la stagiaire comment elle a vécu sa séance et ce qu'elle en pense.

Contenu :

* Progression dans les exercices proposés :
- exercices avec passage de la dizaine après exercices sans passage de la dizaine.
- lien avec les exercices supplémentaires proposés au tableau.
- Quelle est la place de la soustraction dans cette série d'exercices ?

* Consigne :
- aucune trace écrite.
- pas de vérification que la formulation est bien comprise des enfants (pas de nouvelle formulation).

- la stagiaire donne tout de suite des exercices supplémentaires, écrits au tableau (contrairement au premier).

* Gestion
- gestion de la correction, le stagiaire ne va pas jusqu'au bout de la procédure différente des autres...

Attitude
- Encourageante ? Cassante ? Qui arrête l'expression ?

Groupe 6

- Quel est l'objectif de la séance ? Dans quelle mesure est-ce conforme à la fiche de préparation ?
- Les élèves ont-ils réalisé ce qu'elle attendait ?
- Où les élèves trouveront-ils la trace des différentes démarches ?
- Comment s'est fait la validation ?

Groupe n°7
* La maîtresse insiste trop longuement auprès d'Anthony pour savoir comment il a procédé; puis abandonne. Elle aurait pu demander aux autres leurs procédures de calcul pour débloquer la situation.

* Elle ne présente pas toujours clairement la consigne : notamment concernant les problèmes additifs et soustractifs. On ne sait pas si les élèves doivent les faire tous ou si le premier sera corrigé avant de faire les autres.

* De plus, elle ne corrige pas l'exercice oral donné en premier.

* Globalement les corrections ne sont pas menées de façon suffisamment dynamique et avec la participation totale de la classe.

Sur l'heure entière, un temps trop long est consacré à peu de travaux.

Contribution individuelle n°1

Correction du calcul mental : exercices trop simples au début. L'enseignante ne semble pas regarder attentivement les réponses. Elle ne fait pas de commentaires positifs ou négatifs sur ces réponses (pas de mots d'encouragement à ceux qui ont réussi).
(Le ton qu'elle emploie pour s'adresser à Anthony à ce moment là ne me paraît pas très adapté).
Elle ne laisse pas assez de temps aux élèves pour effacer l'ardoise et donne l'énoncé trop tôt (les élèves ne sont pas attentifs à cet instant).
vocabulaire : "je "dis" une addition".
Apparemment Anthony surcompte en ajoutant 1 au résultat. Elle ne prend pas le temps de réfléchir sur l'origine de l'erreur d'Anthony pour une remédiation.

Les cubes : Les élèves n'ont pas assez de temps pour chercher :

- les problèmes sont écrits "trop petits" me semble-t-il
- phrase incomplète : "n'écrivez pas le ...", un élève ne comprend pas.
- Elle n'aide pas assez les élèves qui n'arrivent pas.
- La correction du premier exercice est trop tardive ; le matériel (cubes) n'est pas très bien adapté ; (les cubes sont indiscernables). De plus, elle ne les montre que très tard.

Elle n'écrit pas les réponses au tableau sous forme d'additions dans le but de faire mémoriser les tables.

- manque d'écoute des élèves.

Jérémie : le travail de Jérémie n'est pas assez commenté.
- Le tableau est retourné, les élèves ne voient pas l'énoncé.

Préparation de l'entretien

1. Mieux gérer le temps (recherche / correction) et laisser du temps aux élèves pour chercher avant de corriger.
2. Les élèves doivent savoir nettement à chaque instant ce qui est fait, de quoi l'enseignante va parler.
3. Etre plus à l'écoute des élèves pour mieux comprendre leurs difficultés.

Contribution individuelle n°2 : remarques à dégager

1. Lors de la séance de calcul mental, la gestion des erreurs est discutable. Aucune remarque sauf sur ceux dont on annonce qu'ils se sont trompés. Quel est le référent ? Le savoir du maître ? Une table ? Une manipulation de matériel ? De doigts (outils de preuve).
2. Quel est l'intérêt de proposer oralement le premier problème pour ne le corriger qu'après que tout le monde se sera lancé dans la recherche de certains énoncés du tableau ?
3. Quel rôle joue le matériel et le mime dans la situation ?
4. Pourquoi, dans la correction, ne pas souligner le rôle du langage pour formuler à nouveau le problème à l'envers : "*"j'enlève 3, il m'en reste 8"* peut donner : *"je remets les 3 cubes que j'avais enlevé et je retrouve le nombre de cubes que j'avais au départ».* D'où des questions du genre : "*que dois-je faire pour retrouver les cubes que j'avais au départ ?*
5. Aucune institutionnalisation. Que doivent retenir les enfants de cette séance ?

Contribution individuelle n°3

* Travail au niveau de la validation :
- Pourquoi relever les erreurs d'Anthony sans les exploiter ?
- Pourquoi avoir continué la séance malgré l'erreur d'un élève ?
- Stricte validation de certaines réponses.
- Certaines remarques induisent les réponses attendues par l'enseignant.
- Quel est l'intérêt de lister les procédures des enfants ? Quelle exploitation peut-on en faire ? Pas de comparaison avec les autres procédures prévues dans les fiches de préparation.
- L'utilisation du matériel n'est pas assez exploitée.

*Travail au niveau des consignes
- pas toujours très claires.

* Travail autour des enfants :
- pointage des enfants en difficulté qui peut conduire dans les faits à des exclusions comme pour Anthony.

* Objectif de la fiche de préparation !

Contribution individuelle n°4
(qui a auparavant sur la même feuille pris des notes lors du déroulement du visionnage)

* L'activité préparatoire (calcul mental, réponse sur l'ardoise) ne figurait pas dans la préparation. Avez-vous décidé d'introduire cette activité au dernier moment ? A cause du niveau (effectivement) faible de cette classe en calcul mental ?

* Comment pensez-vous évaluer "l'objectif notionnel" de votre fiche ? (en particulier "'l'originalité de la démarche").

* Êtes-vous sûre qu'il s'agisse d'un "objectif notionnel" ?

* Pourquoi ne pas permettre, dans une première phase et compte tenu du niveau de la classe, aux élèves de venir manipuler la boîte et les cubes qu'elle contient ?

* Pourquoi ne pas permettre aux élèves de poser eux-mêmes des "défis" aux autres élèves (afin qu'ils se sentent davantage concernés par le problème) ?

Contribution individuelle n°4

Points fondamentaux d'une analyse a priori.

* Pourquoi ce choix des valeurs numériques des activités de calcul mental et des problèmes pour un CE2 ?
* A propos des relations maître - élèves :
- prise en compte, respect de la personne de l'élève,
- rapport aux savoirs des élèves : quelle écoute ? Quelle prise en compte ? Quel contrôle leur permettez-vous ?
* A propos de l'aide apportée aux élèves, comment l'avez-vous pensée avant, pendant la séquence :
- la justification des problèmes posés
- les aides à apporter en cas d'erreur
- les moyens de faire progresser les élèves.

Il me semble que le stagiaire possède un certain nombre de connaissances (issues de l'IUFM) mais qu'elle les utilise dans une situation inadéquate et sans véritable sens didactique.

Contribution individuelle n°5

Remarques
* Des questions relatives au temps : amener la stagiaire à réaliser :
- que le temps consacré aux activités de calcul mental est trop long,
- que le temps consacré aux phases de recherche et de correction est aussi trop important,

* Des questions relatives à la gestion de l'espace : La stagiaire est trop statique, elle se positionne essentiellement devant le tableau.

* Des questions relatives à la communication : un point significatif : l'élève qui va au tableau est celle qui a mis en œuvre la procédure attendue.

Les points essentiels de l'entretien

La gestion de la communication

- Toutes les interventions passent par le maître et sont reformulées,
- une forte connotation dans les interventions du stagiaire : bien, pas bien, faux, bon...
- le stagiaire pose des questions sans attendre la réponse et inversement n'apporte pas de réponses aux questions qui lui sont posées. Il faut insister lors de l'entretien sur un point : les élèves doivent "expliquer leurs erreurs" et les en expliciter les causes.
- Attention à certaines expressions : "chut" ou bien "d'accord ?".

Les apprentissages des élèves

- Quel est l'apport de l'activité de calcul mental ? Est-ce que l'on pouvait l'intégrer à ce qui va suivre : ... + ... = ?
- Pas de validation claire et plutôt souvent absente, pas d'utilisation de la boîte : par exemple pour savoir quelle est la réponse aux questions posées.
- Que font les élèves ? Ils ont à résoudre 5 problèmes au total, posés afin de gérer l'hétérogénéité de la classe. Mais finalement, il semble que beaucoup d'élèves s'ennuient et que d'autres décrochent.
Le PE se fixe sur l'élève en difficulté ; cela amène ceux qui savent résoudre les problèmes savent toujours mais qu'ont appris les autres ?

