

Le bulletin de l'APMEP - Hors-série n° 1



# AU FIL DES MATHS

de la maternelle à l'université...

.....◆.....  
Octobre 2021

Spécial « Premier degré »



# APMEP

Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public

# ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

26 rue Duméril, 75013 Paris

Tél. : 01 43 31 34 05 - Fax : 01 42 17 08 77

Courriel : [secretariat-apmep@orange.fr](mailto:secretariat-apmep@orange.fr) - Site : <https://www.apmep.fr>

Présidente d'honneur : Christiane ZEHREN



**Au fil des maths**, c'est aussi une revue numérique augmentée :  
<https://afdm.apmep.fr>

version réservée aux adhérents. Pour y accéder connectez-vous à votre compte via l'onglet *Au fil des maths* (page d'accueil du site) ou via le QRcode, ou suivez les logos ▶.

Si vous désirez rejoindre l'équipe d'*Au fil des maths* ou bien proposer un article, écrivez à  
[aufildesmaths@apmep.fr](mailto:aufildesmaths@apmep.fr)

Annonces : pour toute demande de publicité, contactez Mireille GÉNIN [mcgenin@wanadoo.fr](mailto:mcgenin@wanadoo.fr)

## ÉQUIPE DE RÉDACTION

**Directeur de publication** : Sébastien PLANCHENAU.

**Responsable coordinatrice de l'équipe** : Lise MALRIEU.

**Rédacteurs** : Vincent BECK, Françoise BERTRAND, François BOUCHER, Richard CABASSUT, Séverine CHASSAGNE-LAMBERT, Frédéric DE LIGT, Agnès GATEAU, Mireille GÉNIN, Cécile KERBOUL, Valérie LAROSE, Lise MALRIEU, Sophie ROUBIN, Daniel VAGOST, Thomas VILLEMONTAIX, Christine ZELTY.

« **Fils rouges** » **numériques** : François BOUYER, Gwenaëlle CLÉMENT, Nada DRAGOVIC, Laure ÉTÉVEZ, Marianne FABRE, Robert FERRÉOL, Yann JEANRENAUD, Céline MONLUC, Christophe ROMERO, Agnès VEYRON.

**Illustrateurs** : Pol LE GALL, Olivier LONGUET, Jean-Sébastien MASSET.

**Équipe T<sub>E</sub>Xnique** : François COUTURIER, Isabelle FLAVIER, Anne HÉAM, François PÉTIARD, Guillaume SEGUIN, Sébastien SOUCAZE, Sophie SUCHARD, Michel SUQUET.

**Maquette** : Olivier REBOUX.

**Votre adhésion à l'APMEP vous abonne automatiquement à *Au fil des maths*.**

Pour les établissements, le prix de l'abonnement est de 60 € par an.

La revue peut être achetée au numéro au prix de 15 € sur la boutique en ligne de l'APMEP.

Mise en page : François PÉTIARD

Dépôt légal : Octobre 2021

ISSN : 2608-9297



## Venez et vous verrez !

C'est une tâche sérieuse que d'avoir à accueillir de nouveaux lecteurs ; je l'endosse avec joie. Elle est le juste retour de la main qui m'a été tendue lorsque j'ai pour la première fois bravé le sol des Journées Nationales de l'APMEP.

Je suis professeure des écoles et j'avais cru bon alors d'ajouter une mention au crayon sur l'étiquette d'identité qui m'avait été remise à l'inscription : « Nulle en maths ». Cette mauvaise fanfaronnade servait à prévenir tout interlocuteur que la discussion risquait de faire flop s'il s'aventurait sur des sujets très mathématiques.

Il existe encore des enseignants du premier degré qui vivent cette contradiction remarquable d'être les premiers enseignants de mathématiques et de se sentir illégitimes à les enseigner. *Nulle en maths*, cela en dit long sur la relation que bon nombre de Français entretiennent avec le souvenir de l'enseignement de cette discipline puisque la rencontre avec les mathématiques s'affirme en premier lieu dans le cadre de l'institution scolaire. Notre système scolaire engendre des professions qui utilisent au quotidien des notions mathématiques, les manipulent, les partagent, les enseignent ; il façonne malgré tout des dépréciations profondes sur l'échelle intime du rapport aux mathématiques. La phrase que j'aurais volontiers écrite au sortir des trois jours de conférences et d'ateliers était tout autre : « C'est ça les maths ! ». Ainsi les activités mathématiques demandaient de confronter des raisonnements et des savoirs techniques, de construire la capacité à choisir des moyens efficaces, rigoureux et même *jolis* d'accéder à un résultat valide, et non de brandir ce résultat comme seul fruit de l'activité. Faire des mathématiques, ce serait dorénavant une perspective de questionnement collectif au sein de ma classe.

À l'APMEP, la posture d'autorité que l'on rencontre fréquemment dans le rapport social de celui qui sait vers celui qui ne sait pas, n'a pas de raison d'être. En premier lieu du fait de toute absence de hiérarchie (dont on connaît la force de verrouillage pour la construction d'une coopération). Ensuite, de par la reconnaissance de l'identité professionnelle de chacun. Être professeur des écoles ou professeur de collège et de lycée, enseignant du supérieur, implique des gestes professionnels spécifiques et une aptitude didactique distincte ; s'il existe une posture dogmatique au sein de l'association, c'est celle-là.

