



HAL
open science

La fiche de préparation comme outil d'un enseignement explicite et différencié

Xavier Durand

► **To cite this version:**

Xavier Durand. La fiche de préparation comme outil d'un enseignement explicite et différencié. Education. 2018. dumas-01917152

HAL Id: dumas-01917152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917152>

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année

LA FICHE DE PRÉPARATION COMME OUTIL D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET DIFFÉRENCIÉ

Mots Clefs : fiche de préparation - enseignement explicite - différenciation

Présenté par : Xavier DURAND

Encadré par : Catherine ERMAN

SOMMAIRE

INTRODUCTION	.....	page	3
 PARTIE I - Des fiches de préparation dysfonctionnelles			
1. Le contexte	.....	page	6
2. Le contrat adapté	.....	page	8
3. Les dysfonctionnements	.....	page	9
 PARTIE II - Mise en place d'une séance en REP			
1. Le contexte	.....	page	16
2. Le déroulé	.....	page	19
3. L'analyse	.....	page	21
 PARTIE III - La fiche de préparation : aspect théorique de sa conception			
1. Structuration et mise en page	.....	page	23
2. Les différentes étapes d'une séance	.....	page	26
3. Rédaction des dialogues	.....	page	31
 CONCLUSION	.....	page	34
 BIBLIOGRAPHIE	.....	page	35

INTRODUCTION

Vers une première question de recherche

Le 4 septembre 2017, j'effectuai ma première rentrée des classes en tant que professeur des écoles stagiaire. En charge d'une classe de trente élèves de CE1, je me devais alors de répondre rapidement à la problématique qui se posait à moi :

Comment préparer les séances destinées à faire entrer mes élèves dans les apprentissages ?

La tâche était rendue d'autant plus ardue par la grande hétérogénéité de la classe ; certains élèves étant manifestement très avancés dans les apprentissages, tandis que d'autres étaient en grande difficulté. À titre d'exemple certains élèves présentaient un niveau de lecture inquiétant alors que d'autres n'étaient pas effrayés par la vue de livres de plus de 300 pages qu'ils dévoraient pendant les récréations.

Quels outils étaient à ma disposition pour mettre en place un enseignement explicite et différencié ? Comment allais-je préparer mes séances afin qu'elles rendent mes trente élèves acteurs de leurs apprentissages ?

Enseigner en gérant la spécificité de chacun de ses élèves

À dire vrai, je me sentais concerné par cette problématique depuis plusieurs années déjà, mais en tant que parent et non en tant que professeur des écoles.

Mon petit garçon, aujourd'hui âgé de 6 ans, étant en situation de handicap, est accompagné d'une AVS* depuis maintenant deux années. Il présente un grand retard en motricité fine et de grandes difficultés de concentration et d'attention. À l'école maternelle, ses maitresses de moyenne et de grande section, lui ont toujours aménagé des temps particuliers, afin qu'il puisse changer d'atelier au besoin, ou sortir du regroupement quand il ne pouvait plus y rester. Un travail important d'inclusion a été mis en place par l'équipe éducative de son école.

Depuis son entrée à l'école maternelle en septembre 2015, je m'interroge sur les pratiques permettant de rendre son enseignement explicite et accessible à tous. Comment le professeur des écoles s'y prend-il ? Comment organise-t-il ses séances ? Quelle préparation effectue-t-il en amont pour gérer la spécificité de chacun de ses élèves ?

Lors de cette rentrée 2017, je quittais ce rôle de père impliqué personnellement par la différenciation pour remplir la fonction d'enseignant qui m'a été donné.

* Auxiliaire de vie scolaire

Un outil pour structurer ses séances

Comment allais-je à mon tour aménager mes séances afin que tous mes élèves entrent dans les apprentissages quelques soient les difficultés qu'ils rencontrent ? Comment organiser mon enseignement afin de tenir compte de la spécificité de tous mes élèves ? Quels outils étaient à ma disposition ?

Au vue de la très grande hétérogénéité de ma classe, et de la spécificité de chacun de mes trente élèves, la tâche semblait complexe.

Appartenant à la « première vague » du système trois semaines de stage en responsabilité avec sa classe et trois semaines à l'ESPE, je me devais de mettre en place mes séances avant même de recevoir les cours dispensés à l'ESPE.

Très vite mes tutrices (ESPE et PEMF) ont relevé ma bonne volonté comme mes difficultés à construire mes séances. Les fiches de préparation que je présentais alors au début de ma nouvelle carrière reflétaient à la fois un investissement important tout comme un dysfonctionnement clair. L'outil que j'utilisais ne permettait pas en l'état de structurer mon enseignement. Non aguéri, je n'étais pas en mesure de m'approprier l'outil qu'est la fiche de préparation pour structurer mes cours. Je n'étais pas encore conscient qu'il s'agissait bien de l'outil qui me permettrait de le faire.

En quoi la fiche de préparation serait utile pour moi ?

Mes tutrices m'ont encadré au cours de cette année et accompagné afin de me faire évoluer dans ma pratique et de structurer la mise en place de mes séances. Un contrat « adapté » basé sur un système de « navette » travail à corriger/correction a été mis en place. J'ai alors pu effectuer de nombreux échanges de fiches de préparation dans diverses disciplines avec mes tutrices afin de me permettre de travailler la préparation de mes séances et d'évoluer dans ma pratique enseignante.

Un contrat d'accompagnement « renforcé » en lien avec le rectorat m'a permis de bénéficier d'un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une école élémentaire en REP.

Dans cet écrit réflexif je montrerai ce que m'ont apporté ces différents contrats, l'évolution de mon travail et du regard que j'ai pu porter sur la fiche de préparation. Je m'attacherai donc principalement à décrypter cette fiche. J'analyserai comment je me la suis appropriée afin de structurer mes séances. Comment j'ai effectué le lien implicite qui existe entre le contenu de la fiche de préparation et sa mise en œuvre en classe.

Ma réflexion

J'exposerai ici comment j'ai trouvé une manière de rédiger mes fiches de préparation pour préparer des séances structurées.

Roland Goigoux, dans le document de 2017, intitulé « Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement ¹ » (voir annexe page V) détaille le fonctionnement d'une des focales qu'il appelle « l'explicitation » qui se déroule en trois étapes, définir :

- « des buts, des tâches et/ou des finalités de l'apprentissage (faire / apprendre) »
- « des connaissances, savoirs ou ressources mobilisées »
- « des procédures ou stratégies utilisées »

Ces trois étapes se trouvent être le cœur de la fiche de préparation, ce sont celles sur lesquelles j'ai principalement centré ma réflexion dans cet écrit. Les « cinq focales », « planification, régulation, motivation, explication et différenciation », font partie intégrante de la réflexion du professeur des écoles au moment de la rédaction de la fiche de préparation.

Dans une première partie je détaillerai le contexte de ma classe, le fonctionnement du contrat « adapté » et comment il m'a permis d'évoluer. Je montrerai ensuite l'aspect dysfonctionnel de mes premières fiches de préparation, l'analyse qui en a été faite par mes tutrices et les corrections que j'ai pu y apporter.

Le contrat renforcé qui m'a été proposé m'a permis de bénéficier d'un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une école élémentaire en REP. Dans une deuxième partie, j'expliquerai le fonctionnement du contrat « renforcé » et la réflexion que j'ai menée lors de la préparation d'une séance. J'analyserai la mise en place de cette séance.

Dans une troisième partie, j'exposerai le contenu même de la fiche de préparation et de son organisation, que je mettrai en lien avec la classe à travers des exemples de fiches que j'ai construites.

¹ Roland GOIGOUX, *Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement*, (2017)

PARTIE I

DES FICHES DE PRÉPARATION DYSFONCTIONNELLES

I. 1. LE CONTEXTE

Mon école

L'école élémentaire dans laquelle j'exerce, est située dans le sud est parisien. Une grande mixité sociale y est représentée. Le niveau général des élèves est élevé.

Ma classe

En CE1 les écarts entre les élèves sont importants. Ceux-ci progressent à des vitesses variées dans les différents domaines. Une attention particulière portée par le professeur des écoles sera fondamentale.

Ma classe est constituées de 30 élèves, dont six ont des profils bien particulier, avec lesquels il m'a fallu au cours de cette année être très vigilant.

- Lian**, locutrice chinoise, est en grande difficulté de lecture. Elle parle le français avec aisance mais sa compréhension notamment des problèmes de mathématiques est inquiétante. J'effectue un important travail de différenciation avec cette élève pour qu'elle accède au sens des problèmes mathématiques (manipulation d'objets, de jetons, monnaies factices). Un PPRE*** a été mis en place au cours de la période 4, au mois de mars.

- Yao, était scolarisé jusqu'à présent en Côte d'Ivoire. Il est arrivé en cours d'année, en début de période 2. Agressif avec ses camarades à son arrivée, j'ai mené un travail important pour qu'il se sente en sécurité dans sa nouvelle école. Son français est bon. Il a un accent marqué et introduit quelques mots de sa langue maternelle dans ses phrases. Ceci lui valait des moqueries de ses camarades qui expliquaient en partie ses réactions agressives. J'ai travaillé avec le groupe classe en éducation morale et civique et ces railleries ont vite cessé. Il est apprécié de ses camarades et fait maintenant preuve de volonté pour participer au groupe classe. Son niveau de lecture est cependant faible. Il est en grande difficulté en écriture. Les dictée de mots ou de syllabes restent encore des tâches compliquées pour lui. Un PPRE a été mis en place au cours de la période 4, au mois de mars.

** Tous les prénoms des élèves ont été modifiés

*** PPRE : *Programme personnalisé de réussite éducative*

- Charlotte est dyslexique. Riche d'une grande imagination, elle a beaucoup de mal à rester concentrée. Elle ne peut mémoriser le nom des nombres. Elle ne peut lire soixante-et-un en voyant 61 noté en chiffres, qu'en remontant la frise numérique, ce qui la met en difficulté en mathématiques. Elle est suivie par une orthophoniste en français et en mathématiques.

- Pedro est mis en difficulté dans certaines activités alors qu'il semble très vif dans ses raisonnements dans d'autres activités. Son niveau de lecture insuffisant masqué par ses facilités, le ralentit dans ses apprentissages.

- Jules est lui en rébellion avec l'école, se sentant en échec. Il se sent « nul » selon ses dires. Il souffre de la comparaison avec son grand frère en grande réussite au CM2. J'effectue un grand travail avec lui pour qu'il regagne confiance en lui.

- Dalia et Lalla ont des profils similaires. Ce sont deux élèves que j'encourage beaucoup à participer à la vie de la classe. Elles ont du mal à faire le lien entre les exercices et le savoir à acquérir. J'effectue un travail de différenciation avec elles notamment pour m'assurer qu'elles comprennent les notions en jeu dans les activités.

- Théodore, lui est un élève précoce, assez isolé de ses camarades de classe avec qui les conflits sont fréquents, et en particulier avec les filles. Il est suivi par le psychologue scolaire. Grand lecteur, il a fait plusieurs séances de compréhension de texte dans la classe de CE2 de ma collègue, en vue d'un éventuel passage en CE2. Mais du fait de son immaturité et de sa propension à rentrer en conflit, il a du mal à respecter les consignes des exercices. Il n'est finalement pas passé en CE2. et a vécu cette situation comme un échec. J'ai dû effectuer un important travail pour qu'il se réinvestisse.

Les séances d'APC**** que je mets en place sont principalement axées sur la fluence de lecture avec Lian, Yao, Pedro, Jules, Dalia et Lalla. J'utilise le manuel « Fluence CP/CE1 » de Michel Zorman et Martine Pourchet. Cette méthode permet d'« améliorer la vitesse et la précision de lecture des élèves petits lecteurs et favoriser l'accès à la compréhension. Il permet de réduire l'hétérogénéité de la classe et favorise la participation des élèves en difficulté dans les activités collectives. » En voyant les progrès qu'ils réalisent en lecture les élèves prennent confiance en eux.

Par ailleurs plusieurs élèves sont eux très avancés dans les apprentissages. Je mène un important travail de différenciation positive pour « nourrir » ces élèves.

Il me semblait essentiel de rendre mon enseignement explicite pour qu'il soit efficace et qu'il permette à tous les élèves d'apprendre quelque soit leur niveau d'avancement dans le domaine concerné et quelque soient les difficultés qu'ils rencontrent.

**** APC : Activités pédagogiques complémentaires

Mme Erman m'incita à disposer mes tables en îlots ou en « U ». Ma classe est petite par rapport au nombre d'élèves qu'elle doit recevoir. Je choisis une disposition en « U » en face du tableau permettant d'accueillir une dizaine d'élèves. Cette disposition libéra de l'espace dans la classe et me permis de mettre en place mon travail de différenciation. En effet j'ai placé dans ce « U » la plus part des élèves en difficulté, comme Lian, Yao, Charlotte, Jules, Dalia ou Lalla. Ainsi ils étaient proches du tableau, de moi, et proches les uns des autres pour organiser des activités collectives différenciées.

I. 2. LE CONTRAT ADAPTÉ

Je vais dans cette première partie traiter des difficultés que j'ai pu rencontrer sur le terrain, à ma prise de fonction.

Lors de cette première année en charge d'une classe, j'ai été encadré par deux tutrices : Madame Catherine ERMAN, professeur d'arts plastiques à l'ESPE de Paris, et Madame Nathalie DUBUS, professeur des écoles - maître formateur, en charge d'une classe de CE1 dans l'ouest parisien.

Dès les premiers entretiens avec mes tutrices, l'origine de mes difficultés ont pu être déterminées. Mes séances étaient préparées mais elles n'étaient pas suffisamment structurées. Suite à sa visite d'observation du 25 septembre 2017, Madame Dubus, l'expliquait en ces termes : « Le travail de préparation ne permet pas de transmettre des savoirs de manière efficiente. L'enseignant n'est pas suffisamment précis, cadrant. » Les fiches de préparation que je rédigeais lors de mes premières semaines en tant que professeur des écoles reflétaient ce problème de structuration (voir les annexes pages VI et VII).

Suite à cette visite il me sera proposé un contrat adapté afin de me permettre comme le définissait ce contrat de travailler « avec des documents pertinents, travaillés et personnalisés. »

Principes du contrat adapté

Les objectifs visés par la formation adaptée étaient les suivants : « Apprendre à rédiger des outils de préparation pour la classe, établir une programmation personnalisée, faire un plan de séquence, préparer des séances avec des fiches de préparation structurées ».

Les modalités de l'accompagnement exigeaient que je rédige mes fiches de préparation, au moins une semaine avant la mise en place de mes séances, afin de les envoyer à mes tutrices pour qu'elles puissent m'indiquer les modifications à apporter. Cette « navette » travail à corriger/correction pouvant être effectuée plusieurs fois (voir les annexes pages VIII, IX, X).

Ce travail en aller-retour m'a alors permis de reprendre mes séances en tenant compte des indications données par mes tutrices. J'avais ainsi des fiches de préparation structurées et opérationnelles que j'utilisais alors dans ma classe.

Je pouvais ainsi faire le lien direct entre les conseils qui m'étaient apportés et l'impact que cela avait sur ma classe et sur le travail effectué par les élèves. Il était primordial pour moi d'expérimenter, de mettre à l'épreuve de la classe, ma fiche de préparation afin de rendre explicite le lien entre théorie et pratique.

Les items dont on m'avait parlé, notamment lors de ma première année d'étude à l'ESPE restaient très abstraits pour moi. Travaillant à temps plein, dans un domaine différent de l'éducation, j'ai effectué mon année de master 1 en semi-présentiel. Cette modalité ne m'a laissé que peu d'occasion de rédiger des fiches de préparation donnant lieu à une mise en place en classe. L'année de master 1 ne m'a pas permis de m'approprier l'outil qu'est la fiche de préparation. Ce contrat adapté m'a lui permis d'avoir un précieux retour critique sur les séances que j'allais mettre en place.

J'ai alors engagé un travail important et une réflexion profonde sur les retours, les reprises de mes fiches de préparation et les remédiations proposées par mes tutrices Mme Erman et Mme Dubus.

I. 3. LES DYSFONCTIONNEMENTS

Je vais ici analyser en quoi les fiches de préparation que je rédigeais en ce début d'année scolaire étaient dysfonctionnelles. Je détaillerai ces défaillances et les conseils qui m'ont été donné pour y remédier.

I. 3. A. PRÉPARATION

Les objectifs de séance

Lors de sa première visite dans ma classe, Mme Erman me fit remarquer que le nombre d'objectifs fixés par ma séance de français était trop important. La séance que j'avais construite comportait quatre objectifs : identifier les phrases, transformer une phrase négative en phrase affirmative, identifier le verbe et comprendre la relation sujet/verbe. Me rendant compte du nombre trop important d'objectifs lors de la mise en place de la séance, je décidai d'en laisser de côté pour y revenir plus tard dans une autre séance.

Il me fallait alors construire mes séances sur un plus petit nombre d'objectifs : un, deux ou trois maximum.

La mise en page

Mme Erman a dès la première réunion de tutorat pointé du doigt le fait que le format même, la présentation de ma fiche de préparation, ne me permettrait pas d'être efficace. En effet mes fiches de

préparation de la première période ne présentaient pas les différentes phases de mes séances. On ne pouvait pas non plus y lire distinctement les différents rôles du professeur des écoles et ceux des élèves au cours de la séance (voir les annexes pages III, IV, V, VI).

Il m'a fallu reprendre la mise en page de mes fiches, ce qui m'amena à avoir une profonde réflexion sur la façon de construire une séance.

Définir les différentes étapes d'une séance

Une séance se compose de plusieurs phases bien distinctes. Savoir définir quel contenu rentre dans chacune des phases, n'est pas inné, et nécessite une explicitation. De même que savoir nommer ces phases permet de comprendre leur contenu.

Mes premières fiches de préparation ne faisaient pas mention des différentes phases. Elles se présentaient comme un long déroulé dans lequel il était difficile de définir les phases successives, tant et si bien que ces phases étaient parfois amenées à se chevaucher. Je mélangeais parfois le contenu de certaines phases, comme la « phase de recherche » avec le contenu d'autres phases, comme celle de la « mise en commun » (voir les annexes pages IX).

J'ai commencé à structurer mes séances en définissant les différentes phases dans ma fiche de préparation. Les noms des phases n'étaient au départ pas assez précis. J'appelais ainsi « phase de correction » la phase de mise en commun. La terminologie « mise en commun » induit la modalité de travail en groupe classe. Je nommais « mise en activité » la phase de « situation de recherche » ou « situation-problème ». Le terme « situation de recherche » impliquant que les élèves sont en réflexion sur une nouvelle acquisition.