ANNEXE N°3

G: Il y a eu un petit malheur, le magnétoscope n'a pas tourné ; donc je l'ai prévenu qu'il s'agissait d'une première visite de stage ; c'est plutôt elle qui me l'a dit. Et puis, elle a un directeur de stage qui viendra normalement la voir deux fois, et pour l'instant elle n'a pas eu de visite de maître formateur.
S : Voilà !
G : Et je l'ai prévenu que a priori, je viendrais deux fois ; cela ne correspond pas à la norme mais je préfère venir deux fois pour que la connotation évaluation soit un peu moins forte. Et puis, je lui ai demandé ses impressions à chaud. Je les redis. Les enfants ont paru plus sages que d'habitude.
Il semblerait que je leur ai fait peur. Lors de ma présentation au début de la séance ; c'est l'explication qu'on en donne. Autrement, elle a mis en place quelque chose concernant la discipline qui correspond à un petit tableau. On l'a regardé. C'était cela ?
S : Oui, oui.
G : Mais on a remarqué qu'ils étaient un peu plus, je ne sais pas quoi, sur la fin.
S : Plus agités sur la fin.
G : Plus agités sur la fin ! Ma première impression à chaud ... La deuxième est plutôt sous forme de question. Le calcul réfléchi : elle se demande comment il faut réagir en fonction d'un enfant qui ne sait pas répondre... Il y en a peut-être un autre ?
S : Oui, il y avait... Et bien en fait, j'en ai mis deux devant là-bas pendant la séance...
G : C'était voulu ?
S : C'était voulu. Parce que la séance de calcul que j'avais fait jeudi. Elles attendaient toujours que les autres aient marqué, enfin aient donné leur réponse pour donner la leur; quoi ! Et là-bas devant, elles ne pouvaient pas ; normalement, elles pouvaient moins.
G : Les deux autres en question, c'étaient Marine et puis...
S : Marine et Noémie.
G : OK.
S : Donc j'ai trouvé qu'elles ont fait plus d'effort, pour elles cette après-midi. Par contre, Anthony, ben... Il a faux, une fois sur deux. Et bien en fait, il doit... répondre un peu au hasard. Alors je ne sais pas, donc, étant donné... Comment expliquer ? Parce que bon, c'est des additions, ils avaient des.... .... *(inaudible)* avec la titulaire, la maîtresse titulaire. Bon, le professeur des écoles titulaire. Ils ont déjà revu les tables d'addition. Donc euh... Ils avaient à les revoir encore pour aujourd'hui. Donc euh, comment faire pour que...
G : Pour faire en sorte qu'ils les revoient ? Ou quelque chose... Donc tu as pris la suite - il faut que ce soit clair - tu as pris la suite d'une titulaire qui s'appelle ? Son prénom ?
S : Charlotte.
G : Charlotte. Depuis, une semaine. Et c'est la directrice de l'école. Donc, voilà, deux impressions ; tu as d'autres choses à dire encore ?
S : Et bien pour l'autre séance. Pour le, la résolution de problèmes. En fait, je pensais qu'ils iraient beaucoup moins, qu'ils auraient plus de mal... D'après ce que j'avais vu jusque là en maths, qu'ils auraient plus de mal à répondre au premier problème. En fait, j'avais mal évalué le... Les problèmes que j'avais mis au tableau, je pensais qu'il y en aurait quelques-uns uns qui... les feraient quoi !
G : Et tu as eu l'impression, à chaud, qu'ils savent les faire ?
S : Ah oui ! A chaud comme ça, j'ai l'impression. En majorité, hein, disons, il y en a quelques uns qui..; Jérémie, enfin le problème ! Apparemment, il y a eu un problème, aussi : c'est que l'énoncé, ils ne l'ont pas retenu ; enfin certains ne retiennent pas les valeurs que je donne en fait ! Mais c'est les mêmes que quand je fais du calcul réfléchi qui... qui ne retiennent pas non plus euh...
G : C'est bon, tu voulais dire autre chose ?

S : Non, pas pour l'instant, il y a peut-être des choses qui vont revenir...
G : Après...
S : Au fur et à mesure...
G : Voilà.
S : Et tes commentaires ? *(rires)*

G: Disons que les enfants sont plus sages que d'habitude parce que je fais peur ; mais, côté discipline, ils sont un peu agités sur la fin. Tu ne pourrais pas essayer d'expliquer un petit peu cette agitation globale ? Je vais partir de cette remarque.
S : Bon, moi je pense que c'est... Qu'il faut changer plus souvent peut-être d'activités, qu'ils ne peuvent pas maintenir leur attention... Plus de, je ne sais pas enfin... Plus de 20, 25 minutes sur une même activité. Il faut... Même si on varie les recherches écrites et les... Mais c'est les mises en commun ! En fait, surtout ! Ils n'ont pas l'habitude d'écouter ce que font les autres. Et en fait, ils... Enfin je pense que ... Je ne sais pas comment dire...

G : Mais creuse un peu. Je suis d'accord avec toi. Ce sera cela, l'essentiel de mon entretien ; en tout cas une grande partie. Mais il ne faut peut être pas exactement changer plus souvent d'activités ; ce n'est pas sûr. Mais (...)

S : Peut-être que je, que la mise en commun, je m'y prends mal. Enfin, mais dans les autres classes où j'ai pu aller, j'ai l'impression qu'ils faisaient plus attention à ce que les autres expliquaient !
G : Bon ! A ce que les autres expliquaient (...)
S : Et j'ai l'impression que (...)
G : Mais, pour jargonner un peu, puisque c'est des mots que j'emploie... Structures pédagogiques... Quels genres de structures pédagogiques, tu as utilisées ce matin ?
S : Qu'est-ce que tu entends par structures ?
G : C'était collectif...
S : Ben ! Une partie... Les consignes : collectives, puis après, recherche individuelle, et puis après, euh, mise en commun collective.

G : Donc, cela a toujours été collectif ! Ou un petit travail individuel.
S : Un petit travail individuel oui.
G : Mais l'essentiel des séances tourne autour d'un mode collectif. Ou tu interviens, toi, <u>entrain</u> que maîtresse ?
S : Ben aujourd'hui, oui. Ce matin, oui. Il y a... A la suite de cela, il y aura des petits...
G : Non, je parle de ce matin, par rapport à ce que j'ai vu, par rapport à l'agitation (...)
S : Trop de collectif, alors ! ?
G : Peut-être trop de collectif, on va essayer de détailler un peu.

Et à l'oral ou à l'écrit ? Ils ont écrit beaucoup ?
S : Ben, ils ont écrit les résultats.
G : Oui, sur un cahier de brouillon, mais ils n'avaient pas le droit de copier le texte. Ils n'ont manifestement pas écrit beaucoup. Ils ont eu besoin d'écrire deux ou trois résultats.
S : Ben disons, s'ils copient le texte, ils ne font pas, ils mettent tellement longtemps à copier le... à copier le texte qu'ils ne font pas le... Enfin, <u>c'est qui a été fait Anthony</u>.
G : Oui. Anthony, c'est le seul qui a copié le texte.
S : Il a copié, du coup, il n'a pas fait... Il n'a pas fait les exercices. Alors, il y a des moments où il faut les faire copier. Parce qu'il faut qu'ils écrivent quand même... Mais là, ce n'était pas (...)
G : Tu penses qu'il y a eu beaucoup de moments de calme, pendant. Pendant, ça a duré combien, bien deux heures... A peu près ?

S : Une heure et demie.
G : Une heure et demie. Tu penses qu'il y a eu beaucoup de calme. Le son ?
Cela doit être très visible sur la bande vidéo, pendant une heure et demie. Qu'est ce qui s'est passé pendant une heure et demie ?
S : Bon, on a trop, j'ai trop parlé !

G : Bon. On a trop parlé. C'est cela qui est à mon avis le plus fondamental. Plutôt que de changer plus souvent d'activité, changer le structure. L'activité s'est déroulée sous un certain mode. Tout a été oral ! Quand même ! Tu te rends compte de cela ou bien ?
S : hum.
G : Alors que tu te dis que l'attention ne peut pas être maintenue très longtemps...
S : Oui, oui.
G : Moi, j'en aurais marre ! Une heure et demi, pendant laquelle tu parles tout le temps. C'est quand même long pour se concentrer ! Donc quand Anthony a dit que... Je vais en parler, c'est un exemple parce qu'il était près de moi. Il ne s'intéresse plus ; il est dans ses pensées. Parce que je crois que l'on n'arrive pas à se concentrer si longtemps sur un discours oral. Donc pour reprendre cela. Tu t'aperçois, tu devrais savoir que tu as presque toujours parlé.
S : hu.
G : Normal, c'est un flot de paroles continuel. Je pense c'est très difficile pour un enfant de se concentrer sur une tâche, si ton oral a de l'importance
S : hu, hu.
G : C'est cela, à mon avis, le point le plus important. Tu le dis toi-même. Ils sont dissipés car, au bout d'un moment, ils en ont marre. Parce que tu parles toujours. Tu parles ou quelqu'un d'autre. Tu sollicites quelqu'un pour parler. Donc un collectif-oral beaucoup trop long.

S : Oui mais alors, une séance comme cela, comment peux-tu faire ? sans... ?
G : Le collectif-oral ? C'est cela que je vais essayer de voir.

Mais il faut être persuadé qu'il faut varier les structures pédagogiques. Un maître - je vais accentuer - un ancien maître se donnait des moments où il pouvait s'écarter, pour corriger ses cahiers où faire quelque chose comme cela. Cela existait ; mais tu n'as pas vu des anciens maîtres fonctionner ?
S : Non, mais j'ai (...)
G : Ils arrivaient, ils donnaient quelque chose. Non, c'est sûr ! Et après, ils s'arrêtaient. Bon, c'est caricatural. Je ne vais pas dire que c'est bien. C'est pour te faire comprendre quelque chose. Ca veut dire qu'ils s'installaient à leur bureau, ils écrivaient. Il y avait le calme. Et les élèves faisaient quelque chose. Ca ne s'est pas produit aujourd'hui. Tu as toujours parlé !
S : oui, oui.
G : Donc, varier à tout prix les structures pédagogiques. C'est cela qui me paraît fondamental dans ce que j'ai vu ce matin... Collectif, tu es convaincue que tout a été collectif ?
S : oui, oui.

G : Parce que le temps individuel est très court. Tu leur as dit effectivement de chercher individuellement. Mais ça ne s'est pas produit autant.
S: Oui, mais si tu veux, je pensais qu'ils chercheraient plus longtemps ! Enfin, qu'il y aurait plus de. Qu'ils trouveraient moins vite. Donc, qu'il y aurait plus d'espace de recherche.
G : Oui mais, très vite, tu as voulu intervenir au niveau des problèmes que tu leur posais. Tu avais prévu plusieurs exercices au tableau mais tu ne sais pas si réellement, ils les ont fait individuellement.
S : non mais (...)
G : Pendant qu'ils cherchaient, tu causais encore je suppose.