J'ai plaisir à témoigner des temps de partage et d'échanges qui caractérisent les groupes et leurs discussions. J'ai la certitude qu'ils contribuent à la capacité d'engagement dans l'exercice de notre métier et à notre faculté de mise en mouvement, de renouvellement et de joie à construire une vie avec nos élèves. Adhérer à l'APMEP, c'est une amorce forte dans la possibilité d'un épanouissement professionnel fait d'expérimentations, de questionnements et de choix. C'est aussi certainement une possibilité de couper court à la reproduction d'une image des mathématiques puissamment sélective et potentiellement élitiste.

Ce hors-série d'*Au fil des maths* a la capacité de présenter cette force du collectif. Il est une fenêtre ouverte sur quelques ressources pour la pratique de classe et exalte la capacité de partage et d'échange du groupe. Il est une invitation à prendre part à la construction : bienvenue à tous ! Et au grand plaisir de vous rencontrer !



Agnès Gateau est enseignante à l'école élémentaire d'Étigny (89). Elle est aussi membre de la commission *Premier degré* de l'APMEP.

[agnesgateau@gmail.com](mailto:agnesgateau@gmail.com)





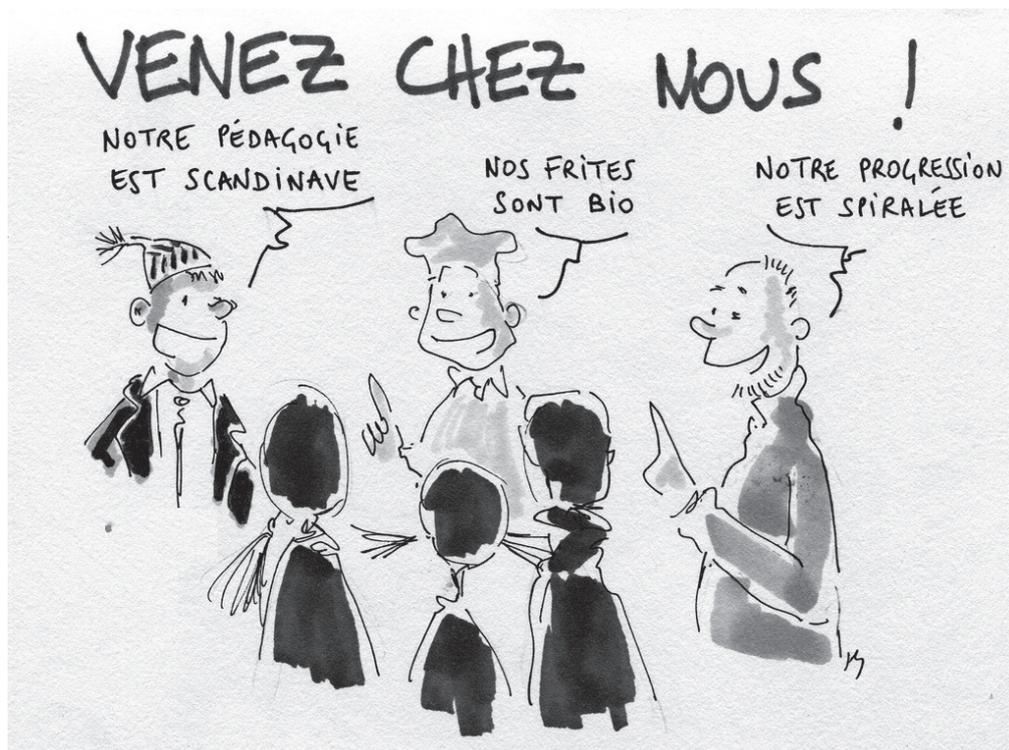
# Présentation

L'APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public), association régie par la loi de 1901, a été fondée en 1910. Elle s'engage et soutient toute action qui lui paraît propre à permettre un enseignement des mathématiques de qualité pour toutes et tous, de la maternelle à l'université. Elle est composée d'une vingtaine de commissions et groupes de travail nationaux, qui apportent leurs contributions aux prises de position et aux publications de l'association.

L'APMEP est présente sur l'ensemble du territoire par l'intermédiaire de vingt-cinq associations régionales, qui organisent notamment divers séminaires et colloques, dont les « Journées Nationales » annuelles depuis 1960. L'APMEP se veut être un lieu de libre parole, de confrontation d'idées et d'autoformation.

L'association ne vit que des cotisations de ses adhérents, des ventes de ses publications (dont les auteurs sont bénévoles), d'une redevance du CFC (Centre Français d'exploitation du droit de Copie), et de quelques recettes versées par des partenaires ; ses responsables et membres actifs ne bénéficient d'aucune décharge de service pour la gestion de l'association, mais l'aventure est passionnante ! Alors si vous souhaitez soutenir ou participer aux travaux de l'APMEP, n'hésitez plus et adhérez.

La revue *Au fil des maths*, le bulletin trimestriel de l'APMEP, s'adresse à tout enseignant de mathématiques, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une revue professionnelle, tournée vers les préoccupations et besoins « de terrain », complémentaire de revues plus didactiques et théoriques telles que *Grand N* ou *Repères IREM*. L'équipe éditoriale publie dans chaque numéro un ou plusieurs articles en lien avec l'enseignement en école primaire. Vous serez probablement aussi intéressés par des articles tournés vers la Sixième, sources d'inspiration pour les classes de CM1 et CM2, qui donnent accès à des idées pour enseigner les mathématiques en vue du cycle 4.