Je proposai par exemple dans une séance de mathématiques que les élèves travaillent en groupes de trois. Ce qui est une modalité classique du travail de groupe. Mais je suggérai aussi que les élèves communiquent entre groupes et puissent observer les stratégies mises en place dans d'autres groupes. Je mélangeai ainsi avec ce dispositif la phase de recherche et la phase de mise en commun, compromettant l'intérêt de la situation de recherche mise en place. Madame Dubus m'annota sur ma fiche de préparation pour me le signaler : « Chaque groupe réfléchit seul. Le maître peut guider mais pas les autres groupes sinon l'information va circuler et les élèves ne seront plus en situation de recherche mais de reproduction de stratégie. »

Les différentes étapes d'une séance n'étaient pas claires pour moi. Je mélangeais phase de recherche et correction. Madame Dubus m'expliquant alors :

« Etape 2 : phase de recherche : les élèves cherchent / partagent / échangent au sein de leur groupe.

Les groupes ne vont pas observer les stratégies des autres groupes.

Etape 3 : Mise en commun des stratégies, confrontation des résultats obtenus, explicitation des difficultés rencontrées. La correction s'effectue dans cette phase. »

Cas particulier de la structure d'une séance d'anglais

Mes premières fiches de préparation d'anglais étaient parfois trop ambitieuses (voir les annexes pages XI, XII). À titre d'exemple, dans la première mouture de la séance 2 de ma séquence intitulée « Colors and animals », je prévoyais que les élèves mémorisent le nom de neuf animaux. Madame Dubus me signala que cela faisait beaucoup. En effet mes élèves de CE1 ne sont pas capables de mémoriser autant de mots en une seule séance. Je me suis contenté de travailler sur cinq mots nouveaux, ce qui était suffisant. L'expérience et la mise en place des séances permettent de définir le nombre de mots que ses élèves peuvent mémoriser.

La phase de « mise en bouche », d'introduction du nouveau vocabulaire se déroule en trois étapes : une phase d'écoute, une phase de vérification de la compréhension, puis une phase d'expression orale où les élèves répètent. Lors de mes premières moutures, j'oubliais cette phase de vérification de la compréhension, ce qui ne me permettait pas de savoir si mes élèves avaient compris les nouveaux mots dont ils avaient besoin pour les activités à suivre.

Mes premières fiches de préparation ne présentaient pas de phase de « rebrassage ». Cette phase est importante. Elle permet sous forme de jeu de revoir les apprentissages vus la semaine passée.

Une séance d'anglais doit être structurée avec tout d'abord une introduction du lexique puis une introduction de la structure. J'avais tendance à mélanger ces phases ce qui avait pour effet de perdre les élèves.

Enfin, quand je construisais mes séances en m'appuyant sur des albums, ce qui permet d'introduire des connaissances culturelles, je tombais dans le piège de vouloir que les élèves comprennent l'intégralité de l'album ou qu'ils retiennent tout le vocabulaire. Quand on utilise un album comme « Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? » de Bill Martin Jr et Eric Cale, l'objectif est bien que les élèves puissent associer le nom d'un animal avec un adjectif de couleur. L'objectif n'est pas qu'ils retiennent que dans l'album le cheval est associé à la couleur bleue mais qu'ils puissent associer dans une phrase un animal à n'importe quelle couleur.

Faire attention aux formulations

Quand j'anticipais les dialogues ou les consignes, mes formulations n'étaient pas assez précises. Je formulais des définitions qui me semblent aujourd'hui très imprécises comme : « Mesurer c'est comparer des longueurs d'objets, d'animaux, de chemins... à l'aide d'un outil. »

Cette formulation située dans un contexte pouvait m'amener à penser qu'elle serait claire. S'agissant d'une définition elle se doit d'être précise même hors contexte pour ne pas perdre les élèves. Madame Dubus me signala alors que « cette formulation n'est pas adaptée à des élèves de CE1. » Elle m'incita à reformuler ma phrase que je repris en ces termes : « Mesurer c'est déterminer la taille, la

grandeur d'un homme, d'un animal à l'aide d'un outil. C'est aussi déterminer la longueur d'un couloir, d'un mur, d'une cour... »

Le professeur des écoles se doit d'être modélisant pour les élèves.

Je rédigeais mes dialogues en utilisant la formulation « nous » par exemple pour l'annonce de l'objectif de la séance : « Aujourd'hui nous allons apprendre à mesurer ! ». Madame Dubus me suggéra de privilégier le « vous » (voir les annexes pages VIII). Ce sont en effet les élèves, acteurs de leurs apprentissages qui vont apprendre à mesurer et non le professeur des écoles.

Importance des mots utilisés

Lors d'une séance de mesure, j'avais conçu un exercice où je prévoyais de donner la consigne suivante annotée dans ma fiche de préparation : « Sur votre cahier, vous allez à partir de la marge, tracer sur la ligne un segment, un trait de 7 cm. »

J'employais alors le terme « segment » comme un synonyme de « trait », sans me rendre compte que ce changement de mot pouvait perdre mes élèves. Madame Dubus me fit remarquer que je n'avais jusqu'alors dans ma séquence parlé que de « traits ». Elle m'incita à « garder toujours le même terme ». Je décidai alors d'utiliser le mot « trait » en début de séquence, jusqu'au moment où j'allais définir ce qu'est un segment. Le segment ayant des extrémités bien délimitées, j'ai introduit ce nouveau terme quand nous nous sommes attachés à considérer ses deux extrémités. Je n'ai alors plus utilisé le mot « trait » afin que les élèves s'approprient le mot segment que j'utilisais de façon systématique.

Rendre les élèves acteurs

Lors de ma séance « apprendre » à mesurer, j'avais prévu dans ma fiche de préparation, de montrer la règle du tableau en disant à mes élèves : « Pour être sûr de savoir quel élève est le plus grand je vais utiliser cet outil : le mètre. »

Madame Dubus m'incita alors à ne pas tout dire et à faire appels aux pré-requis des élèves. Certains ayant des connaissances. Elle m'invita à leur demander : « À quoi sert cet outil ? ». Elle anticipa le dialogue suivant :

Les élèves vont répondre : « À tracer des traits. »

L'enseignant : « Oui certes, mais encore... Vous, vous avez des règles ? A quoi servent-elles ? »

Les élèves : « À mesurer. »

Et là, l'enseignant va jusqu'au bout et leur demande : « Pourriez-vous estimer la longueur de ma règle ? » Ainsi le professeur des écoles pourra la nommer : « Cet outil est un mètre. »

Soit effectivement, l'enseignant annonce aux élèves : « La règle a une longueur d'un mètre et elle va permettre de mesurer la taille d'un élève. »

Ainsi le professeur des écoles ne dévoile pas toutes les connaissances aux élèves, mais les rend acteurs et par la-même permet aux élèves de se valoriser.

S'appropriier les manuels

Les activités proposées par les manuels scolaires ne sont pas toujours pertinentes et savoir les remettre en question n'est pas toujours aisé pour un professeur des écoles débutant. Je proposai dans ma fiche de préparation de m'appuyer sur une activité du fichier de mathématiques de mes élèves (voir annexe page XIII).

J'anticipai alors le dialogue suivant : « Observer l'exercice numéro 1. Vous allez expliquer pourquoi Couic-Couic s'est trompé en prenant sa mesure. Quelle erreur a fait Couic- Couic ? Géom n'a pas fait d'erreur, comment a-t-il fait ? Comment aurait dû faire Couic-Couic pour ne pas se tromper ? »

Madame Dubus me fit alors réfléchir sur la pertinence de « commencer un entraînement par pointer une erreur » ; me précisant que ce type d'exercice lui semblait « inducteur d'erreurs ». Cette réflexion me paraissait alors très juste.

Une des difficultés que rencontre le professeur stagiaire débutant est aussi de se faire confiance en remettant en cause une activité de manuel signée par un professeur émérite de la discipline qui ne lui semble pas pertinente. Après réflexion, j'ai créé une activité (voir annexe page XIII) permettant aux élèves « de passer en autonomie sur les mesures. » Cette réflexion étant une des pistes que m'avait donné madame Dubus qui m'invitait alors, pour construire une séance cohérente, à faire des choix sans pour autant m'en imposer.

I. 3. B. MISE EN ŒUVRE

Organisation logistique

Dans une phase de correction, je proposai sur ma fiche de préparation que l'enseignant reproduise au tableau, le tableau de l'exercice 1 et la figure. Madame Dubus me suggéra d'utiliser un vidéo-projecteur pour projeter cette page. Ceci afin de ne pas « perdre du temps » et ne pas « perdre l'attention des élèves ». L'utilisation du vidéo-projecteur me semblait jusque là compliquée à mettre en place. De plus, focalisé sur la structuration de mes séance, j'avais l'impression que cette installation allait me faire perdre du temps. Je décidai alors de l'expérimenter. La configuration de la classe avec un poteau en son milieu ne me semblait pas propice à l'utilisation du vidéo-projecteur, mais je pris parti de transformer cette contrainte en avantage. Je plaçai alors de façon permanente une table destinée à recevoir le vidéo-projecteur devant ce poteau.

J'utilise maintenant quotidiennement le vidéo-projecteur, notamment pour ne pas perdre de temps à reproduire des textes ou documents que je peux projeter.

Gestion du tableau

La gestion du tableau est une donnée importante du bon fonctionnement d'une séance.

Madame Dubus me fit observer dès le mois de septembre que l'utilisation que je faisais du tableau ne permettait pas aux élèves de se repérer. Mon tableau après une séance de français et une séance de mathématiques était « envahi » de données et mélangeait les deux domaines. Écrire au tableau est un exercice difficile. On y a souvent le « nez collé » ce qui nous empêche d'en avoir une vue d'ensemble. En prenant du recul après ma séance j'étais étonné de constater la désorganisation dont j'avais fait preuve.

Les transitions :

Quand on change de domaine, le tableau doit être entièrement effacé, soit par l'enseignant, soit par un élève à qui on en aurait confié la tâche. Pour un adulte la transition entre le français et les mathématiques est évidente, mais pour un jeune élève elle ne l'est pas. Si l'exercice de français est toujours au tableau quand le professeur passe aux mathématiques, le risque que l'élève ne comprenne pas que le domaine a changé est fort.

Les corrections :

Madame Dubus m'expliqua que lors d'une correction avec des jeunes élèves, il est préférable de reproduire « à l'identique la présentation du fichier (utilisé par les élèves) car nombre d'entre eux ont des difficultés de repérage. » Pour que les élèves puissent suivre une correction, le professeur des écoles se doit d'organiser le tableau de la même façon qu'est organisé l'exercice qui a été travaillé.

Par exemple si le fichier de mathématiques des élèves présente un exercice sous la forme :

$$\begin{array}{lll} 7 + 4 = & 5 + 3 = & 6 + 3 = \\ 4 + 3 = & 9 + 2 = & 5 + 7 = \end{array}$$

la correction au tableau ne pourra pas être présentée sous une autre forme :

$$\begin{array}{ll} 7 + 4 = 11 & 4 + 3 = 7 \\ 5 + 3 = 8 & 9 + 2 = 11 \\ 6 + 3 = 9 & 5 + 7 = 12 \end{array}$$

car il devient alors très difficile de suivre pour les élèves.

Madame Dubus me suggéra, soit de préparer la correction « avant la séance sur des affiches papier et lors de cette séance, de compléter avec un feutre de couleur, soit d'utiliser un vidéo-projecteur ».

J'avais tendance à être désorganisé sur mon tableau, à ne pas l'utiliser à bon escient mais aussi à ne pas l'utiliser du tout à des moments où il aurait été utile. Ainsi madame Erman me conseilla

« d'utiliser le tableau lors des échanges oraux collectifs ». Valider les réponses justes des élèves en les notant au tableau permet de les valoriser et de motiver leur participation.

Madame Erman m'indiqua que lors de séances d'expériences ou d'explication de texte, il est « important de noter les éléments saillants. Cela sert de point d'appui à l'élaboration de la synthèse. »

Faire écrire les élèves

Au début de ma pratique, je faisais travailler les élèves sur des fiches d'exercices. Je concevais moi-même ces fiches en sélectionnant des exercices qui me paraissaient pertinents ou en les créant. Ce procédé m'obligeait à faire une grande quantité de photocopies ; il me permettait aussi de proposer de nouvelles fiches d'activités pour les élèves les plus rapides. Ce travail de différenciation me demandait une préparation conséquente. Les élèves écrivaient alors beaucoup sur des fiches et peu sur leurs cahiers. Ce dispositif ne permettait pas aux élèves d'écrire suffisamment. Madame Massuet, conseillère pédagogique, est venue me voir en classe début janvier, et me conseilla de faire moins de fiches photocopiées, pour que les élèves écrivent plus dans leurs différents cahiers.

Il me fallait trouver une autre manière de procéder, afin que les élèves écrivent plus et que je puisse continuer le travail de différenciation indispensable aux élèves de cette classe au niveau hétérogène.

J'utilise maintenant le video-projecteur pour afficher les consignes au tableau ou je les note moi-même. Je formule des consignes courtes pour qu'elles puissent être notées par les élèves. Ils travaillent ainsi directement dans leurs différents cahiers.

Par soucis de différenciation je varie le nombre de phrases à faire par exercices. Les élèves en difficulté font les mêmes exercices que les élèves les plus avancés, mais ils ont moins de phrases ou moins de calculs à faire. Par exemple sur un exercice de grammaire dont la consigne serait : « Mettre les phrases à la forme négative. » Les élèves en difficulté auraient deux phrases à transformer tandis que les plus avancés en transformeraient quatre.

Ce travail en aller-retour m'a permis de prendre conscience du dysfonctionnement de mes fiches de préparation et d'en comprendre l'origine pour y remédier.

Dans une deuxième partie, je présenterai le fonctionnement du contrat « renforcé » qui m'a été proposé, l'expérience d'une séance de mathématiques que j'ai construite et menée dans une classe en REP *****.

PARTIE II

MISE EN PLACE D'UNE SÉANCE EN REP

Dans le cadre d'accompagnement de mon contrat renforcé, j'ai bénéficié d'un stage OPA (observation et pratique accompagnée) dans une école élémentaire en REP. Ce stage avait pour but de me « permettre, en particulier, de travailler sur la posture à développer et la gestion du groupe, dans un contexte d'éducation prioritaire ».

Le travail exposé dans cette deuxième partie vise à présenter la réflexion qui a été la mienne dans un contexte de préparation différent de ma classe. Je présente ici ma proposition de séance, son déroulé et l'analyse de sa mise en place, en classe.

À travers cette séance j'ai voulu être le plus explicite possible afin que chaque élève, quelques soient les difficultés qu'il rencontre, puisse mettre du sens à ce qu'il fait. Élisabeth Bautier considère que « même involontairement, des pratiques scolaires contemporaines constituent bien des obstacles aux apprentissages des élèves, que ce soit dans le domaine des savoirs eux-mêmes, des nouveaux objets travaillés ou dans celui des dispositions ».

Je me suis efforcé à travers la préparation de cette séance d'analyser ce qui pourrait être source de malentendus pour les élèves afin d'éliminer ce qui pourrait faire « obstacle aux apprentissages ».

II. 1. LE CONTEXTE

Au cours du mois de janvier 2018, j'ai pu effectuer deux jours de stages à l'école élémentaire d'application de la Brèche aux Loups, dans le douzième arrondissement de Paris afin d'observer une classe de CE2. Cette expérience m'a permis de me confronter à des élèves issues d'une classe sociale plus populaire que celle dont est issue la classe de CE1 dont j'ai la charge dans le treizième arrondissement. Je me devais de préparer une séance pour 24 élèves d'un niveau homogène. Mon attention se focalisa alors sur la préparation d'une séance se devant, d'une part d'être attractive et motivante face à des élèves susceptibles de se décourager devant la difficulté et, d'autre part d'être claire dans ses objectifs en permettant aux élèves de comprendre quel savoir ils travailleraient à travers l'activité proposée.

Rendre son enseignement explicite, attractif, motivant, pour gagner l'attention de tous.

La maître-formatrice qui m'a aimablement accueillie dans sa classe me proposa de mettre en place une séance de mathématiques. Elle me proposa de créer une séance en partant d'une des séances

du « guide de l'enseignant CAP Maths ² » des éditions Hatier, avec lequel elle travaillait (voir annexes pages XVI et XVII) . Les élèves, eux n'avaient pas le fichier CAP Maths.

Les objectifs de la séance étaient annoncés dans le guide de l'enseignant CAP Math de la manière suivante : « Résoudre un problème de recherche de compléments. Établir un lien entre addition lacunaire (complément) et soustraction. »

D'un point de vue théorique, le guide de l'enseignant proposait une activité adaptée aux élèves de CE2 et répondant aux objectifs annoncés. Le fichier invitait à utiliser une carte sur laquelle figurait 20 points, cette carte prête à l'emploi se trouvant dans le guide de l'enseignant.

Voici ce que proposait le guide : « Les points cachés : Parmi un ensemble de points, certains sont cachés. Les élèves doivent trouver la quantité de points cachés connaissant la quantité totale de points et la quantité de points visibles. »

Réflexion sur une séance proposée par un fichier de mathématiques.

Commença alors ma réflexion pour qu'en pratique cette séance soit mise en place en tenant compte de la spécificité de la classe. Mon observation m'a permis de voir une classe très bien « tenue » par la maître-formatrice. Le témoignage d'une collègue m'a appris que la gestion de la classe s'avérait très compliquée dès lors qu'une autre personne la prenait en charge. C'était notamment le cas lors du jour de décharge de la maître-formatrice. Cette classe était potentiellement explosive. Les élèves étaient, en comparaison aux élèves de la classe de CE1 dont j'avais la charge, d'un niveau moyen et homogène. Le faible nombre d'élèves terminant leur exercice avant les autres, ou ne pouvant se lancer dans une activité me permettait de le confirmer. Un élève était lui accompagné d'un AVS.

Il m'apparut que le travail avec la « carte de 20 points » pourrait sembler peu attractif pour les élèves. Par ailleurs le lien implicite à faire avec la résolution de problème n'était pas à la portée des élèves de cette classe. Ce lien aurait éventuellement pu être fait par une minorité d'entre eux, mais la majorité n'aurait pas accès au sens de l'activité.

Le lien entre l'activité telle qu'elle est proposée dans le guide et un problème de la vie de tous les jours n'est pas explicite, il est à construire.

Il était primordial de rendre le but de cette séance compréhensible par tous les élèves pour son bon déroulement. Sans ce lien les élèves rentreraient difficilement dans les apprentissages et le risque de « perdre » la classe deviendrait important.

² Roland CHARNAY, Georges COMBIER, Marie-Paul DUSSUC, Dany MADIÉ, *Cap Maths CE2 guide de l'enseignant*, Hatier

Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, dans leur étude « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées ³ », nous expliquent ainsi que différents facteurs jouent sur le processus de secondarisation : « Les recherches que nous-mêmes ou d'autres avons conduites depuis plusieurs années ont permis de mettre à jour deux domaines de processus différenciateurs et constitutifs de la façon dont les élèves interprètent les situations de travail scolaire impliquant un travail langagier et cognitif. Le premier concerne la confrontation à l'exigence de secondarisation inhérente à la plupart des activités scolaires ; le second concerne les possibilités ou impossibilités de déplacement et d'élaboration de soi entre les différentes places subjectives et institutionnelles que l'élève peut occuper dans une classe. »

Ce processus de secondarisation qui permet à l'élève de comprendre quel savoir est en jeu derrière les activités qui lui sont proposées, est essentiel à son entrée dans les apprentissages. Il est lié à plusieurs facteurs et en premier lieu au travail qu'aura effectué le professeur des écoles pour structurer sa séance.

