

STAGE R.E.P. 2005

du 31 janvier au 4 février 2005.

DOCUMENT de SYNTHÈSE

réalisé par les coordonnateurs R.E.P. Francis Jacquet et Béatrice Lespinasse.

SOMMAIRE

..... Introduction	2
....La compréhension de consignes	3
.....La communication	8
.....Liaisons écoles ⇔ collège	17
.....Elèves médiateurs	43
..... Les jeux coopératifs	54

INTRODUCTION

Ce stage a été conçu dans la logique du Contrat de Réussite : amélioration de la réussite des élèves, et dans ce but, consolidation des liaisons. Une réflexion sur le « vivre ensemble », marque fortement ce stage, sur deux jours, dans l'esprit du programme d'éducation à la santé de décembre 2003 et du C.E.S.C. qui concerne l'école primaire depuis la rentrée 2004.

Une première journée donne un prolongement au travail mené au cours du stage REP 2004 en s'appuyant sur les travaux de Sylvie Cèbe : comment aider les élèves à la compréhension et à la gestion de la tâche à partir des consignes ? comment les rendre autonomes dans les procédures cognitives ?

La liaison école – collège sera l'objet d'une seconde journée. Comment améliorer les liaisons au service des apprentissages ?

Une autre journée est consacrée à la communication, à la relation. Elle nous amènera à réfléchir à notre mode de communication, à trouver comment améliorer le climat relationnel.

Dans le même objectif, le dernier jour nous apportera des éléments concernant la médiation par les élèves et les jeux coopératifs. Comment développer des compétences sociales et les transférer dans les pratiques pédagogiques ?

A. D'HENRY

Responsable du R.E.P. de St-Dizier

M. C. REYGNER

I.E.N. Circonscription de St-Dizier

Le traitement des consignes par les élèves est un thème transversal. Comment rendre les élèves capables de traiter les consignes de la manière la plus autonome possible ?

Constat :

quelles difficultés peut-on remarquer sur le traitement des consignes par les enfants ?

- Passivité par rapport à l'adulte, attente de l'aide, du soutien de l'adulte.
- Précipitation dans l'action.
- Traitement incomplet de la consigne.
- Mécanisation, reproduction d'une consigne antérieure.
- Détournement de la consigne pour revenir à du connu, invention.
- Imitation des réactions des bons éléments.
- Difficulté d'écoute, d'attention, absence.
- Déstabilisation, blocage par un mot inconnu.
- Découragement : si je sais, je fais ; si je ne sais pas, je ne fais pas, je me bloque, je n'ai pas envie...
- Instabilité scolaire : toujours en mouvement, problèmes de comportement.

Hypothèses :

si les élèves ont des difficultés, c'est peut-être parce que ...

- Les enfants sont noyés dans un flot d'informations, dont ils ont du mal à tirer l'essentiel.
- Problème de la maîtrise du vocabulaire : celui de l'enseignant, celui de l'enfant, celui de la classe, celui des consignes.
- La consigne est parfois double, triple : elle présente plusieurs éléments sans les hiérarchiser.
- La formulation de la consigne ne permet pas de la comprendre : c'est une mauvaise consigne.
- Problèmes du rythme de vie de l'enfant.
- Le goût de l'effort est insuffisant.
- Difficulté de se projeter, immédiateté du résultat.
- Impossibilité de rentrer dans quelque travail que ce soit en raison de préoccupations extérieures parasites (problème durant la récréation, événements familiaux,...)
- Incompréhension de ce qu'on attend de lui : décalage ou manque de sens.
- Manque de confiance en soi : peur de prendre des risques, peur de se tromper, statut de l'erreur.
- Sentiment d'obligation de fournir une réponse : l'enfant pense qu'il n'a pas le droit de ne pas savoir.
- Réaction par opposition à la structure.
- Conséquences de l'opposition école / familles : l'école heurte les habitudes familiales. Manque d'habitudes, de structuration, de contraintes.
- L'enfant vit dans une société de plaisir immédiat et le cadre de l'école lui impose des choses qu'on ne lui demande pas en dehors de l'école.

Document vidéo

Extrait de la Conférence CAREP à Reims du 13 mars 2002 : Sylvie Cèbe : « Quelles pratiques pédagogiques peut-on proposer qui prennent en compte les caractéristiques des enfants des milieux populaires ? »

Passage concernant les pratiques familiales, la réalisation d'un puzzle.

(cassette disponible : s'adresser au CAREP ou au bureau des coordonnateurs du REP de St-Dizier)

L'éducation dans les milieux favorisés est plutôt centrée sur le développement des stratégies, alors que celles des milieux populaires est plutôt centrée sur la réussite immédiate.

Ainsi, les élèves qui arrivent à l'école ne sont pas tous constitués en élèves, par la différence de mise en place de procédures.

Implication sur les pratiques : il y a des élèves à qui il faudra apprendre le fonctionnement intellectuel pour mettre en place les stratégies.

BOURDIEU : « L'école demande aux élèves d'utiliser des compétences qu'elle ne construit pas ».

Dans les pratiques enseignantes, il y a deux volets à travailler :

- La compréhension technique de la consigne : lecture, vocabulaire, recherche d'indices...
- Lorsque j'ai compris, est-ce qu'il ne me manque pas un élément de la stratégie pour réaliser la tâche ?

En observant les items évaluant la compréhension de consignes (évaluations CE2 – sept 2004), on constate que les consignes orales sont mieux réussies que les consignes écrites.

Pour comprendre un texte, il faut : ¹

1. des compétences cognitives générales (minimum de capacités intellectuelles).
2. des compétences pour identifier les mots écrits (déchiffrer).
3. des compétences linguistiques (lexique, syntaxe, compréhension des organisateurs logiques, de la ponctuation).
4. des compétences textuelles (connaissances liées à la cohésion du texte : reprise d'informations et avancée du texte).
5. des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques et culturelles, connaissance du monde).
6. des compétences stratégiques, d'auto régulation (flexibilité, remise en cause des représentations initiales).

Un texte de consigne est un texte court et va concentrer ces difficultés.

Extrait de la Conférence de Sylvie Cèbe : passage concernant la comparaison de comparaisons.

La flexibilité, c'est savoir utiliser ce que l'on sait pour avancer.

Il faut désolidariser la consigne de l'exercice lui-même :

- donner d'abord la consigne ; les élèves devront imaginer ce qu'ils devront faire.
- donner ensuite l'exercice à faire.

Cf. les travaux de Roland Goigoux :

- on donne le texte.
- on donne les questions.
- on donne les questions et les réponses justes, et l'élève doit chercher dans le texte où se trouve la réponse à la question.

Travail de la méthodologie : la consigne, sa lecture et la manière dont on va la traiter.

¹ Cf. Conférence de Roland GOIGOUX, L'enseignement de la lecture du cycle 1 au cycle 3 : apprendre à comprendre
mercredi 24 Mars 2004 - Amphithéâtre CRDP Reims

Distinguer ce qui est donné et ce qui est à faire...

Par exemple, pour chaque énoncé, souligner de deux couleurs différentes, les données et les consignes.

Associer données et consignes...

Par exemple : à gauche, des ensembles de données ; à droite, des consignes ; relier par des flèches.

Repérer des données superflues...

par rapport aux consignes correspondantes. Et expliquer pourquoi ces données sont inutiles.

Trouver les données qui manquent...

pour pouvoir effectuer le travail demandé. Et se demander s'il y a plusieurs possibilités.

Repérer et corriger des erreurs...

placées volontairement, soit dans des énoncés, soit dans des réalisations.