S : Non (..)
G : Tu ne t'en rends pas compte ?
S : Ben non, parce que j'ai... Enfin oui, parce que je suis passée voir ceux qui n'y arrivaient pas et...
G : Voilà ! C'est le premier point, en tout cas. Après, je vais enchaîner à partir de là. Il faut à tout prix que tu varies les structures pédagogiques. C'est un vocabulaire facile ! ... Il faut à tout prix varier la façon dont tu mets les élèves au travail. Tu ne peux pas rester sur le mode oral pendant trop longtemps.
Alors tu as parlé. Tu te rappelles combien de temps, tu as dit qu'ils pouvaient se concentrer au niveau de l'oral ? Tu l'as dit toi-même quand tu as évoqué (..)
S : Oui 20 ou 25 minutes.
G : Oui moi, je mets, J'avais écrit avant que quelqu'un vienne ; je peux te le montrer (*G présente la feuille où il a pris des notes sur la séquence)* : pas plus d'un quart d'heure à l'oral ! Donc j'ai écrit cela sur mon papier : varier les structures pédagogiques, pas plus d'un quart d'heure à l'oral ! Ce n'est pas possible. Il faut que tu te donnes cela comme idée : pas plus d'un quart d'heure, si tu restes un quart d'heure seule. Mais c'est un défaut de débutant : tout le monde fait cela. On cause, on cause, on cause. Alors du coup, tu es indisponible.
S : Oui, oui.

G : Je voudrais insister sur quelque chose : pourquoi ai-je dit que tu étais indisponible ?
S : Ben... Je ne sais pas, j'ai l'impression que je suis tout le temps entrain de leur dire ce qu'ils doivent faire ou euh... Enfin, je ne sais pas.
G : Oui, mais si je dis que tu es indisponible ; c'est que ça me gène quelque part. Qu'est-ce que j'aurais voulu ce matin ? Ou dans le futur ? Qu'est-ce que je voudrais voir ? Je voudrais que tu te rendes disponible pour quoi faire ?
S : Pour prendre les enfants, pour expliquer aux enfants... Pour parler avec les enfants qui ont des difficultés.

G : Voilà. Or cela, je ne l'ai pas vu. Or manifestement (...)
S : Oh mais je l'ai fait quand même ! Avec deux, trois...
G : Oui, c'est bien ! Mais tu n'es pas assez disponible. Pour arriver à... Oui, tu l'as fait, j'ai noté... Donc, j'ai vu que tu avais... J'ai noté ! Voilà, là (*G montre ses notes au professeur stagiaire)*.
S : (*lisant les notes manuscrites de G)* : C'est bien Célia!
G : C'est bien. Donc j'ai vu. Mais c'est normal, tu ne pouvais pas aller plus vers elle. Donc tu as bien le souci - et c'est très bien - d'aller vers les enfants qui ont besoin de toi. Célia et Anthony ; Anthony, tu l'as pris à part à la fin. Quand tu l'as fait venir devant, pour lui expliquer le petit problème. Et tu as pris Célia, ici, là.
S : Oui, oui.
G : Donc tu as ce souci ; tu t'aperçois qu'il y a des élèves qui sont en difficulté. Mais tu n'as pas le temps matériel de le faire. Il faut à tout prix, je pense, que tu emploies des structures où tu te ménages du temps pour arriver vers les groupes d'enfants qui ont besoin de toi. Or c'est vrai, jusqu'ici, cela ne se fait pas. Ces enfants sont un peu dispersés dans les groupes. Les enfants qui auraient besoin de toi, tu les connais presque au bout d'une semaine ?
S : Oui. Oui, je les connais.
G : Tu les connais. Oui. Après, je vais rentrer dans le détail. Comment faire ? On va essayer de reconstruire la séance. Mais je pense que tu dois pouvoir, il faut à tout prix que...

Tu n'as pas pris beaucoup de notes !
S : Non. J'écoute !
G : Ca ne fait rien, je préférerais que tu notes en même temps.

S : Mais... Si tu veux...
G : C'est un grand défaut. J'aurais dû te le dire auparavant ! Là, je l'ai dit maintenant.
S : Oui, de toutes façons...
G : pour voir si (...)
S : Structures pédagogiques, euh..
G : Quoi ?
S : Il faut varier les structures pédagogiques. Me rendre plus disponible pour les enfants qui ont des difficultés.
G : C'est l'essentiel pour l'instant. Tu es convaincue ?
S : Euh oui, oui !
G : Et s'il y a un petit peu d'indiscipline. Bon, je ne l'ai pas vu ce matin. Je n'ai rien à dire question discipline. A mon avis, ça vient de là aussi. Disons qu'ils s'agitent car ils en ont marre. Il faut que tu perçoives bien cela. C'est dur. Oh, on ne peut pas se concentrer pendant une heure et demi sur quelque chose à l'oral ! Tu arriverais à disparaître un peu à l'oral, ils ne seraient pas tellement indisciplinés parce qu'ils auraient quelque chose à faire. Ca c'est du côté de la discipline, pour expliquer un peu d'agitation à la fin. Et surtout, surtout tu pourrais aller vers les enfants qui ont besoin de toi dans ce type de séance. Il faut à tout prix, puisque vous le dites - la maîtresse titulaire confirme - qu'il y a des disparités. Mais il faut que tu les gères.

Alors qu'est-ce que l'on fait ? On rentre dans le détail ? Comment aurait-on pu mener autrement la séance ?
S : Oui, oui.

G : Tu sais que le début, il faudra en parler, c'est pareil ? C'est du collectif-oral. Donc c'est normal. Tu rappelles ce qui a été fait. C'est le rituel de la température. Mais c'est à l'oral et après tu rappelles (...)
S : Oui, mais ça, le rituel de la température, ils le font tous les matins. Donc, bon, c'est un rituel. Je ne peux pas le... Même quel que soit le type de séance que j'ai derrière (...)
G : oui, c'est bien ! (...)
S : Et de raconter ce qu'ils ont fait pendant le week-end. Tous les lundis matin, elle le fait, ils le font. C'est des choses que je n'ai pas changées et...
G : Et tu as raison ! Donc du coup, ça accentuait.
S : Ben oui, cela accentue encore le fait, c'est vrai.
G : Donc, il faudra que tu penses à cela. C'est normal, c'est très bien de leur faire parler du week-end. L'idée est bonne. C'est très bien. Après, je reviendrai plus en détail. Mais globalement, il faut que tu te rendes compte que tout était à l'oral depuis ce matin. C'est cela que je veux mettre en évidence. Donc, au début, on se concentre, on écoute un peu, parce qu'il n'y a rien à faire. Et puis... Et il n'y a pas d'écrit. Globalement, dans les classes, à l'heure actuelle, les écrits disparaissent.
Je caricature beaucoup en disant que les maîtres arrivaient à disparaître pour corriger leurs cahiers. Cela ne veut pas dire que c'est bon. Ils avaient un temps pendant lequel les enfants étaient occupés seuls. Je ne l'ai pas vu ici ! Il faut que tu gardes cela à l'idée ! En te disant un jour, peut-être que tu feras cela aussi. Je ne sais pas si c'est bon ou pas. Mais c'est une bonne idée de débutants ! Ils arrivent à corriger leurs cahiers et à être tranquille pendant une demi-heure, trois quarts d'heure !

S : Mais c'est pareil ! Quand on leur demande d'écrire quelque chose, cela ne peut pas durer...Euh...
G : Non ! Varier les structures !
S : Une demi-heure, trois quarts d'heures, cela ne peut pas durer !

G : Varier les structures ! Je n'ai pas dit que cela peut durer. En tout cas, le collectif-oral, à mon avis, ne doit pas durer plus d'un quart d'heure !
Bon, je crois que j'ai assez insisté là-dessus ! Cela devrait rester ? Mais tu t'en rends compte toi-même parce que tu as dit qu'il fallait changer plus souvent d'activités. Ce n'est pas l'activité, c'est (...)
S : La structure pédagogique.
G : La structure pédagogique, d'accord ? Donc c'est toi-même qui le dit. On verra cela... O.K. ?

Alors le contenu me surprend quand même ! Tu vas m'expliquer un petit peu.
S : Oui.
G : Le contenu que tu as choisi, d'où vient-il ? D'où est-il issu ? Pourquoi as tu fait cela ?

S : *(petite toux)* Parce qu'ils ont commencé avec... Pas avec Charlotte mais avec sa déchargeante, la partie de résolutions de problèmes. Et (...)
G : C'était dans le ERMEL, nous voyons donc que Charlotte travaille avec le ERMEL de CE2.
S : La déchargeante aussi.
G : Il faut savoir que c'est une directrice d'école qui a une décharge. De combien ?
S : Une journée
G : Une décharge d'une journée semaine. Bon, c'est une école qui pose problème. C'est une école de... Elle est en ZEP aussi ?
S : Non ! Elle ne l'est pas.
G : Bon, mais on est à Ville Jean. Et Ville Jean est un quartier est peu difficile sur Rennes.
S : Moi, je ne trouve pas quand même (...)

G : Donc a priori, c'est quelque chose issu du ERMEL que tu as pris ?
S : Oui.
G : Tel que ?
S : Non, pas tel que !
G : Non ? Les exercices proposés étaient dans le ERMEL aussi.

On va aller dans l'ordre. Le calcul pensé ?
S : Non ! Ah non, le calcul pensé non.
G : Ce que tu as appelé dans ta fiche de préparation : le calcul réfléchi. C'est ton invention ?
S : Euh ... Oui !
G : Et tu as regardé un petit peu le calcul pensé du ERMEL au niveau CE2 ?
S : Euh oui ! Un petit peu...
G : pas vraiment ...
S : Euh, pas beaucoup non.
G : Perçois-tu une différence ? J'ai vérifié - mais peut-être que je me trompe ; a priori, je connais! - que le calcul pensé que tu as proposé n'est pas issu du ERMEL.
S : Non.
G : Et j'essayais de te faire percevoir une éventuelle différence entre ce que tu as proposé aux élèves et ce qui pourrait se faire en CE2. Je suis un peu gêné de ton calcul pensé ! Alors qu'est-ce qui me gène ?
S : ...
G : Je peux te rappeler. 3 + 5 ; 2 + 3 ; 3 + 5 ; 4 + 2...
S : Dis moi ce qui te gène... (*Rire*) Comme ça, je te dirai pourquoi j'ai fait cela. Enfin...
G : Oui, mais dis- moi ! Pourquoi as-tu fait cela ?
S : Ben en fait, j'ai (...)
G : Pour prendre la suite de Charlotte (...)