Comme l'explique le dossier ressource « Enseigner plus explicitement ⁴ » proposé par le centre Alain-Savary, « Enseigner plus explicitement est [...] un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et comment ? ». L'enseignant, tout comme les élèves sont amenés à expliquer ce qu'ils font à différents moments de la séance.

« L'enseignant explicite aux élèves » : l'enseignant explicite ce qu'il a mis en place « les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. » Tous ces éléments figurent dans la fiche de préparation de l'enseignant. Il s'agit de sa réflexion faite en amont, avant séance.

« L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant : « Comment fais-tu ? » Cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. » Il est primordial de demander aux élèves d'explicitier leurs procédures. Lors de la mise en commun l'explicitation d'une procédure par un élève profite alors à tous les élèves.

Pendant la séance, j'ai bien insisté sur le fait que je voulais que les élèves m'expliquent leur procédure. Quand un élève se contentait de noter uniquement le résultat sur son ardoise, je lui disais alors : « Oui, c'est bien. C'est la bonne réponse. Je veux maintenant que tu m'expliques sur ton ardoise comment tu as fait. »

³ Élisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, *Activité conjointe ne signifie pas significations partagées*, (2004), in Christiane Moro et al., *Situation éducative et significations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », p. 197-220. DOI 10.3917/dbu.moro.2004.01.0197

⁴ Centre Alain SAVARY, *Enseigner plus explicitement*

Mise en scène de l'activité.

Afin de rendre explicite le lien entre l'activité mathématique et l'utilisation de cette notion au quotidien, je pris parti de raconter une histoire, de poser un décor, de me baser sur une situation plausible qui parle aux élèves.

L'option que je choisis, était d'exploiter des thèmes qui sont chers aux élèves, comme par exemple, l'école et les travaux. J'imaginai alors que des ouvriers travaillaient dans une école pendant deux semaines de vacances scolaires afin de la rénover et que les travaux devaient être terminés à la rentrée.

Vingt ouvriers travaillaient dans l'école. Ils étaient représentés par 20 figurines en plastiques. Ces figurines étaient fixées au tableau à l'aide de pâte à fixe. Les quantités étaient alors visibles pour tous les élèves. Le dispositif ainsi installé permettait à chacun des élèves de se représenter la situation (voir annexes page XVIII).

II. 2. DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Début de séance :

J'ai pris soin d'annoncer l'objectif de la séance, à savoir utiliser le calcul pour résoudre des problèmes. J'ai fait appel aux pré-requis des élèves, pour qu'ils rappellent les procédures possibles de résolutions de problèmes. Ceci dans le but que chacun puisse faire le lien entre cette séance et d'autres séances de résolution de problèmes vues antérieurement.

☉ « Vous allez aujourd'hui continuer à travailler le calcul afin d'apprendre à résoudre des problèmes rapidement. Qui peut me rappeler quelles sont les différentes méthodes que vous avez vues pour résoudre un problème ? »

Présentation :

J'ai représenté au tableau de façon schématique une école avec une cour et un bâtiment. Douze figurines d'ouvriers étaient fixées au tableau dans la cour. Elles étaient visibles. Le bâtiment était dessiné sur une feuille format A2 fixée avec deux aimants. Il était représenté par une maison simpliste à deux niveaux. Au premier étage il y avait trois fenêtres et au rez-de-chaussée deux fenêtres et une porte. Ce détail, qui me semblait sans la moindre importance lorsque j'ai dessiné cette école lors de la préparation, en aura finalement par la suite, sans que je n'ai pu le soupçonner. Sous cette feuille qui matérialisait l'école en tant que bâtiment se trouvaient huit autres figurines qui elles n'étaient pas visibles par les élèves.

Je m'assurai que le mot bâtiment était compris de tous en demandant aux élèves de l'expliquer. Ceci afin qu'ils comprennent que l'école qui était représentée au tableau était constituée d'un ensemble cour plus bâtiment. Je commençai alors mon histoire :

☉ « Pendant les vacances, des ouvriers font des travaux dans cette école. Vous voyez des ouvriers qui travaillent dans la cour. D'autres ouvriers, que vous ne voyez pas, travaillent dans le bâtiment. »

Un élève vint dénombrer les ouvriers travaillant dans la cour. Je notai alors « 12 ouvriers » au tableau au-dessus de la cour.

☉ « Il y a 8 ouvriers qui travaillent dans le bâtiment, mais on ne les voit pas. »

Je notai 8 ouvriers au tableau près du bâtiment.

☉ « Vous allez chercher combien d'ouvriers au total travaillent dans l'école, c'est à dire dans la cour et dans le bâtiment. Qui peut me répéter ce que vous devez trouver ? »

Karim qui était au premier rang semblait très intéressé par le dispositif et se proposa, tout comme d'autres élèves, de reformuler la consigne. Ce qu'il fit parfaitement : « Il faut calculer combien il y a d'ouvriers dans la cour et dans le bâtiment ».

Après un temps de réflexion les élèves montraient leur ardoise sur laquelle ils avaient noté 20. L'ardoise de Karim attira mon attention. Il avait noté 18. Je lui ai alors demandé de m'expliquer comment il avait trouvé 18.

Karim me répondit : « Il y a 12 ouvriers dans la cour, 5 fenêtres et une porte. Ça fait 18 ! »

Je lui ai rétorqué que son calcul était tout à fait juste. Et je l'ai invité à me rappeler ce qu'il devait calculer. (Par chance je n'avais pas mis 7 fenêtres sur mon bâtiment. Karim aurait alors trouvé le résultat attendu sans que je puisse me rendre compte qu'il n'avait pas compris l'exercice.) Bien qu'ayant lui-même reformulé la consigne, Karim était mis en difficulté par le fait qu'il ne voyait pas les figurines dans le bâtiment. J'aurais sans doute dû anticiper cette difficulté tout simplement en soulevant la feuille représentant la maison afin que tous comprennent que des figurines sont bien sous la feuille et qu'on ne peut pas les voir. Un élève aurait alors pu venir les dénombrer comme cela a été fait pour celles de la cour.

Le problème continue avec des variations :

- Mardi, il y avait toujours 20 ouvriers qui travaillaient dans l'école mais 5 seulement travaillaient dans la cour. « Combien y en a-t-il alors dans le bâtiment ? »
- Mercredi, 16 ouvriers étaient visibles dans la cour. « Combien y en a-t-il alors dans le bâtiment ? »
- Jeudi, 10 ouvriers étaient visibles dans la cour. « Combien y en a-t-il alors dans le bâtiment ? »
- Vendredi, 9 ouvriers étaient visibles dans la cour. « Combien y en a-t-il alors dans le bâtiment ? »

Ainsi de suite jusqu'au lundi suivant, où j'expliquai aux élèves que les travaux n'avançant pas assez vite, treize nouveaux ouvriers allaient s'ajouter aux vingt autres. Je rajoutai alors treize nouvelles figurines au tableau. Je ré-exposai cinq nouveaux problèmes pour les cinq jours de la semaine sur la même modalité de travail : nouvelle consigne, travail sur ardoise, correction collectif.

En fin de séance, j'invitai les élèves à verbaliser ce qu'ils avaient appris aujourd'hui.

Le manuel définissait les conclusions de fin de séance ainsi : « Les diverses procédures sont équivalentes car elles permettent d'obtenir la réponse, mais certaines sont plus efficaces : addition à trou, complément par bonds, soustraction. Le choix de la procédure dépend souvent des nombres en présence. Chaque problème revient à chercher : un complément (ce qu'il faut ajouter à la partie visible pour avoir le tout). Le résultat d'une soustraction (ce qu'il reste lorsqu'on a enlevé les points visibles). Ces deux manières de considérer les problèmes posés peuvent être traduites en langage mathématique :

$6 + \dots = 33$ ou $33 + 6 = \dots$ »

Les élèves ont synthétisé :

- Il y a plusieurs manières de trouver le résultat.
- On peut compter dans sa tête jusqu'à 33 ou on peut poser une opération.
- On n'utilise pas toujours la même méthode, ça dépend du nombre d'ouvriers.
- ...

II. 3. ANALYSE

Lors de la séance, au moment où j'ajoutai les ouvriers supplémentaires, je me suis retrouvé malgré moi quelque peu bloqué au tableau par la modalité que j'avais choisie. Je devais énoncer cinq nouvelles consignes pour chaque nouveau jour de la semaine, chacune suivie d'une correction collective et je devais à chaque nouvelle consigne bouger les figurines. Cette modalité ne m'a pas permis de travailler avec les élèves en difficulté comme je l'aurais souhaité.

Lors de la conception de la séance, j'étais bien conscient du risque de dysfonctionnement de ma séance. Les modalités de travail que je mettais en place ne variaient pas, mais je ne trouvais pas la solution me permettant de les faire varier tout en restant sur la même activité. Il s'agissait là d'un réinvestissement de ce que les élèves venaient de travailler.

La séance a été suivie d'un entretien avec la maître-formatrice afin de l'analyser. Sa conclusion fut qu'indéniablement, la contextualisation de l'exercice à travers une histoire, avait permis, à un grand nombre de ses élèves de rentrer dans l'activité alors qu'ils avaient si souvent dû mal à le faire.

Par ailleurs, la maître-formatrice ajouta qu'une variation des modalités de travail était préférable et qu'elle m'aurait permis de travailler individuellement avec les élèves en difficulté (tout comme j'ai l'habitude de le faire avec les élèves de ma classe).

Nous avons alors imaginé une variation possible des modalités de travail :

- Dans un premier temps, (avec les 20 ouvriers) le travail aurait été effectué suivant la modalité que j'avais utilisée ; l'enseignant bougeant les figurines, annonçant une nouvelle consigne, les élèves résolvant le problème sur leur ardoise, une correction collective permettant alors de partager les stratégies.
- Dans un deuxième temps, (avec l'arrivée des ouvriers supplémentaires) les élèves travailleraient individuellement sur leur cahier à leur rythme. Les cinq nouveaux problèmes seraient notés au tableau.

Un travail de différenciation pourrait alors être mis en place ; certains élèves ne résolvant peut-être que les deux premiers problèmes, les plus rapides résolvant les cinq. Une correction collective pouvant suivre, les élèves y partageraient à nouveau leurs différentes stratégies.

Les élèves se sont tous engagés dans la tâche. Plusieurs d'entre eux sont venus me voir en fin de séance pour me dire qu'ils l'avaient appréciée : « C'était génial Monsieur ! » m'ont-ils dit. La classe a été attentive. Sa gestion ne m'a alors pas posé de problème.

Cette séance m'a permis d'expérimenter un dispositif avec une classe que je connaissais peu. J'ai pu me rendre compte de l'importance qu'il y a à varier les modalités de travail ; trouver des variations étant un exercice complexe qui demande de l'expérience.

Dans une troisième et dernière partie, j'ai voulu exposer la réflexion que j'ai pu avoir pour construire mes fiches de préparation tout en tenant compte des conseils prodigués par mes tutrices ; ceci afin de traduire l'évolution de ma pratique au cours de cette première année en tant que professeur des écoles.

PARTIE III

LA FICHE DE PRÉPARATION : ASPECT THÉORIQUE DE SA CONCEPTION

III. 1. STRUCTURATION : MISE EN PAGE

Avant la rédaction d'une fiche de préparation une étape importante est de relire les programmes y chercher les compétences que l'on veut faire travailler à ses élèves pour définir ses objectifs de séquences et de séances. Alexandra Baudinault, professeur d'histoire et de géographie de l'ESPE de Paris, considère que ces objectifs doivent répondre à trois critères bien précis : « être peu nombreux, précis et évaluables. » Une fois les objectifs définis, le travail de rédaction de la fiche de préparation commence.

Premières réflexions autour de la fiche de préparation

Avant de réfléchir à la mise en page de ce document qu'est la fiche de préparation, de travailler sur sa conception, il me semblait essentiel de commencer par se demander : à quoi sert-elle?

Cette question pourrait paraître devoir amener une réponse évidente : « préparer ses cours ». Pourtant si ma réflexion m'amena à voir cette fiche de préparation comme un outil permettant de travailler un enseignement explicite et différencié, il s'avère qu'il y a derrière elle une quantité insoupçonnée d'implicite, de notions, qui finalement ne coulent pas de source pour un professeur des écoles débutant dans ce métier.

J'avais en ce début d'année encore beaucoup d'interrogations autour de cette fiche de préparation ; n'ayant pas trouvé toutes les réponses lors de ma première année en master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation :

***À qui est destinée cette fiche ? Qui va la lire ?
Pourquoi ? Dans quel but ? Pour y trouver quoi ?***

La première personne qui va la lire est son auteur, le professeur des écoles. Mais ce document doit être lisible pour une multitude d'autres personnes : professeurs remplaçants, directeurs d'établissement, conseillers pédagogiques, inspecteurs, collègues...

Cette fiche est souvent décriée et vue comme une sorte de formalité administrative contraignante, chronophage et inutile, et ce, que ce soit par un étudiant de M1 ou un enseignant chevronné. C'est tout au moins ce que j'ai couramment entendu autour de moi en interrogeant mes collègues étudiants ou collègues enseignants.

Si ce document est au centre de toutes les attentions, notamment à l'ESPE, c'est qu'il doit bien y avoir une raison. J'en déduis alors que son intérêt n'est finalement pas suffisamment explicite.

Je m'efforcerai de montrer comment mon regard sur la fiche de préparation a évolué, comment ce document qui me semblait si mystérieux m'est apparu comme un outil pour préparer mes séances. Qu'est-ce qui fait que cette fiche m'a aidé à préparer et structurer mes séances, à rendre mon enseignement explicite, et à favoriser la différenciation.

Éléments devant figurer dans la fiche de préparation

Ma réflexion commença par lister les éléments devant figurer sur la fiche de préparation pour pouvoir passer à un travail de mise en page permettant une lecture aisée du document. Cette fiche regorge souvent d'informations qu'un non expert ne peut ni comprendre, ni exploiter. Il me fallait la rendre claire, lisible et compréhensible par moi-même dans un premier temps.

L'académie de Besançon propose sur son site un document rédigé par Sandrine Taillade (conseillère pédagogique de circonscription) et Pascale Paly (inspectrice de l'éducation nationale) intitulé « Préparer une séquence et une séance d'apprentissage ⁵ » qui définit séance et séquence. La séquence est « un ensemble de séances ».

La séquence vise un objectif, par exemple, *lire l'heure*, ou une tâche finale, comme *jouer au jeu - Qui est-ce ? - en anglais*. L'académie de Besançon nous en parle ainsi : « La séquence vise un objectif d'apprentissage fixé au terme d'un nombre défini de séances. Elle vise la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. »

La séance a un objectif d'apprentissage, par exemple *lire les heures pleines*, ou *utiliser la structure - Have you got -*. L'académie de Besançon nous dit : « La séance vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. Elle fait progresser l'élève vers la maîtrise des compétences visées par la séquence. »

« L'objectif d'apprentissage de chaque séance est cohérent et s'articule avec celui des autres séances et avec l'objectif d'apprentissage de la séquence. »

La fiche de préparation est définie ainsi : « La fiche de préparation de séance donne une vue détaillée du montage et du déroulement d'une séance. Elle renseigne de manière explicite sur le dispositif mis en place, la mise en œuvre imaginée par l'enseignant pour atteindre les objectifs visés. Cette fiche complète le cahier journal. »

⁵ Sandrine TAILLADE, Pascale PALY, « Préparer une séquence et une séance d'apprentissage », Académie de Besançon, <http://mp1d.ac-besancon.fr:1096/spip.php?article130>

Ce document présente une liste exhaustive des éléments devant figurer sur la fiche de préparation : « Domaine d'activités ou discipline - Connaissance(s) visée(s) pour les élèves - Compétence(s) visée(s) - Déroulement - Activités prévues aux différentes phases - Durée - Consignes - Matériel et support utilisés - Organisation pédagogique - Traces écrites - Modalités d'évaluation - Bilan pédagogique et didactique »

Contester ou approuver la présence de ces éléments sur la fiche de préparation, en rajouter ou en supprimer, n'est pas un objectif de cet écrit réflexif. Ma réflexion part du principe que les professeurs des ESPE ou les conseillers pédagogiques s'accordent bien à dire que ces éléments doivent être présents sur une fiche de préparation. Je chercherai alors à définir en quoi la présence de ces éléments dans ma fiche de préparation allait m'aider à structurer mes séances. Comment allais-je exploiter ces données afin de construire une séance explicite et différenciée ?

En effet, la simple connaissance de tous ces éléments ne me permettait pas à elle seule de construire mes séances. Le problème était de savoir comment exploiter ses informations ? C'est bien cette clef qui me faisait défaut.

Organisation de la page

Titulaire d'une maîtrise en arts graphiques et ayant travaillé comme graphiste durant plusieurs années dans diverses agences de communication visuelle, la mise en page est une discipline qui m'est familière. Étant en possession des éléments indispensables à la rédaction d'une fiche de préparation et fort de mon expérience je m'attaquais à cette tâche avec envie.

La mise en page idéale est en fait multiple. Plusieurs mise en page sont possibles mais elles doivent toutes répondre à un double impératif en permettant :

- au professeur des écoles d'utiliser cette fiche lors de sa séance comme support, comme guide, comme trame à suivre ;
- à une tierce personne qui la lirait de comprendre rapidement les objectifs de la séance et son déroulé.

J'exposerai dans ce travail de recherche le choix que j'ai fait. D'autres choix étaient possibles, peut-être même des plus pertinents, mais il s'agit ici d'exposer la mise en page qui m'a permis de structurer mes cours et de les rendre clairs pour mes élèves, pour moi-même et pour les lecteurs potentiels de ces fiches et notamment pour mes tutrices.

J'ai fait le choix de la verticalité, ceci par soucis de lisibilité. En effet mes tutrices me conseillèrent d'opposer dans deux colonnes différentes « ce que fait le professeur des écoles » de « ce que font les élèves ». La lecture du document, tout comme sa prise en main me semblait plus judicieuse

dans ce format à la française, le professeur des écoles étant amené à tenir ce document en main lors de ses séances afin d'en suivre la trame.

2 colonnes : « ce que fait le professeur des écoles » / « ce que font les élèves »

Cette mise en page particulière dans deux colonnes a un avantage majeur. Il permet d'un simple coup d'œil la vérification d'une donnée cruciale pour le bon fonctionnement d'une séance : mesurer la quantité de travail effectué par le professeur des écoles par opposition à ce que font les élèves.

Ceci m'a permis de corriger un défaut présent chez de nombreux professeurs débutant : Je parlais trop.

Si lors de la conception de ma séance, la colonne du professeur des écoles était pleine, et qu'en regard celle des élèves était presque vide, je pouvais en déduire que ma prise de parole était trop importante. Cette mise en page m'a alors permis d'ajuster un équilibre primordial pour le bon fonctionnement de mes séances.