Reconstituer des énoncés ("puzzles")...

à partir des morceaux, "découpés" et mélangés.

Reformuler des consignes...

sans changer le sens de la tâche à effectuer.

Imaginer des consignes possibles

correspondant à des données. Et rédiger ces consignes de façon claire et précise.

Associer énoncés et réalisations...

correspondant à ces énoncés.

Retrouver ou créer des consignes...

à partir de données et d'exemples de réalisations.

Retrouver ou créer des données

à partir de consignes et d'exemples de réalisations.

Inventer des énoncés...

à partir d'exemples de réalisations. Par exemple, écrire un énoncé de problème à partir d'une solution rédigée ou d'une suite de calculs donnée.

Le traitement des consignes

<i>Des verbes</i>			<i>Des noms</i>		
relever	retenir	rendre	sujet	tableau	légende
trouver	accorder	s'évader	accord	emploi	grille
poser	chasser	ranger	colonnes	famille	récréation
tirer	reproduire		groupes	langue	imparfait
conjuguer	rendre		outils	nombre	temps
construire	remplir		révision	classe	règle

On pourrait, pour chacun de ces mots, noter un sens scolaire et un sens social, par exemple :

<i>Mots</i>	<i>Sens social</i>	<i>Sens scolaire</i>
Relever	Remettre debout	Repérer, noter
Ranger	Mettre de l'ordre	Classer
Accorder	Donner	Opérer une harmonisation syntaxique
Légende	Conte	Énoncé sous un dessin
Sujet	Personne / Motif	Fonction grammaticale / Motif

pour construire un programme de ce type on peut au préalable, essayer de classer les consignes en catégories. Par exemple :

- les consignes comportant un geste graphique (souligner, encadrer, rayer, dessiner...);
- les consignes relevant de catégories mentales générales (analyse, synthèse, classement...)
- les consignes spécifiques d'une discipline (calculer, soustraire, dater...);
- les consignes concernant des opérations discursives (nommer, décrire, raconter, expliquer...).

Le tri montre que beaucoup de consignes basiques concernent deux ou davantage de disciplines ce qui constitue un argument supplémentaire à un travail langagier sur ce sujet. Quelques exemples :

<i>Consignes</i>	<i>Disciplines concernées</i>
Epeler, nommer, énumérer	Français, sciences, histoire-géographie
Compléter	Français, maths
Faire correspondre	Français, sciences, maths
Classer	Français, maths, sciences
Comparer	Toutes disciplines
Transformer	Français, maths

Extrait de « Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste » Michèle VERDELHAN-BOURGADE – PUF 2002.

BIBLIOGRAPHIE

Disponibles au CLDP de Saint-Dizier :

- **Etre attentif... une question de gestion** : Un répertoire d'outils pour développer la gestion cognitive de l'attention, de la mémoire et de la planification
Pierre-Paul GAGNÉ avec la collaboration de Danielle NOREAU et Line AINSLEY - 166 pages
Chenelière/McGraw-Hill – 2000.
- **Des idées plein la tête** : exercices axés sur le développement cognitif et moteur
Josée Leblanc, Geneviève Daigneault. -- Montréal -- Chenelière/McGraw-Hill - 2002.
(Chenelière/Didactique)
- **Pour apprendre à mieux penser** : Trucs et astuces pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage
Pierre-Paul GAGNÉ - 256 pages - Les Éditions de la Chenelière – 1999.
- **Un cerveau pour apprendre**, Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace,
SOUSA, David, Les éditions Chenelière/McGraw-Hill - 2001.
- **Ecouter, comprendre et agir** : Activités pour développer les habiletés d'écoute, d'attention et de compréhension verbale
Jean Gilliam DeGaetano, 69 pages - Chenelière/McGraw-Hill - 2003

- **Cahiers pédagogiques** : n° 408 Savoir c'est pouvoir transférer
n° 410 A quoi sert l'école ?
n° 316 Lecture d'énoncés et de consignes

- **Au risque de la pédagogie différenciée**
Jean Michel ZAKHARTCHOUK, Paris, INRP, 2001
- **Comprendre les énoncés et les consignes**
Jean-Michel Zakhartchouk, préface de Philippe Meirieu
Cahiers pédagogiques - CRDP d'Amiens - 1999
- **Consignes pour réussir**, cycle III des écoles élémentaires et 6èmes des collèges
Jacques de Vardo, CDDP de l'Oise (Beauvais) - 1995
- **Aide méthodologique et études dirigées**
Jean-François Baldwin. Marie-Ange Badie. Lucien Couderc. Raphaël Campos.
CDDP Pyrénées Orientales - 1997
- **Fiches méthodes de travail collège**
Michel Coéffé Edition Pierre GIRARD

Communication

école – famille, enseignant – élève, enseignant – enseignant ...

Intervention de **Marc ÉDOUARD**, formateur en relations humaines.

Marc ÉDOUARD formateur en relations humaines et consultant en entreprise, a développé des outils pour une communication non-violente. Agréé comme formateur de la méthode ESPERE de Jacques SALOMÉ, il intervient dans les domaines de l'entreprise, l'insertion par l'activité économique, l'agriculture et l'éducation.

Ses outils pédagogiques se veulent accessibles à chacun en aidant à se distancier du conflit ou du problème et par là même à améliorer le climat relationnel.

Jacques SALOMÉ

La méthode **ESPERE** :

Energie
Spécifique
Pour une
Ecologie
Relationnelle à
l'**E**cole

Le système **SAPPE** :

Sourd
Aveugle
Pernicieux
Pervers
Epouvantable ou énergétivore

Comment faire passer le message ? Comment écouter ?

Il n'y a pas de liberté sans loi.

Le devoir des parents et des enseignants est de fixer des limites. Il faut apprendre aux enfants à intégrer une loi reconnue par tous mais ceux-ci ont le devoir de désobéir pour se construire.

Qu'est-ce que la Loi ?

Ici et maintenant

La parole peut se faire sans danger, sans jugement.

Horaires

Toujours tenir ses engagements pédagogiques (respect des horaires).

Appel par les prénoms

Possibilité d'appeler les personnes par le prénom s'il y a accord.

Tutoiement :

A partir de la 6^{ème}, demander aux élèves leur consentement.

Ne jamais tutoyer quand la personne est trop faible, s'il y a risque de copinage ou s'il y a violence (paroles ou gestes), ne pas répondre à l'agression verbale par le tutoiement.

La Parole

Elle doit circuler sans enjeu.

Dans les cultures judéo-chrétiennes : « un acte mauvais est un acte sans parole ».

Il faut la mise en place de la parole pour se réconcilier.

Avec les enfants, au début de la relation, se présenter sans dire trop de privé et sans leur demander de renseignements personnels.

Pour communiquer, toujours se regarder. On peut parler à celui qui n'entend pas et regarder celui qui ne voit pas.

Pour éviter les surnoms : en assemblée, chacun se nomme en reprenant les prénoms des précédents.

L'enjeu en pédagogie : faire vivre le groupe et chacun dans le groupe.

Qu'est-ce que la Vie ?

Selon TESTARD (définition pédagogique), c'est du sexe et de la mort

Les hommes s'appellent Homo Sapiens Sapiens : l'homme qui sait qu'il sait.

Il sait qu'il est né un jour, il sait qu'il va mourir un jour. C'est à 7 ans que l'on en prend conscience (l'âge de raison). On sait que l'avenir existe, il faut le préparer ; c'est le prix à payer de la condition humaine.

