

# TEXTES METHODOLOGIQUES

Catherine HOUEMENT,  
M-Lise PELTIER,  
IUFM et IREM de ROUEN

**Résumé :** *Mise au débat de textes méthodologiques relatifs à la préparation et au bilan d'une séance de mathématiques.*

**Mots clés :** pratique professionnelle, aide méthodologique, préparation de séance.

Nous avons profité du regroupement de formateurs à Perpignan pour présenter aux collègues et mettre en discussion l'introduction d'outils méthodologiques plutôt transversaux dans la formation disciplinaire des professeurs d'école. Il nous semble en effet de la responsabilité du formateur de PE en mathématiques de s'interroger sur la conduite de classe, intégrant nécessairement des aspects polyvalents.

Les "outils" proposés à l'étude ont été construits et utilisés par certains groupes de PE2 de l'I.U.F.M. de Rouen pour préparer leurs séances de mathématiques de stage en responsabilité et les analyser. Ils ont fait l'objet de deux articles dans la revue *Grand N*<sup>1</sup> et d'une publication de l'I.R.E.M. de Rouen<sup>2</sup>

---

## 1. Le paradoxe de l'explicitation

---

La multiplicité des visites aux stagiaires ou aux titulaires débutants nous a amenées à pointer différents éléments conduisant à des séances plus ou moins bien "réussies". Notre volonté a été de lister une série de points dont certains sont rarement explicités par les maîtres chevronnés sauf à l'occasion de "crises".

Il y a là un paradoxe : l'explicitation fournie, par la multiplicité des éléments pris en compte, semble plutôt convenir à un enseignant chevronné ; or généralement celui-ci n'en a plus besoin, ces éléments constituant une partie de l'expertise de sa pratique professionnelle. Pour un débutant, la fiche peut apparaître trop détaillée dans la mesure où elle signale des points qui n'ont pas encore été l'occasion de "crises" ; or on sait que ce sont souvent ces "points de détail" qui font basculer la séance d'une réussite moyenne à un échec cuisant. Il est connu que les débutants souhaitent qu'on ne leur montre que l'essentiel : mais justement l'essentiel n'est pas souvent séparable de ces multiples éléments de la préparation mentionnés dans la fiche, en apparence secondaires, et le bilan aide à comprendre ce qui a pu provoquer les difficultés.

Ce paradoxe est d'ailleurs une spécificité des outils pour l'enseignant, des manuels scolaires par exemple : créés pour tous, ils ne sont, tels quels, utilisables par personne ; quel que soit le document, il est nécessaire de l'adapter aux personnes (maître et élèves) qu'il va concerner et aux contraintes institutionnelles et matérielles qui constituent le cadre de toute situation d'enseignement.

---

<sup>1</sup> "Petit guide pour fiche de prépa" Revue "Grand N" n° 59 pages 77-84 et n° 60, pages 57-65.

<sup>2</sup> "Dessine-moi une séance" IREM de Rouen (1997)

---

## **2. La genèse des différentes fiches**

---

Depuis plusieurs années, nous proposons aux stagiaires PE2 un travail spécifique autour de la préparation des séances de mathématiques. Les questions, les réflexions, les propositions des stagiaires sont mises en commun et discutées avec le groupe entier. Elles font l'objet d'une synthèse de notre part, synthèse qui est ensuite rédigée et distribuée à tous. Ces synthèses sont donc différentes dans chaque groupe et chaque année, puisqu'elles sont construites autour du travail des étudiants.

De plus, l'évaluation du module de mathématiques dans notre IUFM est en liaison étroite avec les stages en responsabilité : les stagiaires doivent fournir les fiches de préparation de deux séances consécutives qu'ils ont effectivement menées et les bilans de ces séances, préciser l'articulation des deux séances et la manière dont le bilan de la première est pris en compte dans la préparation de la deuxième.

Il nous a fallu envisager un moyen d'aider les stagiaires à prendre du recul par rapport à leur pratique, à se poser des questions, à lier préparation et bilan, à distinguer ce que peut être une analyse "à chaud" et une analyse "à froid", différée dans le temps.

Nous avons décidé de mettre en commun nos expériences de formateur, les outils relatifs aux préparations et aux bilans que nous avons l'une et l'autre construits avec nos différents groupes de stagiaires, de les discuter. Cette mise en commun a débouché sur des documents qui, dans notre esprit, ne peuvent en aucun cas être des fiches à "renseigner" point par point, mais des outils d'aide à la réflexion, qui explicitent un certain nombre de questions qui sont parfois oubliées ou plutôt passées sous silence. Ces deux documents figurent en annexe.

---

## **3. Utilisation que nous faisons actuellement de ces documents**

---

En PE2, nous organisons actuellement le module de mathématiques autour d'entrées "professionnelles" plus que par entrées notionnelles. Chacun des aspects professionnels retenus est étudié en l'exemplifiant sur un thème mathématique. Les thèmes choisis pour chacun des aspects abordés varient suivant les années. Ainsi le thème "comment construire une séance" a été lié une année à la reproduction de figures en géométrie plane au cycle 3, une autre année à la construction du nombre en cycle 2.

Il nous semble nécessaire de conduire les stagiaires à prendre conscience de la complexité de la préparation, des enjeux de celle-ci, de la nécessité d'anticiper le plus possible le déroulement effectif. Mais pour qu'ils puissent s'impliquer dans ce travail, il nous semble nécessaire de les faire travailler sur une préparation précise.

Nous allons succinctement présenter un exemple de travail avec les stagiaires.

- Par groupe de trois ou quatre, les stagiaires sont invités à construire une séance en GS ou en CP sur l'étude du nombre. Pour cela ils disposent de différents manuels scolaires et des livres du maître associés, des documents ÉRMEL, de quelques autres ouvrages tels que "Jeux mathématiques" de L. Champdavoine etc. Ils doivent également essayer de dégager de la préparation de cette séance spécifique les éléments qui leur paraissent valables pour la préparation de n'importe quelle séance de mathématique dans le niveau concerné.

Chaque groupe présente son travail sur une grande affiche, en deux colonnes. Dans l'une d'elles, ils notent tout ce à quoi il faut penser et tout ce qu'il faut faire avant la séance d'un point de vue général, dans l'autre ils exemplifient la première en l'appliquant au cas de la séance construite par le groupe.