III. 2. LES DIFFÉRENTES ÉTAPES D'UNE SÉANCE

Le déroulement de la séance : réflexion, mise en œuvre progressive des étapes

Les étapes structurent la séance, elles sont indispensables à son bon fonctionnement. J'ai listé les différentes étapes nécessaires à la construction d'une séance. Ce n'est qu'après les avoir identifiées que j'ai pu obtenir une clarté d'organisation permettant l'entrée dans les apprentissages. Le déroulé d'une séance ne laisse aucune place à l'improvisation. L'omission de l'annonce des objectifs ou de la phase d'institutionnalisation rendrait très flou l'identification des savoirs en jeu pour les élèves.

Lors de la rédaction de ma fiche de préparation je vais écrire le déroulement de la séance, c'est à dire envisager, imaginer ce qu'il va pouvoir se passer lors de ma séance. Il s'agit en fait de rédiger le scénario idéal de sa séance tout en sachant qu'il n'advient que rarement. Il y aura toujours des ajustements entre ce scénario et ce qui va se passer dans la classe, mais la rédaction de ce scénario permet d'anticiper au mieux les événements afin de pouvoir être réactif. Je m'attache à détailler ce qui pourrait se passer dans ma classe étape par étape pour atteindre les objectifs que je me suis fixé. Ce scénario peut être un déroulé très narratif étape par étape.

Ceci permet de prévoir par exemple une différenciation positive :

Mathématiques - Grandeurs et mesures - Comparer des longueurs - séance 1/3

Les élèves devaient aider une fourmi à trouver parmi trois chemins différents lequel serait le plus court pour atteindre un sandwich. Ils n'avaient à leur disposition que des allumettes pour résoudre le problème qui leur était posé à savoir trouver un moyen de déterminer avec certitude quel chemin est le plus court. La technique attendue était d'utiliser les allumettes comme étalon afin de comparer la longueur des chemins, ceux-ci mesurant un nombre entier d'allumettes. Pour préparer cette séance, j'ai rédigé le déroulé tout en imaginant que certains élèves seraient mis en difficulté devant cette situation problème tandis que d'autres la résoudraient peut-être rapidement. J'ai alors prévu une deuxième activité plus complexe avec des nouveaux chemins nécessitant l'utilisation d'allumettes et de demi-allumettes (les élèves n'ayant à leur disposition que les allumettes entières). J'avais découpé à l'avance des demi-allumettes que je prévoyais de donner aux élèves qui en feraient la demande. Il s'agissait d'utiliser un demi-étalon, notion complexe pour des élèves de CE1. Ayant des élèves avancés dans les apprentissages, j'avais anticipé cette activité ambitieuse pour les élèves les plus rapides. Il ne m'était pas possible de savoir à l'avance si des élèves allaient faire la demande de demi-allumettes. Je n'ai finalement pas utilisé ce matériel mais il était prêt. Mais cette activité différenciée avait été pensée et prévue lors de la rédaction de ma fiche de préparation.

Annnonce des objectifs et rappel de ce qui a été fait lors des séances précédentes

Dans son livre « Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques ⁶ » Stéphane Bonnéry fait le constat suivant nous permettant de réfléchir sur l'importance de l'annonce des objectifs : « Parmi les conceptions qui influencent les pratiques enseignantes, une des « évidences » est que, pour éviter l'inculcation dogmatique d'une vérité révélée, le professeur doit aider l'élève à « construire » le savoir, c'est à dire à en comprendre le bien-fondé en même temps qu'à se l'approprier. Mais cette évidence conduit souvent à ce que dans les dispositifs d'enseignement on s'interdise de rendre explicite l'objet de savoir. »

L'enseignant se doit de désigner les savoirs comme objet d'apprentissage, expliciter aux élèves ce qu'ils vont apprendre au cours de la séance ; par exemple le début de séance est un moment où le professeur des écoles peut annoncer les objectifs.

Le professeur des écoles doit amener les élèves à faire le lien entre les séances. Ce lien doit être explicite, il est fait par certains élèves mais il est rarement fait par les élèves les plus en difficulté. Lors de la rédaction de ma fiche de préparation, je note de commencer ma séance par un rappel de ce qui a été fait lors des séances précédentes. J'anticipe la manière dont ce rappel sera fait ; demander aux élèves de faire se rappel les rend actifs dès le début de séance.

⁶ Stéphane BONNÉRY, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, (2007), es livres.

Mathématiques - Résolution de problèmes - séance 2/4

Au début d'une deuxième séance de mathématiques sur la résolution de problèmes, j'ai annoncé l'objectif très simplement :

☉ « Vous allez continuer à apprendre à résoudre des problèmes. »

Puis j'ai demandé aux élèves de rappeler ce que nous avons fait lors de la séance précédente de résolution de problèmes :

☉ « Qui peut me rappeler quelles sont les différentes méthodes de résolution de problèmes que nous avons vues ? »

Les réponses attendues étant :

- On peut faire un schéma ou calculer sur ses doigts ou dans sa tête. (ou poser une opération mais ce n'est pas une technique attendue en cycle 2)
- On peut raisonner avec des points ou des traits à la place des objets.
- On a intérêt à les organiser.

Faire appel aux pré-requis des élèves

Questionner le monde : la matière - L'air - séance 1/2

Pour une séance de sciences, je fais appel aux pré-requis des élèves, ceci afin de les faire évoluer. En introduction de ma séance sur l'air, après avoir annoncé aux élèves que nous allons faire des sciences et découvrir ce que l'on appelle en sciences la matière, je montre un bocal vide aux élèves en les questionnant :

☉ « Ce bocal est-il vide ? »

Certains élèves pensaient que oui, il était bien vide, et ils avaient raison au sens habituel du terme « vide », d'autres pensaient que non, il était rempli d'air.

Je n'ai alors pas annoncé « on va le vérifier » mais :

☉ « On va découvrir quelque chose à propos de ce bocal. On y reviendra plus tard dans la séance. »

En fin de séance après plusieurs expériences mettant en évidence la présence de l'air dans la classe, nous revenons sur le bocal afin que chaque élève puisse voir comment ses représentations ont évolué.

L'enseignant. - Reprenons notre bocal. Qu'est-ce que je vous avais demandé au début de cette séance ?

Un élève. - Tu as demandé s'il y avait quelque chose dans le bocal ?

L'enseignant.- Alors, maintenant, qu'en pensez-vous? Ce bocal est-il vide ?

Un élève. - Non, il contient de l'air. Il y a de l'air partout dans la classe. Et il y a aussi de l'air dans le bocal.

Le rebrassage

Langue vivante : anglais - Monster faces - séance 2/3

Afin de revoir le vocabulaire sur les parties du visage vu lors de la première séance j'ai organisé un jeu que connaissent les élèves « Simon says » (il s'agit du jeu « Jacques a dit » en français). J'utilisais pour ce jeu une marionnette s'appelant Simon.

☉ « Hello Simon ! How are you today ? Let's play the game Simon says !

☉ « Simon says touch your nose ! » (*Jacques a dit : touche ton nez !*)

☉ « Touch your ears ! » (*Touche tes oreilles !*)

☉ « Simon says close your eyes ! » (*Jacques a dit : ferme tes yeux !*)

La marionnette me murmurant à l'oreille une action que je répétais aux élèves et qu'ils devaient faire, uniquement si cette action venait de la marionnette.

Ce jeu me permettait de vérifier de la compréhension du vocabulaire vu précédemment et de faire le lien avec la séance précédente.

Phase de recherche - découverte

Lorsque les élèves sont en activité confrontés à une situation problème ils cherchent une réponse possible et comment l'obtenir mais ce n'est pas à l'élève de deviner l'acquisition attendue. L'objectif de la séance doit être annoncé en amont par l'enseignant, et être connu des élèves quand ils sont dans l'activité.

Mathématiques - Grandeurs et mesures - Comparer des longueurs - séance 1/4

Lorsque les élèves devaient trouver un moyen de déterminer avec certitude le chemin le plus court que devait emprunter la fourmi. Les élèves ne disposaient que d'allumettes. La solution et l'emploi que j'attendais d'eux n'étaient pas donnés (utiliser les allumettes comme étalon), par contre l'objectif de séance avait été annoncé clairement pour tout le monde, à savoir : « apprendre à mesurer pour comparer des objets ou des longueurs ».

J'ai introduit la séance en faisant venir au tableau deux élèves de taille différente afin de comparer leur taille. J'ai ensuite fait venir au tableau les deux jumeaux de notre classe. J'ai alors demandé :

☉ « Comment peut-on être sûr qu'ils ont la même taille ? »

Des élèves a alors émergé l'idée de mesurer. Nous avons défini ensemble ce que signifiait mesurer.

☉ « Mesurer c'est déterminer la taille, la grandeur d'un homme, d'un animal à l'aide d'un outil. C'est aussi déterminer la longueur d'un couloir, d'un mur, d'une cour... »

Après avoir travaillé sur les représentations des élèves, l'objectif de la séance a été annoncé :
O « Aujourd'hui vous allez apprendre à mesurer ! »

Quand la consigne de la tâche à exécuter est donnée, les élèves savent ce qu'ils vont faire et pourquoi ils vont le faire. Ils connaissent le savoir travailler derrière l'activité. Le danger est réel de voir des élèves ne retenir de la séance, qu'ils ont aidé une fourmi à trouver son chemin et non pas de retenir qu'ils ont appris à mesurer.

Stéphane Bonnéry nous parle de l'importance de ne pas cacher le lien « entre ce que l'élève est en train de « faire » et ce qu'il doit apprendre ». L'élève doit pouvoir « associer de façon réflexive les différentes tâches effectuées et le savoir à retenir ⁷ ».

Les élèves manipulent et construisent une notion que ne doit pas cacher l'activité. Ils sont face à « une difficulté explicitement désignée comme « normale », ne pouvant pas être résolue par l'application de ce qui est déjà su, mais supposant la constitution d'un nouveau savoir » comme le définit Stéphane Bonnéry.

Exercices de réinvestissement

Après la phase de découverte, vient la phase de réinvestissement. Les élèves réinvestissent ce qu'ils viennent de découvrir à travers des exercices pour fixer la notion.

Institutionnalisation

En fin de séance a lieu une étape cruciale : l'« institutionnalisation », moment où se cristallise le savoir. Lors de cette phase, élèves et enseignant récapitulent ce qui a été vu lors de la séance.

Plusieurs modalités sont possibles. J'ai souvent fait appel à un élève pour venir au tableau expliquer ce que l'on avait appris. Les autres élèves attentifs, écoutent valident ou contredisent ce qui est dit par l'élève. Cela permet de lever des malentendus et de fixer la notion nouvelle.

⁷ Stéphane BONNÉRY, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, (2007), es livres.

Mathématiques - Grandeurs et mesures - Lecture de l'heure - séance 1/4

En fin d'une première séance de lecture de l'heure, j'ai demandé à un élève de venir au tableau récapituler ce que nous avons appris lors de cette séance :

Élève 1 au tableau : « Aujourd'hui, nous avons appris à lire l'heure sur une horloge avec des aiguilles. »

L'élève 2 demande la parole pour ajouter : « Ça s'appelle une horloge analogique. »

L'élève 1 poursuit : « La petite aiguille indique les heures et la grande aiguille indique les minutes. Quand il est 2h00 par exemple la petite aiguille est sur le 2 et la grande est sur le 12. »

L'élève 3 demande la parole pour compléter : « On dit qu'il est deux heures pile ! »

Questionner le monde : l'espace - Comment mettre à plat la Terre ? - séance 2/6

J'ai aussi recours à la trace écrite. J'ai noté au tableau la trace écrite. Elle est lue à haute-voix par un élève.

Élève 1 : « Un planisphère est une carte de la Terre mise à plat qui permet de la voir entièrement. »

Un autre élève la reformule : « Sur le globe on ne peut pas tout voir d'un coup, alors que sur le planisphère on peut tout voir mais les continents sont déformés, ils ne sont pas comme sur le globe. »

Les élèves copient ensuite la trace écrite dans leur cahier.

III. 3. RÉDACTION DES « DIALOGUES »

La consigne

La consigne doit être rédigée lors de la préparation de la séance. Le professeur se doit de choisir des mots adaptés au niveau des élèves. Une consigne mal formulée peut être une grande source de confusion pour les élèves. C'est pourquoi elle ne peut pas être improvisée mais se doit au contraire d'être réfléchie et rédigée mot pour mot sur la fiche de préparation.

En anglais notamment le choix des mots connus ou non des élèves, ou l'absence de mot ou de phrase. Il est possible par exemple de demander aux élèves de poser des questions pour utiliser la structure étudiée avec le simple mot « question » accompagnée d'une flashcard « point d'interrogation ». Les gestes qui vont accompagner la consigne sont aussi à prévoir et joueront un rôle important pour sa compréhension.

L'annonce de la consigne est un moment où l'enseignant demande l'attention de tous. Les élèves ne se lancent pas dans l'activité alors que l'enseignant annonce la consigne.

Le professeur se doit donc aussi de prévoir les modalités d'annonce de la consigne. Par exemple, l'enseignant peut exiger que les élèves posent tous leur stylo lors de la lecture de l'exercice ou projeter les exercices au tableau pour les expliciter avant que les élèves ne prennent leur fichier.

Un ou plusieurs élèves peuvent être amenés à reformuler cette consigne. Cela permet de répéter la consigne plusieurs fois. Un élève n'ayant pas compris la consigne énoncée par le professeur pourra alors la comprendre quand elle est dite avec les mots d'un élève.

Questions / réponses

Prévoir les questions qui seront posées aux élèves et anticiper les réponses qu'ils pourront donner permet au professeur des écoles de maintenir le cap de sa séance vers les objectifs fixés.

Français - Marie, la petite tortue - séance 1/4

Dans le cas d'une compréhension de texte, toutes les réponses doivent être connues de l'enseignant. Il doit pouvoir se focaliser sur la syntaxe des réponses données, en exigeant des élèves qu'une phrase soit formulée.

Questions de l'enseignant

- ☉ « Quels sont les personnages ? »
- ☉ « Où est la tortue ?
- ☉ « Où est l'escargot ?
- ☉ « Pourquoi la tortue est-elle triste ?
- ☉ « Que lui propose Raoul ?

Réponses possibles des élèves

- ☉ « Les personnages sont Marie la tortue et Raoul l'escargot. »
- ☉ « La tortue est dans un coin du jardin. »
- ☉ « L'escargot est derrière la tortue. »
- ☉ « Elle est triste car elle est toujours toute seule. »
- ☉ « Raoul propose d'être son ami. »...

Mathématiques - Grandeurs et mesures - Lecture de l'heure - séance 1/4

L'enseignant montre aux élèves deux horloges, une analogique et une digitale.

Questions de l'enseignant

- ☉ « Quels sont ces objets ? »
- ☉ « A servent ces horloges ? »
- ☉ « Quelles différences voyez-vous entre ces deux horloges ? »

Réponses possibles des élèves

- ☉ « Ce sont des horloges. »
- ☉ « Elles permettent de lire l'heure. »
- ☉ « L'une a deux aiguilles: une grande et une petite. »
- ☉ « L'autre affiche des nombres directement séparés par deux points : »

Définitions

Il en va de même que pour la consigne au moment d'expliquer des mots inconnus aux élèves, l'enseignant doit avoir préparé une réponse possible à donner aux élèves en utilisant des termes adaptés à leur niveau.

Le professeur va pouvoir demander aux élèves d'expliquer eux-mêmes les mots. Parfois la définition des élèves sera très bonne et suffisante. Si elle n'émerge pas des élèves, c'est l'enseignant qui devra la donner. Il ne pourra alors pas chercher ses mots.

Il est aussi préférable que l'enseignant ait anticipé ce moment et qu'il prévoit pour certains mots d'accompagner son explication d'une image ou d'une photo. J'ai par exemple dû expliquer à mes élèves les mots « soupirail », « lampe à pétrole », ou « un fjord ». Je les ai accompagné d'une illustration pour que mon propos soit plus clair. Théodore a pu expliquer très clairement à ses camarades ce qu'est une aurore boréale. Une telle explication aussi bonne soit elle, doit être accompagnée d'une photographie à montrer aux élèves pour faire sens.

Trace écrite

La trace écrite est un récapitulatif de ce qui a été vu pendant la séance. Elle est à prévoir dès la conception de la fiche de préparation. Elle peut être élaborée en collaboration avec les élèves.

J'ai pris l'habitude de la faire noter dans le cahier des élèves quand elle est courte ou de l'imprimer sur une feuille à coller quand elle est plus longue.

Français - Pluche, le lapin - séance 4/4

Par exemple, pour la conjugaison du verbe « aller » au présent, j'ai donné une feuille récapitulant la conjugaison du verbe dans des phrases contextualisées en lien avec l'histoire que nous avons travaillée pendant notre séquence : Pluche, le lapin va dans le jardin. Pluchet et Pluchette vont dans le jardin...

Mathématiques - Angle droit , rectangle, carré - séance 2/3

Une définition comme celle du rectangle a elle été notée par les élèves dans leur cahier en fin de séance : « Le rectangle est un quadrilatère qui a quatre angles droits. »

Dans cette dernière partie j'ai voulu montrer comment j'ai réinvesti les conseils qui m'avait été donnés afin de rédiger mes fiches de préparation. Le travail de réflexion sur la préparation de séance ainsi exposé ne peut être exhaustif. Les modalités de l'écrit réflexif le limitant à une trentaine de pages m'ont contraint à faire une sélection d'illustrations de ce qui je pense reflète ma réflexion.

CONCLUSION

N'ayant pu m'approprier l'outil qu'est la fiche de préparation, pendant mon année de master 1, il m'a fallu au cours de cette première année en tant que professeur des écoles, effectuer un important travail de réflexion sur cette fiche de préparation. Cet outil, sans avoir été au préalable analysé, ne me permettait pas de structurer mes séances. Il a fallu me l'approprier.

Le travail effectué, notamment à travers les contrats « adapté » et « renforcé », m'a permis de faire le lien implicite qui existe entre le contenu de la fiche de préparation et sa mise en œuvre en classe. Pour rendre ce lien explicite, il m'a fallu expérimenter et constater par moi-même les effets que produisait sur ma classe, ma réflexion menée en amont et annotée sur la fiche de préparation.

C'est en comprenant le sens et les fonctions de cette fiche que j'ai pu l'exploiter. Il était essentiel pour moi de comprendre que la bonne manière de préparer ses séances est celle qui, à la fois permettra de faire entrer les élèves dans les apprentissages, en s'appuyant sur les préconisations des programmes, et celle que le professeur des écoles s'est appropriée.