On ne naît pas homme, on le devient. L'homme n'est pas un être naturel, c'est un être culturel. Il faut regarder l'enfant comme l'Homme qu'il deviendra. A 4 ans, l'enfant sait qu'il est lui-même en se regardant dans un miroir. C'est parce qu'il est regardé comme un Homme par un Homme qu'un petit d'Homme sait qu'il est un Homme.

L'homme a toujours sa part de responsabilité dans le regard qu'il reçoit. Une expérience l'a montré : des enfants ont été tirés au sort pour faire partie de 3 groupes. On a décidé que le 1^{er} était le groupe des « *surdoués* », le 2nd celui des « *normaux* » et le 3^{ème} celui des « *nuls* ». Le regard porté sur chaque groupe par les professeurs a déterminé le niveau de réussite scolaire des élèves, qui ont d'ailleurs répondu à ce système.

cf. « L'effet Pygmalion »

L'expérience humaine

La relation à l'autre

Apprendre à dire « je », à parler de soi.

Je ne peux dire « je » que parce que « tu » es là.

La relation (Salomé : l'écharpe qui fait le lien).

Le projet de l'éducateur : l'enfant doit nous quitter de toutes façons.

La relation au monde

Il faut pouvoir se projeter.

On a un projet pour que le jeune rencontre le monde extérieur et il faut hiérarchiser, réfléchir comment s'inscrire dans la durée. Pour qu'un jeune puisse se projeter dans l'avenir, il faut qu'il voie des « vieux », des vrais... On sait qu'on a un devenir parce qu'on connaît (le franc a duré 800 ans donc on peut dire que l'euro va durer au moins 600 ans).

La relation à soi

Etre éducateur est une relation à soi. On influence l'autre par son propre comportement.

Différencier la personne de son comportement ; voir communication selon Rogers et l'écharpe relationnelle de J. Salomé.

Les rituels : il faut commencer et terminer le cours toujours de la même façon. Il faut faire en sorte que ce ne soit pas les élèves qui donnent l'ordre de sortir. Arrêter son cours 5 minutes avant et trouver un « truc ».

Quelques exemples : - demander à un ou deux ce qui a été bon pour lui.
- s'asseoir et raconter un conte. (voir les contes pages 14 et 15).

La relation à son histoire (liaison avec la relation au monde)

Qu'est-ce que la France, la République, l'histoire de la famille ?

Différencier papa/maman et mari/femme, relation conjugale et relation parentale (parent/enfant).

Quand il y a rupture de la relation conjugale, dire : « je quitte mon mari (ma femme) et non ton père (ta mère) ».

Il faut que l'enfant ne se sente pas culpabilisé par le problème de ses parents.

Par rapport à la mort : la fille pleure son père et la mère pleure son mari, donc éviter de dire « maman et moi avons fleuri la tombe de papa ». La même chose pour les relations avec les grands-parents (papi/mamie et mon père/ma mère).

Beaucoup de confusion incestueuse lorsque l'enfant dort dans le lit des parents.

La relation au Sacré

Les besoins spirituels sont essentiels et doivent être couverts.

La non-rentabilité :

Préconiser une école où on enseigne des choses non rentables mais fructueuses.

Personne ne fait le métier qu'il a appris à l'école. Privilégier autant l'art plastique ou la musique que l'anglais, les maths.

Aux professeurs de lutter contre la rentabilité.

Avoir cette réflexion : **comment situons-nous notre engagement ?**

- Les valeurs

Dans la religion, les valeurs s'appellent la foi.

Comment rappeler les valeurs républicaines pour lesquelles nous nous engageons ?

- La sexualité

La sexualité devrait s'expliquer d'une femme à une fille et d'un homme à un garçon.

Sexualité féminine : le sexe est à l'intérieur du corps, relié au ventre donc relié à la génitalité (porter un jour la vie)

Sexualité masculine : le sexe est à l'extérieur du corps ; le père doit confirmer à son fils qu'il est normal.

A la puberté se met en place un système. L'appareil psychique se met également en place : passage à l'acte vers 16/17 ans.

Le problème de la sexualité : choisir, c'est renoncer donc être frustré.

Le référent ne peut pas être le professeur.

A l'enfance : les gros mots, « *pipi-caca-boudin* », signifient : je maîtrise mes sphincters.

A l'adolescence, les jeunes changent d'odeur.

Les filles se lavent, les garçons veulent garder leur odeur.

Il faut qu'ils apprennent leur intimité.

Réfléchir à la façon de procéder pour leur expliquer l'hygiène, la sexualité.

ATTENTION, nous sommes dans une « société pédophile visuelle » :

une ado se montre pour être vue « femme » mais pas pour être regardée.

- La mort

Question du mystère après la mort.

Avant la mort était dite : la Toussaint, le 11 novembre...

Actuellement, les morts ne sont plus honorés => non-dit.

Si on cache la mort, les enfants vont l'expérimenter sur les animaux ou sur eux-mêmes.

Dans toute société, le monde du vivant doit être séparé du monde des morts. Actuellement, avec les urnes funéraires, les morts entrent dans le monde du vivant. Il y a des moments et des lieux pour parler de la mort.

Eduquer un jeune, c'est lui apprendre la mort : qu'il va mourir un jour, que les gens qu'il aime vont mourir un jour.

La peine de mort : la mort n'est pas une peine, c'est un mystère.

Apprendre à se définir dans une charte relationnelle

Construire une charte avec les élèves, les collègues ou les parents c'est mettre en place des règles de vie en commun pour entrer dans une relation où chacun apporte et ainsi est en droit d'attendre. Pour cela, les différents partenaires définissent séparément leurs apports possibles, leurs attentes et leurs zones d'intolérance.

Déterminer :
- ce que j'apporte aux élèves, aux collègues, aux parents.
- ce que j'attends d'eux.
- ce que je ne supporte pas.

La zone d'intolérance est la limite à ne pas franchir. Il faut trouver un point commun pour lequel toute l'équipe pédagogique est d'accord, oser être modeste pour être capable de tenir. La sanction doit également être incontestable pour être efficace. Trouver des sanctions étonnantes : ramasser tous les papiers et réaliser une œuvre d'art par exemple.

Il faut sortir de la morale des grandes idées pour trouver un petit truc qui fera avancer les choses.

Il faut différencier les besoins et les désirs, les adultes ne pouvant pas couvrir toutes les attentes.

TRAVAIL EN GROUPE :

Charte entre collègues :

1 - Qu'est-ce que j'apporte ?

Ma personnalité, une écoute, un regard individualisé sur les enfants plus que sur les élèves.

Ma volonté de travailler en équipe.

Ma volonté de travailler sur des outils différents ou des nouveaux.

Ma bonne humeur.

Mon soutien aux jeunes enseignants.

Ce que l'on me laisse apporter (beaucoup ou rien).

2 - Qu'est ce que j'attends de l'équipe ?

Oser dire les choses : plus de liberté dans la parole par rapport à la place de chacun.

Positionnement de chacun dans l'équipe.

Plus de respect : prise en compte de chacun.

La collaboration de l'équipe au service des enfants.

La reconnaissance des membres du RASED.

Un enrichissement de nos pratiques.

Des réunions plus constructives.

3 - Qu'est-ce que je ne supporte pas ?

La mauvaise foi.

La tyrannie envers les enfants et les parents.

L'abus de pouvoir.

La vie privée qui interfère sur les rapports professionnels.

L'irrespect des lieux.

Charte pour les parents :

1 - L'apport :

Une certaine image de leur enfant, un autre miroir.

Les rapports de l'enfant au groupe, son relationnel.

Un certain recul face aux difficultés, dénué d'émotion et d'affect.