S : En fait je fais faire progressivement le.. Enfin tout ce qui est addition en fait, mais en augmentant progressivement les difficultés.
G : C'est ça, donc au début, il n'y avait pas (...)
S : A la première séance, j'ai juste fait des petites additions, en rajoutant 1, 2 ou 3. Avec des nombres à un chiffre, en fait.
G : Donc 3 + 5 ; 5 + 1 (...)
S : Et puis là, j'ai rajouté 5, voilà.
G : Et aujourd'hui l'idée (..)
S : 3, 4, 5
G : (...) de rajouter 1, 2, 3, 4 , 5. Et tu n'as pas trouvé cela dans le ERMEL ?
S : Non ! Non, c'est. En fait, bon, j'ai... Micheline E., en CM2, fait comme ça.
G : Des choses aussi simples ! ?
S : Non, mais non ! Mais, euh, relatives...

G : Non, mais cela... Mais d'accord ! Mais, ce qui me surprend, ce sont des choses aussi simples !
S : Ben... La preuve ! C'est qu'il y en a qui...
G : Ah non. La preuve, la preuve : il n'y a qu'Anthony qui échoue ! Je ne sais pas comment le traiter mais (...)
S : Oui...
G : (...) Nous reviendrons sur Anthony après. Tu es d'accord ? Il n'y a que Anthony qui ne réussit pas ?
S : hu, hu...
G : Il n'y a que Anthony qui ne réussissait pas.
S : Aujourd'hui, oui !
G : Aujourd'hui. Je ne peux voir qu'aujourd'hui !
S : La séance que j'ai faite jeudi... Il y en avait plus qui ne réussissaient pas !
G : Il y en avait plusieurs... Donc, c'est en fonction de cela que tu as diminué le niveau. Cela paraît ultra simple, les exercices que tu as posés, pour un CE2.
S : Ben oui, mais. Ben oui, mais ceux que j'avais donnés, encore plus simples, le... mardi, jeudi, il y avait encore des erreurs !

G : Et qu'est-ce que tu voudrais développer dans l'exemple : 9 + 5 ? Il était un peu moins puéril que les autres ! Tu vois, je dis même puéril ; c'est un peu ça. 9 + 5 ?
S : Le passage à la dizaine supérieure. Là.

G : Mais tu n'en parles jamais pourtant. Par exemple, tu as fait du cycle 2 - si j'ai bien compris - au cours de ton premier stage. On est au CP ; on développe le passage à la dizaine supérieur. Il faudrait que les gamins puissent dire, sur l'exemple 9 + 5 au moins, 9 et 1, 10, et 4 : le passage à la dizaine supérieure. Tu n'as pas beaucoup d'interventions du côté des procédures qu'ils pourraient mettre en œuvre. Pour faire ce que tu appelles - c'est toi-même qui appelle cela dans ta fiche - du calcul pensé. On ne pense pas beaucoup pour faire ces calculs ! Tu accentues même une façon de faire par la suite, au cours des exercices suivants. Tu voudrais qu'ils aient une façon de calculer qui serait un peu du calcul réfléchi : 9 + 5 et passage à la dizaine. Et toi, au cours même de tes petits exercices, tu as accentué une façon de faire qui serait ? Au bout du compte ?
S : Ben, de le savoir !
G : Oui là, tu n'as rien à dire. On va revenir là-dessus. On pourrait savoir directement les résultats. Mais soit on sait directement les résultats, soit on les reconstruit. Avec du calcul ! C'est au niveau du calcul. Mais toi, tu leur suggères ou ils parlent d'une autre procédure que l'on devrait voir disparaître en CE2 !

S : Les doigts ?
G : Oui, le surcomptage. Cela n'est pas possible. Et toi, tu traites cette procédure de la même façon.
S : D'accord.
G : Tu n'as aucune influence sur les procédures qu'ils utilisent à l'heure actuelle ! Est-ce que je me fais bien comprendre ?
S : Oui, oui...
G : C'est à dire que tu attribues la même valeur à ceux qui utilisent leurs doigts, à ceux qui savent le résultat par cœur et à ceux qui seraient amenés à faire du calcul plus pensé. Tu dois avoir une influence là-dessus ! Parce que tu dois amener ces élèves de CE2 - ils ont normalement ce type de compétences en CE1 - à faire du calcul réfléchi. Ce que tu n'as pas fait ce matin à mon avis. C'est donc beaucoup trop puéril quand même ! A mon avis, c'est beaucoup trop simple ! Trop simple, ce que tu donnes. Je ne parle pas d'Anthony !
S : oui.
G : Après, on reviendra sur Anthony. Mais globalement, ce que tu proposes est beaucoup trop simple et je ne proposerais pas cela.

Il y avait quelques exercices que tu aies pu voir. Donc, sur quoi, on peut s'appuyer quand c'est la somme de deux nombres à un chiffre ?
S : ...
G : Ajouter un, ce n'est pas du calcul pensé. C'est trouver le successeur d'un nombre dans la comptine numérique. Trois, le suivant de trois quand j'ajoute un, c'est quatre. Ce n'est pas du calcul pensé. Là, on ne pense pas beaucoup. Le seul où on pense un petit peu... Ben, il n'y en a pas beaucoup où on pense ! Je suis quand même surpris ! C'est 9 et 5, parce que j'ai pris cet exemple là. Alors donne moi sur quoi on pourrait s'appuyer par exemple : 8 et 7 ?
G : Écris cela sur ta feuille ; pour avoir une idée des procédures de calcul pensé. Ils devraient les avoir acquises en CE1.
S : 8 et 7 ?
G : Ouais !
S : Ben 8 +2 + 5 !
G : Par exemple, Écris 8 et 7. Cela pourrait... Donc
S : 8 + 7 ?
G : Alors 8 + 2 + 5. Cela peut s'appuyer sur... C'est cela que tu dois développer chez les enfants. Mais d'autres ?
S : D'autres ? Ben Oui...
G : Oui, d'autres procédures ?
S : Je ne sais pas 9 + 6, euh... 7 + 6.
G : Oui, mais tu ne vas pas trouver directement ! A propos de 8 + 7, trouve d'autres façons de faire que 8 + 2 + 5 ?
S : ...
G : Comment pourrait-on trouver si on ne connaît pas le résultat ?
S : Ben... 7 + 7.
G : Ben oui...
S : + 1
G : Voilà ! Donc, on s'appuie soit sur la dizaine, soit sur des doubles par exemple. Tu ne me sors pas... Ce que je constate quand même, c'est que tu ne me sors pas cela directement ! Tu n'as peut-être pas compris ma question ?
S : ah oui...
G : Mais tu ne me sors pas cela directement. Donc, tu n'y penses pas toi-même en présentant des exercices. Tu ne sais pas sur quel genre de calculs pensés, ils devraient s'appuyer pour raisonner.

S : Ben oui, j'avais pensé à celui-là ; mais effectivement, je n'avais pas pensé à ...
G : Donc ce n'est pas...très clair. C'est du calcul pensé. Soit on a directement le résultat en mémoire et on fait 8 et 7 = 15 , soit on le reconstruit par du calcul pensé. Mais en aucun cas, je ne le reconstruis en utilisant le surcomptage. Ce n'est plus possible de leur faire utiliser le surcomptage en CE2 ! Or tu n'as eu aucune intervention sur les procédures des enfants. Je ne sais pas si... Je suis même sûr que tes exercices ne sont pas adaptés à ce que je dis.
S : Oui, d'accord, c'est bon ! Mes exercices sont trop simples. J'ai compris !
G : Bon, il y en a un qui commence à devenir un peu plus intéressant : 9 + 5 ; mais on n'a jamais réfléchi aux procédures pour trouver 9 + 5.

S : Bon, alors là, quand je leur donne ça : 9 + 5. Il y a besoin de quelque chose de plus compliqué, il y a besoin du passage à la dizaine. Quand je leur dis 9 + 5. Ils notent leur résultat sur l'ardoise. Tu leur demandes comment ils ont fait ?
G : Tu peux leur demander à quelques uns d'expliquer comment ils ont fait. Bien sûr ! Et tu dois insister sur des méthodes qui sont du côté du calcul. Leur dire : non ! Maintenant on ne va pas utiliser les doigts, on doit savoir que 8, il manque quoi pour faire dix ? Il manque 2.. On leur dit cela... S'ils n'ont pas l'habitude de faire ça, mais ils devraient savoir tous faire cela. Je ne sais pas. Je n'ai aucune idée ; les exercices que tu as proposés ce matin sont tels qu'ils ne mettent pas cela en valeur. Mais si tu fais des choses plus compliquées, tu vas pouvoir discuter des procédures de calcul pensé avec eux. C'est pour tes élèves. Il faut mettre en évidence plusieurs façons de faire mais j'ai bien dit : calcul ! En évitant de parler du surcomptage, et tu dois même leur dire d'éviter cela. Tu ne dois pas rester neutre.
G : Est-ce que c'est un peu plus clair ?
S : Oui...

G : On ne sait pas trop...Tu n'as certainement pas trouvé ces procédures de calculs dans le ERMEL CE2.
Il y a un beau chapitre. Tu as regardé un peu le ERMEL ?
S : Oui, je sais. Il y a un chapitre sur cette question.
G : Mais tu n'as pas choisi de faire des exercices comme ça ? C'est cela qui me surprend. Pourquoi ne pas avoir choisi ceux qui sont bien faits dans le ERMEL, puisque tu l'as et que Charlotte l'utilise ? Pourquoi ne pas avoir choisi de faire cela ? Cela te paraît trop compliqué ?
S : Ben... je ne sais pas trop quoi dire...
G : Hein, pourquoi tu n'as pas choisi ceux du ERMEL ?
G : Bon, c'est pour le calcul pensé. Maintenant il faut qu'ils mémorisent des choses. Puisque tu utilises le ERMEL, il y a plein de jeux numériques qui n'existent pas pour l'instant dans la classe. Charlotte ne les a pas non plus ? Les jeux numériques ? Pour mémoriser des résultats ?
S : Je ne sais pas.
G : Tu ne sais pas. Donc là dedans on parle de jeux numériques, donc si tu utilises le ERMEL, il faut prendre les jeux numériques, elle a peut-être ces jeux. Il faudrait qu'un jour les enfants sachent directement 8 et 7, 15.
S : C'est où là dedans ?
G : Tu n'as pas trop feuilleté ou quoi ?
S : Ben si, mais... Euh !
G : Est-ce que tu vas t'appuyer sur celui là ? Parce que Charlotte a l'habitude de l'utiliser. Est-ce que tu continues ?
S : Ben si... Si je prends d'autres manuels, c'est...
G : Tu as envie de l'utiliser ? C'est cela que je voudrais savoir ?
S : Si, oui.