La fiche de préparation est un outil complexe. Dans cet écrit, j'ai voulu en expliciter certains principes à travers des exemples de séances que j'ai réalisées. Ce cadre d'une trentaine de pages ne permet pas d'en voir toutes les facettes, mais j'ai voulu ici montrer l'évolution de mon travail, comment je me suis, pas à pas, approprié, la fiche de préparation, de la période 1 à la période 3. À partir de la période 4, maîtrisant mieux cet outil, je me suis alors attaché à approfondir le travail interdisciplinaire. Afin de mettre en lien plusieurs disciplines, j'ai notamment proposé à mes élèves un travail autour d'un album: « La petite poule qui voulait voir la mer » de Christian Jolibois et Christian Heinrich. Cette histoire, tout en étant pleine de rebondissements et d'humour, fait appel à une multitude de notions implicites en lien direct avec les programmes du cycle 2 que nous devons expliciter aux élèves. J'ai pu créer des séquences dans plusieurs disciplines (français, questionner le monde, enseignement moral et civique) et les mettre en lien autour de cet album.

La fiche de préparation est un outil qui permet au professeur des écoles de créer, d'imaginer séquences et séances, tout en les structurant pour les rendre opérationnelles et permettre aux élèves de rentrer au mieux dans les apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Charnay, R., Combier, G., Dussuc, M. P., & Madier, D. (2016). Cap Maths CE2 guide de l'enseignant. *Hatier*.

Centre Alain-Savary (2015). « Enseigner plus explicitement » un dossier ressource. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>.

Taillade, P., Paly, P. (2010) Préparer une séquence et une séance d'apprentissage. *Académie de Besançon*, <http://mp1d.ac-besancon.fr:1096/spip.php?article130>

Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. *Lectures, Les livres*.

Goigoux, R. (2017). Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement.

Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in Christiane Moro et al., Situation éducative et significations, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », (2004), p. 197-220. DOI 10.3917/dbu.moro.2004.01.0197

SOMMAIRE DES ANNEXES

Roland GOIGOUX, *Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement* ... page IV

PARTIE I - Des fiches de préparation dysfonctionnelles

1. Période 1 : exemples de mes premières fiches de préparation	page V
2. Période 2 : première version d'une séance de mathématiques	page VII
3. Période 2 : exemple d'une séance d'anglais dysfonctionnelle	page X
4. Extrait du guide de l'enseignant « J'apprends les Maths CE1 »	page XII

PARTIE II - Mise en place d'une séance en REP

1. Extraits du « guide de l'enseignant Cap Maths CE2 »	page XV
2. Le dispositif	page XVII
3. La fiche de préparation	page XVIII

PARTIE III - La fiche de préparation : aspect théorique de sa conception

1. Fiche de préparation : Comparer des longueurs	page XXII
2. Fiche de préparation : L'air	page XXVI
3. Fiche de préparation : Go away big green monster !	page XXIX

ANNEXES

Les rectos de pages sont ici consacrés aux annexes de cet écrit réflexif, afin de mettre en regard, autant que possible, textes et documents.

Ces documents sont essentiellement des fiches de séquence et de séance que j'ai pu rédiger au cours de cette année scolaire 2017/2018 ; l'objectif étant de montrer l'évolution de mon travail sur cette période.

Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement

(version d'octobre 2017)

Régulation

Interactions avec chaque élève et avec le groupe-classe

1. Climat de classe et autorité
2. Retour d'information (feedback immédiat / différé)
3. Traitement des erreurs (public / privé, individuel / collectif)
4. Étayage
5. Coopération et entraide

Explicitation

1. Des buts des tâches et/ou des finalités de l'apprentissage (faire/ apprendre)
2. Des connaissances, savoirs ou ressources mobilisées
3. Des procédures ou stratégies utilisées (avant, pendant ou après leur usage) [→ autorégulation cognitive]

Planification

1. Objectifs (acquisition, mémorisation ou transfert) à court, moyen ou long terme
2. Tâches didactiques (nature et ordre = synopsis)
3. Démarche pédagogique
4. Rôle de l'évaluation
5. Organisation matérielle
6. Groupements d'élèves

Motivation

1. Enrôlement et maintien de l'engagement des élèves dans les tâches
2. Orientation et maintien de l'attention
3. Développement du sentiment de compétence

Différenciation

1. Modalités : tâches similaires ou différentes, étayage variable...
2. Groupements : en collectif, en groupe ou individuellement
3. Publics : homogène ou hétérogène, en fonction des besoins, *a priori* ou en cours d'activité...

Roland GOIGOUX, *Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement*, (2017)

les signes exprimant l'inégalité : plus petit < et plus grand >

Séance 11 - 45 min

Objectifs :

- Introduction de l'usage des signes < (plus petit) et > (plus grand)

Matériel pour les élèves et l'enseignant(e) :

- Fichier Retz, « J'apprends les maths » pages 22 - 23

Activité des élèves et rôle de l'enseignant :

- L'enseignant représente au tableau un groupe de 2 poissons à gauche et un groupe de 5 poissons à droite. Au milieu se trouve un crocodile gueule fermée.
- L'enseignant explique que le crocodile souhaite manger le plus grand nombre possible de poissons. Il demande aux élèves, lesquels va-t'il manger ?

- Pour exprimer le résultat de cette comparaison on utilise le signe < (**plus petit**)

(il est reproduit au tableau et lu)

$$2 < 5$$

- L'enseignant représente au tableau un groupe de 9 poissons (organisé comme Perrine, par groupe de 5) à gauche et un groupe de 6 poissons (organisé de la même façon) à droite. Au milieu se trouve un crocodile gueule fermée.

- L'enseignant explique que le crocodile souhaite toujours manger le plus grand nombre possible de poissons. Il demande aux élèves, lesquels va-t'il manger ?

- Pour exprimer le résultat de cette comparaison on utilise le signe > (**plus grand**)

(il est reproduit au tableau et lu)

$$9 > 6$$

- L'enseignant explique que pour se souvenir du signe qu'il convient d'utiliser, il suffit d'imaginer qu'il s'agit de la gueule d'un crocodile ouverte vers le nombre le plus grand.

- Reprise de cette activité sur le fichier Picbille. document 1.

- En autonomie les élèves effectuent l'activité 2. L'enseignants passent dans les rangs pour aider les élèves en difficulté. La correction est effectuée au tableau par l'enseignant qui interrogent les élèves.

- Prolongement avec l'activité 3. L'enseignants passent dans les rangs pour aider les élèves en difficulté.

Anticipation des difficultés et différenciation :

- Une activité supplémentaire de tracé à la règle est prévu pour les élèves qui auraient terminé rapidement.

*Séance de mathématiques
(début de la période 1)*

« La cruche maison »

Séance 5 - 45 min

Objectifs : Conduire l'élève à :

- comprendre que tout regroupement de mots ne constitue pas forcément une phrase.
- repérer le rôle de la ponctuation et cerner l'espace de l'unité phrase.

Matériel pour les élèves et l'enseignant(e) :

- Photocopie de la page 11 du manuel « Facettes »

Activité des élèves et rôle de l'enseignant :

- Discussion centrée sur les savoirs antérieurs. Quelles sont les conditions à respecter pour qu'un groupe de mots devienne une phrase ? L'enseignant note au tableau les conditions énoncées par les élèves :

La phrase est une suite de mots qui a un sens.

La phrase commence toujours par une **majuscule**.

La phrase se termine toujours par un **point**. (ou ? !)

- « J'ai écrit des groupes de mots au tableau. Vous devrez repérer ceux qui constituent une phrase. »

- Avant la séance, l'enseignant a noté au tableau les 6 lignes numérotées suivantes :

1. hippopotame, guépard, hyène
2. cruche cassa hippopotame
3. La gazelle bondit dans la brousse.
4. s'approche qui rit la hyène
5. La mygale velue s'installe la première.
6. Les animaux affolés fuient dans la brousse.

- L'enseignant demande à un élève de lire la ligne 1. Puis il demande aux élèves si ce groupe de mots constitue une phrase et pourquoi ? Il fait de même avec les cinq autres lignes.

- Finalement combien de phrases avez-vous reconnues ? L'enseignant barre les groupes de mots qui ne constituent pas des phrases.

- Ens. : Dans les ligne 14 à 18 du texte de lecture combien comptez-vous de phrases ?

Anticipation des difficultés :

-

*Séance de français
(début de la période 1)*

Fiche de préparation de la séance :	Comparer des longueurs
Numéro de la séance :	1 / 3

Cette formulation n'est pas adaptée à des élèves de CE1. Mesurer ce n'est pas comparer la taille de 2 élèves. Il faut reformuler cette phrase. **1**

Discipline	MATHÉMATIQUES
Domaine	Grandeurs et mesures
Cycle / Niveau / Période	Cycle II - CE1 - Période 2
Compétences des programmes	- Comparer des longueurs - Connaître le centimètre - Utiliser la règle graduée pour tracer un segment d'une longueur donnée
Objectifs de la séquence	- Les élèves doivent pouvoir comparer des longueurs pour résoudre un problème. - Les élèves doivent connaître le centimètre. - Les élèves doivent pouvoir utiliser la règle graduée pour tracer un segment d'une longueur donnée.
Objectif(s) de la séance :	Les élèves devront être capables à l'aide d'un outil de comparer des tracés.
Critère(s) de réussite :	Les élèves devront définir quel parcours est le plus long parmi plusieurs tracés.
Support(s) de travail :	des allumettes, une feuille A3

Quand vous le ferez, il faudra verbaliser ce que vous faites pour que cela fasse sens. **2**

Fiche de préparation de mathématiques (première version - début de la période 2) Annotations de Madame Nathalie Dubus

PHASE 1 : FAIRE APPEL AUX PRE-REQUIS (5 min)

Déroulement : ce que fait le PE

- L'enseignant invite 2 élèves de tailles bien différentes à venir au tableau.
- L'enseignant annonce : « **Nous allons comparer la taille de ces deux élèves pour voir qui est le plus grand. Qu'en pensez-vous ?** » La réponse pouvant être trouvée sans prendre de mesure, l'enseignant s'attend à ce qu'elle soit donnée par les élèves.
- L'enseignant annonce : « **Nous allons comparer la taille de ces deux élèves pour voir qui est le plus grand. Qu'en pensez-vous ?** » La réponse pouvant être trouvée sans prendre de mesure, l'enseignant s'attend à ce qu'elle soit donnée par les élèves.
- L'enseignant invite maintenant 4 nouveaux élèves au tableau. « **Nous allons comparer la taille de ces quatre élèves pour voir qui est le plus grand.** » L'enseignant aura choisi les élèves sachant que deux de ces quatre élèves sont de la même taille. « **Comment peut-on être sûr qu'ils ont la même taille ?** » La réponse attendue est que l'on va mesurer ou que l'on va utiliser une règle.
- L'enseignant fait appel aux pré-requis des élèves : « **Que signifie mesurer ? Comment fait-on pour mesurer ?** »
- « **1 urer c'est comparer des longueurs d'objets, d'animaux, de chemins... à l'aide d'un outil.** »
- **2** eignant mesure les deux élèves à l'aide d'un mètre. Il écrit les mesures en cm au tableau. (Les élèves n'ont encore revu la centaine à ce stade de l'année.) « **Grâce à ces mesures nous pouvons savoir qui est le plus grand et de combien. Ou bien s'ils sont de la même taille. Pour cela nous devons apprendre à mesurer.** »
- **3** eignant annonce alors l'objectif de la séance: « **Aujourd'hui nous allons apprendre à mesurer !** »

Déroulement : ce que font les élèves

- Les élèves font appel à leurs pré-requis pour répondre aux questions de l'enseignant

4 / remédiation :

Ne vous chargez pas d'un bilan à chaque étape. Un bilan final suffira. **4**

Très bien pour l'annonce de l'objectif ! Mais préférez le "vous". Vous allez apprendre à... **3**

plutôt que mise en activité, nommer cette étape : situation de recherche ou situation-problème

1

Très bien formulée. Envisagez de l'écrire au tableau pour ne pas être amené à la répéter.

2

PHASE 2 : DECOUVERTE (20 min)

1

Déroulement : ce que fait le PE

Modalité : par groupes de trois définis par l'enseignant.

- L'enseignant affiche au tableau une feuille format A3 sur laquelle figurent les tracés souhaités. L'élève souhaite emprunter le chemin le plus court pour trouver de la nourriture au bout de 3 lignes brisées. Il ne sera pas évident à première vue de déterminer quel chemin est le plus court.

2 **signe : « Chaque groupe aura une feuille et des allumettes. Vous devrez trouver une solution pour terminer avec certitude quel chemin est le plus court. »**

- L'enseignant observe les stratégies mises en place par les élèves. Sans donner la solution il pourra aider certains groupes qui seraient bloqués, en les invitant à se demander quel pourrait être le rôle des allumettes ou en observant les stratégies mises en place dans d'autres groupes.

6 **l'enseignant invite les élèves à partager leur stratégie.**

Déroulement

Cette étape est la phase 3. Elle porte le nom de Mise en commun.

- Les élèves sont en phase de recherche.

- Les élèves partagent leurs stratégies.

- Ayant pris connaissance des stratégies développées, les élèves sont à nouveau en phase de recherche.

Bilan/remédiation :

Différenciation : les tracés se mesurent avec un nombre exacte d'allumettes (8, 9, 10, 11)

Pour les élèves qui auraient terminé rapidement l'enseignant prévoira une activité similaire mais avec des tracés obligeant une nouvelle stratégie, à savoir casser des allumettes en deux. (par exemple 8 allumettes et demi...)

PHASE 3 : CORRECTION (15 min)

9

Déroulement : ce que fait le PE

L'enseignant invite les élèves au tableau pour effectuer la correction.

Déroulement : ce que font les élèves

Des élèves de différents groupes sont invités au tableau pour expliquer leur stratégie et annoncer leur résultat.

Si difficultés, préférez : Comment utiliser les allumettes pour mesurer ? plutôt que de parler de rôle. Terme "rôle" non adapté.

4

L'enseignant suggère : « Nous allons vérifier ce résultat en retraçant le chemin de la nourriture à droite »

Non, chaque groupe réfléchit seul. Le maître peut guider mais pas les autres groupes sinon l'information va circuler et les élèves ne seront plus en situation de recherche mais de reproduction de stratégie.

5

CE n'est pas une phase de correction mais une phase de mise en commun des procédures qui débouchera sur une correction.

9

Vous mélangez les 2 étapes :
Etape 2 : phase de recherche : les élèves cherchent/partagent/échantent au sein de leur groupe. Les groupes ne vont pas observer les stratégies des autres groupes.
Etape 3 : Mise en commun des stratégies, confrontation des résultats obtenus, explicitation des difficultés rencontrées.
La correction s'effectue dans cette phase

7

C'est ambitieux mais c'est une excellente idée !

8

Bilan / remédiation :

très bien.

1

PHASE 4 : INSTITUTIONNALISATION (5 min)

Déroulement : ce que fait le PE

1

- L'enseignant invite les élèves à verbaliser ce que nous avons appris.
- Il note au tableau : **On peut à l'aide d'un outil comparer et mesurer des longueurs.**
- Ces outils peuvent être une allumette, un double décimètre, un mètre... 2

Déroulement : ce que font les élèves

- Les élèves formulent ce qu'ils ont appris.
- Ils notent dans leur cahier de mathématiques la phrase notée au tableau.

Bilan / remédiation :

Ne le dites pas d'emblée.
Nous avons utilisé des allumettes.
Quels autres outils pouvons-nous
utiliser ?

2

Prévoir le matériel : des allumettes, 11 feuilles A3 avec les tracés, 11 feuilles A3 avec des tracés différents pour la différenciation,

prévoir 9 groupes de 3 et 1 groupe de 2

Séquence :	Colors and animals
Fiche de préparation de la séance :	What color is it ?
Numéro de la séance :	1 / 4

Discipline	LANGUE VIVANTE
Domaine	Anglais
Cycle / Niveau / Période	Cycle II - CE1 - Période 2
Compétences des programmes	- Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne. - En s'appuyant sur un modèle, réciter. - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne .
Objectifs de la séquence	- Les élèves devront connaître le nom de plusieurs couleurs. - Les élèves devront connaître le nom de plusieurs animaux. - Les élèves devront connaître le nom de plusieurs parties du corps. - Les élèves devront associer un animal ou une partie du corps à un adjectif de couleur en utilisant les formules : « It is ... » ou « I see ... »
Objectif(s) de la séance :	- Les élèves devront être capables de poser la question : « What color is it ? » et de répondre par la formule « It's ... » - Les élèves devront mémoriser les noms de plusieurs couleurs.
Critère(s) de réussite :	- Connaissance des formules « What color is it ? » et « It's ... » - Connaissance du nom de plusieurs couleurs.
Support(s) de travail :	« What color is it ? » Song | Learn 11 Colors | Learn English Kids

Prévoir le matériel :

les flash cards de couleurs
la chanson : « What color is it? »
5 jeux de flash card des couleurs

PHASE 1 : INTRODUCTION (10 min)	
Déroulement : ce que fait le PE	Déroulement : ce que font les élèves
<p>- Hello ! Repeat ! - Stand up ! Repeat ! - Sit down ! Repeat ! (en montrant une flash card d'une fille) - Girls ! Stand up ! Repeat ! Sit down ! Repeat ! (en montrant une flash card d'un garçon) - Boys ! Stand up ! Repeat ! (en montrant une flash card d'une fille) - Girls ! Stand up ! Repeat ! Sit down ! Repeat ! (en montrant une flash card d'un garçon) - Boys ! Stand up ! Repeat !</p> <p><i>L'enseignant donne la flash card d'une fille à une élève.</i></p> <p>- Repeat ! _____</p> <p>- Repeat ! _____</p> <p><i>L'enseignant donne la flash card d'un garçon à un élève.</i></p> <p>- Repeat ! _____</p> <p>- Repeat ! _____</p> <p><i>L'enseignant donne la flash card d'une fille à un élève.</i></p> <p>- Repeat ! _____</p> <p>- How many girls are in the class? Let's count the girls ! One, two, tree, for, five, six, seven, eight !</p> <p>- Repeat ! _____</p> <p><i>L'enseignant donne la flash card d'un garçon à une élève.</i></p> <p>- Repeat ! _____</p> <p>- How many boys are in the class? Let's count the boys ! One, two, tree, for, five, six, seven, eight !</p> <p>- Repeat ! _____</p>	<p>- Hello ! - Stand up ! - Sit down !</p> <p>- Girls ! Stand up ! Girls ! Sit down !</p> <p>- Boys ! Stand up ! Boys ! Sit down !</p> <p>- Girls ! Stand up ! Girls ! Sit down !</p> <p>- Boys ! Stand up ! Boys ! Sit down !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Girls ! Stand up !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Girls ! Stand up !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Girls ! Sit down !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Girls ! Sit down !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Boys ! Stand up !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Boys ! Stand up !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Boys ! Sit down !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Boys ! Sit down !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Girls ! Stand up !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Girls ! Stand up !</p> <p>- One, two, tree, for, five, six, seven, eight !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Girls ! Sit down !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Girls ! Sit down !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Boys ! Stand up !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Boys ! Stand up !</p> <p>- One, two, tree, for, five, six, seven, eight !</p> <p><i>L'élève dit :</i> - Boys ! Sit down !</p> <p><i>Les autres élèves répètent :</i> - Boys ! Sit down !</p>

PHASE 2 : PRESENTATION DES COULEURS (10 min)

Déroulement : ce que fait le PE	Déroulement : ce que font les élèves
Présentation des flash cards des couleurs.	
<i>L'enseignant montre la flash card rouge.</i> - Red ! Repeat ! Red ! Repeat ! What color is it ? It's red ! Repeat !	- Red ! Red ! - It's red !
<i>L'enseignant montre la flash card jaune.</i> - Yellow ! Repeat ! Yellow ! Repeat ! What color is it ? It's red ! Repeat !	- Yellow ! Yellow ! - It's yellow !
<i>L'enseignant montre la flash card rose.</i> - Pink ! Repeat ! Pink ! Repeat ! What color is it ? It's pink ! Repeat !	- Pink ! Pink ! - It's pink !
<i>L'enseignant montre la flash card vert.</i> - Green ! Repeat ! Green ! Repeat ! What color is it ? It's green ! Repeat !	- Green ! Green ! - It's green !
<i>L'enseignant montre la flash card bleu.</i> - Blue ! Repeat ! Blue ! Repeat ! What color is it ? It's blue ! Repeat !	- Blue ! Blue ! - It's blue !
<i>L'enseignant montre la flash card orange.</i> - Orange ! Repeat ! Orange ! Repeat ! What color is it ? It's orange ! Repeat !	- Orange ! Orange ! - It's orange !
<i>L'enseignant montre la flash card violette.</i> - Purple ! Repeat ! Purple ! Repeat ! What color is it ? It's purple ! Repeat !	- Purple ! Purple ! - It's purple !
<i>L'enseignant montre la flash card marron.</i> - Brown ! Repeat ! Brown ! Repeat ! What color is it ? It's brown ! Repeat !	- Brown ! Brown ! - It's brown !
<i>L'enseignant montre la flash card noire.</i> - Black ! Repeat ! Black ! What color is it ? It's black ! Repeat !	
<i>L'enseignant montre la flash card gris.</i> - Grey ! Repeat ! Grey ! Repeat ! What color is it ? It's grey ! Repeat !	
<i>L'enseignant montre la flash card blanche.</i> - White ! Repeat ! White ! Repeat ! What color is it ? It's white ! Repeat !	