- Les travaux des différents groupes sont affichés, commentés par leurs auteurs, débattus<sup>3</sup>. Puis nous menons une synthèse des éléments généraux d'une préparation pointés par chaque groupe que nous réorganisons et complétons si nécessaire à l'aide de notre document.
- Nous distribuons ensuite les "petits guides pour fiche de prép" pour lecture et commentons ces documents en les articulant à la synthèse faite dans le groupe. Le thème "comment faire le bilan de sa séance", est articulé avec le stage en pratique accompagnée, il ne porte donc pas sur le même thème mathématique pour tous les stagiaires. Les stagiaires partent en stage de pratique accompagnée par groupe de deux au courant du mois d'octobre.
- Nous demandons qu'au moins l'un des deux mène une séance de mathématique. Chacun de ceux qui ont mené une séance est convié à faire un bilan personnel de sa séance effective, en se posant des questions relatives aux élèves, mais aussi des questions relatives à sa propre pratique. Nous demandons à chacun d'en discuter avec son co-stagiaire pour affiner l'analyse, et de noter les points qu'il a considérés comme pertinents pour mener ce bilan.
- Au retour du stage, une partie de séance est consacrée à un échange sur les bilans en centrant la discussion, non sur les contenus des analyses, mais sur les questions que se sont posées les stagiaires pour les mener<sup>4</sup>.
- Après une synthèse de ces échanges nous distribuons la fiche bilan qui reprend et élargit souvent les propositions des stagiaires, fiche à laquelle nous adjoignons si nécessaire de nouvelles questions intéressantes des stagiaires.

Ce double travail est ensuite, comme nous l'avons dit, le point de départ de l'évaluation du module de mathématiques. Au cours du stage en responsabilité, les stagiaires vont présenter les préparations<sup>5</sup> de deux séances consécutives et les bilans associés. Pour cela ils peuvent se servir des outils qu'ils ont construits en groupe, des synthèses qui ont été faites, des documents qui ont été fournis. Nous corrigeons et commentons ces travaux. S'ils ne nous paraissent pas témoigner d'une réflexion suffisante, ou suffisamment pertinente, les stagiaires font à nouveau ce travail sur le second stage en responsabilité. Le jour où ces travaux sont rendus aux stagiaires, certains points de la préparation et du bilan sont repris, pour être précisés et pour souligner l'articulation entre bilan et préparation.

---

#### **4. Le point de vue d'un groupe de stagiaires PE2 sur les deux "fiches de prép"**

---

Précisons d'abord les conditions d'étude de ces fiches avec des stagiaires de deuxième année de l'I.U.F.M. de Rouen (un groupe de 23 stagiaires).

Pendant leur stage de pratique accompagnée, les stagiaires avaient comme consigne de recueillir les éléments nécessaires pour la préparation d'une séance de mathématiques : ils se

---

<sup>3</sup> Une constante intéressante à signaler est l'absence quasiment systématique d'une rubrique consacrée à l'étude de la situation choisie : analyse des savoirs en jeu, adéquation aux objectifs poursuivis (qui eux ne sont jamais oubliés même si parfois ils sont si généraux qu'ils n'ont guère de raisons d'être cités !), analyse a priori de la situation, réflexion sur les variables à disposition, prévision des procédures des élèves etc. Les stagiaires majoritairement pensent que si une situation se trouve dans un livre elle est nécessairement intéressante.

<sup>4</sup> Dans ces bilans on peut constater que l'observation des réactions des élèves est toujours mentionnée. En revanche des questions relatives à une analyse en retour sur les actions du maître, sur ses propos, sur ses décisions, pour essayer de comprendre ce qui s'est passé, sont presque toujours absentes.

<sup>5</sup> La présentation matérielle de la fiche de préparation est naturellement laissée au choix du stagiaire. Nous sommes profondément hostile à des fiches types, chacun devant noter sur sa fiche ce qu'il juge utile au bon déroulement de la séance en le justifiant brièvement.

sont posé des questions, ont consulté quand cela était possible les préparations des maîtres qui les accueillait, en ont discuté avec eux. A l'issue de leur stage, une mise en commun a eu lieu à l'I.U.F.M. ; cette séance s'est conclue par la distribution des documents " fiches de prep ", présentés comme une aide à la réflexion avant la réalisation d'une séance.

Avant leur départ en premier stage en responsabilité (deux semaines dans une classe quelconque), le formateur leur a rappelé l'existence de ces fiches, comme aides possibles pour la préparation de séance et surtout pour le bilan de leur prestation, nécessaire pour enchaîner sur les séances suivantes. La fiche bilan, alors en cours de rédaction, ne leur a pas été distribuée.

A l'issue de leur stage, dont ils devaient remettre un compte-rendu de deux séances consécutives sur le même thème mathématique ou à dominante mathématique, ils se sont exprimés, à la demande du formateur, sur l'utilité de telles fiches et sur les difficultés rencontrées à l'occasion de leur utilisation.

Nous présentons ci-dessus une analyse des réponses fournies, qui reste relativement informelle, mais qui fait apparaître de grandes tendances.

**Pour ceux ayant fait leur stage en cycle 1 5 réponses ont été recueillies**

<i>Points jugés importants</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Difficultés rencontrées sur le terrain</i>
Prendre du recul par rapport à la fiche de prépa dans une classe hétérogène	1	
Définir les compétences abordées dans une activité	1	
Bien choisir l'activité pour telles compétences	1	
Préparer le matériel L'adapter à l'enfant L'adapter à a situation	1	
Observer les élèves avec un outil	2	
Organiser les moments rituels de façon à intéresser et motiver les élèves	2	
Comment lancer des ateliers	1	Difficulté à gérer les groupes de couleurs instituées dans beaucoup de classes
Prévoir un atelier phare, les autres plus autonomes	3	Difficile à gérer
Lancer la réflexion sur les math et les jeux	1	
Alterner les moments collectifs et les ateliers	1	

**Des remarques :** " Je n'ai pas travaillé de cette manière : un projet filé nécessitait un changement quotidien d'activité ". " Qu'est ce qu'un atelier *autonome* ? "

<i>Points utiles</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Difficultés</i>
<b>Analyse préalable de la situation</b> Intérêt pour élève, prévision du déroulement	5	
<b>Type de séance prévue</b> Apprentissage, entraînement ou réinvestissement	1	
<b>Prévision du déroulement</b> Organisation matérielle, plan de séance Intérêt d'une grande précision de la démarche	11 1	Difficile d'évaluer le temps (répété plusieurs fois)
Aussi analyse de la tâche élève, variable didactique, institutionnalisation, prolongements	1	
Progression sur plusieurs séances	1	
Gestion du matériel, gestion du temps (pour les plus rapides)	2	Gestion du double niveau
<b>Bilan</b> de séance, pour préparer les suivantes	7	

**Des remarques :**

- 1- " La fiche se perd dans les détails ; elle se contente de poser beaucoup de questions. Les questions sont trop générales, trop décontextualisées "
- 2- " Fiche très complète mais peut-être trop détaillée pour le premier stage en responsabilité "
- 3- " Fiche pas du tout adaptée au double niveau "

**Conclusion sur les deux fiches " guide de prep "**

La fiche cycle 1 met trop l'accent sur **un** type de travail et d'organisation de classe maternelle (un atelier principal et des ateliers secondaires) ; or ce n'est pas dans les habitudes de tout maître de travailler ainsi. D'où sa difficulté d'utilisation, surtout pour un débutant, qui maîtrise mal la construction de l'autonomie des enfants dans les divers ateliers.