Le déblocage de certains non-dits ou un réconfort.

2 - Les attentes :

Une part de responsabilité.

La confiance.

Un échange réel autour de l'enfant-élève.

Des venues spontanées à l'école.

3 - Zones d'intolérances :

L'agressivité.

La familiarité, l'irrespect, l'impolitesse.

La non-reconnaissance de notre travail.

La mise en cause de l'enseignant => culpabilisation.

Le manque de recul, la prise de position systématique pour l'enfant contre l'enseignant.

« L'envahissement » physique.

- Constats : - manque de temps pour l'écoute.
- redéfinir notre rôle d'enseignant.
- ne pas rester toujours dans l'image du « professionnel ».
- favoriser un endroit plus calme, plus isolé pour discuter et faire tomber la pression.

Charte pour les élèves (1° groupe)

1 - Les apports :

Le sourire, la confiance.
Un cadre, une organisation.
Des compétences, des savoirs-être, des savoirs-faire.
Un dynamisme sans limites, la disponibilité.
De l'aide, l'esprit critique.
De la diversité.
Le sens de l'école.
De la pression.

2 - Les attentes :

Devenir élèves.
Arriver à l'heure.
Avoir ses affaires.
Faire son travail.
Respecter les cadres.
Respecter le matériel.
Jouer le jeu, se responsabiliser.
Une connivence.

3 - Les limites :

Non-respect du règlement.
Règles élémentaires de politesse.
Toucher aux affaires de l'adulte.
La mauvaise foi, le mensonge.

Charte pour les élèves (2° groupe)

1 - Les apports

Des compétences pédagogiques.
Un langage.
Une méthodologie.
Des règles de vie.
Ma bonne humeur, ma présence, mon énergie, mon enthousiasme.
Ma patience, mon écoute.
Ma colère, mon désir de foncer.
Mon savoir être, mon désir de réussite.
Mes relations, mes opportunités.
Des petits trucs, des petits cadeaux (utilitaires).
Des objets qu'ils n'auraient pas l'occasion de voir.
Une sécurité, la confiance.
Des poésies, des blagues.
Ma dérision.

2 - Les attentes

Leur implication.
Qu'ils aient leur matériel.
Qu'ils soient propres.
Qu'ils respectent les autres, les adultes.

Qu'ils sachent jouer ensemble, qu'ils s'entraident.
 Qu'ils participent, qu'ils utilisent le « je », la parole vraie.
 Qu'ils me laissent travailler avec les autres.
 Qu'ils lèvent le doigt.
 Qu'ils soient chercheurs, curieux.
 Qu'ils sachent prendre des initiatives.
 Qu'ils mettent des mots sur leurs conflits.
 Qu'ils osent faire des bêtises, qu'ils ne soient pas des modèles.

3 - Les limites

L'agressivité.
 Qu'ils fouillent sur mon bureau.
 Qu'ils ne se mettent pas en rang.
 Qu'ils ne mettent pas leurs lacets.
 Qu'ils me fassent répéter les consignes.
 Qu'ils ne réagissent pas quand on leur dit quelque chose.
 Qu'ils copient, qu'ils n'essaient pas, la passivité.
 Qu'ils soient impolis, qu'ils coupent la parole.
 Qu'ils se moquent des autres, qu'ils dérangent la classe.
 Qu'ils ne respectent pas leurs engagements.
 Qu'ils soient trop attachés à la société de consommation,
 qu'ils se comportent comme des enfants-rois.
 Qu'ils me racontent ce qu'il y avait à la télé tard le soir, qu'ils baillent en classe.
 Qu'ils fassent des ragots.
 Qu'ils gribouillent leurs affaires.
 Les odeurs de pieds quand il fait chaud, le maquillage.

Quelques « règles » fondamentales :

La proxémie (*): c'est la zone intime qui nous appartient, zone délimitée autour de notre corps, notre « bulle ».

(*) En didactique, c'est la science de l'espace, de son utilisation et de son organisation significative dans les relations entre les êtres animés. Elle étudie l'espace inter-humain à différentes échelles, de la distance interne à l'aménagement du territoire en passant par l'architecture, l'urbanisme, la territorialité. Elle étudie aussi la position relative des interlocuteurs.

C'est un grand facteur de violence lorsque l'on pénètre dans la bulle de l'autre.

La salle des professeurs est leur salle intime, les élèves ne doivent pas y entrer sans autorisation. De même, le bureau du professeur ne doit pas être collé aux tables des élèves, il faut un endroit dans la classe où l'élève n'a pas le droit d'aller. Chaque professeur doit créer sa bulle et créer un endroit où l'élève n'ira jamais.

Au niveau du geste, est éducatif celui qui ne bouge pas, ne caresse pas, ne remonte pas vers le corps, n'est pas intrusif. Plus on s'approche d'un enfant, moins on le regarde.

LA COMMUNICATION :			
DIRE	ECOUTER	ENTENDRE	NE PAS DIRE

NE PAS DIRE est différent du **NON-DIT**

Je ne dis pas mais je n'ai rien à cacher.

Il faut mentir ; le mensonge est normal, il n'est pas grave, c'est la peur d'affronter la réalité passagère.

Ce qui est grave, c'est l'enfant qui ne va que dans le mensonge ; il ne peut pas affronter la réalité, il la fuit.

Le non-dit concerne le sexe, la mort le pouvoir et l'argent. S'il y a non-dit, c'est le malaise qui s'installe et les enfants le portent.

Cas de suicide à chaque génération, par exemple.

Pour sortir du non-dit, il ne faut pas forcément dire les choses, il faut passer par la symbolique :

- par rapport aux immigrés ; on leur demande de choisir alors qu'ils n'ont pas à le faire. Il faut nommer le(s) lien(s) qu'ils ont avec les deux pays. Par exemple, faire venir de la terre de leur pays en France et planter un arbre.
- par rapport à la prostitution ; il y avait des lieux reconnus, maintenant dans chaque barre d'immeuble, une mère se prostitue pour l'argent. On ne peut pas imaginer de vivre ça dans sa maison. Le nombre de voitures brûlées correspond aux « clients ».

Le voile est une réponse pudique au devenir de leurs filles.

Questions des enfants :

Quand il y a question, il faut explorer avec l'enfant ce qu'il sait déjà. Ne jamais répondre directement sans en savoir plus sur ce qu'il connaît, ce qui le tracasse, il faut toujours se demander ce qu'il y a derrière.

Pas de questions en « pourquoi ? », mais plutôt « dis-moi un peu plus..., de quoi me parles-tu ? »

Au cours de la journée Marc EDOUARD nous a raconté, pour notre plus grand plaisir, quatre contes que vous trouverez à la suite.

Conte : La façon dont la mère ourse élève ses petits.

Pendant les premiers temps, la mère emmène ses oursons aux endroits où se trouve la nourriture.

Lorsqu'elle pressent un danger, elle grogne et fait monter ses petits très haut dans un arbre pour les mettre en sécurité. Les oursons s'impatientent, esquissent un mouvement de descente, mais la mère gronde pour les faire obéir. Enfin, elle couine pour leur signifier que le danger est passé et qu'ils peuvent descendre.

Plus tard, elle les emmène dans une autre forêt, très loin de leur région habituelle. Elle leur montre les endroits stratégiques pour leurs besoins vitaux : point d'eau, nourriture, ...

Puis, elle émet un grognement d'alerte : aussitôt, les oursons se réfugient tout en haut d'un arbre. Et la mère se met à tourner autour de l'arbre en s'en éloignant de plus en plus, jusqu'à disparaître dans la forêt.