G : Essaie de l'utiliser tel que. Après, il y aura des problèmes de mise en œuvre. Ce n'est pas facile. Donc, tu n'as pas de problèmes particuliers, donc tu es capable de mettre cela en œuvre si tu as envie. Tu n'es pas obligée...
S : Non, mais si !
G : Bon, alors cela demande un peu de travail. Mais Charlotte a déjà... Alors sur le calcul réfléchi, il y a plein de choses.*G feuillette les pages du ERMEL...*
G : Savoir calculer, présentation de ... page 147... On te dit ce qu'il faut faire, période par période. Est-ce que tu connais ? Vous n'avez jamais vu cela en formation ?
S : Non.
G : Qui avais-tu l'année dernière ? En cycle 2 ? On ne t'a jamais parlé du cycle deux ?
S : En cycle 2, j'avais A...
G : Ah oui, il ne t'a jamais parlé de...
S : On n'a pas fait cela ! On n'a jamais fait le calcul réfléchi.
G : Bon, tu prends un module : savoir calculer... page 147. Tu regardes tous les jeux... Jeux destinés à assurer la maîtrise des répertoires ! Les cartes recto-verso, les dominos, jeux de bataille... Des choses comme ça. Alors tous ces jeux là permettent d'avoir une autre façon de travailler aussi. Ce n'est pas du collectif-oral. C'est du travail par petits groupes, cela te changerait... C'est tout ça qu'il faut mettre en place...
S : Je pense qu'elle doit les avoir.
G : Et bien peut être, peut être que oui. Cela serait bien de regarder ! Autrement cela s'achète ou cela se construit. Numéri-cartes, il n'y a pas cela ? Mais si ! Il y a une boîte là !
S : Oui, il y a cette boîte.
G : Fait voir, on n'a pas parlé de cela. Charlotte a tout ! Quelle chance ! Ca, c'est pour nos collègues, elle a Numéri-cartes ! Des jeux dit-on ! Pour mémoriser les résultats ! Ce n'est pas cela ? Jeux destinés à assurer la maîtrise des répertoires, Numéri-cartes CE2. Donc tu ne savais pas que cela existait ?
S : Non.
G : Il faudrait mieux que tu utilises ça. C'est fait pour cela. Et tu changerais de structures ; tu aurais une autre façon de travailler. Il faut que tu perdes quand même cette idée de travailler collectivement. Là, je te vois ponctuellement. Quand même, ils n'ont pas calculé ce matin ! C'est clair !
S : oui.
G : Donc tel que cela s'est passé lors de l'exercice de calcul pensé, c'est beaucoup trop puéril... J'emploie ce mot là.

Bon, maintenant il y a le problème d'Anthony, on peut en parler. J'ai écrit : "trop facile, à part Anthony." Il vaudrait mieux lui consacrer un temps particulier... Je ne sais pas, tu as vu Anthony, tu l'as interrogé. Tu trouves que c'est bien. Après tu as arrêté. Alors je vais te montrer une attitude positive. Au début Anthony était en échec.
S : Bon la dernière fois, au dernier cours où je suis allé. On a fait des exercices de calcul réfléchi.
G : Oui, tu étais là. On avait parlé de ça. Cycle 3.
S : On avait parlé de ça, mais tu n'as pas dit finalement... Tu nous as demandé : qu'est-ce que vous voulez faire? Mais tu n'as rien dit, tu as laissé en plan après !
G : Oui, j'ai laissé en plan.
S : Ben moi, mon problème est toujours le même !
G : Oui, Anthony, manifestement (..)
S : Bon, alors j'ai essayé, je ne sais pas, j'ai essayé de... Mais ça le bloque! Bon, j'ai arrêté !
G : Tu as eu raison ! On avait parlé de ça. Comment mettre en valeur un élève ; on l'a évoqué. C'est moi qui jouait au Candide. C'était quand même fort quand je jouais au Candide à propos du calcul pensé. Moi, qui ne sait pas faire ! On ne va pas encore me demander ! Et, je suis seul

dans mon cas... C'est un peu ce qui s'est passé quand j'ai simulé ça avec vous. C'est angoissant pour moi ! On ne va pas m'embêter ! Et après le coup suivant. C'est une attitude positive, il a écrit 8, tu as dit "très bien" ! Heureusement que tu lui remontes le moral de temps en temps. Mais manifestement, tu ne lui apportes pas grand chose car il est le seul dans ce cas là. Parce que c'était trop puéril.
S : C'est là que je me suis dit que... effectivement il y aura quelque chose à faire pour Anthony à un autre cours.
G : Oui, pour lui.
S : C'est pour ça que j'ai arrêté.
G : Bon le calcul, c'est très bien de reprendre ce que l'on a simulé. Faire du calcul pensé! Il faut réellement du calcul pensé. Au cours du calcul pensé, si tu constates des choses moins puériles que Anthony ne réussit pas... Je crois qu'il ne faut pas le mettre en valeur. Il participe à la classe, en tant que telle. Donc, je prends position quand même ! Si ce n'est pas clair, tu me redemandes. Il participe à la classe en tant que telle parce que c'est un moment plutôt collectif. Toi, tu vois qu'il ne progresse pas, mais on ne va pas le mettre en valeur.
S : oui, oui...
G : Ce n'est pas à ce moment là qu'il va apprendre quelque chose. C'est quand il fera des jeux. Il faut à tout prix que tu le fasses. Si tu arrives à prendre 3 ou 4 élèves avec toi pour faire quelque chose avec eux. C'est au cours de ce moment là que tu pourras travailler avec lui. Tu utilises du matériel éventuellement. Pic Bille ! Il aura besoin de Pic Bille ! Tu peux noter cela. Il n'a pas idée de ce qu'est... Il était gêné quand tu faisais avec les doigts là ! Cela le concernait, tu te rappelles ? Tu as voulu sortir les doigts mais on n'y voit rien ! c'était 7 ou 8, *(G simule avec ses doigts les quantités évoquées)*,
S : 7 + 3.
G : Tu étais gênée. Donc lui, il faut qu'il voit le matériel de Pic Bille. Tu le connais ? Tu devrais le récupérer, pour Anthony en particulier, ou pour 2 ou 3 élèves qui auraient du mal. Qu'il sache que 8, c'est 5 + 3... Je vais prendre 7, c'est mieux parce que c'était l'exercice 7. C'est 5 + 2 et il manque 3 pour faire la dizaine. Tu vois de quoi je parle ? On voit cela sur le matériel Pic Bille. Les boîtes jaunes. Anthony a besoin de cela. Le fait de faire avec les doigts, collectivement, ne lui apporte rien. Est-ce que j'ai été très clair !
S : oui, oui.
G : Donc tu fais du calcul pensé, réellement pensé, pour toute la classe. Tu mets en évidence des procédures qui sont des procédures de calcul !
S : oui.
G : Autour des doubles pour l'instant, c'est beaucoup plus compliqué après. Les doubles, c'est le niveau CP ou CE1. Ou autour du passage à la dizaine.
Je ne déforme pas trop ce que tu as fait ce matin. Mais ce n'était pas du calcul. Donc tout le reste de la classe travaille, tu insistes sur les procédures, tu constates que certains sont largués.
S : hu, hu...
G : Tu ne les interroges pas mais tu dois leur ménager autre chose. Le procédé Lamartinière est fait pour avoir une vision globale de la classe au travail. Ce qui était caricatural ce matin, c'était 1, 2 ou 3... Marine s'est trompée une fois et c'est tout. Je n'ai noté que Marine. Je n'ai pas bien vu peut être. Arthur, n'a pas répondu une fois.
Est-ce que je suis clair sur le calcul pensé. Oui, il faut que t'apportes quelque chose.
S : Oui. Les boîtes de Pic Bille.
G : Tu pourras les prendre, pour travailler à l'extérieur si tu n'en as pas. Mais tu as besoin de faire quelque chose pour lui si vraiment il a des problèmes.
Mais peut-être ne voulait -il pas se concentrer ? Il avait toujours un décalage de 1. Je ne sais pas si c'est du lard ou du cochon. C'est à toi de voir. Peut-être s'amuse-t-il à jouer le rôle de l'élève mauvais ? Ou bien est-il vraiment très mauvais ? Il faut voir avec la maîtresse. Tu l'avais repéré? Est-il repéré comme étant très mauvais ?

S : Ben, il a des problèmes, oui.
G : Tu dois te ménager un temps pour repérer 3 ou 4, 5 élèves qui ont vraiment besoin de toi. Tu y arriveras, c'est possible ?
S : Je vais essayer !
G : En changeant de structure. C'est très bien, un moment de Numéri-cartes pendant qu'ils sont autonomes. Tu as de la chance d'avoir du très bon matériel. Hop, ils font un truc entre eux puisque c'est autour du répertoire numérique. Et pendant ce temps, tu t'occupes des élèves qui ont besoin de toi ou tu joues une partie collective avec eux pour montrer comment cela marche.

Bon, ça va ? Tu as vu comment est structuré mon entretien ? Comment tu as vu comment j'essaie de le structurer à partir de mes notes ? Alors bien insister sur les structures pédagogiques qui doivent être variées ; te libérer du temps à tout prix, non pas pour corriger des cahiers - parce que j'ai pris cet exemple - mais pour aller vers les élèves qui ont besoin de toi à certains moments. C'est cela pour l'instant.