Chaque numéro d'*Au fil des maths* est constitué de cinq rubriques principales, que vous découvrirez dans ce hors-série.

### Page 146

### Avec les élèves

Les articles de pratique de classe relatent des expérimentations ou présentent des ressources qui ont toutes été testées avec des élèves. Ils cherchent à en dégager à la fois les points forts et les limites. Vous pourrez y puiser des idées, cette fois très concrètes ; la plupart des activités sont quasiment « clé en main » mais sont bien sûr destinées à être adaptées au contexte dans lequel vous travaillez. Certains articles donnent lieu à des témoignages d'enseignants ayant testé la ressource ou le dispositif.

### Page 157

### Ouvertures

C'est le lieu des mathématiques pour réfléchir et approfondir. C'est aussi le lieu des articles qui sortent des sentiers battus, où l'on trouvera des idées originales, des liens avec d'autres disciplines.

### Page 157

### Récréations

Dans chaque numéro sont proposés de jolis problèmes à chercher, des énigmes et curiosités mathématiques : pour vos élèves parfois, pour vous toujours ! Une source d'inspiration, en tout cas.

### Page 157

### Opinions

Les articles de cette rubrique, souvent orientés sur la didactique, sont écrits par des auteurs actuels reconnus en recherche, avec l'objectif de se mettre à la portée de tout enseignant ou formateur. La plupart peuvent donc être utilisés tels quels pour se former, faire réfléchir ou approfondir un point de didactique. Ils sont émaillés d'exemples et accompagnés d'une bibliographie qui vous permettra d'aller plus loin sur le sujet, selon vos besoins.

### Page 157

### Au fil du temps

Des éléments d'histoire des mathématiques pour parfaire votre culture, des recensions d'ouvrages mathématiques. Parmi eux, quelques pépites pour l'école primaire, mais aussi des contenus de niveaux variés qui sauront aiguïser votre curiosité.

L'APMEP est heureuse de vous mettre à disposition ce hors-série en accès libre et gratuit. L'école maternelle et élémentaire est le premier lieu d'apprentissage des mathématiques, celui de la construction de concepts fondamentaux comme le nombre entier ; il était donc tout simplement naturel que ce premier hors-série d'*Au fil des maths* soit consacré au premier degré. Nous espérons que l'ensemble de ce numéro composé d'anciens articles augmentés de témoignages de collègues et de nouveaux articles vous sera utile à la fois pour votre culture mathématique et didactique personnelle, et dans votre pratique de classe.



## Présentation

Dans le même esprit que ce hors-série d'*Au fil des maths*, vous pourrez également participer aux *Mercredis de l'APMEP*  qui se veulent être un espace dédié aux questions de l'enseignement des maths à l'école primaire ou encore à la commission *Premier degré*. Pour plus d'information, n'hésitez pas à consulter notre site .

En attendant, vous avez accès à la boutique en ligne , qui contient toutes les ressources « premier degré » éditées par l'association.

Pour adhérer à l'association, rendez-vous ici  ou là (page 64).

Bonne lecture... et à bientôt parmi nous !



Sébastien Planchenault  
Président de l'APMEP.  
[president.e@apmep.fr](mailto:president.e@apmep.fr)

© APMEP Octobre 2021



# Le Rallye Mathématique Transalpin

*Que ce soit en primaire, au collège ou au lycée, ce n'est pas toujours simple de trouver de « bons » problèmes pour mettre les élèves en situation de recherche. Christine Le Moal présente ici le Rallye Mathématique Transalpin et ses problèmes de recherche ainsi que tous les outils qui ont été développés sur lesquels il est aisé de s'appuyer. Une ressource très riche du CE2 à la classe de Seconde. N'hésitez pas à vous lancer !*

Cet article est paru dans le n° 535 (2020).

**Christine Le Moal**

## Présentation

En Franche-Comté, environ 400 classes de Sixième, Cinquième et Quatrième participent chaque année au Rallye Mathématique Transalpin (RMT). Ce rallye est une confrontation entre classes, chaque classe doit résoudre sept problèmes en 50 minutes et fournir, pour chaque problème, une réponse argumentée unique. Ces problèmes sont systématiquement des petites énigmes contextualisées où se cachent un peu de mathématiques : logique, combinatoire, arithmétique, calculs numériques et proportionnalité,

géométrie, suites, fonctions et probabilités pour les deux catégories les plus élevées. L'attribution des points dépend de la rigueur des démarches et de la clarté des explications fournies.

Le rallye s'effectue en trois étapes (éventuellement quatre) : en décembre, une épreuve d'entraînement à l'issue de laquelle la décision est prise d'inscrire ou non la classe, en février et en avril deux épreuves du type décrit ci-dessus et, pour les dix meilleures classes (par niveau) à l'issue de ces deux épreuves, une épreuve finale en mai, toujours du même type.





Le RMT est un rallye international. Plus de vingt sections, soit environ 4 000 classes, l'organisent, essentiellement en Italie, mais aussi en Belgique, en Suisse et au Luxembourg. Il s'adresse à des élèves depuis le CE2 (catégorie 3) jusqu'à la Seconde (catégorie 10)<sup>1</sup>.