Les oursons, habitués à attendre le signal de la descente, trouvent le temps long et n'osent bouger. Pourtant, ils ne peuvent se résigner à rester en haut de l'arbre et pour la première fois, ils doivent désobéir à leur mère.

Conte : Formidable.

Il était une fois un homme qui s'appelait Formidable. C'était son nom et il avait beaucoup de mal à l'accepter car ce nom ne lui a valu que mauvaises plaisanteries, moqueries, vexations, ... tout au long de sa vie.

Malgré tout cela, il rencontre la femme de sa vie, fonde une famille et vit ainsi « comme tout le monde ».

A la fin de sa vie, sentant la mort venir, il appelle sa femme à son chevet et lui dit :

- Je voudrais de demander une chose : tu sais, je ne peux plus supporter de m'appeler Formidable, je ne veux pas que ce nom me suive et je souhaite que tu fasses graver sur ma tombe simplement ces mots : « ci gît un homme qui a toujours aimé sa femme et qui ne l'a jamais trompée ».

Ce qu'elle fit.

Et c'est ainsi que les gens qui s'arrêtaient devant sa tombe s'écriaient en voyant l'inscription : « Mais, c'est Formidable !!! »

Conte : le clown (extrait du spectacle d'Annie Fratellini)

Le cirque est plongé dans le noir, seul un faisceau de lumière dessine un rond sur la piste.

Un clown arrive et agite ses mains dans le rayon lumineux, faisant semblant de chercher quelque chose.

Arrive alors Annie Fratellini qui lui demande :

- Qu'est-ce que tu fais ?
- Je cherche...
- Tu cherches ? ... Tu as perdu quelque chose ?
- Oui, j'ai perdu mes clés, alors je cherche ... Tu comprends je ne peux plus entrer chez moi ...
- Tu veux que je t'aide à chercher ?
- Je veux bien ...

Et Annie Fratellini agite ses mains dans le rayon lumineux, faisant aussi semblant de chercher...

Puis au bout d'un moment, elle demande :

- Dis-moi, tu les a perdues ici, tes clés ?
- Non ! Je les ai perdues là-bas, plus loin ...
- Mais alors, pourquoi tu ne les cherches pas là-bas ?
- Ben, parce que là-bas il n'y a pas de lumière !

Conte : La cabane bleue

Je suis allé me promener pendant la pause et j'ai vu une cabane de jardin là-bas derrière, je ne sais pas si vous l'avez remarquée, c'est une petite cabane bleue.

Je me suis approché, j'ai ouvert la porte et cette cabane si petite de l'extérieur, était très grande à l'intérieur.

J'avance un peu à l'intérieur, et je découvre des outils de jardin, du matériel entreposé, et tout au fond, un vieillard assis, qui me regardait, sans dire un mot.

Je m'approche de lui et je lui dis :

- Bonjour, qu'attendez-vous là ?
- C'est toi que j'attends ! Je suis un génie et je suis là pour exaucer ton vœu le plus cher.

Qu'aimerais-tu que je réalise pour toi ?

La surprise me coupe la parole un instant, puis je dis :

- Il y a beaucoup de choses que je souhaiterais : qu'il n'y ait plus de guerre, qu'il n'y ait plus de misère, que tous les hommes sur terre s'entraident au lieu de se déchirer, que ...

- Je vois, je vois,... mais tu sais, je ne pourrais satisfaire qu'un seul vœu. Réfléchis bien et dis-moi lequel ?

Je réfléchis quelques instants, et finalement, je m'écrie :

- J'ai trouvé : je voudrais que tous les hommes sur terre s'aiment...
- C'est entendu, me dit-il. Tends-moi ta main.

Et il dépose dans ma main un petit sac. A mon air étonné, il ajoute :

- Je ne peux te donner que les graines...

BIBLIOGRAPHIE

Disponibles au CLDP de St-Dizier:

CAHIERS PEDAGOGIQUES :

- n° 287 violences à l'école
- n° 314/315 nouveaux élèves / nouveaux maîtres
- n° 347 la pédagogie coopérative
- n° 354 l'effet établissement
- n° 364 le droit à l'école
- n° 366 quand les élèves posent problèmes
- n° 367/368 apprentissages et socialisation
- n° 375 face à la violence
- n° 380 notre métier, notre identité
- n° 384 l'autonomie de l'enseignant
- n° 393 accompagner une idée neuve en éducation
- n° 401 débattre en classe
- n° 404 des pistes pour changer le collège
- n° 410 à quoi ça sert l'école ?
- n° 411 quand les élèves se mettent en danger
- 429/430 cette fameuse motivation

* Agir face à la violence J.Y. Prochazka Hachette Education

* La sanction Eirick Prairat L'Harmattan

Ressources :

* Elèves, professeurs, apprentissages : l'art de la rencontre Marc EDOUARD
Repères pour agir

* L'estime de soi C. André / F. Lelord Odile Jacob

* Sous le signe du lien Cyrulnick Hachette pluriel

* Les vilains petits canards Cyrulnick Odile Jacob

* Moi et les autres Albert Jacquard Paris : Seuil

et tous les ouvrages de Jacques SALOME chez Albin Michel :

* Charte de vie relationnelle à l'école

* Pour ne plus vivre sur la planète TAIRE

* T'es toi quand tu parles

Intervention de **Robert GUICHENUY**, Formateur à l'IUFM de Strasbourg.

1. Organisation du groupe :

Dans les classes, le positionnement des individus se fait par réseau habituel de fréquentation. Les élèves se mettent les uns à côté des autres en fonction de leurs affinités : école d'origine, liens de camaraderie, ...

Pour constituer un groupe dynamique et non un agglomérat, il faut dès la première heure de l'année, entrer dans une dynamique de brassage.

Ainsi, dans notre groupe installé dans une disposition en U, les stagiaires sont invités, un sur deux à changer de place avec leurs collègues d'en face. Quelques ajustements sur les places situées à la base du U permettent de terminer le brassage.

Chacun a reçu une petite carte bristol sur laquelle il inscrit son nom et son prénom. Ces cartes, ramassées par l'animateur (le professeur dans la classe), puis mélangées, vont servir à orchestrer les différentes tâches de façon aléatoire : distribution / ramassage de documents, prises de paroles, travail au tableau, ...

Un stagiaire au hasard tire l'une des cartes pour désigner le responsable du jeu de cartes – pour cette séance uniquement - .

2. Questions – attentes :

Après un temps de recherche et de réflexion sur le sujet, le responsable du jeu de cartes désignera une quinzaine d'enseignants qui communiqueront le résultat de leurs recherches et deux « écrivains publics » qui les écriront au tableau.

1. Comment gérer au mieux l'hétérogénéité des élèves qui arrivent ?
2. Atténuer le choc de la transition CM2 / 6^{ème}.
3. Trouver des zones pédagogiques communes entre enseignants du primaire et ceux du secondaire.
4. Voir comment travaillent les élèves en primaire.
5. Définir un vocabulaire commun : exemple « ma », adjectif ou déterminant possessif ?
6. Autonomie de l'élève au niveau de la 6^{ème}.
7. Travailler dans la continuité en langues vivante : lassitude, manque d'enthousiasme.
8. Quelles aides peut-on apporter aux élèves de 6^{ème} en difficulté ?
9. Comment adapter le programme de 6^{ème} à des élèves en très grande difficulté ?
10. Hétérogénéité : comment gérer des écarts très importants ?
11. Comment est gérée une classe de CM2 ? Qu'est-ce qui est permis, qu'est-ce qui est interdit ? (au niveau pratique : se lever en classe, ...).
12. Renforcer les échanges entre enseignants du 1^{er} degré / 2nd degré.
13. Les programmes évoluent en primaire ; méconnaissance des programmes de 6^{ème}. Y a-t-il adéquation ? *réponse de Robert Guichenuy par le document des pages suivantes 18 à 24.*
14. Vocabulaire spécifique utilisé en classe : exemple, la notation du segment en mathématique.
15. Orientation en enseignement spécialisé : que faire en cas de refus des parents ? que peut faire le collègue ?
16. Harmoniser les documents constitutifs du dossier scolaire.