La fiche cycle 2-3 paraît plus utile dans la mesure où elle rappelle au débutant des points qu'il pourrait oublier ; telle quelle elle ne peut constituer une " check list ", dans la mesure où elle est trop détaillée.

Elle se présente tout de même comme une bonne aide à la prévision du déroulement et rappelle l'utilité du bilan pour construire ou adapter les séances suivantes.

Les fiches telles quelles sont un premier outil de travail, qui nécessiterait d'être enrichi et peut-être aussi adapté à l'expérience du stagiaire.

Il faudrait maintenant évaluer dans quelle mesure l'utilisation de la fiche bilan permet aux stagiaires de progresser dans la compréhension de la nécessaire dynamique entre prévision et improvisation.

## **5. Le point de vue des formateurs du séminaire de Perpignan**

Nous présentons ici la synthèse des discussions du groupe et les arguments que nous avons présentés.

L'absence de précision explicite sur les cadres théoriques de référence relatifs à l'articulation enseignement apprentissage est soulevée par plusieurs personnes : cette remarque est tout à fait pertinente. Notre réflexion se construit autour des concepts de la didactique des mathématiques et de la didactique professionnelle développés en France. Ces propositions s'appuyant sur des modèles d'enseignement d'origine constructiviste, donc moins familiers aux stagiaires que des modèles plus transmissifs, peuvent en conduire certains à se décourager devant l'insuccès immédiat de leurs essais et à rejeter en bloc ce modèle d'enseignement.

C'est pourquoi nous considérons ces fiches comme aboutissement d'un travail de formation et non comme des prescriptions.

Les collègues apprécient le fait que ces fiches aillent à l'encontre d'une dérive fréquente, cette dérive consiste à :

- dans la préparation, ne prendre en compte que l'activité des élèves sans la mettre en relation avec les actions du maître ;
- dans les bilans, chercher les causes des événements du déroulement seulement du côté des élèves sans analyser ce qui, dans la conduite du maître, a pu déclencher ces événements.

La dynamique, préparation puis bilan, proposée dans ces fiches, permet au contraire de mesurer l'écart entre le projet de déroulement et la mise en œuvre effective en croisant les effets des actions du maître et de l'activité des élèves.

Certains collègues pensent que la spécificité mathématique de ces fiches n'est pas assez marquée : or, justement, un de nos soucis est de proposer une aide méthodologique plus transversale pour approcher la polyvalence du professeur d'école. Il nous semble que des entrées trop disciplinaires ne collent pas à la réalité du métier de professeur d'école, et de ce fait, sont souvent rejetées sans autre forme de procès.

Il a été mentionné que l'explicitation de différents items liés à la préparation de séance et au bilan permet aux utilisateurs de prendre de la distance par rapport à leur pratique et d'affiner leur regard : en effet, ce ne sont pas des documents clés en main, mais des outils de travail qui aident à la réflexion. D'autre part, ces fiches offrent une alternative aux diverses propositions, commerciales ou non, qui circulent sur le terrain, et devraient permettre à chacun de construire des outils personnels.

A ce titre, ces fiches peuvent être utilisées comme aides à la préparation au CAFIPEMF : elles explicitent en effet des items très souvent implicites pour un maître confirmé.

Les modes de fonctionnement proposés pour les séances ne sont bien évidemment pas les seuls modes de fonctionnement possibles, surtout pour le cycle 1 : le cas d'un lancement collectif et la répartition en ateliers sur le même thème n'est pas évoqué, aucune évocation n'est faite de l'utilisation des coins...

De même, pour les cycles 2 et 3, la fiche ne prend pas en compte tous les modes de gestion, notamment la gestion des mises en commun, très liée à la situation mathématique choisie.

### **A propos des bilans**

La fiche relative au bilan souligne l'importance de l'analyse a posteriori pour l'évolution de la pratique du maître titulaire et du stagiaire en formation. Elle sort du domaine privé la méthodologie de l'auto-analyse.

La pratique du bilan est reconnue comme formatrice par l'institution : des bilans sont faits par les maîtres experts, les conseillers pédagogiques ou les formateurs qui " visitent " les stagiaires. Mais, d'une part, les items des bilans sont rarement explicités, d'autre part les bilans sont plutôt à la charge des " visiteurs ". La fiche propose une explicitation d'items propres à inciter le stagiaire à mener personnellement une analyse sur lui-même et les événements qu'il a déclenchés par ses prises de décisions. De plus, la fiche permet de différencier l'analyse "à chaud" qui reste une analyse de surface et une analyse différée qui peut aller jusqu'à remettre en cause l'attitude de l'enseignant ou les choix didactiques effectués au cours de la préparation.

Elle conduit les stagiaires à comprendre la complexité de la pratique professionnelle et le manque de pertinence des recettes toutes faites. Par exemple, l'analyse du mode de passation des consignes et de ses conséquences sur la poursuite de la séance et sur l'engagement des élèves est mise en relief.

Certains collègues n'ont vu dans cette fiche que des prétextes à appréciations négatives qui risqueraient de conduire les stagiaires à une forme d'inhibition : il nous semble pourtant que la formulation du bilan sous forme de questions évite cet écueil et permet à chacun de se situer le plus honnêtement possible par rapport à sa prestation.

---

## **6. Perspectives pour d'autres utilisations**

---

En conclusion, il ne s'agit pas là d'outils clés en main, mais essentiellement de supports destinés au formateur pour conduire le stagiaire à se poser des questions. Nous avons présenté deux utilisations possibles :

- la première consiste à laisser les stagiaires construire dans un premier temps leurs propres outils (de préparation et de bilan), à confronter leurs propositions et réorganiser ces propositions pour aboutir à des fiches personnalisées
- la seconde consiste à faire utiliser ces documents lors des stages de pratique accompagnée par le responsable de la séance et l'observateur qui l'accompagne, à comparer les réponses émises par les deux personnes pour des items sélectionnés, à repérer les écarts entre les réponses et à analyser les différences en cherchant à les comprendre.