Tout au long de l'année, dans chaque pays participant, les différentes sections fabriquent, choisissent, adaptent, enrichissent le stock des problèmes. Lors de journées d'études internationales, les animateurs des différents pays participants déterminent les exploitations didactiques des problèmes du RMT et produisent des analyses *a priori* (pour aider l'enseignant à anticiper le travail des élèves) et *a posteriori* (pour rendre compte de réussites et d'échecs d'élèves par catégorie). Ces travaux sont accessibles sur le site de l'association ARMT [1] et les problèmes et leurs analyses sont regroupés dans une banque de problèmes<sup>2</sup> [2].

## En quoi proposer ce type de problèmes aux élèves contribue-t-il à leurs apprentissages mathématiques ?

Le groupe de l'IREM de Besançon qui gère l'organisation du RMT en Franche-Comté travaille également à promouvoir auprès des enseignants la recherche de problèmes dans leur pratique régulière de la classe. En effet, beaucoup de professeurs inscrivent leurs classes pour participer au concours, mais n'utilisent pas les problèmes à d'autres moments que lors des trois épreuves annuelles. Or l'apprentissage de la résolution de problèmes ne se fait pas en quelques séances ponctuelles. Il faut mettre plus souvent les élèves en situation pour leur permettre de construire des méthodes de recherche et de mobiliser des connaissances anciennes. Pour illustrer ce propos, appuyons-nous sur quelques travaux de recherche.

Par exemple, Catherine Houdement [3], chercheuse en didactique des mathématiques à Rouen, définit plusieurs sortes de problèmes arithmétiques :

- des problèmes qu'elle a appelés « basiques » : « *il s'agit des problèmes qui constituent des éléments "simples" du raisonnement au sens de la chimie de Mendeleïev* » (problèmes à une étape, ou problèmes à deux données numériques où il faut trouver la troisième, ou proportionnalité simple, ou problèmes sans trop d'informations et où celles-ci sont connectées) ;
- elle distingue ensuite deux sortes de problèmes qui ne seraient pas basiques :
  - \* d'abord « *des "problèmes complexes" qui sont des agrégats de "problèmes basiques"* » (il faut connecter les informations qui sont dans le texte ou il faut qualifier la réponse),
  - \* et ensuite « *des "problèmes atypiques" définis justement par leur caractère non routinier, le fait qu'on suppose que les élèves ne disposent pas de stratégies connues pour les résoudre, qu'ils doivent en inventer de toutes pièces, en s'appuyant sur leurs connaissances passées, notamment leur mémoire des problèmes* ».

Le psychologue cognitiviste Jean Julo souligne quant à lui l'importance de la représentation (mentale) dans le processus de résolution de problèmes. Il ne suffit pas de comprendre l'énoncé au sens sémantique du terme, il faut aussi comprendre les relations complexes entre le but donné et les conditions de réalisation de ce but. D'après lui, nous aurions chacun une *mémoire des problèmes* qui nous permettrait de reconnaître et de traiter des problèmes « ressemblants »<sup>3</sup> de façon presque « automatique ». Et nous enrichissons cette mémoire grâce à la résolution *réussie* de problèmes que *nous menons à terme* [4] et [5].

En conclusion, pour retirer les bénéfices de la recherche de problèmes, il faut s'engager dans

1. Les catégories 1 et 2 n'existent pas.

2. Dans la revue numérique, vous pouvez voir un diaporama expliquant l'utilisation de cette banque de problèmes.

3. Point de vue du résolveur.



une pratique régulière avec le souci de faire réussir les élèves par eux-mêmes, accepter qu'ils essaient, échouent, recommencent, en leur donnant des coups de pouce si besoin mais sans « tuer » le problème : « *trop expliquer, c'est empêcher de comprendre* » selon les recommandations du GFEN<sup>4</sup>.

## Contribution du RMT à la résolution de problèmes

Pour s'engager dans une telle démarche, le RMT est une source très riche. Il propose des problèmes complexes ou atypiques. Confronter les élèves à la résolution de tels problèmes favorise la construction et l'utilisation de connaissances et développe leur inventivité stratégique. Cela permet aussi à l'enseignant d'évaluer (formativement) chez les élèves la connaissance (voire la méconnaissance) de notions déjà enseignées. De plus, le travail collaboratif des élèves pendant la recherche participe positivement à la construction des savoirs ; il stimule leur intérêt pour la résolution de problèmes de mathématiques.

Pour anticiper les difficultés et préparer les coups de pouce, on trouvera dans la banque de problèmes des analyses *a priori* (analyse générale de la tâche, démarches attendues des élèves, obstacles prévisibles) et des analyses *a posteriori* s'appuyant sur des productions d'élèves. Ces analyses permettent de repérer les connaissances minimales nécessaires à la résolution du problème et si besoin d'envisager des problèmes basiques à construire au préalable. Elles permettent également d'anticiper certaines stratégies, certaines erreurs, de repérer les déficits de connaissances des élèves et d'envisager des variantes pour simplifier ou au contraire complexifier le problème en fonction du niveau scolaire des élèves [6].