CM2	6 ^{ième}
Objectifs	
<p>Les connaissances et les savoir-faire développés au cycle 3 doivent contribuer au développement d'une pensée rationnelle, à la formation du citoyen, et permettre de bénéficier au mieux de l'enseignement donné au collège. Ce triple impératif concerne aussi bien les connaissances que doivent acquérir les élèves que leur capacité à les mobiliser, de façon autonome, pour résoudre des problèmes.</p> <p>La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées : nombres entiers et décimaux, calcul avec ces nombres, approche des fractions, objets du plan et de l'espace et certaines de leurs propriétés, mesure de quelques grandeurs.</p> <p>Les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres domaines de connaissances ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figures, nombres, mesures...). Elles sont présentées sous des formes variées : expérience concrète, description orale, support écrit (texte, document, tableau, graphique, schéma, figure)...</p> <p>...L'enseignement des mathématiques doit intégrer et exploiter les possibilités apportées par les technologies de l'information et de la communication : calculatrices, logiciels de géométrie dynamique, logiciels d'entraînement, toile (pour la documentation ou les échanges entre classes), rétroprojecteur (pour les moments de travail collectif).</p>	<p>L'enseignement des mathématiques en classe de sixième a une triple visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - consolider, enrichir et structurer les acquis de l'école primaire ; - préparer à l'acquisition des méthodes et des modes de pensée caractéristiques des mathématiques (résolution de problèmes, raisonnement) ; - développer la capacité à utiliser les outils mathématiques dans différents domaines (vie courante, autres disciplines). <p>Pour cela, la démarche d'apprentissage vise à bâtir les connaissances mathématiques à partir de problèmes rencontrés dans d'autres disciplines ou issus des mathématiques elles-mêmes. En retour, les savoirs mathématiques doivent être utilisables dans des spécialités diverses, ce qui contribue à faire prendre conscience de la cohérence des savoirs et de leur intérêt mutuel et favorise la prise en compte par les élèves à la fois du caractère d'« outil » des mathématiques et de leur développement comme science autonome.</p> <p>Cette démarche renforce également la formation intellectuelle de l'élève, développe ses capacités de travail personnel (individuellement et en équipes) et concourt à la formation du citoyen. Elle vise notamment à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - développer les capacités de raisonnement : observation, analyse, pensée déductive ; - stimuler l'aptitude à chercher qui nécessite imagination et intuition ; - habituer l'élève à justifier ses affirmations, à argumenter à propos de la validité d'une solution, et pour cela à s'exprimer clairement aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ; <ul style="list-style-type: none"> - affermir les qualités d'ordre et de soin. <p>Le programme établit une distinction claire entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les activités de formation qui doivent être aussi riches et diversifiées que possible ; - les compétences que les élèves doivent maîtriser.
Organisation et gestion de données - Proportionnalité	
<p>1 - EXPLOITATION DE DONNÉES NUMÉRIQUES</p> <p>1.1 Problèmes relevant des quatre opérations</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des problèmes en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées. <p>1.2 Proportionnalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité en utilisant des raisonnements personnels appropriés (dont des problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes ou aux conversions d'unités). 	<ul style="list-style-type: none"> - Traiter les problèmes « de proportionnalité », en utilisant des raisonnements appropriés, en particulier : <ul style="list-style-type: none"> - passage par l'image de l'unité ; - utilisation d'un rapport de linéarité, exprimé, si nécessaire, sous forme de quotient ; - utilisation du coefficient de proportionnalité, exprimé, si nécessaire, sous forme de quotient. - Reconnaître les situations qui relèvent de la proportionnalité et celles qui n'en relèvent pas. <p>- Appliquer un taux de pourcentage</p>

CM2	6 ^{ème}
Organisation et gestion de données - représentations	
<p>1.3 Organisation et représentation de données numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> - organiser des séries de données (listes, tableaux...), <ul style="list-style-type: none"> - lire, interpréter et construire quelques représentations : diagrammes, graphiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser des données en choisissant un mode de présentation adapté : <ul style="list-style-type: none"> - tableaux en deux ou plusieurs colonnes ; - tableaux à double entrée. [SVT, histoire-géographie] - Lire et compléter une graduation sur une demi-droite graduée, à l'aide d'entiers naturels, de décimaux ou de quotients (placement exact ou approché). [SVT, histoire-géographie] - Lire et interpréter des informations à partir d'une représentation graphique (diagrammes en bâtons, diagrammes circulaires ou demi-circulaires, graphiques cartésiens). [SVT, histoire-géographie]
les nombres	
<p>2 - CONNAISSANCE DES NOMBRES ENTIERS NATURELS</p> <p>2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer la valeur de chacun des chiffres composant l'écriture d'un nombre entier en fonction de sa position ; - donner diverses décompositions d'un nombre en utilisant 10, 100, 1000..., et retrouver l'écriture d'un nombre à partir d'une telle décomposition ; - produire des suites orales et écrites de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100, à partir de n'importe quel nombre ; - associer la désignation orale et la désignation écrite (en chiffres) pour des nombres jusqu'à la classe des millions. <p>2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparer des nombres, les ranger en ordre croissant ou décroissant, les encadrer entre deux dizaines consécutives, deux centaines consécutives, deux milliers consécutifs... ; - utiliser les signes < et > pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement ; - situer précisément ou approximativement des nombres sur une droite graduée de 10 en 10, de 100 en 100... <p>2.3 Structuration arithmétique des nombres entiers naturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître et utiliser des expressions telles que : double, moitié ou demi, triple, tiers, quadruple, quart ; trois quarts, deux tiers, trois demis d'un nombre entier ; - connaître et utiliser certaines relations entre des nombres d'usage courant : entre 5, 10, 25, 50, 75, 100 ; entre 50, 100, 200, 250, 500, 750, 1000 ; entre 5, 15, 30, 45, 60, 90 ; - reconnaître les multiples de 2, de 5 et de 10. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser la valeur des chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture d'un entier ou d'un décimal. - Associer diverses désignations d'un nombre décimal : écriture à virgule, fractions décimales. [SVT] - Comparer deux nombres entiers ou décimaux, ranger une liste de nombres. - Encadrer un nombre, intercaler un nombre entre deux autres. - Placer un nombre sur une demi-droite graduée. - Lire l'abscisse d'un point ou en donner un encadrement. - Donner la valeur approchée décimale (par excès ou par défaut) d'un décimal à l'unité, au dixième, au centième près.

CM2

6^{ième}**Les nombres (suite)****3 - CONNAISSANCE DES FRACTIONS SIMPLES ET DES NOMBRES DÉCIMAUX****3.1 Fractions**

- utiliser, dans des cas simples, des fractions ou des sommes d'entiers et de fractions pour coder des mesures de longueurs ou d'aires, une unité étant choisie, ou pour construire un segment (ou une surface) de longueur (ou d'aire) donnée ;
- nommer les fractions en utilisant le vocabulaire : demi, tiers, quart, dixième, centième... ;
- encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs ;
- écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1.