G : C'était pour le calcul pensé. Mais c'est bien d'en faire. Si je n'avais pas simulé ça avec vous, vous n'en n'auriez jamais fait ?
S : Non, je ne savais pas... Et les classes que j'ai vues n'en faisaient pas.
G : Je me demandais où tu avais vu cela. Je ne pensais pas que tu étais avec moi au premier cours.
S : Aux deux premiers cours, je suis allée.
G : Ah bon, au moins tu reproduis ce que tu vois. Ce n'est pas si mal que cela !

Mais cela doit être plus scandé que cela ce que dit le maître. Ce n'est pas assez (*claquement dans les mains de G).* Ce n'est pas assez rapide. Ils n'avaient normalement pas le temps de surcompter. Ils devaient avoir le résultat dans la tête.
moment de silence
Appuies-toi quand même sur le ERMEL que pour l'instant tu n'as pas dû feuilleter beaucoup.
S : Si, si, si !

G : Oui mais tu n'as pas pris les exercices. Je ne comprends pourquoi tu n'as pas choisi de prendre les trucs du module 1 ? Période 1.
S : Ben oui, je ne sais pas.
G : Je voudrais le savoir. Je ne sais pas actuellement pourquoi tu n'as pas pris cela ? Puisque Charlotte utilise le ERMEL.
S : Oui mais Charlotte, elle n'a pas fait encore de calcul réfléchi !
G : C'est bizarre. C'est cela que j'aimerais savoir en tant que formateur ! Tu as le truc (..)
S : Mais parce que ! J'ai vu, j'ai vu dans d'autres classes, faire de cette façon !
G : Oui, c'est cela. Tu t'es plus appuyée sur le travail que tu as vu dans la classe de CM2 que tu as citée. Tu avais l'impression que tu copiais davantage le travail de la maîtresse. Madame E. chez qui tu étais en pratique filée, non ?
S : Oui. Là, au début du mois, de l'année.
G : Donc tu as l'impression que tu copies davantage Madame E. de CM2
S : Et bien, j'essaie de (...). J'essaie de reprendre !
G : C'est normal ! C'est cela. C'est à la manière de madame E. plutôt qu'à la manière des Numéri-cartes du ERMEL ?
S : Mais je pense que c'est normal qu'en débutant on essaie des trucs et qu'on regarde au fur à mesure si ça fonctionne ou pas.
G : c'est normal, c'est normal ! Mais je ne sais pas ce que la maîtresse formatrice de CM2 a fait. Mais ce n'était pas trop puéril, ce qu'elle a fait quand même, ce qu'elle proposait en CM2 ?

S : Non, non !
Mais non, mais c'était... D'ailleurs, elle a dit qu'elle n'était pas sûre que c'était une bonne méthode, hein.
G : Mais c'est quoi en gros la méthode de E. que tu copiais ce matin ?
S : Et bien, c'est aller progressivement, ajouter au début un petit, puis augmenter...

G : Bon. On en a parlé l'autre jour. En calcul réfléchi, il est clair que s'ils n'y arrivent pas, il faut leur donner des exemples très simples ou tous réussissent. On a dit cela, l'autre fois, tu le confirmes ?
Ca c'est du côté de madame E. s'ils ne réussissent pas, on leur donne un exercice facile où tout le monde réussit pour leur remonter le moral ! Mais ils ne seraient pas amenés à faire du calcul réfléchi. C'est autre chose, cela doit s'appuyer sur des résultats mémorisés ; on doit travailler avec des Numéri-cartes, des jeux numériques, etc. ...

S : En fait, là, je me rends compte que j'ai fait plus la récitation de la table d'addition plutôt que du calcul réfléchi.

G : Et nous, nous pensons... Moi, je pense - je ne devrais pas dire nous, mais je pense que beaucoup le pensent - que ça ne sert à rien de réciter la table d'addition comme à une certaine époque. On n'était pas meilleur pour autant. Il faut mémoriser - on n'a pas dit le contraire - mais pour mémoriser, il faut s'appuyer sur quelques faits numériques que l'on a en mémoire. Donc, on reconstruit d'abord ! Et petit à petit, on reconstruit grâce à ces jeux, on va garder ça en mémoire.
C'est l'idée actuelle. Mais on n'apprend pas par cœur les tables, les enfants apprenaient par cœur les tables et ne calculaient jamais. Ils ne faisaient pas de calcul réfléchi. Je parle trop ? Je vais trop vite ?
S : Mais, ils ont quand même... depuis le début de l'année, ils ont revu les tables, donc elles ont bien été apprises à un moment ou à un autre !
G : Oui, mais je ne sais pas si c'est bien. J'espère qu'elle n'a pas fait réciter la table de ajouter 1. Ton idée la table de ajouter 3, ce matin ?
S : 3, 4, 5 !
G : Oui, j'ai bien compris. Donc, c'était une idée de tables ! Heureusement que tu mets dans les deux sens ! Je ne crois pas beaucoup à ça. Mais c'est normal qu'ils sachent les résultats. C'est autre chose.
S : Ils ont quand même réécrit tout cela sur leur cahier !
G : La table de 3, 4 et 5. C'est Charlotte qui l'a fait. C'est normal qu'ils connaissent les résultats mémorisés de ajouter 3... Je ne dis pas le contraire.
S : J'ai bien compris. Le but du calcul réfléchi n'est pas de leur faire réciter. C'est d'aider à la réflexion.
G : Ce n'est pas de la mémorisation. A priori, la mémorisation peut venir. Avant on apprenait les tables, c'était notoirement insuffisant. Maintenant, c'est plus moderne à mon avis, on utilise des jeux, fabriqués par ERMEL ici, qui permettent de mémoriser en jouant.
Ca va. C'est cela l'idée. J'espère avoir été assez clair. Ce sera soumis à la critique de mes collègues *(rires)*. On verra bien... Ce qu'ils diront éventuellement...
S : Ca va !

G : après la deuxième partie ?
S : Alors la deuxième partie, en fait, j'ai fait...
G : D'où cela vient ?
S : Ca vient du ERMEL.
G : Tel que, tu peux me dire la page et la...

S : Oui, Cent... 189. Je crois. Problèmes additifs
G : Problèmes additifs, la boîte.
S : Oui, le tout début, le calcul additif et ... et soustractif... Page 129, c'est ça. Parce que en fait, ils ont fait ce premier, ils ont fait ça. Avec la, la... Ils ont fait le problème du manège ! Dans résolution de problèmes.
G : Montre-moi.
S : Le problème c'est que là dedans, pour faire ces problèmes, il y a besoin de faire des soustractions. Et ils ne savent pas les faire ! Donc, on s'est aperçu, je suis venu la voir lundi dernier... J'étais là, quand elle a fait les problèmes. On s'est aperçu que la majorité ne savait pas faire les soustractions. Donc, on a décidé de reprendre...
G : De faire des petits problèmes additifs et soustractifs.
(...)
Mais les nombres que tu as choisis ce matin étaient plus faciles que les nombres qui sont proposés ici ?
S : Ouais !
G : Ce ne sont pas ceux-là ?
S : Oh, ici, ce n'est pas beaucoup plus difficile !
G : Pas beaucoup plus difficile...
S : Enfin, ils sont...
G : Quand même, regarde de près *(ton amusé)*
C'est plus difficile que les tiens.
S : Ceux-là, dans la reprise...
G : Comment ?
S : Dans la reprise ! Dans la deuxième étape du... Mais là, ils ne sont pas plus difficiles !
G : Alors a priori, tu aurais fait aujourd'hui la première étape ? C'est ça ?
S : Oui...
G : Recherche individuelle, les enfants (...)
S : Même pas la première étape. Euh... Si l'étape 1, la première phase.
G : C'est la première phase ; alors, que penses-tu, après avoir fait tout cela ? As-tu vraiment utilisé le ERMEL, tu l'as bien en tête ?
S : Oui, je crois. Enfin, Bien en tête... Je me suis appuyée dessus...
G : D'accord. Mais cela te plait ? Est-ce que la mise en œuvre a été correcte, conformément à ce que dit ERMEL ?
S : Non, je n'ai pas fait exactement ce qu'ils disent... de toute façon, quand je travaille sur le ERMEL, je ne fais pas exactement comme ils disent ! Parce que...
G : Tu n'as pas envie de faire comme ils disent ?
S : Ben... Je trouve qu'il y a des choses qui...
G : Alors, qu'est-ce qui te déplaisait éventuellement ? Tu ne sais plus...
S : Euh...
G : Bon ! On va parler autrement. En tout cas, tu n'aurais pas fait la mise en œuvre préconisée par ERMEL ?
S : Ben... Si... Il y a des choses... Si, si ! Dans l'ensemble, c'est la même chose ! Sauf qu'il y a des choses que... Que... Si, en effet l'énoncé du problème... La recherche individuelle... Alors, effectivement j'ai peut-être pris un... Eux, ils prennent 12 cubes au début, 24 à la fin.
G : Oui
S : Moi, j'ai pris 8 et 12.
G : Avec le souci de prendre des plus petits nombres ?
S : Plus simples ! En fait, j'aurais peut être dû prendre ce qu'ils proposaient. Les deux nombres que j'ai donnés appartiennent au répertoire additif, exemple 8 + = 12. C'est pour cela que j'ai (...)
G : Donc, tu as voulu choisir systématiquement dans le répertoire additif.