### Un exemple

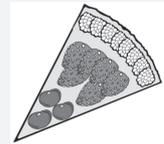
En cette année 2019, le problème « *La tarte aux fruits* » faisait partie des problèmes de

l'épreuve d'entraînement des classes de Sixième en Franche-Comté :

#### LA TARTE AUX FRUITS (Cat. 4, 5, 6, 7)<sup>5</sup>

Pauline a invité ses amis pour fêter son anniversaire. Son papa a confectionné une excellente tarte aux fruits et, pour contenter tout le monde, il l'a découpée en parts de mêmes dimensions et avec le même nombre de fruits sur chaque part de tarte. La fête est finie, Pauline constate qu'il reste une seule part de tarte. Sur cette part elle compte 17 fruits et elle s'exclame : « *Tu as vraiment utilisé beaucoup de fruits pour faire la tarte, papa !* »

Ce dessin représente la part de tarte posée sur la table, vue du dessus :



**Combien de fruits le papa de Pauline a-t-il utilisés en tout pour décorer la tarte entière ? Montrez comment vous avez trouvé votre réponse.**

Le groupe qui l'a cherché dans ma classe de 6<sup>e</sup> y a passé très peu de temps et a répondu : «  $8 \times 17 = 136$  donc il y a 136 fruits. » Cette réponse est fautive car il faut 9 parts pour reconstituer la tarte entière.

Quand j'ai fait le bilan de l'épreuve d'entraînement, j'ai indiqué rapidement qu'ils n'avaient pas trouvé la bonne réponse à ce problème mais sans le corriger, car je voulais le réutiliser plus tard dans l'année au moment du travail sur les angles. J'ai alors consulté l'analyse *a priori* de ce problème disponible dans la banque :

#### ANALYSE A PRIORI

**Tâche mathématique** Déterminer le nombre de secteurs circulaires superposables en lesquels un disque a été partagé, à partir du dessin d'un des secteurs (dont l'angle mesure  $40^\circ$ ), pour trouver le nombre total d'objets disposés sur le disque, sachant que sur chaque secteur il y en a 17.

.../...

4. Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

5. 24<sup>e</sup> rallye mathématique transalpin, 2<sup>e</sup> épreuve, problème n° 6.



.../...

### Analyse de la tâche

- Se représenter la tarte et comprendre qu'elle a été partagée en parts égales, de la même forme, de mêmes dimensions, avec le même nombre de fruits. Comprendre que les parts étant l'une à côté de l'autre, deux parts voisines ont un « côté » en commun.
- Comprendre que pour trouver le nombre total de fruits utilisés, il faut reconstituer la tarte entière, de manière à connaître le nombre de parts en lesquelles la tarte a été découpée.  
Pour reconstruire la tarte, on peut procéder de différentes manières.
  - \* Découper une part égale à celle qui est dessinée (à partir d'une autre copie de l'énoncé ou en utilisant une feuille de papier calque), la poser à côté de la part donnée, en marquer le contour et continuer de même à reporter cette part sur le dessin de proche en proche, jusqu'à compléter toute la tarte. Compter le nombre des parts ainsi dessinées (9) (stratégie 1).
  - \* Ou bien, à partir du dessin d'une part, dessiner une autre part égale en pliant la feuille le long d'un côté de la première part et en traçant l'autre côté par transparence et continuer ainsi de suite (stratégie 2).
  - \* Ou bien, tracer un cercle ayant pour centre la « pointe » de la part de tarte et pour rayon le « côté » de cette part, reporter l'arc ou la corde ou l'angle au centre, compter le nombre d'arcs, de cordes ou de secteurs angulaires (stratégie 3).
  - \* Ou bien, mesurer au rapporteur l'angle de la part de tarte ( $40^\circ$ ) et déterminer le nombre de parts en calculant  $360 \div 40 = 9$  (stratégie 4).
  - \* Il est aussi possible de dessiner les parts de tarte « à l'œil », mais cette procédure a peu de chances de donner le nombre exact de parts (stratégie 5).
- Multiplier le nombre de fruits d'une part par le nombre de parts :  $17 \times 9 = 153$ .

L'analyse de la tâche m'a permis de constater que les procédures possibles étaient nombreuses (cinq différentes citées) et qu'elles correspondaient bien aux attendus du programme :

### Angles

- Identifier des angles dans une figure géométrique.
- Comparer des angles, en ayant ou non recours à leur mesure (par superposition, avec un calque).
- Reproduire un angle donné en utilisant un gabarit.
- ...
- Utiliser le rapporteur pour :
  - Déterminer la mesure en degrés d'un angle
  - ...

Le moment venu, j'ai donc proposé ce problème à toute la classe. Nous n'avions pas encore évoqué la notion d'angle, c'était donc pour moi l'occasion de constater quelles étaient leurs connaissances sur cette notion.