3.2 Désignations orales et écrites des nombres décimaux

- déterminer la valeur de chacun des chiffres composant une écriture à virgule, en fonction de sa position ;
 - passer, pour un nombre décimal, d'une écriture fractionnaire (fractions décimales) à une écriture à virgule (et réciproquement) ;
- utiliser les nombres décimaux pour exprimer la mesure de la longueur d'un segment, celle de l'aire d'une surface (une unité étant donnée), ou pour repérer un point sur une droite graduée régulièrement de 1 en 1 ;
 - écrire et interpréter sous forme décimale une mesure donnée avec plusieurs unités (et réciproquement) ;
- produire des décompositions liées à une écriture à virgule, en utilisant 10 ; 100 ; 1 000... et 0,1 ; 0,01 ; 0,001... ;
 - produire des suites écrites ou orales de 0,1 en 0,1, de 0,01 en 0,01... ;
- associer les désignations orales et l'écriture chiffrée d'un nombre décimal.

3.3 Ordre sur les nombres décimaux

- comparer deux nombres décimaux donnés par leurs écritures à virgule ;
- encadrer un nombre décimal par deux entiers consécutifs ou par deux nombres décimaux ;
 - intercaler des nombres décimaux entre deux nombres entiers consécutifs ou entre deux nombres décimaux ;
 - utiliser les signes < et > pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement ;
- donner une valeur approchée d'un nombre décimal à l'unité près, au dixième ou au centième près ;
 - situer exactement ou approximativement des nombres décimaux sur une droite graduée de 1 en 1, de 0,1 en 0,1.

3.4 Relations entre certains nombres décimaux

- connaître et utiliser des écritures fractionnaires et décimales de certains nombres :

0,1 et $\frac{1}{10}$; 0,01 et $\frac{1}{100}$; 0,5 et $\frac{1}{2}$; 0,25 et $\frac{1}{4}$; 0,75 et $\frac{3}{4}$,

- connaître et utiliser les relations entre

$\frac{1}{4}$ (ou 0,25) et $\frac{1}{2}$ (ou 0,5), entre $\frac{1}{100}$; et, $\frac{1}{10}$; entre $\frac{1}{1000}$; et $\frac{1}{100}$.

- Reconnaître les situations qui peuvent être traitées à l'aide d'une division euclidienne et interpréter les résultats obtenus.

- Calculer le quotient et le reste d'une division d'un entier par un entier dans des cas simples (calcul mental, posé, instrumenté).

- Connaître et utiliser le vocabulaire associé (dividende, diviseur, quotient, reste).

- Connaître et utiliser les critères de divisibilité par 2, 4, 5, 3 et 9.

- Interpréter $\frac{a}{b}$ comme quotient de l'entier a par l'entier b , c'est-à-dire comme le nombre qui multiplié par b donne a .

- Placer le quotient de deux entiers sur une demi-droite graduée dans des cas simples.

- Multiplier un nombre entier ou décimal par un quotient de deux entiers sans effectuer la division.

- Reconnaître dans des cas simples que deux écritures fractionnaires différentes sont celles d'un même nombre.

CM2	6 ^{ème}
Calcul	
<p style="text-align: center;">4 - CALCUL</p> <p>4.1 Résultats mémorisés, procédures automatisées</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître les tables d'addition (de 1 à 9) et de multiplication (de 2 à 9) et les utiliser pour calculer une somme, une différence ou un complément, un produit ou un quotient entier ; - additionner ou soustraire mentalement des dizaines entières (nombres inférieurs à 100) ou des centaines entières (nombres inférieurs à 1000) ; - connaître le complément à la dizaine supérieure pour tout nombre inférieur à 100 ou le complément à l'entier immédiatement supérieur pour tout décimal ayant un chiffre après la virgule ; <ul style="list-style-type: none"> - multiplier ou diviser un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1000 ; - calculer des sommes et des différences de nombres entiers ou décimaux, par un calcul écrit en ligne ou posé en colonnes ; - calculer le produit de deux entiers ou le produit d'un décimal par un entier (3 chiffres par 2 chiffres), par un calcul posé ; - calculer le quotient et le reste de la division euclidienne d'un nombre entier (d'au plus 4 chiffres) par un nombre entier (d'au plus 2 chiffres), par un calcul posé. <p>4.2 Calcul réfléchi</p> <ul style="list-style-type: none"> - organiser et effectuer mentalement ou avec l'aide de l'écrit, sur des nombres entiers, un calcul additif, soustractif, multiplicatif ou un calcul de division en s'appuyant sur des résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations ; <ul style="list-style-type: none"> - organiser et effectuer des calculs du type $1,5 + 0,5$; $2,8 + 0,2$; $1,5 \times 2$; $0,5 \times 3$, en s'appuyant sur les résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations ; - évaluer un ordre de grandeur d'un résultat, en utilisant un calcul approché, évaluer le nombre de chiffres d'un quotient entier ; <ul style="list-style-type: none"> - développer des moyens de contrôle des calculs instrumentés : chiffre des unités, nombre de chiffres (en particulier pour un quotient), calcul approché... ; - savoir trouver mentalement le résultat numérique d'un problème à données simples. <p>4.3 Calcul instrumenté</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser à bon escient sa calculatrice pour obtenir un résultat numérique issu d'un problème et interpréter le résultat obtenu ; - utiliser une calculatrice pour déterminer la somme, la différence de deux nombres entiers ou décimaux, le produit de deux nombres entiers ou celui d'un nombre décimal par un entier, le quotient entier ou décimal (exact ou approché) de deux entiers ou d'un décimal par un entier ; - connaître et utiliser certaines fonctionnalités de sa calculatrice pour gérer une suite de calculs : touches "opérations", touches "mémoires", touches "parenthèses", facteur constant 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les tables d'addition et de multiplication et les résultats qui en dérivent. - Multiplier un nombre par 10, 100, 1000 et par 0,1 ; 0,01 ; 0,001. <i>[SVT, histoire-géographie]</i> - Choisir les opérations qui conviennent au traitement de la situation étudiée. - Savoir effectuer ces opérations sous les diverses formes de calcul : mental, posé, instrumenté. - Connaître la signification du vocabulaire associé : somme, différence, produit, terme, facteur. - Etablir un ordre de grandeur d'une somme, d'une différence, d'un produit. <i>[SVT, histoire-géographie]</i> - Reconnaître les situations qui peuvent être traitées à l'aide d'une division euclidienne et interpréter les résultats obtenus. - Calculer le quotient et le reste d'une division d'un entier par un entier dans des cas simples (calcul mental, posé, instrumenté). - Connaître et utiliser le vocabulaire associé (dividende, diviseur, quotient, reste). - Connaître et utiliser les critères de divisibilité par 2, 4, 5, 3 et 9. - Calculer une valeur approchée décimale du quotient de deux entiers ou d'un décimal par un entier, dans des cas simples (calcul mental, posé, instrumenté). - Diviser par 10, 100, 1000 <i>[SVT]</i>