Nous sommes certaines que d'autres modes d'utilisation seraient envisageables et nous invitons les formateurs intéressés par ces questions à nous transmettre leurs suggestions.

## Eléments pour construire une séance de mathématiques et rédiger la fiche de préparation (cycles 2 et 3 école élémentaire)

### *Remarques préalables*

● *Cette fiche se veut un guide pour le maître pour penser aux différentes facettes de la préparation d'une séance (ou d'une séquence : suite de séances sur le même thème). Elle n'a pas d'autre prétention.*

● *Elle se présente sous forme d'items (éléments à préciser ou questions à se poser).*

*Tous les items ne sont pas nécessairement pertinents pour toutes les séances. Ils sont particulièrement étudiés ici pour les situations dites de recherche (pour l'apprentissage ou le réinvestissement). Bien entendu un grand nombre de séances doit être aussi consacré à une familiarisation systématique avec les notions abordées et à un entraînement sur les techniques vues pendant les séances de recherche. D'autres encore doivent permettre d'évaluer les élèves sur des connaissances (savoirs ou savoir-faire) déjà construites.*

● *Pour la gestion de classe de C.P. en particulier, ces éléments sont à croiser avec ceux présentés dans la fiche spécifique cycle 1 (à paraître).*

● *La fiche de préparation, dont la rédaction est au choix de chacun, explicite les réponses à certains de ces items. Elle doit donner le cadre de référence de la séance et être une aide à la conduite de classe.*

### PRESENTATION DE L'ACTIVITE

#### **Objectifs**

- Notion mathématique ou méthode dont l'apprentissage est visé à long terme.
- Eléments spécifiques de cette notion ou de cette méthode visés dans la séance (éventuellement sous forme de compétences).
- Place dans la progression (par rapport aux programmes et/ou par rapport aux compétences acquises des élèves de la classe).

#### **Type de séance**

- 1 - Apprentissage d'une notion (nouvelle ou déjà rencontrée)<sup>6</sup>, d'une technique (nouvelle ou déjà rencontrée), d'un langage, d'une compétence méthodologique,...
- 2 - Ou réinvestissement d'une notion, d'une technique, d'une méthode,...
- 3 - Ou familiarisation, entraînement.
- 4 - Ou évaluation.

---

<sup>6</sup> Les séances d'apprentissage ne se limitent pas à la première séance sur une notion.

## L'étude qui suit vise plus particulièrement les séances de type 1 et 2.

### Description succincte de la situation

- Énoncé de problème, jeu, étude de documents, description d'un phénomène,...
- Références bibliographiques.

## ANALYSE PREALABLE DE LA SITUATION

### Intérêt pour l'élève (il peut être indépendant de l'apprentissage)

Pourquoi va-t-il s'investir dans la tâche proposée ?

Plaisir, défi personnel, désir de se mesurer aux autres, curiosité intellectuelle, responsabilité dans l'engagement collectif,...

### Analyse pour prévoir les étapes du déroulement

\* Variables didactiques. Quelles sont les variables didactiques de la situation ? Comment les choisir pour provoquer l'apprentissage visé ? Pour éventuellement gérer l'hétérogénéité ? Pour permettre une certaine différenciation des tâches, mais une synthèse commune ?

\* Analyse de la tâche de l'élève. Quelle est la tâche effective des élèves ? Quelles procédures peuvent-ils utiliser (en fonction des variables didactiques) ? Quels modes de validation ont-ils à leur disposition (vérification interne à la situation -*autovalidation*-, ou validation externe : par le maître, par la calculatrice pour contrôler les calculs, par un calque pour vérifier un dessin, etc...) ?

\* Éléments d'aide pour différencier la tâche en fonction des compétences individuelles (documents écrits, matériel, conseils méthodologiques,...).

\* Éléments prévisibles de synthèse sur lesquels portera l'institutionnalisation<sup>7</sup>.

\* Possibilités de prolongements liés à l'activité (pour les plus rapides)<sup>8</sup>.

## PREVISION DU DEROULEMENT

*1 - Organisation matérielle de la classe* (à préciser pour chaque phase du déroulement)

**Choix du lieu** : dans la classe ou hors de la classe, tables telles quelles ou déplacées,....

**Choix des modes de travail** : travail individuel (sur cahier de brouillon, fiche, feuille, ardoise,...) ; travail à deux, par groupe (préciser le support du travail), collectif ; justification des choix.

Si travail de groupe,

- constitution des groupes (par affinité ou caractère ou proximité, homogènes ou hétérogènes) préparée par écrit ; *attention à ne pas mettre ensemble deux élèves "aux humeurs incompatibles"* ;

- répartition des tâches dans le groupe faite par le maître ou laissée libre ;

- rapporteur désigné au départ ou choisi au moment de la synthèse (par le maître, par le groupe, au hasard)....

### Matériel

- Pour le maître : rôle et préparation du tableau, autres matériels à préparer (solides géométriques, documents agrandis, matériel d'aide en cas de blocage,...)

- Pour les élèves : quel matériel à disposition (une fiche ou un manuel par élève, pour deux, crayon, matériel de géométrie, un jeu par table,...) ? Quand le distribuer et/ou par qui le faire distribuer ? Où le poser, éventuellement le cacher (pour permettre la formulation d'une demande) ? Combien prévoir d'exemplaires par table ?...

<sup>7</sup> l'important à extraire de l'activité pour l'apprentissage

<sup>8</sup> Ces prolongements doivent permettre un approfondissement de la notion en cours ou un réinvestissement de notions déjà vues. En aucun cas, il ne s'agit de déflorer la séance suivante.

*Limiter les risques de distraction en faisant ranger le petit matériel inutile (super taille-crayon,..) dans les casiers. Prévoir un espace suffisant sur les tables pour l'utilisation effective du matériel.*

*Prévoir un morceau de feutrine ou une piste pour les jeux de dés. Etc..*

### **Estimation du temps**

- Pour la compréhension de la consigne : dite dans le calme, redite avec d'autres mots, reformulée par un élève, éventuellement simulée,...
- Pour les éventuels changements de lieu, déplacements de mobilier, distributions de matériel, découpages ou activités préalables, coloriages, collages,...
- Pour les différentes phases (recherche, mise en commun, synthèse),
- Pour l'éventuelle trace écrite (sur quel support ?),
- Pour le rangement,....

*Se donner a priori des limites supérieures de temps pour les activités-élèves...*

**2 - Plan de la séance** (prévoir les grandes phases du déroulement et leurs articulations)

### **Lancement de l'activité**

Comment faire pour que les élèves s'intéressent d'eux-mêmes au problème posé par le maître ?