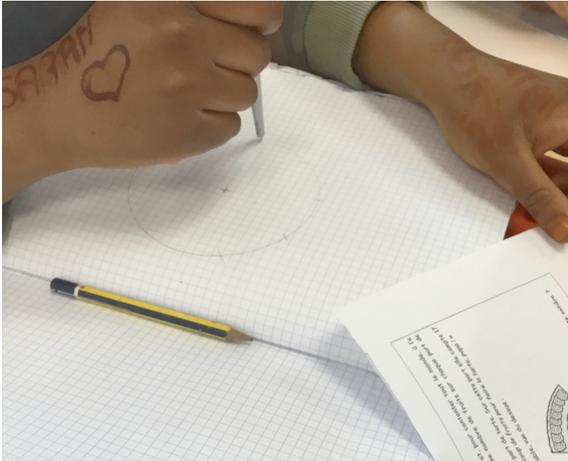
Comme d'habitude lorsque nous travaillons sur la recherche de problèmes, les élèves s'installent en groupes. Je leur explique qu'ils ont droit à tous les outils à leur disposition (cahier de leçons, livre, dictionnaire, calculatrice, matériel de géométrie) et qu'ils peuvent découper, dessiner et écrire sur l'énoncé. Je leur fournis aussi des feuilles de brouillon, du papier calque et d'autres énoncés.

J'ai pu alors observer différentes stratégies :

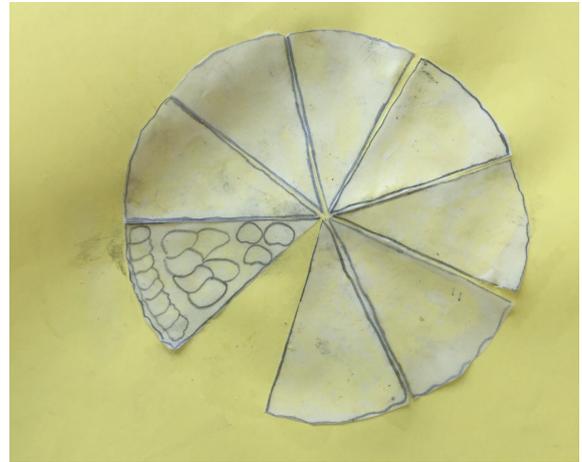
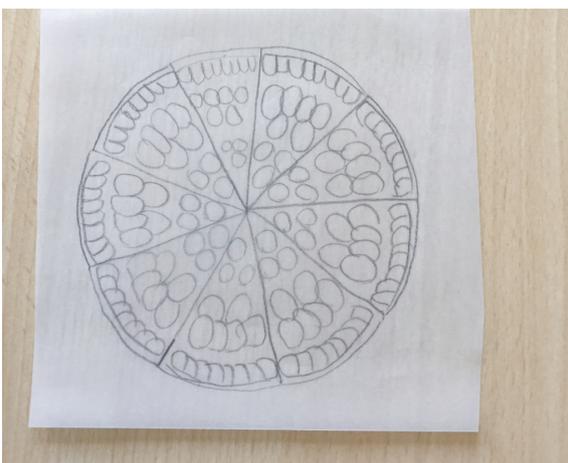
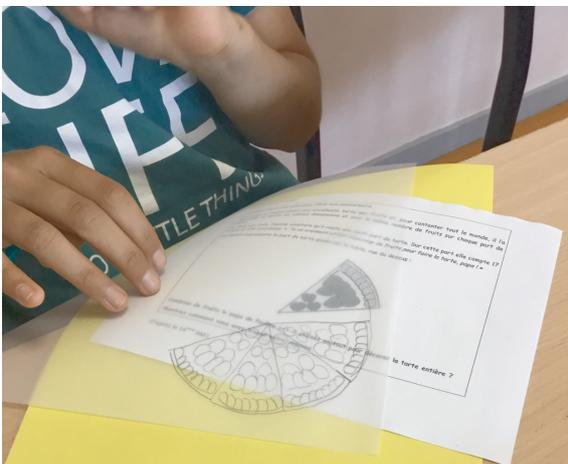
- Un groupe a évalué « à l'œil » 8 parts (stratégie 5), mais quand je lui ai demandé de vérifier sa réponse, il s'est alors impliqué dans une reproduction des parts pour obtenir la tarte entière et s'est rendu compte de son erreur.



- Stratégie 3 avec report de l'arc :



- La plupart des groupes ont utilisé la stratégie 1, avec dessin ou non des fruits.



Mais ils se sont rendu compte qu'avec la précision de leurs découpages et collages, la dernière part était souvent trop petite.

Pourtant aucun élève n'a eu l'idée de mesurer l'angle au sommet de la part de tarte (stratégie 4); la notion abstraite d'angle (une grandeur) n'était pas une connaissance disponible pour eux. Nous l'avons donc travaillée par la suite, ce qui a permis de valider la réponse du problème : 9 parts et 153 fruits.

Ce problème utilisé comme découverte d'une notion était très intéressant car atypique. De premier abord, il avait plutôt l'air d'un problème de proportionnalité, et il s'est révélé être un très bon support pour introduire la nécessité de comparer des angles, de trouver des relations entre eux.

*Autre exemple : recherche dans la banque sans idée préalable du problème*

Je souhaite travailler sur la visualisation dans l'espace. Je cherche dans la banque de problèmes en utilisant le critère « familles », je choisis « 3D/VS/-changer de point de vue », et parmi les problèmes proposés, en fonction de la catégorie et du résumé des situations, je choisis « *Lettres sur le cube, ral.18.II.16* ».



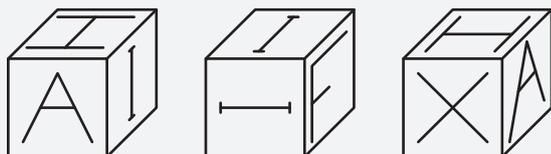
### 16. LETTRES SUR LE CUBE (Cat. 7, 8, 9, 10)

Roberto a construit un cube.