- Listen to the song and...

Ecoute de la chanson de M...
« What color is it? » Song
English Kids

Écoute de la chanson sans...
L'enseignant montre les flash cards
moment où elles sont annoncées.

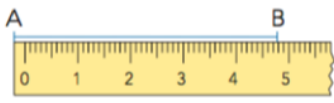
PHASE 3 : MISE EN ACTIVITÉ (10 min)

Déroulement : ce que fait le PE	Déroulement : ce que font les élèves
Présentation du jeu.	
Let's play a game ! « What color is it? »	
I pick a card and ask : « What color is it? » You answer : « It's blue ! » Now it's your turn !	Les élèves écoutent les règles du jeu et observent les gestes de l'enseignant.
5 groupes de 3 élèves reçoivent un paquet de 10 flash cards des couleurs.	Trois élèves viennent au tableau jouer avec quelques cartes pour montrer aux autres élèves le déroulement du jeu.
L'enseignant s'assure du bon déroulement du jeu, de la bonne formulation des questions, des réponses et de la connaissance du nom des couleurs.	En petits groupes de 3, les élèves se posent mutuellement la question : « What color is it? » et donne la réponse en anglais.

PHASE 4 : ÉCOUTE ET CHANT (5 min)

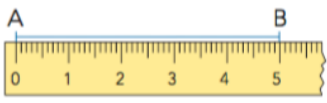
Déroulement : ce que fait le PE	Déroulement : ce que font les élèves
Pour terminer la séance on écoute et on chante la chanson « What color is it? »	Les élèves écoutent la chanson et répètent le noms des couleurs ou la chanson entière s'ils le peuvent.
Au cours de la semaine la chanson sera écoutée une fois chaque jour.	
« What color is it? » Song | Learn 11 Colors | Learn English Kids	

Couc-Couc a posé son double décimètre pour mesurer le trait AB. Il s'est trompé. Explique pourquoi.



Le trait AB mesure entre 4 cm et 5 cm.

Pour mesurer le même trait AB, Géom a bien posé son double décimètre.

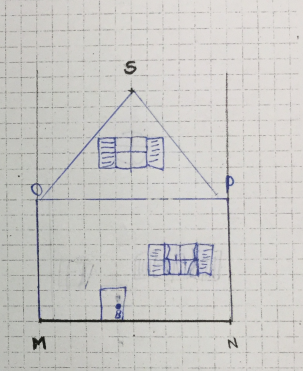


Le trait AB mesure 5 cm.

exercice proposé par le fichier de l'élève « J'apprends les maths CE1 » Retz

Luc

Je construis ma maison.



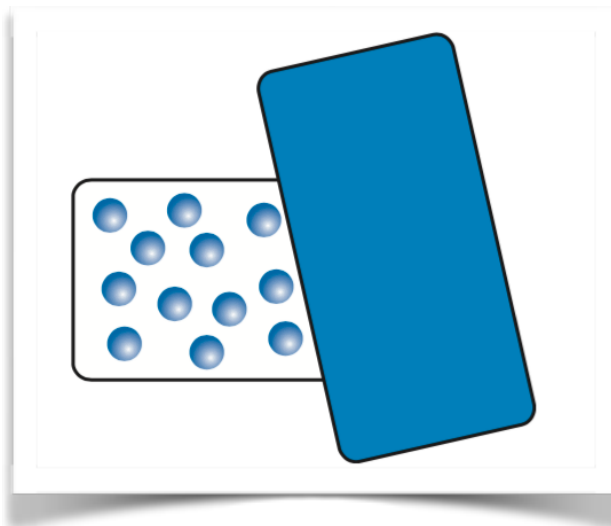
Je vérifie la construction de cette maison :

Le segment AB mesure 5... centimètres.
 Le segment AC mesure 4... centimètres.
 Le segment BD mesure 2... centimètres.

Je construis ma maison :

Tracer un mur MO de 4 cm de hauteur.
 Tracer un mur NP de 4 cm de hauteur.
 Tracer le segment OP pour faire le plafond.
 Tracer les segments OS et PS pour faire le toit.

exercice de mesure en centimètres et de tracé de segment d'une longueur donnée.



La carte de 20 points proposée par le « guide de l'enseignant CAP MATHS CE2 », Hatier

Extrait du « guide de l'enseignant CAP MATHS CE2 », Hatier, page 151

APPRENDRE

Calcul de compléments et soustraction (1)

- Résoudre un problème de recherche de compléments.
- Établir un lien entre addition lacunaire (complément) et soustraction.

RECHERCHE

Les points cachés (1) : Parmi un ensemble de points, certains sont cachés. Les élèves doivent trouver la quantité de points cachés connaissant la quantité totale de points et la quantité de points visibles.

PHASE 1 Carte 20 points : combien de points au total ?

- Montrer aux élèves la carte de 20 points avec le cache posé sur 8 points, puis poser la question :

→ Sur cette carte, vous voyez des points. D'autres points sont cachés. Il y a 8 points sous le cache. Combien y a-t-il de points au total sur cette carte ?



- Demander aux élèves de répondre rapidement après avoir sollicité un élève pour dénombrer les points visibles (12).
- Procéder à une correction, en faisant apparaître les procédures possibles (cf. commentaire).

Ce travail rapide a pour but de familiariser les élèves avec le matériel utilisé.

Les procédures pour trouver le nombre total de points :

- **par calcul** : $12 + 8 = 20$ (procédure la plus simple et la plus rapide) ;
- **par comptage** : en imaginant ou en dessinant les 8 points cachés, puis en comptant la totalité des points, ou en surcomptant de 8 à partir de 12.

PHASE 2 Carte 20 points : combien de points sont cachés ?

- Montrer la carte de 20 points et faire dénombrer ces points par un élève. Cacher 15 points avec la feuille-cache, en laissant donc 5 points visibles, puis poser une première question :

→ Il y a 20 points sur la carte. On n'en voit que 5. Combien de points sont cachés ?

- Recenser les réponses après que chaque élève a répondu sur l'ardoise ou le cahier de brouillon. Faire écarter les réponses impossibles (supérieures à 20) en expliquant pourquoi elles sont fausses à coup sûr. Puis faire expliciter rapidement les

méthodes utilisées. Dans cette phase d'appropriation, toutes les procédures valides sont exploitées et aucune méthode n'est privilégiée.

- Valider en découvrant les points qui étaient cachés et en cachant les points qui étaient visibles.
- Reprendre le même scénario avec toujours la carte de 20 points et successivement :

question 2 : 16 points visibles (et donc 4 points cachés) ;
question 3 : 10 points visibles (et donc 10 points cachés).

Les procédures pour trouver les points cachés :

Exemple : 5 points sont visibles et 15 points sont cachés.

- dessin des points cachés et comptage (résolution pratique) ;
- comptage en arrière : « 19, 18, 17, 16, 15 » en s'aidant éventuellement des doigts (*remarque* : le comptage pourra être en avant dans le cas où 16 points sont visibles et 4 cachés : « 17, 18, 19, 20 ») ;
- aller de 5 à 10 (il y a 5), puis de 10 à 20 (il y a 10), puis additionner 5 et 10 ;
- calcul d'un complément par addition exprimée oralement : « 5 plus combien égale 20 », ou par écrit : $5 + \dots = 20$;
- calcul d'une soustraction comme $20 - 5$, calculée mentalement.

PHASE 3 Avec la carte 34 points

- Montrer aux élèves la carte de 34 points et écrire au tableau « 34 points ». Cacher 24 points avec la feuille-cache, en laissant donc 10 points visibles, puis poser une première question :

→ Il y a 34 points sur la carte. On n'en voit que 10. Combien de points sont cachés ?

- Recenser les réponses après que chaque élève a répondu sur l'ardoise ou le cahier de brouillon. Faire écarter les réponses impossibles (supérieures à 34) en expliquant pourquoi elles sont fausses à coup sûr. Puis faire expliciter rapidement les méthodes utilisées. Dans cette phase d'appropriation, toutes les procédures valides sont exploitées et aucune méthode n'est privilégiée.

- Valider en découvrant les points qui étaient cachés et en cachant les points qui étaient visibles.
- Reprendre le même scénario avec successivement :

question 2 : 20 points visibles (et donc 14 points cachés) ;
question 3 : 6 points visibles (et donc 28 points cachés) ;
question 4 : 12 points visibles (et donc 22 points cachés).

• Organiser une mise en commun, soit au terme des réponses apportées pour les deux premières questions, soit après résolution des trois questions. Pour chaque question, faire l'inventaire des réponses et le rejet immédiat de celles qui sont invraisemblables, ainsi que l'expression des procédures utilisées (cf. commentaire).

• Organiser une validation des réponses :
– validation « pratique » à l'aide de la carte : cela revient à déplacer le cache sur les points qui étaient visibles pour pouvoir dénombrer ceux qui étaient cachés (c'est-à-dire à ôter de 34 les points qui étaient visibles). Exemple pour la question 4 :



– validation arithmétique en vérifiant que la somme du nombre de points visibles et du nombre trouvé de points cachés est bien égale à 34. Par exemple : $12 + 22 = 34$.

Les procédures :

- tentative de dessin qui peut s'avérer une procédure longue, notamment pour les deux dernières questions ;
- comptage « en avant » (pour la question 2, par exemple : 21, 22, 23... jusqu'à 34 et dénombrement des nombres énumérés), ce qui peut s'avérer source d'erreurs, notamment lorsqu'il faut aller de 6 à 34 (question 3) ;
- calcul d'un complément (question 2 : écrire ou poser $20 + \dots = 34$) ou indirect (aller de 20 à 34 par bonds successifs...)
- calcul soustractif appuyé par le fait que, pour connaître le nombre de points cachés, il faut « enlever les points visibles ».

PHASE 4 Synthèse

- Conclure, avec les élèves :

Résoudre un problème de complément

• Les diverses procédures sont équivalentes car elles permettent d'obtenir la réponse, mais certaines sont plus efficaces : addition à trous, complément par bonds, soustraction. Le choix de la procédure dépend souvent des nombres en présence.

• Chaque problème revient à rechercher :

- un complément (ce qu'il faut ajouter à la partie visible pour avoir le tout) ;
- le résultat d'une soustraction (ce qu'il reste lorsqu'on a enlevé les points visibles).

Ces deux manières de considérer les problèmes posés peuvent être traduites en langage mathématique :

$$6 + \dots = 34 \quad \text{ou} \quad 34 - 6 = \dots$$

Cette synthèse est importante. Il faut insister sur le raisonnement qui consiste à dire que trouver le complément par exemple de 6 à 34 (6 points visibles sur 34) revient à soustraire 6 de 34 (enlever les points visibles pour ne garder que les points cachés).

ENTRAÎNEMENT

FICHER NOMBRES ET CALCULS p. 58

Calculer le complément

1. Les a dessinés 17 points sur chaque carte. Combien de points sont cachés ?

a. Carte 34 points (17 points visibles, 17 points cachés)

b. Carte 34 points (17 points visibles, 17 points cachés)

c. Carte 34 points (17 points visibles, 17 points cachés)

2. Combien de points sont cachés ?

a. Carte 85 points (85 points visibles, 0 points cachés)

b. Carte 92 points (86 points visibles, 6 points cachés)

3. Il y avait 70 enfants. Combien en sont restés ?

4. Les a une collection d'insectes. Pip lui a fait une fièvre. Il a caché 17 insectes. Les rires a plus que 28. Combien d'insectes Les avait-elle quand sa collection était complète ?

Exercices 1 et 2

Calculer des compléments (contexte des points cachés).

Reprise des questions de la recherche. Lors de l'exploitation, les différentes méthodes de résolution sont comparées : dessin et comptage, addition à trous, soustraction.

Dans l'exercice 2, la carte a devrait inciter les élèves à retrancher 7 (ou 5, puis 2) de 85. La carte b peut davantage les inciter à chercher le complément de 86 à 92, d'autant plus que les points ne sont plus dessinés effectivement.

RÉPONSE : 1 a. 10 points b. 7 points c. 13 points.

2 a. 78 points b. 6 points.

REMÉDIATION Ces exercices peuvent être repris avec des cartes et un cache. Insister sur le raisonnement qui permet d'associer recherche d'un complément et soustraction, en le faisant verbaliser par les élèves dans le contexte des cartes à points, les questions 1a, 1c et 2a étant plus favorables que les autres à l'utilisation de la soustraction.

Exercices 3 et 4

Calculer des compléments ou pas (autres contextes).

L'exercice 3 se situe dans un contexte différent, mais facilement identifiable à celui des points cachés.

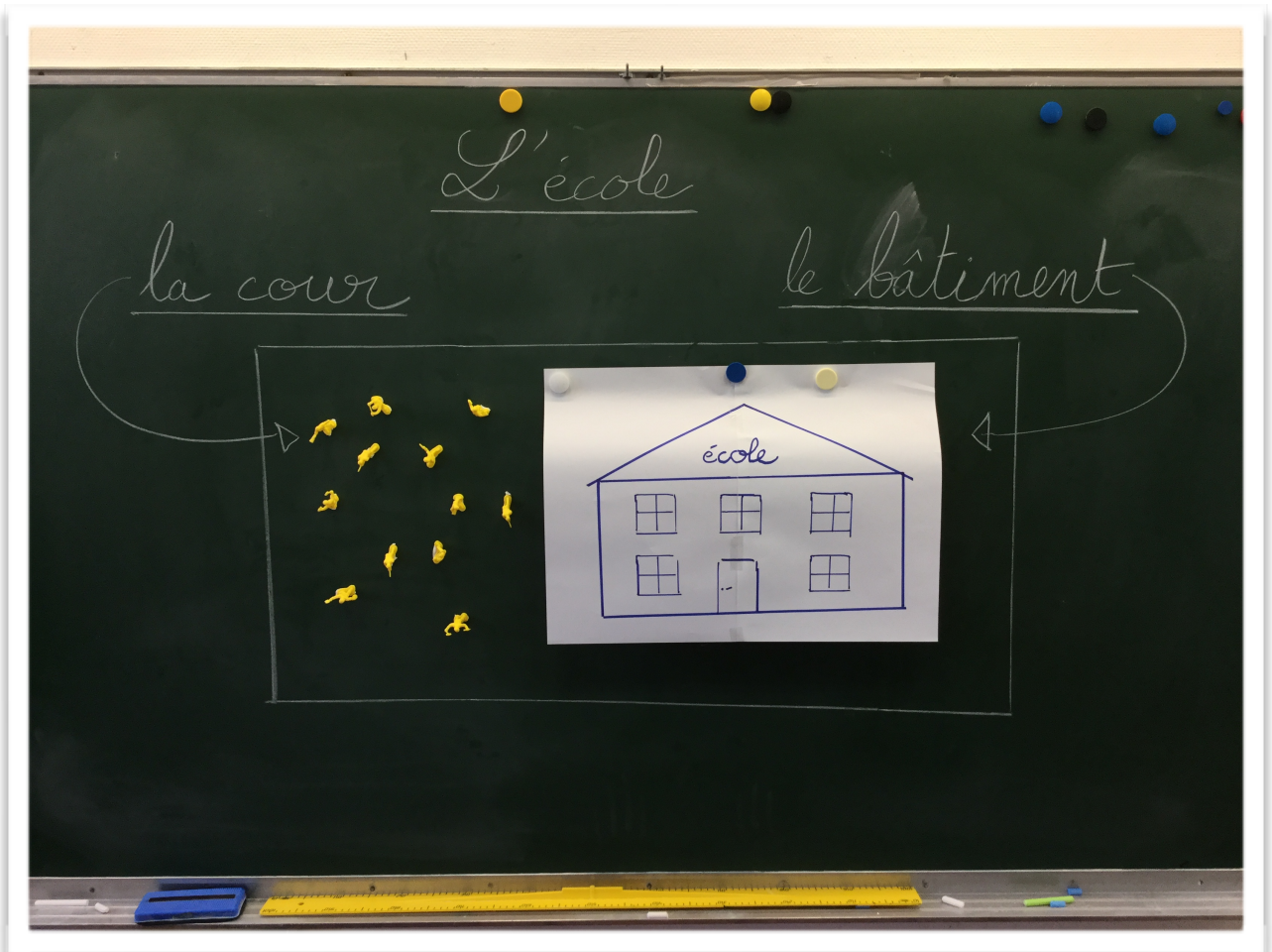
L'exercice 4 joue le rôle de « distracteur » afin de maintenir la vigilance des élèves car il se résout par addition. Une comparaison avec la situation « points cachés » peut chaque fois être utilisée au moment de l'exploitation des réponses.