Mise en scène, jeu simulé avec quelques élèves, conte,....

### **Consignes**

Les consignes peuvent être orales, écrites au tableau, écrites sur une feuille, schématisées,...

Si orales, - courtes et précises si possible,

- pesées et soupesées, formulées de diverses manières par le maître,

- écrites en toutes lettres sur la fiche de préparation, oralisées pour les essayer .

Prévoir de les faire reformuler par deux élèves au moins.

### **Phase de recherche**

- Rester un court temps sans circuler pour permettre aux élèves de démarrer.

- Prévoir éventuellement, en cas d'activité de groupe, un court temps de recherche individuel.

- Prévoir d'observer les élèves (au besoin avec une grille recensant les procédures par élève ou groupe d'élèves)

- pour donner des aides au moment opportun à ceux qui en ont besoin,

- pour choisir ceux dont les propositions feront l'objet de la mise en commun.

- Prévoir les interventions éventuelles pendant cette phase de recherche (relance de l'activité, précisions sur la consigne), ***mais se garder de donner soi-même, ou même d'induire les réponses aux questions posées !***

- Prévoir de donner, à ceux qui auront fini plus tôt, les prolongements prévus dans l'analyse préalable, permettant ainsi aux autres de poursuivre sans perturbation.

**Mise en commun** des procédures et/ou des résultats : *écoute collective, la parole est aux élèves.*

- A l'aide de l'analyse préalable et de l'observation des élèves, choisir les procédures exactes ou erronées<sup>9</sup> qui feront l'objet de la mise en commun.

- Décider de l'ordre de présentation le plus adapté à l'objectif à atteindre<sup>10</sup>.

- Engager un échange, voire un débat collectif, sur la validité, l'économie,.... des différentes productions.

*Se méfier des longues corrections collectives qui ne profitent qu'aux élèves qui savent déjà.*

<sup>9</sup> Lors de la phase de recherche, le maître n'a pas à se prononcer sur la validité des propositions des élèves. Sinon, il devient impossible de demander à un élève de présenter devant tous une solution qu'il sait erronée.

<sup>10</sup> L'écriture des productions de groupe sur affiche (éventuellement transparent) ou la restitution simultanée au tableau du travail des groupes par plusieurs rapporteurs, facilite la gestion de la mise en commun et minimise la durée de cette phase.

### **Synthèse** : écoute collective.

Le maître pointe, avec les élèves, les éléments importants rencontrés à l'occasion de l'activité : par exemple des procédures efficaces, une écriture mathématique utilisée par tous, une construction géométrique rappelée,...

Envisager l'éventuelle trace écrite individuelle qui relate la situation (par exemple, dans le cahier, chaque élève note le texte du problème et la procédure qui lui plaît le mieux).

### **Institutionnalisation** (éventuelle)

Le maître dégage l'important pour "l'apprentissage du jour", en amorçant une décontextualisation.

Si l'activité le permet, rédiger le résumé que les enfants auront à copier et à retenir (tout en restant prêt à accepter d'autres formulations -correctes- des élèves).

### **Remarques**

- Prévoir quelques exercices d'application.

- Découper la séance en plusieurs phases pour mieux gérer le temps et en particulier pouvoir arrêter la séance avant la fin (notamment si le temps a été mal évalué).

*Une évaluation individuelle "à chaud" apporte peu de renseignements : il est préférable de la différer.*

## **BILAN DE LA SEANCE**

### **Du côté des élèves**

- Participation : les élèves ont-ils été intéressés ou passifs, ennuyés, agités ? Pourquoi ?

- Travail mathématique : qu'ont fait effectivement les élèves au cours de la séance ? Ont-ils eu l'occasion de réfléchir, formuler des hypothèses, valider des raisonnements ? Semblent-ils avoir appris des choses ? Se sont-ils exercés dans un domaine ? *Ne pas confondre joyeuse participation et apprentissage effectif.*

- Erreurs des élèves : quelles erreurs ont commis les élèves ? Pouvez-vous expliquer ces erreurs, mettre des hypothèses sur les causes ?

- Sont-elles nombreuses sur des connaissances considérées comme acquises ? Il faudra alors prévoir un travail spécifique avec toute la classe.

- Sont-elles liées à l'apprentissage en cours ? Il n'y a pas lieu de s'en inquiéter car elles font partie de l'apprentissage normal.

- Sont-elles très locales ? Voir alors les enfants concernés.

- Sont-elles peu significatives ? Attendre un nouveau travail pour confirmer ou infirmer.

### **Du côté du maître**

- Votre objectif vous semble-t-il atteint ? Pourquoi ? Comment allez-vous le vérifier ? Est-il trop tôt pour le dire ?

- Analysez vos éventuelles modifications "sur le vif", vos éventuels dérapages et leurs causes.

- Avez-vous fait des erreurs ? De quel type (contenu, méthode, gestion du temps, des réactions des élèves,...) ?

- Revoir ce que vous pouvez modifier pour atteindre une meilleure efficacité : les consignes, l'ordre des différentes phases, les choix pour les variables didactiques, l'organisation matérielle, la gestion de la mise en commun,....

- Comment prenez-vous en compte cette séance dans la prévision de la suivante : poursuite de la préparation prévue, modifications (dans quel sens ?), détermination de ce qui est à reprendre, à compléter, éléments à développer.

## **REMARQUES GENERALES**

♦ Toute séance de mathématiques (ou presque) doit comporter du "calcul mental", dit plutôt **calcul réfléchi**. Le calcul réfléchi donne lieu à une activité quotidienne, généralement assez brève (sauf si elle fait partie intégrante de la situation prévue), dont le but est de

permettre aux élèves d'une part de se familiariser avec les nombres et leurs propriétés, de mémoriser des résultats, d'autre part de se construire des méthodes de calcul et/ou de raisonnement, notamment par confrontation -gérée par le maître- avec celles de leurs camarades.

◆ Introduire du **matériel** dans une séance de mathématiques peut avoir deux finalités :

1 - conduire les élèves à faire des prévisions, à anticiper le résultat de leur action<sup>11</sup> ;

2 - permettre aux élèves de valider leurs résultats en exhibant l'objet (par exemple en géométrie) ou en effectuant la manipulation.

Il ne s'agit pas de demander aux élèves de faire de simples constats.

◆ Si la séance s'appuie sur un document pédagogique ou un livre du maître présentant les objectifs et le déroulement prévu, le travail de préparation consiste à justifier les choix, à adapter la situation à la classe (intégration à la progression, prise en compte des compétences élèves, de l'environnement de l'école,...)