Il a écrit une lettre sur chaque face.

Il a ensuite photographié son cube dans plusieurs positions.

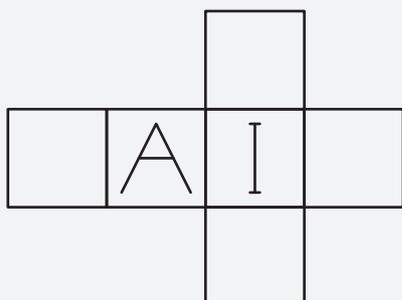
Voici trois de ces photos :



Carlo trouve que le cube de son ami Roberto est très intéressant et décide de construire, pour lui-même, un cube parfaitement identique.

Il a préparé un patron de son cube, avec les six faces qu'il va plier et coller avec du papier adhésif transparent.

Il a déjà dessiné le A et un I sur deux des faces.



**Dessinez les lettres des quatre autres faces du cube de Carlo pour qu'elles se retrouvent dans les mêmes positions que sur le cube de Roberto. Y a-t-il plusieurs possibilités de placer les lettres sur ces quatre faces ?**

**Si oui, faites un dessin pour chaque possibilité.**

La lecture des résultats et des procédures, obstacles et erreurs relevés m'apprend que ce problème est plutôt bien réussi, que la difficulté se trouve dans le placement des lettres F et I et dans la recherche de plusieurs solutions.

Mais surtout, l'exploitation didactique me donne des pistes pour aider les élèves qui auront des difficultés :

- construire un développement du cube, y noter les lettres et vérifier ;
- décrire oralement le mouvement qui permet

de passer du cube dans sa première position (image de gauche) à sa troisième position (image de droite) et noter les positions de la lettre H dans ce mouvement ;

- confronter les observations des différents élèves pour déterminer celles qui sont les plus efficaces dans la procédure d'identification des faces.

Ce problème existe également avec des figures géométriques à la place des lettres pour les catégories 3, 4 et 5 (c'est-à-dire CE2, CM1 et CM2) : « *Le cube décoré, ral.3.F.04* ». Je peux donc anticiper les difficultés qui pourraient apparaître pendant la séance, proposer à certains groupes, peut-être, le problème des catégories inférieures, apporter des cubes, du papier pour qu'ils puissent découper et construire.

### Conclusion

Les problèmes du RMT et leurs fiches d'exploitation que l'on trouve dans la banque de problèmes sont donc une source très riche pour les enseignants, dès le cycle 3. Proposer de résoudre en classe un problème en ayant au préalable des éléments sur les obstacles que les élèves peuvent rencontrer et des pistes pour les aider est rassurant et permet de gagner beaucoup de temps. Alors n'hésitez pas à vous lancer ! Vous constaterez que vos élèves y prendront vite goût et qu'ils seront très inventifs dans leurs stratégies.

### Références

- [1] ARMT. *Site de l'association ARMT.* 2019.
- [2] ARMT. *Banque de problèmes de l'ARMT.* 2019.
- [3] Catherine Houdement. « Résolution de problèmes arithmétiques à l'école ». In : *Grand N* n° 100 (mai 2017). pp. 59-78.
- [4] J. Julo. *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1995.
- [5] J. Julo. « Aider à résoudre des problèmes. Pourquoi ? Comment ? Quand ? » In : *Actes du XXVII<sup>e</sup> colloque inter-IREM des formateurs et professeurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres.* Grenoble : Université Joseph Fourier, 2001.



- [6] Francine Athias et al. « Comprendre un énoncé, expliquer à l'écrit une procédure, expliciter oralement une procédure ». In : *La Gazette de Transalpie* n° 8 (octobre 2018). , pp. 162-170.
- [7] B. Anselmo et M. Henry. « Les problèmes du Rallye Mathématique Transalpin, une ressource pour la formation des enseignants ». In : *La Gazette de Transalpie* n° 5 (janvier 2017). , pp. 39-52.
- [8] Graziella Telatin. « Utilisation en classe des problèmes du RMT ». In : *La Gazette de Transalpie* n° 3 (octobre 2013). , pp. 131-138.



Christine Le Moal est professeure de mathématiques au collège Voltaire à Besançon et co-responsable du groupe « Rallye Mathématique Transalpin » de l'IREM de Besançon.

[christine.le-moal@ac-besancon.fr](mailto:christine.le-moal@ac-besancon.fr)



© APMEP Octobre 2021

Géraldine Comptier, Vincent Eparvier et Félicia Védrine, enseignent en cycle 3 à l'école Michel Servet (Lyon 1<sup>er</sup>) et ont testé avec leurs classes le Rallye Mathématique Transalpin. Ils sont convaincus de ses apports en ce qui concerne la résolution de problèmes.

### Témoignage

#### *Pourquoi le RMT*

Les classes de cycle 3 de l'école Michel Servet participent pour la troisième année au Rallye Mathématique Transalpin. Celui-ci s'inscrit pleinement dans la volonté de pratiquer la résolution de problèmes dans une autre dynamique, en faisant varier les types de problèmes, les supports, les protocoles proposés.