S : Pour qu'ils... que... Qu'ils expliquent bien ce qu'ils ont vu, l'addition à trou ou directement le... Et après, j'ai fait le cas du double !
G : Est-ce que ERMEL donne des explications sur les procédures des enfants dans le cas de petits nombres ?
S : Oui.
G : Pour des petits nombres ?
S : Euh... Attends... (*elle feuillette l'ouvrage*)
G : je voudrais bien que ce soit lié avec la manière dont tu mets en œuvre l'animation de la séance. Il y a deux choses : l'animation et le contenu. Il faut parler des deux choses. Es-tu satisfaite de ton animation ? Essaies de changer en prenant en compte ce que j'essaie de te faire dire depuis ce matin. Essaie de changer les structures pédagogiques et ensuite nous changerons éventuellement le contenu !
S : ...
G : Comment conduis-tu la séance ?
S : Ben, j'ai donné un énoncé collectif... Je leur ai demandé de faire une recherche individuelle
G : C'est cela.
S : Et ceux qui avaient fini le...
G : Ce petit exercice...
S : Le petit exercice, voilà...
G : Il y avait plein d'exercices au tableau, que tu découvrais en ouvrant le tableau et ils les faisaient dans l'ordre. C'est cela ?
S : Oui, oui...
G : Et après, qu'avais-tu prévu de faire ?
S : La mise en commun.
G : La mise en commun.
S : Sur le premier exercice !
G : Que sur le premier exercice...
S : Enfin sur le premier et puis...
G : C'est cela qui est décrit dans ta fiche de préparation ? Je ne l'ai même pas regardé. Placer en situation... Recherche dans les cahiers... Vers les procédures que l'on a mises en évidence... (*inaudible)*
Et tu pensais qu'il y avait une mise en commun des procédures pour le premier exercice
S : Hu, hu...
G : Le premier exercice qui portait sur 8...
S : 8 + ... = 12 ?
G : = 12... Et c'est surtout cela que tu voulais faire ?
S : oui.
G : La mise en commun, c'était surtout...
S : C'est ce que j'ai fait !
G : C'est ce que tu as fait, elle portait surtout pour le premier exercice ?
S : Oui
G : Et le reste des exercices ?
S : Le reste des exercices, c'était au départ pour (...)
G : pour les occuper.
S : Ben, pour qu'ils s'entraînent
G : Pour ceux qui allaient plus vite ?
S : Voilà ! Ils étaient à mon avis moins simples, enfin, plus compliqués.
G : Plus compliqués. Voilà.
S : Au fur et à mesure...
G : Oui...
(*silence)*

G : Et que penses-tu de cette mise en œuvre ? Telle qu'elle a été vécue ?
S : Et bien je pense que la mise en commun n'a servi à rien !

G : Bon. Et tu as été maladroite, parce que c'est trop simple, encore une fois ! 8 et 4, la façon simple de répondre, c'est (...)
S : Non ! Moi, je ne pense pas que c'était trop simple. Ils ont quand même expliqué comment ils avaient fait : l'addition à trou ou l'addition directement.
G : Oui, mais je ne sais pas si c'est une addition à trou ! Justement ! L'addition à trou est une technique que l'on emploie quand les nombres sont compliqués.
S : Oui mais en fait, elle... Elle a écrit et puis après, elle...
G : C'est une façon d'écrire car il faut rentrer.

Je dois bien me faire comprendre. Une addition à trou, c'est 24 + ...quelque chose donne 61 par exemple. C'est une addition à trou qu'ils ont peut être vue en CE1. Ils sont en CE2 ! C'est une addition à trou. On a besoin de poser... Écris pour que tu puisses voir les nombres que j'ai choisis ! 24, on part de 24 plus quelque chose, égal 61.
S : Oui.
G : Là, on a besoin de poser cela sous forme de... Tu sais la faire, l'addition à trou ? Je vérifie quand même... Comment fais-tu ? Tu n'as jamais vu cela ?
S : Non !
G : Il y en a des trous dans la formation ! En cycle 2, l'année dernière, on ne t'a pas dit comment il fallait faire les additions à trou, en tant que technique opératoire ?
S : Non ! Enfin, on nous a ? je ne vais pas le dire devant...
G : Mais dit quand même...
S : Bon, en cycle 1, en cycle 2, l'année dernière, en math, on n'a rien eu !
G : Tu penses que tu n'as rien eu sur le cycle 2 en math, l'année dernière.
Donc 24 + ... Tu ne sais pas quelle est la technique de l'addition à trou, à l'heure actuelle. Sans comparer les ensembles...
Alors 24 + ... = 61 ; tu ne sais pas ce que l'on dit comme baratin ?
S : Non, je ne sais pas !
G : Ca c'est l'addition à trou !
S : Et bien, dis-moi ce que l'on dit !
G : Bon, alors ce que l'on peut dire, c'est : 24 + ... quelque chose, pour aller à 61 ; alors, le mot de vocabulaire utilisé : 4. Je dois fabriquer 1. Les gens disent 4 pour aller à 1.
Je ne peux pas donc c'est 4 pour aller à 11. Tu n'as jamais vu cela ?
S : Non.
G : C'est cela que l'on appelle l'addition à trou ? Je t'explique une technique opératoire compliquée. On va aller jusqu'au bout. 4 pour aller à 11, donc. Comment font les enfants ? 4 pour aller à 11, calcul pensé, dis-moi ?
S : Ben 4 + 6 pour aller à 10, plus 1.
G : Voilà. C'est pour cela que l'on a besoin de s'appuyer sur "pour aller à". Il y a plein d'exercices dans le ERMEL qui se disent "pour aller à". C'est un vocabulaire classique que tu n'as employé qu'une seule fois. Or c'était cela l'essentiel du vocabulaire à utiliser aujourd'hui. Donc 4 pour aller à 11 ; c'est cela que tu dois poser comme exercice de calcul pensé. 4 ! Pour aller à 11 ? Procédé Lamartinière ! Ensuite, ils expliqueront plusieurs façons de faire.
S : Alors en calcul réfléchi aussi, je peux le faire ? Ca 4 pour aller à 11 ?
G : Oui ! Bien sûr, bien sûr ! Parce qu'ils auront besoin de cette présentation des exercices pour ensuite faire des additions à trou. Donc, on peut faire cela ; c'est aussi du calcul pensé. Cela te paraît plus compliqué ! Ils doivent s'habituer à ces trucs . 4 pour aller à 11 ! Ils répondront : 4 pour aller à 11, je vais essayer ; 7, s'ils s'appuient sur le 10 ; 4 pour aller à 10, 6, plus 1. Et j'ai bien fait du calcul pensé.

S : Alors à partir de maintenant quand je fais ce genre d'exercice, 4 pour aller à 11 et qu'ils me disent, j'ai compté sur mes doigts. Je dis : je veux une autre...
G : Oui.
S : Et si... Je dois la donner la solution ?
G : Oui ! La solution doit être représentée sur ... *(G écrit sur le cahier de la stagiaire) ;* 4, je dois aller à 11. Pour aller à 11, je vais aller à 10, je me rapproche ; pourquoi ai-je choisi le 10 ? On sait que 10 par rapport à 11, on voit de suite. D'accord ? Tu vois en gros ?
S : Oui, oui.
G : C'est une procédure intéressante à mettre en évidence.

Mais, ce que tu as fait ce matin, c'est en aucun cas cela. La synthèse que tu as faite, la mise en évidence des procédures faite ce matin, ne s'appuyait pas sur des procédures de ce type. Elles n'existaient pas. Je ne sais pas si tu es convaincue ? Je peux te montrer : les enfants savaient par cœur : 8 pour aller à 12, ils savaient, ils disaient 8 et 4. Ils savaient ! Ils savaient le résultat, 8 et 4, 12, point final ! Donc en fait - c'est mon interprétation - on n'avait pas à faire réfléchir sur les procédures, pour ton premier exercice. Pour moi, c'était juste comprendre la situation. Cela voulait dire qu'ils allaient avoir à faire des exercices ; et tu leur lançais un exercice facile. Est-ce que je me fais comprendre ? Je ne suis pas sûr.
S : Si, si.

G : Alors l'exercice était rendu difficile car il n'y avait pas de support écrit. Tu l'avais voulu ?
S : Oui, il n'y avait pas de support écrit... Ils font tout à l'oral, d'habitude.
G : C'est pour cela ; mais, on ne dit pas, même à l'oral, que l'on peut écrire les nombres 8 et 4 ?
S : Le maître présente la boîte et les cubes... Il y a 12 cubes dans la boîte, je vais ajouter - je ne vous dis pas combien - la la la... On se retourne et (...)
G : On ne dit pas d'écrire les nombres au tableau ?
S : Non.
G : Donc tu as voulu copier ça. C'était voulu ?
S : Oui, c'était voulu, ben, j'ai... J'ai pris comme... Il y a des choses que j'ai modifiées mais ça j'ai pris (...)
G : tel quel !
S : tel quel.
G : Est-ce que le ERMEL faisait une synthèse des procédures, dans la foulée ou non ?
S : Oui... La mise en commun... Elle a un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage...
G : Oui mais là, sur le premier exercice 8 et 4 ?
S : Oui ! Recherche individuelle... Tu as l'énoncé, recherche individuelle... Donc les procédures... Gna gna, gna... Les élèves utilisent papier et crayon pour rechercher... Et après mis en commun !
G : Mais on ne parlait pas du premier exercice : 8 + 4. Ca n'existe pas dans le livre.
S : Ben non, puisque c'était avec un autre exemple !

G : D'accord. ... Donc pour moi, Mais je suis entrain de refaire... Une difficulté du ERMEL réside dans la mise en oeuvre. Elle n'est certainement pas assez détaillée. Je ne sais pas si je l'ai déjà dit ?
S : Oui. Je suis d'accord !
G : Maintenant si tu as envie d'utiliser le ERMEL - ce qui est très bien - il faut que tu travailles la mise en œuvre de ces problèmes. Je suis obligé de reprendre ce point. Je dois être très clair sinon cela ne servira à rien. Donc pour moi, c'est très bien d'avoir choisi des exercices niveau ERMEL. A mon avis, ils étaient puérils ! Trop simples !
S : Oui, je sais ; tu l'as déjà dit !
G : Oui, mais sur cela encore ! Sur ça... Trop simples, trop simples !