---

<sup>11</sup> par exemple, lors d'un jeu de l'oie, un enfant sur la case 13 lance le dé et obtient 5 : avant qu'il ne déplace le pion, le maître lui demande de dire sur quelle case il pense arriver, il attend comme réponses 18, ou 13+5...

## ● LES SEANCES D'ENTRAINEMENT

Les séances d'entraînement sont nombreuses et nécessaires aux élèves pour installer et renforcer les acquis antérieurs. Elles ne peuvent cependant se substituer aux séances où les situations proposées permettent aux enfants de **construire** effectivement des connaissances ou de **réorganiser** des connaissances déjà construites.

Les points importants de la préparation des séances d'entraînement sont le choix des exercices à proposer et des modes de correction à envisager.

### Le choix des exercices

- Les exercices proposés portent sur des notions ou des techniques déjà travaillées dans des séances de type **1** et **2**, pour renforcer des compétences individuelles dont le maître a déjà pu contrôler formativement l'acquisition partielle.

- Ils sont organisés en fonction des compétences nécessaires pour réussir la tâche demandée : les exercices de "simple application" sont toujours les premiers.

- Ils sont mêlés à quelques exercices ne dépendant pas de la "leçon du jour", pour maintenir en éveil les aptitudes d'analyse des élèves.

- Une différenciation des énoncés en fonction des compétences des élèves peut être envisagée avec profit, par exemple sous les formes suivantes :

\* mêmes énoncés, mais avec des valeurs numériques différentes (pour réduire les difficultés calculatoires), des supports différents (papier uni ou quadrillé), des aides différents (par exemple l'utilisation d'une calculatrice)...

\* énoncés différents, dessins à reproduire différents, adaptés au niveau de chacun, pour travailler des compétences différentes...

### Le choix des modes de correction

Les corrections collectives sont à éviter car elles ne mobilisent généralement pas l'attention de ceux auxquels elles sont destinées et n'apportent pas souvent d'éléments neufs à ceux qui ont réussi. Il est donc préférable d'envisager d'autres moyens de correction.

- Des mises en commun par petits groupes, avec une régulation interne au groupe et un appel au maître en cas de désaccord, peuvent être efficaces.

- Des "autocorrections" avec une fiche corrective, un calque,... qui permettent aux élèves de constater l'erreur, éventuellement de la trouver, profitent notamment aux élèves rapides.

- Des corrections individuelles (ou par petits groupes), avec le maître, sont nécessaires pour les élèves qui ont plus de difficultés.

## ● LES SEANCES D'EVALUATION

Dans tous les cas, il est nécessaire de bien contrôler les compétences évaluées a priori pour dégager des éléments pertinents d'une réussite ou d'un échec à cette évaluation.

\* S'il s'agit d'une évaluation **de début** de parcours, elle permet au maître de prendre des indices sur les connaissances antérieures des élèves, celles sur lesquelles il peut s'appuyer pour lancer sa progression. Notons qu'une telle évaluation peut se faire comme une séance d'apprentissage, pour "caler" la progression sur les compétences réelles des élèves. Elle joue alors le rôle d'un point zéro pour la notion ou la technique visée.

\* S'il s'agit d'une évaluation **de fin** de parcours d'apprentissage, elle doit porter sur des compétences qui ont été effectivement travaillées chez les élèves.

Les séances d'évaluation **de fin** d'apprentissage sont à envisager de manière différée par rapport au temps d'apprentissage, pour évaluer des acquis effectifs et non des connaissances

mémorisées à court terme. La préparation de ces séances est proche de celle des séances d'entraînement, l'important étant ici le choix des exercices, en respectant les points suivants :

- les énoncés de ces exercices ne comportent aucune ambiguïté ; la notion dont on doit évaluer la maîtrise est réellement en jeu dans la résolution ;
- les exercices portent sur des notions travaillées lors des séances de type 1 et 2 et sur lesquelles les enfants se sont entraînés lors de séances du type 3 ;
- les exercices sont de difficultés graduées, pour permettre de localiser la difficulté en cas d'échec<sup>12</sup> ;
- pour éviter l'effet de communication entre élèves trop proches, il est possible d'alterner les exercices (par exemple en changeant les valeurs numériques) entre deux voisins en veillant à donner des exercices de difficultés similaires.

---

<sup>12</sup> Il est éventuellement possible d'envisager un mode d'évaluation différencié par le choix d'exercices différents pour des élèves qui ont réellement progressé, mais qui n'en sont pas au même niveau de compréhension.

## Eléments pour construire une suite de séances à dominante mathématique et rédiger la fiche de préparation (cycle 1)

### *Remarque préalable*

- *Cet article est le complément d'un précédent sur le même thème aux cycles 2 et 3<sup>13</sup>. Conçu dans le même esprit, il essaie de pointer des spécificités des activités à dominante mathématique du cycle 1.*
- *Pour la classe de grande section en particulier, ces éléments sont à croiser avec ceux présentés dans la fiche spécifique des cycles 2 et 3.*
- *Comme le précédent, il se veut un guide pour le maître pour penser aux différentes facettes de la préparation d'une séance (ou d'une séquence : suite de séances sur le même thème), sans autre prétention.*

## REMARQUES GENERALES SUR L'ORGANISATION DE LA CLASSE

### ◆ Modes d'organisation

Le maître dispose a priori de plusieurs modes pour organiser le groupe classe.

- Mode collectif :

Les enfants sont assis dans le coin regroupement, installés autour du maître, sur des chaises ou des bancs pour éviter des gesticulations sur le tapis. Pas d'enfant sur les genoux du maître. Le maître peut avoir un oeil sur tous à la fois. L'éventuel enfant perturbateur peut être momentanément exclu du groupe (pas de la classe !) : dans ce cas, le maître lui accorde le droit de revenir de lui-même quand il se sent calmé. Le maître théâtralise au maximum pour soutenir l'attention, sollicite la participation des élèves, reprend, éventuellement reforme, les propositions des élèves.

- Mode atelier

Les enfants sont répartis par groupes de tables, les ateliers. Le maître s'occupe plus particulièrement d'un atelier (voire de deux), les autres ateliers sont autonomes, fonctionnant sur des tâches plus habituelles, plus connues des enfants. Le maître peut alors spécifiquement observer les enfants de l'atelier sélectionné.

Les peuvent présenter des dominantes disciplinaires<sup>14</sup>. Un roulement sur la semaine ou plus permet que tous les enfants fréquentent tous les ateliers.