L'équipe enseignante trouve un réel intérêt à l'utilisation de la typologie de Vergnaud pour la résolution de problèmes, la mise en place régulière de résolutions de petits défis et une formule interclasses avec notamment des classes de Sixième des deux collèges de secteur. Les élèves sont donc déjà confrontés à des situations de recherche, que ce soit en individuel ou en petits groupes.

#### *Le RMT apporte d'autres choses*

Avant tout de par le protocole : la classe, dans un temps déterminé, ne doit rendre qu'une seule résolution explicite de chacun des sept problèmes proposés ; cela engendre une collaboration beaucoup plus large que la simple mise en œuvre par petits groupes. L'effacement de l'enseignant est aussi un élément primordial dans la prise en main des élèves. Ils s'accaparent le rallye, l'enseignant n'étant plus un vecteur entre eux et le savoir. Livrés à eux-mêmes si l'on peut dire, ils deviennent les « sachants et sachantes », capables de réussir par eux-mêmes. De plus, le principe par lequel des dizaines de classes participent en même temps au rallye ajoute à la stimulation des élèves qui veulent faire au mieux.

#### *Ce que l'on remarque dans la classe*

Au départ, la crainte de voir des élèves s'auto-exclure ou se reposer sur le groupe a toujours été démentie. Chacun prend sa part, parfois en individuel, plus souvent en groupe. Durant les cinquante minutes que dure le rallye, cependant, l'implication évolue.

Après une phase qui ressemble à de l'excitation devant la découverte des problèmes, chacun se pose et cherche, après avoir repéré le ou les problèmes qui lui semble le plus motivant, parce que plus visuel, plus court, avec plus de nombres, mettant en œuvre des notions géométriques ou autre. La variété de niveaux et de types de problèmes permet aux élèves qui sont moins à l'aise de s'impliquer.



Rapidement les élèves s'associent en petits groupes de recherche. Seuls des experts partent en solitaire. En effet, les problèmes étant suffisamment complexes, le cheminement n'a rien d'une évidence de prime abord.

Une fois les premiers résultats affichés, se mettent en place deux stratégies parallèles. Se répartir les problèmes restants pour arriver au bout des résolutions, ce qui se fait facilement, et vérifier ce qui a été fait, ce qui est moins évident.

Au fil du temps qui passe, les élèves changent de problèmes, réussissent, abandonnent, se retrouvent bloqués, comparent leurs résultats. Et, généralement, passée une demi-heure, un petit groupe baisse les bras, ayant donné l'énergie qu'il leur semble nécessaire. Ils laissent aux (estimés) plus experts la mission de terminer pour eux.

### *Remarques après plusieurs participations*

Les problèmes proposés sont toujours renouvelés et tout à fait adaptés aux élèves. Au fil des années, le protocole est assimilé. Aussi, la collaboration en groupe-classe semble plus évidente. La notion de problème complexe est à présent familière des élèves, et on n'entend plus guère le traditionnel « Faut faire quel calcul ? ». Tous les élèves se sentent investis et capables. Ils en oublient le côté « mathématique » pour une mission de recherche ludique. Tous les élèves sont inclus et trouvent une place dans le processus collectif. Les résultats ne sont pas réclamés ou attendus particulièrement. La participation prime. Les élèves sont tout de même curieux de connaître leur positionnement par rapport aux autres, comme dans toute compétition qui donne lieu à un classement.

Le RMT est donc une expérience positive et constructive pour nos élèves que nous sommes prêts à renouveler.

[geraldine.comptier@ac-lyon.fr](mailto:geraldine.comptier@ac-lyon.fr)

# Agir avec L'APMEP !

En adhérant  
ou  
en parrainant  
un stagiaire



# Sommaire

## Spécial « Premier degré »

### Éditorial, présentation, mode d'emploi et sommaires 1

Éditorial 1

Présentation 2

### Avec les élèves 11

Décomposition des nombres en maternelle  
Laurence Le Corf

Mouvement mathématique en Bretagne  
Claudie Asselain-Missenard

La course aux nombres  
Anne-France Acciari

Le Rallye Mathématique Transalpin  
Christine Le Moal 31

Des caches multitâches  
François Drouin

M@ths en-vie  
Carole Cortay et Christophe Gilger

Math & Manips en géométrie au cycle 1  
M.-F. Guissard, V. Henry, P. Lambrecht, P. Van Geet & S. Vansimpson

Le nuancier de couleurs en cycle 3  
Agnès Gateau

Le « coin marchande »  
Élisabeth Boisson et Catherine Würtz



### Ouvertures

MathCityMap  
Groupe Numatécol, IREM de Lyon

Géométrie de bout de ficelle dans la cour de récré  
Bernard Parzysz

Mathématiques contées  
Marie Lhuissier

Avec le puzzle de Marine  
François Drouin

Le jeu du manchon  
Thérèse Escoffet & Christine Oudin

Ressources pour un professeur des écoles  
Agnès Gateau

### Récréations

Trois jeux de la brochure Jeux Écollège 4  
Françoise Bertrand

Match Point une brochure JEUX pas comme les autres !  
Jean Fromentin

### Opinions

Vergnaud versus Singapour  
Richard Cabassut

Manipuler en mathématiques... oui mais  
Joël Briand

### Au fil du temps

Matériaux pour une documentation

CultureMATH