RÉPONSE : 3 60 élèves. 4 40 animaux

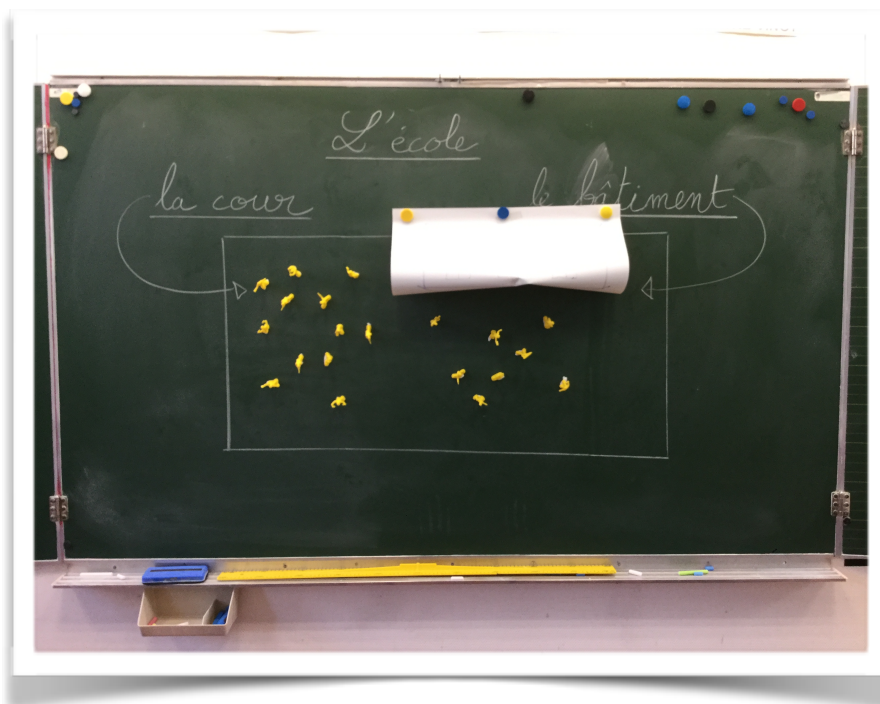
Différenciation : Exercices 1 à 4 → CD-Rom du guide, fiche n° 20.

À SUIVRE

En séance 4, l'activité est reprise avec des nombres plus grands et la possibilité d'utiliser une calculatrice, ce qui peut inciter davantage à recourir à la soustraction pour obtenir des compléments.



Reconstitution du dispositif du problème au tableau



Fiche de préparation de la séance :

CALCUL DE COMPLÉMENTS ET SOUSTRACTION

Fiche de préparation de la séance :

CALCUL DE COMPLÉMENTS ET SOUSTRACTION

Numéro de la séance :	.....	
Discipline	MATHÉMATIQUES		
Domaine	GRANDEURS ET MESURES		
Cycle / Niveau / Période	Cycle II - CE2 - Période 3		
Compétences des programmes	<ul style="list-style-type: none">- S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses, si besoin avec l'accompagnement du professeur après un temps de recherche autonome- Utiliser des nombres pour représenter des quantités ou des grandeurs- Utiliser l'oral et l'écrit, le langage naturel puis quelques représentations et quelques symboles pour expliciter des démarches, argumenter des raisonnements		
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none">- Résoudre un problème de recherche de compléments- Établir un lien entre addition lacunaire (complément) et soustraction.		
Objectif(s) de la séance :	Les élèves devront résoudre un problème. Parmi un ensemble de figurines, certaines sont cachées. Les élèves doivent trouver la quantité de figurines cachées connaissant la quantité totale de figurines et la quantité figurines visibles.		
Critère(s) de réussite :	Justifier son raisonnement par un schéma ou un calcul.		
Support(s) de travail :	CAP Maths - CE2		
Progression	Séance 1		
	J'apprends les maths - Retz Problèmes pour apprendre à chercher de la Leçon 23. Construire un modèle mental d'une situation décrite dans un énoncé par un schéma. On peut raisonner avec des points ou des traits à la place des objets. On a intérêt à les organiser.		

PHASE 1 : FAIRE APPEL AUX PRE-REQUIS**[5 MIN]**

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

L'enseignant annonce l'objectif de la séance :

🕒 « Nous allons continuer à apprendre à résoudre des problèmes.
 Qui peut me rappeler quelles sont les méthodes que l'on a vues ? »

- On peut faire un schéma ou calculer sur ses doigts ou dans sa tête.
 (ou poser une opération mais ce n'est pas une technique attendue en cycle 2)
 - On peut raisonner avec des points ou des traits à la place des objets.
 - On a intérêt à les organiser.

PHASE 2 : DECOUVERTE – SITUATION DE RECHERCHE**[20 MIN]**

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Le PE a représenté au tableau une école avec une cour et un bâtiment. Des figurines sont fixées au tableau.

Problème A1

🕒 « Pendant les vacances, des ouvriers font des travaux dans cette école. Vous voyez des ouvriers travaillent dans la cour. D'autres ouvriers que vous ne voyez pas travaillent dans le bâtiment. »

Le PE note 12 ouvriers au tableau près de la cour.

🕒 « Il y a 8 ouvriers qui travaillent dans le bâtiment, mais on ne les voit pas. »

Le PE note 8 ouvriers au tableau près du bâtiment.

🕒 « Vous allez chercher combien d'ouvriers au total travaillent dans l'école.
 Qui peut me répéter ce que vous devez trouver ? »

🕒 « Vous allez noter la réponse sur votre ardoise en essayant d'expliquer comment vous avez trouvé. »

Le PE observe les stratégies utilisées par les élèves. Ils viennent en aide aux élèves en difficulté.

🕒 « Levez vos ardoises. Le PE demande à plusieurs élèves d'expliquer comment ils ont fait »

Vérification

Les élèves écoutent les données du problème.

Un élève vient dénombrer les ouvriers travaillant dans la cour.

Un élève reformule la consigne.

Les élèves résolvent le problème sur leur ardoise.

Les élèves se familiarisent avec le schéma de l'école et les figurines.

Les élèves expliquent la méthode qu'ils ont utilisée.

- par le calcul : $12 + 8 = 20$
 - par comptage : en imaginant ou en dessinant

Un élève vient compter les figurines.

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Problème A2

🕒 « **Maintenant il y a toujours 20 ouvriers qui travaillent dans l'école. 5 travaillent dans la cour.**

Combien y en a-t-il dans le bâtiment ?

Qui peut me répéter ce que vous devez trouver ? »

Le PE recense les réponses notées sur les ardoises.

Il fait écarter les réponses impossibles (supérieures à 20) en expliquant pourquoi elles sont fausses à coup sûr.

🕒 « **Comment avez-vous trouvé ? »**

Vérification

Problème A3

même déroulé
pour 16 ouvriers visibles et 4 cachés

Problème A4

même déroulé
pour 10 ouvriers visibles et 10 cachés

Avec 33 ouvriers

Problème B1

🕒 « **Les travaux ont pris du retard. 13 ouvriers supplémentaires viennent aider les 20 autres. Combien y a-t-il d'ouvriers maintenant ?.** »

🕒 « **On en voit 10 travailler dans la cour. Combien y a-t-il d'ouvriers dans le bâtiment ?.** »

Problème B2 : 20 visibles et 13 cachés

Problème B3 : 6 visibles et 27 cachés

Problème B4 : 12 visibles et 21 cachés

Un élève reformule la consigne.

Les élèves résolvent le problème sur leur ardoise.

Les élèves expliquent la méthode qu'ils ont utilisée.

Un élève vient compter les figurines.

Un élève vient compter les figurines.

33

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

L'enseignant invite les élèves à verbaliser ce qu'ils ont appris aujourd'hui.

Les élèves formulent ce qu'ils ont appris.

« Les diverses procédures sont équivalents car elles permettent d'obtenir la réponse mais certaines sont plus efficaces :

Addition à trou, complément par bonds, soustraction. Le choix de la procédure dépend souvent des nombres en présence.

Chaque problème revient à chercher : un complément (ce qu'il faut ajouter à la partie visible pour avoir le tout)

Le résultat d'une soustraction (ce qu'il reste lorsqu'on a enlevé les points visibles)

Ces deux manières de considérer les problèmes posés peuvent être traduites en langage mathématique. »

Cap Maths

6 + ... = 33 ou 33 - 6 = ...

Fiche de préparation de la séquence :

APPRENDRE À MESURER

Fiche de préparation de la séance :

COMPARER DES LONGUEURS

Numéro de la séance :

1 / 3

Discipline

MATHÉMATIQUES

Domaine

GRANDEURS ET MESURES

Cycle / Niveau / Période

Cycle II - CE1 - Période 2

Compétences des programmes

Mathématiques : « utiliser des nombres pour représenter des quantités ou des grandeurs », déterminer « combien de fois une grandeur à mesurer « contient » une grandeur de référence (l'unité) » et « utiliser des instruments de mesure ».

Objectifs de la séquence

Mathématiques : **Comparer des longueurs - Connaître le centimètre - Utiliser la règle graduée pour tracer un segment d'une longueur donnée**

Objectif(s) de la séance :

Les élèves devront être capables à l'aide d'un outil de comparer des tracés.

Critère(s) de réussite :

Les élèves devront définir quel parcours est le plus long parmi plusieurs tracés.

Support(s) de travail :

Matériel :

Des allumettes, une feuille A3

Progression

Séance 1 - MATHS

Séance 2 - MATHS

Séance 3 - MATHS

Titres:

Comparer des longueurs

Connaître le centimètre

Utiliser la règle graduée pour tracer un segment d'une longueur donnée

Objectifs :

- Les élèves doivent pouvoir comparer des longueurs pour résoudre un problème.

- Les élèves devront être capables de mesurer des segments en centimètres.

- Les élèves devront être capables de tracer des segments d'une longueur donnée en centimètres.

Progression

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

L'enseignant invite **2 élèves de tailles bien différentes** à venir au tableau. Il annonce :

☉ « **Nous allons comparer la taille de ces deux élèves pour voir qui est le plus grand. Qu'en pensez-vous ?** »

L'enseignant invite maintenant 2 nouveaux élèves au tableau. Il aura choisi les **2 élèves** sachant qu'ils sont de **la même taille**. (des jumeaux par exemple)

☉ « **Nous allons comparer la taille de ces deux élèves pour voir qui est le plus grand.** »

L'enseignant relance et fait appel aux pré-requis des élèves :

☉ « **Comment peut-on être sûr qu'ils ont la même taille ?** »

☉ « **Qu'est-ce que cela signifie mesurer ?** »

☉ « **Mesurer c'est déterminer la taille, la grandeur d'un homme, d'un animal à l'aide d'un outil. C'est aussi déterminer la longueur d'un couloir, d'un mur, d'une cour...** »

☉ « **Pour être sûr de savoir quel élève est le plus grand je vais utiliser cet outil** »

L'enseignant montre le mètre du tableau.

☉ « **A quoi sert cet outil ?** »

L'enseignant répond :

☉ « **Oui, c'est vrai. Mais cet outil sert aussi à autre chose. Que peut-on faire avec cet outil ?** »

L'enseignant explique :

☉ « **Cet outil a une longueur d'un mètre. C'est pourquoi on appelle cette règle un mètre. Ce mètre va permettre de mesurer la taille d'un élève.** »

L'enseignant mesure les deux élèves à l'aide d'un mètre. (Les élèves n'ont pas encore revu la centaine à ce stade de l'année.)

☉ « **Grâce à ces mesures nous pouvons savoir qui est le plus grand et de combien. Ou bien s'ils sont de la même taille. Pour cela nous devons apprendre à mesurer.** »

L'enseignant annonce alors **l'objectif de la séance**:

☉ « **Aujourd'hui vous allez apprendre à mesurer !** »

Deux élèves viennent au tableau.

Les élèves sont amenés à comparer les tailles de deux élèves. Cette question fait sens pour eux. La réponse pouvant être trouvée sans prendre de mesure, elle est donnée par les élèves.

☉ « **C'est Sara la plus grande !** »

Les deux élèves jumeaux viennent au tableau.

☉ « **Ils ont la même taille.** »

☉ « **Non, Étan est le plus grand.** »

☉ « **Non, c'est Yanis le plus grand.** »

...

Les élèves font appel à leurs connaissances initiales pour répondre aux questions de l'enseignant.

☉ « **On peut les mesurer !** »

☉ « **C'est pour savoir qui est le plus grand.** »

☉ « **Cela sert à souligner au tableau !** »

☉ « **Cela sert à tracer des traits.** »

☉ « **Cela sert à mesurer la taille !** »

Un élève écrit les mesures en cm au tableau.

Étan : 125 cm

Yanis : 125 cm

Les élèves en concluent :

☉ « **Ils ont la même taille !** »

☉ « **On en est sûr parce qu'on a mesuré.** »

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Modalité : par groupes de trois définis par l'enseignant.

L'enseignant affiche au tableau une feuille format A3 sur laquelle figurent les tracés de 4 chemins. Une fourmi souhaite emprunter le chemin le plus court pour trouver de la nourriture au bout du chemin. ils s'agit d'un segment et de 3 lignes brisées. Il ne sera pas évident à première vue de déterminer quel chemin est le plus court.

Consigne notée au tableau : « **Chaque groupe aura une feuille et des allumettes. Vous devrez trouver une solution pour déterminer avec certitude quel chemin est le plus court.** »

L'enseignant observe les stratégies mises en place par les élèves. Sans donner la solution il pourra aider certains groupes qui seraient bloqués, en les invitant à se demander : « **Comment pourriez-vous utiliser les allumettes pour mesurer ?** »

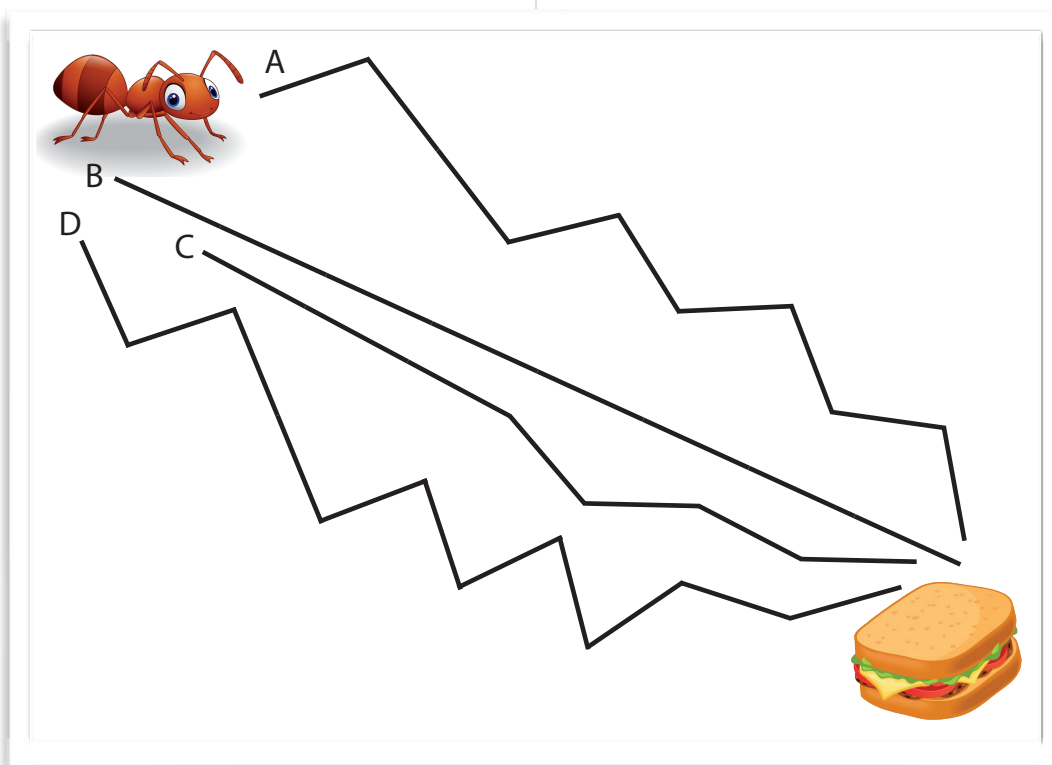
☪ « **Comment pourriez-vous utiliser les allumettes pour mesurer ?** »

Les élèves reçoivent la consigne.

☪ « **Nous devons chercher quel est le chemin le plus court pour que la fourmi mange le sandwich.** »

☪ « **Nous devons trouver un moyen d'en être sûr.** »

Les élèves sont en situation de recherche.



Différenciation : les tracés se mesurent avec un nombre exact d'allumettes (9, 8, 7, 11)

Pour les élèves qui auraient terminé rapidement, l'enseignant prévoira une activité similaire mais avec des tracés obligeant une nouvelle stratégie, à savoir casser des allumettes en deux. (par exemple 8 allumettes et demi...) L'enseignant prévoira des demi allumettes qu'il donnera aux élèves s'ils en font la demande.

PHASE 3 : MISE EN COMMUN

[15 MIN]

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

L'enseignant invite les élèves au tableau pour effectuer la correction.

Les phrases sont notées au tableau :

Le chemin A mesure ... allumettes de long

Le chemin B mesure ... allumettes de long

Le chemin C mesure ... allumettes de long

Le chemin D mesure ... allumettes de long

Le chemin ... est le plus court.

L'enseignant est vigilant. Il soutient les élèves si le lexique venait à manquer.

Des élèves de différents groupes sont invités au tableau pour expliquer leur stratégie et annoncer leur résultat.

Le chemin A mesure **9** allumettes de long

Le chemin B mesure **8** allumettes de long

Le chemin C mesure **7** allumettes de long

Le chemin D mesure **11** allumettes de long

Le chemin C est le plus court.

PHASE 4 : INSTITUTIONNALISATION

[5 MIN]

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

L'enseignant invite les élèves à verbaliser ce qu'ils ont appris aujourd'hui :

☉ « **Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?** »

L'enseignant note au tableau :

*On peut à l'aide d'un outil
comparer et mesurer des longueurs.*


☉ « **Cet outil de mesure peut être une allumette, une bande de papier, les pieds... On appelle tous ces outils de mesure un étalon de mesure. Aujourd'hui l'étalon de mesure que nous avons utilisé est l'allumette. Il en existe beaucoup d'autres. La prochaine fois nous utiliserons un nouvel étalon de mesure.** »

Les élèves formulent ce qu'ils ont appris.

☉ « **Nous avons appris à mesurer, à comparer des longueurs.** »

Ils notent dans leur cahier de mathématiques la phrase notée au tableau.