Donc, le premier exercice 8 et 4, c'était pour lancer la machine. En simulant avec les cubes ; il fallait donner le résultat directement.
S : Tout de suite (...)
G : D'accord ? Après, que fallait-il faire ?
S : Plus compliqué...
G : Comme tu l'avais proposé au tableau, en changeant les nombres. Alors maintenant, je vais changer ta mise en œuvre ! Pour pouvoir être libéré...
S : C'est ce que j'ai essayé de faire... Pour pouvoir être libérée !
G : Donc recherche individuelle, c'est bien... Alors je suis entrain de refaire tel que je l'aurais fait mais tu vas me poser des questions...
Donc recherche individuelle sur des exercices listés au tableau...
S : Oui, oui.
G : Recherche individuelle puis mise en commun à 3 ou 4 personnes...
G : Recherche individuelle puis mise en commun à 3 ou 4 personnes...
S : Ouais, mais ils n'ont jamais travaillé en groupe ! Tu travailles en groupe, comme ça, directement !
G : Oui ! Oui, La structure est voulue de telle façon qu'ici manifestement ils puissent travailler en groupe. La maîtresse n'a peut être pas commencé mais elle travaille en groupe sinon elle n'aurait pas choisi une structure comme cela.
S : Oui, ben oui...

G : Au bout d'une semaine, tu n'as pas voulu essayer le travail de groupe.
S : Je n'ai pas encore essayé.
G : Bon, c'est parfait. Donc, essaie ! Recherche individuelle, garde cette idée.
S : Ils passent tellement leur temps, quand tu les laisses faire un petit peu... Ils passent... Bon, je pourrais peut être essayer de faire le groupe la prochaine fois (...)
G : Oui (...)
S : que tu viens
G : Si tu veux, oui.
S : Tu verras, à mon avis, ils font tout... Sauf de la recherche en groupe !
G : Bon ! Tu as bien laissé... Gardons cette idée : recherche individuelle déjà.
S : Oui, mais ce que je te dis. Après la recherche individuelle, de faire une recherche en groupe. Pendant la recherche en groupe, ils ne le feront pas !
G : Ils ne le feront pas. Mais tu n'en sais rien puisque tu n'as pas essayé.
S : Ah mais non, j'essayerai... La prochaine fois que tu viens, tu verras...
G : Mais tu n'en sais rien puisque tu as dit que tu ne l'as pas fait ; c'est honnête, actuellement tu ne l'as pas fait. C'est une idée a priori ; tu affirmes que cela ne marchera pas. Donc, tu n'es pas convaincue que le travail de groupe puisse fonctionner ?
S : Dans cette classe, non.
G : Voilà. C'est bien, c'est important de le dire.
S : Je le pense. C'est vrai que je ne l'ai pas essayé. J'ai bien l'intention d'essayer pendant le stage mais je pense que (...)
G : Essaie ! A mon avis, essaie.
S : C'est un avis a priori, je sais bien que le travail en groupe aura du mal...
G : Tel qu'il est décrit (...)
S : du mal à fonctionner dans cette... cette classe.
G : Tu crois ?
Essaie. A mon avis, cela permettra de te libérer un peu et de... Tu vas voir... je ne peux rien dire sur ce qui va se passer. Mais je pense que Charlotte travaille en groupe. Si elle a mis les tables ainsi (...)

S : Oh oui, oui.
G : C'est qu'elle y croit, je n'en sais rien mais... Tu as peut-être peur de la discipline ?
S : Ben...
G : C'est cela ?
S : Oui !
G : Il faut le dire ! Est-ce cela ?
S : Mais non ! Je pense que ce sera un bazar.
G : Le bazar. Ce qui te gêne, c'est du côté de la discipline ?
S : hu, hu.
G : Ta hantise serait la discipline ?
S : Ma hantise... Non... pas ma hantise, mais...
G : Non, mais tu te dis : ho la la ! Si jamais si je ne les ai pas collectivement (...)
S : Ben non, tu les as vus assez calmes aujourd'hui, mais... Moi, quand je suis arrivé mardi... euh... J'ai eu l'impression toute la journée de...
G : faire la police (...)
S : Voilà !

G : Mais peut-être que l'une des explications, c'est une gestion trop collective. Au bout d'un moment les enfants en ont marre... Trop collectif-oral, donc si tu changes de structure, si tu varies les structures, à un moment donné. Afin que tout le monde ne soit pas toujours en train d'écouter la maîtresse dans le calme absolu. Tu arriveras peut-être à faire en sorte qu'il n'y ait pas de problème.

Je n'ai pas vu de problème de discipline ce matin.
S : Non, je t'ai dit, ce matin ! Je ne sais pas si c'est dû à ta présence ou bien au fait qu'au fur et à mesure, ils se...
G : Je ne peux rien dire.
S : Non, mais... Je vais voir cette après-midi.
G : Mais pense bien à varier les structures ! Donc je pense quand même que tu as envie de les garder collectivement, car tu crains des problèmes de discipline ? Je ne me trompe pas ?
S : Heu... Oui... Tu ne te trompes pas !
G : Essaie quand même.
S : Non mais j'ai bien l'intention d'essayer mais...

G : Je reviens sur tout cela. Il fallait les faire rechercher individuellement et échanger collectivement leurs façons de trouver afin de voir s'ils étaient d'accord sur le résultat. Cela suppose un support écrit individuel dont ils ne disposaient pas. Une phase en commun...
S : Et un peu moins pu..; puéril...
G : C'est mon vocabulaire ! Un peu plus compliqué !

Une maîtresse, la directrice, titulaire de la classe, rentre dans la classe avec les élèves. L'entretien semble avoir duré une heure. Ce qui est une durée plutôt importante pour la norme habituelle de ce type d'entretien.

"M : Je vous ramène les élèves."

Le PIUFM échange quelques mots avec la directrice, titulaire de la classe. Elle déclare ne pas avoir encore fait de travail de groupe mais devoir commencer bientôt...

ANNEXE N°3

Grille institutionnelle

Grille des compétences attendues pendant les stages

1- Concevoir des situations d'apprentissage

1.1- Définir un objectif d'apprentissage en fonction
- des objectifs nationaux,
- de l'objet d'étude,
- des acquis et des capacités des élèves (la situation est inscrite dans une progression et une durée),
- d'un projet en rapport avec la réalité de la classe, de l'école.

Le professeur des écoles stagiaire doit être capable de :
- gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail,
- varier les situations d'apprentissage pour atteindre un même objectif,
- identifier des obstacles possibles.

1.2- Produire un document traduisant
- les objectifs de la séance,
- l'organisation et le déroulement prévu (consignes, support...),
- la progression,
- l'évaluation.

2- Conduire la classe et prendre en compte la diversité des élèves

En fonction des activités prévues le professeur des écoles stagiaires doit être capable de :

	Indicateurs possibles
- organiser l'espace de la classe, - gérer les différents moments d'une séquence, - gérer l'alternance des temps de recherche et des temps de synthèse, - utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses - amener les élèves à prendre conscience des contraintes et des ressources propres à l'activité, - assurer le suivi et l'appréciation des tâches écrites (correction des cahiers, conception des polycopiés,...), - être attentif aux réactions des élèves, - tirer parti de leurs erreurs et de leurs réussites.	- degré de cohérence - clarté et pertinence des consignes - choix des organisations (magistrales, individualisées, interactives) - variété des formes d'intervention et de communication - utilisation des outils et maîtrise des aspects matériels - travail effectif des élèves et gestion du temps - qualité des productions - pertinence des évaluations - exercice de l'autorité

3- Analyser sa pratique

Lors de l'entretien le professeur des écoles stagiaires doit être capable de :

	Indicateurs possibles
- mettre en relation, pour la situation d'apprentissage, les résultats obtenus et le comportement des élèves avec le projet et les données de départ, - analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs, prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de cette analyse, - mesurer l'efficacité de son action et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures.	- premiers repérages des démarches d'apprentissage et des obstacles rencontrés par les élèves, - écart entre le prévu et le réalisé - stratégies de remédiation - réinvestissements envisagés - modalités d'évaluation

Fiche de visite (recto)

iufm Bretagne

1997 - 1998

Site de Quimper ☐ Rennes ☒ St-Brieuc ☐ Vannes ☐

STAGE EN RESPONSABILITÉ

Premier degré

FICHE DE VISITE N° 5 (1re visite Responsabilité n°2)

Nom patronymique : FERRAND

Nom marital : LALOZ

Prénom : Béatrice

Ecole : Primaire Kennedy Classe : CE2 Nombre d'élèves : 22

Date : 12/10/98 Heure : MATINÉE

Séquences observées (thème et discipline) : MATHS

Nom du formateur et qualité : G - LE POCHE

Appréciation générale du formateur

Un début de stage convenable : il faut maintenant varier les structures pédagogiques et mettre en place la différenciation nécessaire.

Date : 12/10/98

Signature du formateur :

Observations éventuelles du stagiaire :

Signature du stagiaire : Date :

TSVP

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES DE BRETAGNE
153, rue Saint-Malo - 35043 Rennes cedex - Tél. 02 99 54 64 44 - Fax 02 99 54 64 00 - http:// www.bretagne.iufm.fr

Fiche de visite (verso)

CONSTATS	CONSEILS : OBJECTIFS FIXES, DEMARCHES SUGGEREES, etc...
Conception des situations d'apprentissage * MATHS : un début d'utilisation du ERMEL, garder l'idée de travailler le calcul et les structures additives * classe correctement préparée, mais le cahier journal fait défaut.	→ faire davantage confiance à cet outil à ta disposition. Ne pas hésiter à mettre en place les jeux de la valisette Numéricartes. → mettre en place un cahier journal avec une partie observations.
Conduite de la classe et prise en compte des élèves Mode collectif trop important * Maths : calcul pensé et problèmes additifs → calcul pensé : les exercices proposés ne nécessitent pas des procédures de calcul pensé → il faudra mettre en évidence des procédures du type appui sur les doubles, passage à la dizaine... → problèmes additifs : mise en œuvre à améliorer * Français : expression écrite	→ Alterner les différentes structures pédagogiques. En particulier, éviter un travail collectif oral trop long (1/4 h est une bonne durée) → essayer un travail de groupe : une confrontation des points de vue après l'obtention de productions individuelles → le visionnement collectif d'un film Le Cyclope de la mer est une bonne entrée.
Analyse de la pratique et évaluation (entretien) L'essentiel est perçu, la formation en didactique des Mathématiques est un peu fragile.	

voir « compétences attendues » page 2 du dossier