Dans l'atelier, la tâche des élèves peut être **individuelle** (ils sont regroupés parce qu'ils ont le même type de tâche ou utilisent le même type de matériel, mais ils doivent s'organiser pour gérer le matériel), soit une tâche **de groupe**, qui les incite à s'observer, discuter, s'écouter, se contrôler les uns les autres.

Le maître peut alors :

- soit s'adresser à un enfant en particulier : il l'incite à formuler ce qu'il fait ou, notamment pour les plus petits, lui offre une verbalisation "miroir", qui correspond à une "mise en mots" de l'action de l'élève qui ne peut encore s'exprimer lui-même. Il pousse les plus grands à enrichir leurs procédures par des questions appropriées ou des contraintes évolutives ;

- soit s'adresser au groupe de l'atelier en incitant les enfants à s'entraîner les uns les autres : par exemple, il pointe la procédure de l'un, la fait expliciter par celui-ci pour essayer de la communiquer aux autres.

Les coins organisés dans la classe (coin cuisine, coin poupée, coin livres, coin lego, coin sable, ...) fournissent eux aussi des ateliers possibles, d'autant plus utilisés que les enfants sont

---

<sup>13</sup> Grand N n°59, pp. à , 1996-97

<sup>14</sup> Cette répartition n'est cependant pas figée ; elle peut varier au cours du cycle. En Grande Section notamment, tous les ateliers de la séance peuvent être à dominante mathématique.

petits. Les accès à ces coins doivent cependant être régis par des règles : pas plus d'enfants dans le coin cuisine que de tabliers (ou d'étiquettes sur collier de ficelle) disponibles, idem pour les autres, remise en place des objets déplacés,... Ces règles peuvent être rappelées régulièrement lors d'un moment collectif, surtout si elles sont mal appliquées. Elles sont toujours justifiées devant les élèves.

#### ◆ Les différents espaces

Le maître dispose de plusieurs espaces qui appellent une attention différente de la part des élèves.

- Le coin regroupement appelle une attention soutenue ; les moments de regroupement correspondent à des temps d'écoute et de communication, surtout du maître vers tous les élèves.
- Les divers coins institués dans la classe représentant plutôt des coins de liberté, où l'enfant, soit seul, soit avec d'autres, se joue sa propre histoire.
- Les ateliers demandent certes une certaine concentration, mais plus au rythme de l'élève.
- Les espaces hors classe (salle de jeu, cour, couloir, salle d'accueil,...) offrent un lieu pour des activités collectives ou des activités en atelier. La "sortie" de la classe nécessite une certaine organisation : lors du regroupement précédent la "sortie", le maître précise les règles de déplacement (se déplacer par deux en se donnant la main, le doigt sur la bouche ou en chantant tout bas ou en comptant tout bas...), les tâches prévues, ainsi que la disposition du groupe-classe attendue dans l'autre lieu.

#### ◆ Les changements de "rythme"

Au maître de veiller à alterner attention collective, attention individuelle, détente, à faire bouger les élèves en proposant des changements de coins, éventuellement des changements de lieux. Penser à ces alternances fait partie de la préparation de la journée.

Les changements d'activité, souvent ponctués par des rangements, les retours à plus de silence, peuvent se faire avec des modulations de voix du maître : par exemple

- sur une voix chantée : "il va falloir maintenant tout ranger", pour signifier la fin de la phase "accueil" de début de matinée,
- pour calmer la classe, toujours sur une voix chantée : "il y a trop de bruit dans la classe aujourd'hui"
- pour ramener l'attention, chanter ou réciter ensemble une comptine connue, éventuellement mimée,...

## LES ACTIVITES A DOMINANTE MATHEMATIQUE

"Dans la mesure où toute séquence pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétation et d'action, elle relève toujours de plusieurs domaines d'activités sinon de tous. Pour l'enseignant, ces divers domaines sont éclairés par ses connaissances disciplinaires. En organisant les activités, il aura soin de définir des dominantes en fonction de l'objectif retenu."

Extrait de L'Ecole Maternelle, *Programmes de l'école primaire*, Direction des Ecoles, 1995

Les activités à dominante mathématique s'inscrivent dans cette problématique. Les champs mathématiques de l'école maternelle se partagent entre les activités logiques (classifications, sériations,...), l'approche du nombre, le repérage dans l'espace, le repérage dans le temps, l'approche des grandeurs et de leur mesure, la reconnaissance des formes.

#### ◆ Les moments pour les mathématiques

A priori il existe, dans la vie de la classe, trois occasions de faire faire des mathématiques aux élèves :

- lors d'activités rituelles (souvent après l'accueil du matin, par exemple l'appel, la date sur calendrier, etc.)

- lors d'activités fonctionnelles (par exemple pour déterminer des groupes à peu près équitables d'enfants pour les ateliers d'EPS, pour préparer une brique de lait par enfant pour la table de ses camarades, pour distribuer les foulards des équipes, etc.)
- lors d'activités construites spécifiquement par le maître avec des intentions pédagogiques bien précises, donc a priori plus artificielles dans l'histoire de la classe : par exemple un nouveau jeu,... Dans ce cas le maître choisit une introduction destinée à obtenir l'adhésion des élèves à la tâche (par exemple un conte mimé, pour faire comme le héros d'une histoire, etc.). Mais ces activités construites peuvent aussi consister en une exploitation approfondie d'activités fonctionnelles ou rituelles (par exemple à partir de l'appel du matin)<sup>15</sup>

#### ♦ **Mathématiques et jeux**

Il est intéressant de ne pas laisser les élèves utiliser seuls un jeu nouveau que le maître pense exploiter pour des apprentissages. Ce jeu reste caché jusqu'au moment où le maître décide de le présenter, d'en définir les règles, et d'y faire jouer sous son contrôle, par séries d'ateliers successifs, les élèves de la classe. Quand le jeu a été suffisamment exploité comme jeu d'apprentissage dirigé, il devient jeu libre, à la disposition des élèves.

Il est recommandé de faire évoluer sur l'année l'ensemble des jeux à disposition des élèves : certains jeux disparaissent et d'autres apparaissent, développant d'autres compétences.

---

### **PREPARATION DES SEANCES CONSTRUITES**

La préparation concerne souvent simultanément plusieurs séances, dans la mesure où l'activité, pour toucher tous les élèves de la classe, devra tourner sur plusieurs jours. L'activité "phare" et les divers ateliers peuvent être les mêmes sur plusieurs séances.