Fiche de préparation de la séquence : QUESTIONNER LE MONDE : LA MATIÈRE			
Fiche de préparation de la séance : L'AIR			
	1/2		
Discipline	Questionner le monde		
Domaine	La matière		
Cycle / Niveau / Période	Cycle II - CE1 - Période 3		
Compétences des programmes	Pratiquer, avec l'aide des professeurs, quelques moments d'une démarche d'investigation : questionnement, observation, expérience, description, raisonnement, conclusion		
Objectifs de la séquence	Mettre en œuvre des expériences simples impliquant l'eau et l'air		
Objectif(s) de la séance :	Les élèves doivent éprouver la matérialité de l'air.		
Critère(s) de réussite :	Comprendre que l'air ce n'est pas du vide et qu'il y a de l'air partout.		
Support(s) de travail :			
Progression :	Séance 1	Séance 2	
	L'air	L'eau	

PHASE 1 : SITUATION DE DÉPART [5 MIN]	
DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE	DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES
<p>🕒 « Nous allons faire une séance - questionner le monde. Notre première découverte de la science concernera la matière »</p> <p>Recueil des idées initiales :</p> <p>Le PE présente un verre « vide » aux élèves.</p> <p>🕒 « Ce bocal est-il vide ? »</p> <p>Ils ont raison au sens habituel du terme « vide ». Alors le PE ne dit pas « on va vérifier » mais :</p> <p>🕒 « On va découvrir quelque chose à propos de ce bocal. On y reviendra plus tard dans la séance. »</p>	<p>Les élèves écoutent la présentation de la séance.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Les élèves vont répondre :</p> <p>🕒 « Oui. »</p> <p>Ils font appel à leur représentations initiales.</p>

PHASE 2 : OBSERVATION 1 – BALLON DE BAUDRUCHE

[5 MIN]

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

BALLON DE BAUDRUCHE

Le PE présente aux élèves un ballon de baudruche.

🕒 « Ce ballon est-il vide ? »

Le PE gonfle le ballon devant les élèves.

🕒 « Ce ballon est-il vide ? »

Un ballon de baudruche préalablement gonflé et fermé avec une pince à linge est lié à une paille par un ruban adhésif (celle-ci peut glisser sur une ficelle tendue dans la salle).

Le PE enlève la pince à linge du ballon. Celui-ci glisse sur la ficelle.

🕒 « Décrivez-moi exactement ce qui s'est passé ? »

Faire la connexion entre la progression du ballon et l'air qui s'échappe. Le ballon contient donc quelque chose.

Conclusion :

L'observation du ballon et de ce qui se produit quand on laisse l'air s'échapper permet de faire ou de renforcer quelle hypothèse quant au contenu du ballon ?

🕒 « Finalement le ballon était-il vide ? »



Les élèves vont répondre :

🕒 « Oui. »

Les élèves vont répondre :

🕒 « Oui, il est vide. »

🕒 « Non, il contient de l'air. »

🕒 « Le ballon a avancé quand il s'est dégonflé. »

🕒 « Le ballon contient quelque chose. »

🕒 « Le ballon contenait de l'air (et c'est quand l'air s'échappe que le ballon bouge). »

🕒 « On a entendu l'air sortir du ballon. »

PHASE 3 : OBSERVATION 2 – MOULIN À VENT

[5 MIN]

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

MOULIN À VENT

Le PE présente aux élèves un moulin à vent.

🕒 « Pourquoi ce moulin ne tourne pas ? »

Le PE branche un sèche-cheveux le dirige vers le moulin à vent et le fait tourner.

🕒 « Qu'est-ce qui a fait tourner ce moulin ? »

🕒 « Y a-t-il de l'air dans le sèche cheveux ? »

Conclusion :

🕒 « Finalement est-ce qu'il y a du vent ou quelque chose dans la classe ? »



🕒 « Il n'y a pas de vent dans la classe. »

🕒 « C'est l'air soufflé par le sèche-cheveux. »

🕒 « Oui il y a de l'air. »

PHASE 4 : OBSERVATION 3 - LE BOCAL

[10 MIN]

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

BOCAL

Le PE retourne vers le bocal du départ.

🕒 « Pensez-vous toujours qu'il est vide ? »

Le PE recueille les idées des élèves.

🕒 « Si je prends ce coton et que je le trempe dans l'eau, sera-t-il mouillé ? »

Le PE prend le coton et le trempe dans l'eau.

🕒 « Nous allons faire une nouvelle expérience. Je mets au fond d'un bocal du coton et je vais poser à la verticale ce bocal dans une bassine remplie d'eau. »

Le PE mime le geste à effectuer.

🕒 « Cette fois c'est vous qui allez faire l'expérience. Je vais donner à chaque groupe une bassine d'eau et un bocal avec au fond du coton. Vous plongerez à la verticale le bocal dans la bassine comme je viens de vous le montrer et vous observerez le coton. »

Conclusion :

🕒 « Le coton est-il resté sec ? »

🕒 « Pourquoi le coton est-il resté sec ? »

🕒 « Et pourquoi l'eau aurait dû rentrer ? »

🕒 « Pourquoi l'eau n'est pas rentrer ? »

On retourne le bocal dans l'eau : cela fait des bulles



Les élèves expriment leurs idées.

Les élèves vont répondre :

🕒 « Oui. »

Les élèves constatent que le coton est bien mouillé.

Les élèves observent les gestes de l'enseignant pour pouvoir faire l'expérience.

La classe est divisée en 6 groupes de 5 élèves.

Les élèves font l'expérience.

🕒 « Oui le coton est toujours sec. »

🕒 « Parce que l'eau n'est pas rentrée. »

🕒 « Parce que le verre est ouvert. Il y a une ouverture. »

🕒 « L'eau ne peut pas rentrer dans le verre. Quelque chose empêche l'eau de rentrer. »

🕒 « Cela fait des bulles. Ensuite le bocal se remplit d'eau. Quand l'air est partie, l'eau a pu rentrer. »

PHASE 5 : CONCLUSION

[5 MIN]

DÉROULEMENT : CE QUE FAIT LE PE

DÉROULEMENT : CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Le PE remonte le bocal de départ.

🕒 « Qu'avons nous appris aujourd'hui ? »

Trace écrite

L'air, ce n'est pas du vide. Même s'il est invisible et impalpable, c'est une matière faite de différents gaz.

🕒 « Le bocal n'est pas vraiment vide. Il y a de l'air partout et dans le bocal aussi. »

Séquence :

MONSTER FACES

Fiche de préparation de la séance :

GO AWAY, BIG GREEN MONSTER !

Numéro de la séance :

2 / 3

Discipline	LANGUE VIVANTE		
Domaine	ANGLAIS		
Cycle / Niveau / Période	CYCLE II - CE1 - PÉRIODE 2		
Compétences des programmes	<ul style="list-style-type: none"> - Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne. - En s'appuyant sur un modèle, réciter. - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne . 		
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves devront être capable de jouer à « Qui est-ce? » avec des monstres. - Les élèves devront connaître le nom des parties du corps. - Les élèves devront utiliser les formules : « Have you got... ? », « I've got... » et « I haven't got... ? » suivies du nom d'une partie associé à un nombre et une couleur. 		
Objectif(s) de la séance :	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves devront être capables de poser la question : « Have you got ... ? » et de répondre par les formules « Yes, I have got ... » ou « No, I haven't got ... » - Les élèves devront mémoriser le noms de plusieurs éléments du visage. 		
Séquence :	Les parties du corps.		
Thématique :	Le portrait d'un monstre.		
Tâche finale :	Décrire un monstre inventé.		
Compétences connaissances lexicales connaissances grammaticales connaissances phonologiques	Activités langagières en jeu pour réaliser la tâche finale les parties du corps utilisation de la formule « have got » aux formes affirmative, négative et interrogative [h], [ð]		
Les prérequis :	connaissances des nombres de 1 à 5 et des couleurs. maîtriser l'association d'un adjectif avec un nom.		
Compétence pragmatique :	Se décrire et comprendre une description.		
Compétence linguistique : connaissances lexicales connaissances grammaticales connaissances phonologiques	eye, nose, mouth, ears, hair, face, foot, hand, arm, leg le pluriel des noms eye, nose, mouth, ears, hair, face		
Compétence culturelle:	Découverte de l'album « Go away, big green monster ! » de Ed Emberley		
Critère(s) de réussite :	-		
Support(s) de travail :	album « Go away, big green monster ! » de Ed Emberley		
Progression	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Support(s) / matériel Compétences communicationnelles	Flashcards + album	Flashcards + album	Flashcards + album
Objectif phonologique :	[h], [ð]	[h], [ð]	[h], [ð]
Objectif grammatical :	-	le pluriel des noms I've got... I haven't got... Have you got... ?	foot, leg, hand, arm
Objectif lexical :	eye, nose, mouth, ears, hair, face		
Objectif culturel :			

PHASE 1 : RITUEL

[5 MIN]

CE QUE FAIT LE PE

Accueil: salutations

- Hello !

Rituel (Password)

Une feuille A3 avec un point d'interrogation est affichée au tableau.

Le PE chante la chanson :

« Password, password ? What's the password today ? »

Il retourne la feuille et l'image du mot de passe du jour apparaît :

Le PE demande :
« What's this ? »

« Yes that's right. It's a horn. repeat ! It's a horn ! »

L'enseignant fait répéter à plusieurs élève le mot du jour et plusieurs fois au groupe classe.

CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Les élèves sont amenés grâce au rituel dans un environnement de langue anglaise.

- Hello !

Les élèves découvrent l'image du mot du jour.



Si un élève sait, il peut répondre :

« It's a horn. »

Le groupe classe répète.

« It's a horn. »

PHASE 2 : VERIFICATION DES PRÉREQUIS / REBRASSAGE

[5 MIN]

CE QUE FAIT LE PE

JEU

Rebrassage sous forme de jeu :

Révision du vocabulaire vu la semaine dernière avec le jeu « Simon says... ».

L'enseignant sort sa marionnette Simon.
Les élèves ont compris le principe du jeu. Simon est une marionnette qui murmure des choses à l'oreille de l'enseignant. Le PE répète alors ce que lui a dit la marionnette Simon sous la forme : « Simon says... ».

🗨 « Hello Simon ! How are you today ?
Let's play the game Simon says !
Simon says touch your nose ! »

🗨 « Simon says touch your hair ! »
🗨 « Simon says close your eyes ! »
🗨 « Simon says touch your ears ! »
🗨 « Simon says touch your mouth ! »
🗨 « Simon says touch your face ! »
🗨 « Simon says touch your head ! »
...

CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Les élèves sont en phase de compréhension orale.

Les élèves connaissent la marionnette Simon.

Les élèves écoutent l'enseignant, et font les actions demandées par Simon.

CE QUE FAIT LE PE

Nouvelle lecture de l'album :
« Go away, big green monster ! » de Ed Emberley

Le texte de l'album aura été simplifié, la formule « I see » étant connue des élèves. L'enseignant lit tout en tournant les pages de l'album de façon à ce que tous les élèves les voient.

Le PE insiste sur le nombre « one » et « two » en montrant ces nombres avec ses doigts.

I see two yellow eyes.
I see one green nose.
I see one red mouth.
I see two green ears.
I see purple hair.
I see one green face.

Go away, two yellow eyes.
Go away, green nose.
Go away, red mouth.
Go away, green ears.
Go away, purple hair.
Go away, a green face.
Go away, big green monster.

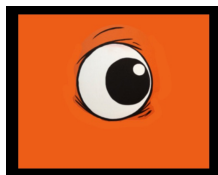
1. MISE EN BOUCHE

A/ Écoute compréhension

Présentation des flashcards du jour :
1 œil, 2 yeux, 3 yeux,
1 oreille, 2 oreilles, 3 oreilles,
1 nez, 2 nez, 3 nez

L'enseignant montre les flashcards et prononce les mots bien distinctement en incitant sur les terminaisons du pluriel. Les cartes sont affichées au tableau une à une et renommée plusieurs fois.

♫ « One eye ! »
♫ « Two eyes ! »
♫ « Three eyes ! »



♫ « One ear ! »
♫ « Two ears ! »
♫ « Three ears ! »



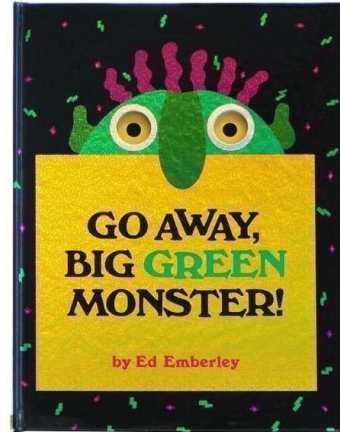
♫ « One nose ! »
♫ « Two noses ! »
♫ « Three noses ! »



CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Les élèves sont en phase de compréhension orale.

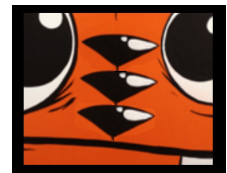
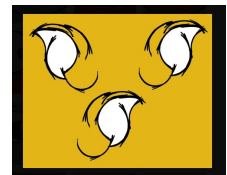
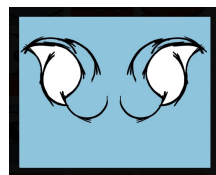
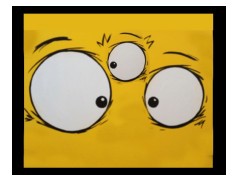
Les élèves écoutent la lecture et observent les illustrations de l'album.



A/ Écoute compréhension

Les élèves sont en phase de compréhension orale.

Ils écoutent et observent les flashcards sans répéter.



CE QUE FAIT LE PE

CE QUE FONT LES ÉLÈVES

B/ Vérification de la compréhension

En groupe classe l'enseignant à une flashcard dans chaque main. Il demande :

- ♫ « Point one nose ! »
- ♫ « Point two ears ! »
- ...

C/ Expression orale

L'enseignant montre les flashcards et prononce les mots bien distinctement. Les cartes sont affichées au tableau une à une et renommée plusieurs fois.

L'enseignant fait répéter les élèves en changeant les modalités : collectives (class - girls - boys - groupe 1- groupe 2) et individuelles.

- ♫ « One eye ! »
- ♫ « Two eyes ! »
- ♫ « Three eyes ! »

- ♫ « One ear ! »
- ♫ « Two ears ! »
- ♫ « Three ears ! »

- ♫ « One nose ! »
- ♫ « Two noses ! »
- ♫ « Three noses ! »

2. INTRODUCTION DES STRUCTURES

« Have you got... ? - I have... / I haven't... »

A/ Écoute compréhension

L'enseignant invite Rachel élève bilingue de la classe à l'assister pour expliquer le jeu. Il aura pris soin de lui en parler avant la séance et de lui expliquer son rôle.

Les 9 monstres sont affichés au tableau.

♫ « Now we will play the game : Guess who am I ? »

L'enseignant lui demande :

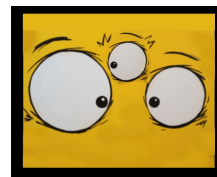
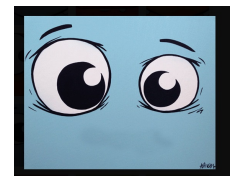
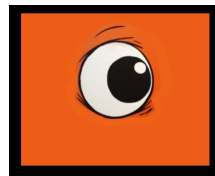
- ♫ « Have you got three eyes ? »
- ♫ « Have you got one ear ? »
- ♫ « Have you got two ears ? »
- ♫ « Have you got one nose ? »
- ♫ « You are monster number 5 ? »

B/ Vérification de la compréhension

Les élèves montrent du doigt la carte qui est annoncée.

C/ Expression orale

Les élèves répètent collectivement.



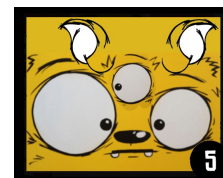
2. INTRODUCTION DES STRUCTURES

« Have you got... ? - I have... / I haven't... »

A/ Écoute compréhension

Rachel tient dans ses mains le portrait d'un monstre.

Les élèves voient le portrait que tient Rachel. Seul l'enseignant ne le voit pas.



- Rachel : « Yes, I have got three eyes. »
- Rachel : « No, I haven't. »
- Rachel : « Yes, I have got two ears. »
- Rachel : « Yes, I have got one nose. »
- Rachel : « Yes, I am. »

CE QUE FAIT LE PE

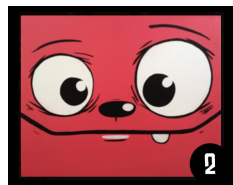
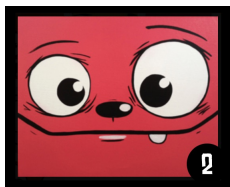
B/ Expression orale

Production orale guidée

Le PE invite d'autres élèves au tableau pour jouer.

L'enseignant invite un autre élève au tableau pour jouer. Il lui donne la flashcard d'un monstre que les autres élèves ne voient pas.

Ce jeu permet à l'enseignant de vérifier que les nouveautés du jour sont suffisamment connues pour que le jeu suivant puisse bien se dérouler.



CE QUE FONT LES ÉLÈVES

B/ Expression orale

Les élèves de la classe interrogent l'élève au tableau pour trouver quel monstre il est.

Un élève de la classe demande par exemple :
« **Have you got 3 ears ?** »

L'élève au tableau répond :
« **No, I haven't got 3 ears.** »

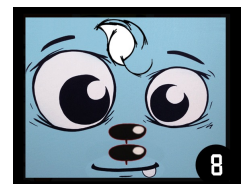
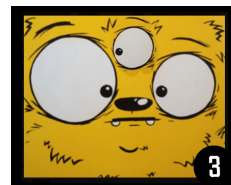
Un autre élève demande :
« **Have you got 2 eyes ?** »

L'élève au tableau répond :
« **Yes, I have got 2 eyes.** »

Jusqu'à ce que les élèves de la classe trouve le monstre.

« **You are number 2 !** »

L'élève au tableau répond :
« **Yes.** » ou mieux « **Yes, I am.** »

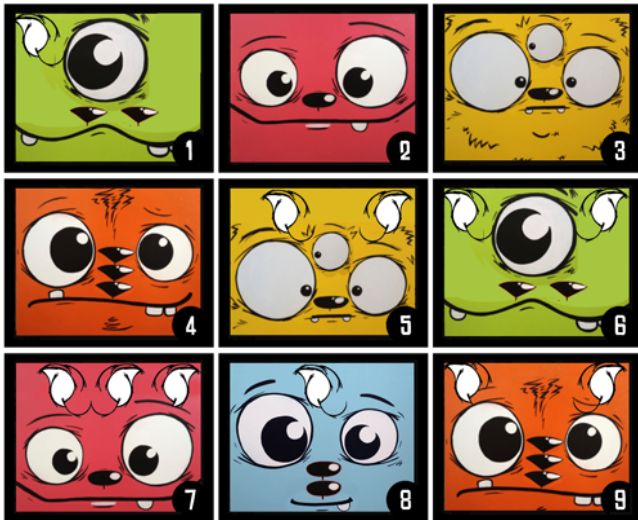


PHASE 4 : UTILISATION DE LA NOUVELLE STRUCTURE

[15 MIN]

CE QUE FAIT LE PE

☞ « Now you will play the game : Guess who am I ? by two »



CE QUE FONT LES ÉLÈVES

Les élèves jouent par deux.
Ils ont chacun un jeu de 9 flashcards de portraits de monstres.

L'élève 1 tire au sort un monstre. L'élève 2 essaie de trouver de quel monstre il s'agit en lui posant des questions du type « Have you got... ? »

PHASE 5 : VÉRIFICATION DES ACQUISITIONS - PHASE D'AUTONOMIE

[5 MIN]

CE QUE FAIT LE PE

La tâche finale : le passage en français

☞ « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? »

Le PE laisse parler les élèves pour s'assurer qu'ils ont compris l'objectif de la séance.

CE QUE FONT LES ÉLÈVES