#### **Mise en route de la réflexion**

- Délimiter un thème dans un des champs mathématiques (approche du nombre, activités logiques, repérage dans l'espace ou le temps,...). le mettre en relation (ou non) avec des activités rituelles, ou fonctionnelles, ou le projet de classe, ou d'école...
- Envisager les différentes facettes de ce thème, les compétences à construire sur ce thème, compte-tenu de celles déjà acquises par les élèves.
- Cibler les compétences à construire avec précision.
- Choisir une (ou plusieurs) activité(s), situation(s) "phare", qui permettra (permettront) de développer les compétences visées : - jeu collectif,
  - activité collective autour d'une situation problème,
  - jeu à n enfants,
  - activité de groupe autour d'une situation problème.
- Prévoir les activités d'entraînement sur le même thème, mettant en jeu une ou plusieurs des compétences travaillées préalablement.

#### **Description sommaire**

- Finalité pour l'élève du jeu, de la situation...
- Références bibliographiques et adaptation au projet pédagogique et cognitif de la classe.

#### **Matériel**

- Pour le moment collectif :
  - \* préparer le matériel pour la présentation collective de l'activité "phare", le vérifier, le trier éventuellement pour ne garder que des éléments permettant d'entrer plus vite dans le sujet ;
  - \* choisir l'introduction collective de l'activité (un conte, un récit, un jeu, l'activité éventuellement simulée avec quelques enfants devant tous) ;
  - \* choisir la disposition des élèves pour l'écoute collective, choisir éventuellement les élèves pour la simulation de l'activité devant tous, etc.) ;

---

<sup>15</sup> Du rite de l'appel...à des activités mathématiques en grande section, C.Houdement, M.L.Peltier, dans *Grand N* n°51, pp. 13 à 23, 1992-93

\* préparer les listes de répartition des enfants par atelier (il peut y avoir diverses formes pour ces listes).

- Pour le travail en atelier :

\* choisir une répartition spatiale des ateliers pour pouvoir voir la classe en restant dans un atelier, pour rester plus près des éléments plus agités,...

\* prévoir le matériel à disposition (un exemplaire pour tant d'enfants, un nombre suffisant, mais pas trop grand, de pions, de cartes,... pour le groupe,...) ? Déjà sur les tables ou à distribuer par qui et quand ?

\* prévoir la reconnaissance des éventuels travaux (nom, date) et leur rangement (affichage, chemises ou casiers individuels.)

\* préparer une fiche avec le nom des enfants pour noter les observations en cours de séance

### Analyse préalable succincte

- Quel enjeu pour l'élève ? Comment faire pour qu'il entre dans la tâche, pour l'intéresser ?

- Analyse de la tâche du point de vue de l'élève.

- Variables didactiques envisageables.

- Comportements et/ou stratégies envisageables, influencés bien sûr par la connaissance qu'on a de l'élève (cette analyse permet de préparer une fiche d'observation des élèves).

- Eléments d'aide possibles.

- Comment se termine l'activité ? Qui "dit la réussite" ?

- Phases et temps de l'activité.

- Possibilité de prolongements.

## UN EXEMPLE DE PREPARATION SUR PLUSIEURS SEANCES (ET PLUSIEURS JOURS)

**Séance 1 :** *lancement de l'activité "phare" (phase collective)*

<i>Pour une activité collective ou un jeu collectif.</i>	<i>Pour une activité de groupe autour d'un problème</i>	<i>Pour un jeu à n enfants</i>
Présenter l'activité collective, la consigne bien soupesée, reformulée, les règles, le but. Présenter le matériel éventuel, le faire observer, décrire. Simuler éventuellement le début avec quelques enfants.	Présenter le problème, le matériel éventuel, la consigne lors du regroupement.	Le présenter collectivement pendant le regroupement : le faire observer, décrire, présenter les règles, préciser le but et l'enjeu. Simuler le début d'une partie avec quelques enfants
Dans chacun des cas, prévoir les consignes (les noter, les oraliser, varier le vocabulaire). Les faire reformuler par les élèves.		
Le maître reste présent avec tout le groupe.	Préciser que seul un groupe d'enfants fera cette activité maintenant, mais que tous passeront au fil de la semaine dans cet atelier. Présenter rapidement les autres ateliers déjà connus des enfants, qui devraient tourner de manière autonome. Lancer la répartition des enfants par atelier : en PS, le maître peut nommer les élèves. En GS, il peut préparer des listes écrites ou des groupes d'étiquettes et, soit charger des élèves de les lire, soit laisser les élèves se répartir selon ces listes dans les divers ateliers.	

La répartition des enfants par atelier doit être prévue, notée sur l'ensemble des séances, de manière à les faire tourner. Certains enfants peuvent passer plusieurs fois dans le même atelier, soit pour reprendre une tâche non terminée ou mal comprise, soit pour jouer un rôle de meneur de jeu pour un groupe d'enfants plus timides.

*Poursuite (phase collective ou en atelier)*

Travail collectif	Travail en ateliers
<p>Relancer l'activité , apporter des compléments d'information si nécessaire, faire des mises au point.</p> <p>Solliciter le maximum d'enfants.</p> <p>Noter sur une fiche préparée à l'avance les observations : stratégies utilisées, compétences mises en oeuvre, difficultés rencontrées,....</p> <p>Faire évoquer en fin de séance ce qui a été fait.</p> <p>Faire ranger le matériel par les enfants (sauf le gros matériel)</p>	<p>Rester disponible pour un atelier (au maximum deux). Les autres ateliers déjà connus, ou plus libres, tournent de manière autonome. Circuler de temps en temps pour vérifier.</p> <p>Pour l'atelier nouveau : faire reformuler les consignes, veiller au respect des règles, faire verbaliser les actions ou les décisions (ou apporter une verbalisation "miroir" du maître ou d'un autre enfant), relancer l'activité si nécessaire,...</p> <p>Noter sur une fiche préparée à l'avance les observations : stratégies utilisées, compétences mises en oeuvre, difficultés rencontrées,....</p> <p>Prévoir des prolongements ou des jeux libres pour ceux qui ont terminé.</p> <p>Faire ranger par les élèves le matériel utilisé.</p>

*Prévoir un bilan*

- Emettre des hypothèses sur les origines des difficultés rencontrées (la fiche d'observation est un puissant outil d'analyse) :
  - \* par les enfants, pour entrer dans la tâche (s'y intéresser, comprendre la consigne), pour résoudre le problème posé, ...
  - \* par le maître, pour gérer le groupe entier, pour récupérer l'écoute collective,...
- Essayer de pointer les décisions prises en cours de séance et de les analyser :
  - \* décisions d'ordre collectif (les changements par rapport à la préparation),
  - \* décisions d'ordre individuel (les rappels à l'ordre, les aides et soutiens,...)
- Faire des propositions de modification