CM2	6 ^{ème}
Alignement, longueur, // et ⊥, symétrie axiale...	
<p>5 - ESPACE ET GÉOMÉTRIE</p> <p>5.1 Repérage, utilisation de plans, de cartes</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer une case ou un point sur un quadrillage ; - utiliser un plan ou une carte pour situer un objet, anticiper ou réaliser un déplacement, évaluer une distance. <p>5.2 Relations et propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale</p> <ul style="list-style-type: none"> - vérifier, à l'aide des instruments : l'alignement de points (règle), l'égalité des longueurs de segments (compas ou instrument de mesure), la perpendicularité et le parallélisme entre droites (règle et équerre) ; <ul style="list-style-type: none"> - effectuer les tracés correspondants ; - trouver le milieu d'un segment ; - percevoir qu'une figure possède un ou plusieurs axes de symétrie et le vérifier en utilisant différentes techniques (pliage, papier calque, miroir) ; - compléter une figure par symétrie axiale en utilisant des techniques telles que pliage, papier calque, miroir ; - tracer, sur papier quadrillé, la figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite donnée ; <ul style="list-style-type: none"> - utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : points alignés, droite, droites perpendiculaires, droites parallèles, segment, milieu, angle, figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite, axe de symétrie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser différentes méthodes pour : <ul style="list-style-type: none"> - reporter une longueur ; - reproduire un angle ; - tracer, par un point donné, la perpendiculaire ou la parallèle à une droite donnée. - Connaître et utiliser la définition de la médiatrice ainsi que la caractérisation de ses points par la propriété d'équidistance. - Connaître et utiliser la définition de la bissectrice. - Utiliser différentes méthodes pour tracer : <ul style="list-style-type: none"> - la médiatrice d'un segment ; - la bissectrice d'un angle. - Construire le symétrique d'un point, d'une droite, d'un segment, d'un cercle (que l'axe de symétrie coupe ou non la figure). - Construire ou compléter la figure symétrique d'une figure donnée ou de figures possédant un axe de symétrie à l'aide de la règle (graduée ou non), de l'équerre, du compas, du rapporteur.
Figures	
<p>5.3 Figures planes : triangle (et cas particuliers), carré, rectangle, losange, cercle</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître de manière perceptive une figure plane (en particulier dans une configuration plus complexe), en donner le nom, vérifier son existence en ayant recours aux propriétés et aux instruments ; - décomposer une figure en figures plus simples ; - tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), soit à partir d'un modèle, soit à partir d'une description, d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée ; - décrire une figure en vue de l'identifier dans un lot de figures ou de la faire reproduire sans équivoque ; - utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : triangle, triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral, carré, rectangle, losange, cercle ; sommet, côté ; centre, rayon et diamètre pour le cercle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les propriétés relatives aux côtés, aux angles, aux diagonales pour les quadrilatères suivants : rectangle, losange, cerf-volant, carré. - Connaître les propriétés relatives aux côtés et aux angles des triangles suivants : triangle isocèle, triangle équilatéral, triangle rectangle. - Utiliser ces propriétés pour reproduire ou construire ces figures. - Reconnaître des figures simples dans une figure complexe. - Caractériser les points du cercle par le fait que : <ul style="list-style-type: none"> - tout point qui appartient au cercle est à une même distance du centre ; - tout point situé à cette distance du centre appartient au cercle. - Construire, à la règle et au compas, un triangle connaissant les longueurs de ses côtés. - Utiliser, en situation (en particulier pour décrire une figure), le vocabulaire suivant : droite, cercle, centre, rayon, diamètre, angle, droites perpendiculaires, droites parallèles, demi-droite, segment, milieu, médiatrice. - Utiliser des lettres pour désigner les points d'une figure ou un élément de cette figure (segment, sous-figure...).

CM2	6 ^{ième}
Parallélépipède rectangle	
<p>5.4 Solides : cube, parallélépipède rectangle</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir un solide, en donner le nom, vérifier certaines propriétés relatives aux faces ou arêtes d'un solide à l'aide des instruments ; - décrire un solide en vue de l'identifier dans un lot de solides divers ou de le faire reproduire sans équivoque ; - construire un cube ou un parallélépipède rectangle ; <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître, construire ou compléter un patron de cube, de parallélépipède rectangle ; - utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : cube, parallélépipède rectangle ; sommet, arête, face. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fabriquer ou reconnaître un parallélépipède rectangle de dimensions données, à partir de la donnée : <ul style="list-style-type: none"> - de ses trois dimensions ; - du dessin d'un de ses patrons ; - d'un dessin le représentant en perspective cavalière. [Arts plastiques] - Dessiner ou compléter un patron d'un parallélépipède rectangle. [Arts plastiques]
Agrandissements, réduction	
<p>5.5 Agrandissement, réduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser, dans des cas simples, des agrandissements ou des réductions de figures planes ; - contrôler si une figure est un agrandissement ou une réduction d'une autre figure. 	
Longueurs, masse, durée	
<p>6 - GRANDEURS ET MESURE</p> <p>6.1 Longueurs, masses, volumes (contenances), repérage du temps, durées</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser des instruments pour mesurer des objets physiques ou géométriques ; - exprimer le résultat d'un mesurage par un nombre ou un encadrement, l'unité (ou les unités) étant imposée(s) ou choisie(s) de façon appropriée ; <ul style="list-style-type: none"> - lire l'heure sur une montre à aiguilles ou une horloge ; - connaître les unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations ; <ul style="list-style-type: none"> - estimer une mesure (ordre de grandeur) ; - construire ou réaliser un objet dont des mesures sont données ; - connaître les unités légales du système métrique pour les longueurs (mètre, ses multiples et ses sous-multiples usités), les masses (gramme, ses multiples et ses sous-multiples usités) et les contenances (litre, ses multiples et ses sous-multiples usités), - utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance, et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur ; <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le calcul pour obtenir la mesure d'une grandeur, en particulier : calculer le périmètre d'un polygone, calculer une durée à partir de la donnée de l'instant initial et de l'instant final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer, pour les longueurs et les masses, des changements d'unités de mesure. - Comparer des périmètres. - Calculer le périmètre d'un polygone. - Connaître et utiliser la formule donnant la longueur d'un cercle. - Calculer des durées, calculer des horaires.

CM2	6 ^{ème}
Aires	
<p style="text-align: center;">6.2 Aires</p> <ul style="list-style-type: none"> - classer et ranger des surfaces (figures) selon leur aire (par superposition, découpage et recollement ou pavage par une surface de référence) ; - construire une surface qui a même aire qu'une surface donnée (et qui ne lui est pas superposable) ; - différencier aire et périmètre d'une surface, en particulier savoir que deux surfaces peuvent avoir la même aire sans avoir nécessairement le même périmètre et qu'elles peuvent avoir le même périmètre sans avoir nécessairement la même aire ; - mesurer l'aire d'une surface grâce à un pavage effectif à l'aide d'une surface de référence (dont l'aire est prise pour unité) ou grâce à l'utilisation d'un réseau quadrillé (le résultat étant une mesure exacte ou un encadrement) ; - calculer l'aire d'un rectangle dont les côtés au moins sont de dimensions entières ; - connaître et utiliser les unités usuelles (cm², dm², m² et km²) ainsi que quelques équivalences (1m² = 100 dm², 1dm² = 100 cm², 1 km² = 1 000 000 m²). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer des aires. - Déterminer l'aire d'une surface à partir d'un pavage simple. - Différencier périmètre et aire. - Connaître et utiliser la formule donnant l'aire d'un rectangle.
Volumes	
<p>...les contenances (litre, ses multiples et ses sous-multiples usités),</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance... 	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer le volume d'un parallélépipède rectangle en se rapportant à un dénombrement d'unités. - Connaître et utiliser les unités de volume et les relier aux unités de contenance. - Savoir que 1 L = 1 dm³. - Effectuer pour les volumes des changements d'unités de mesure.
Angles	
<p style="text-align: center;">6.3 Angles</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparer des angles dessinés par superposition ou en utilisant un gabarit, en particulier des angles situés dans une figure (angles intérieurs d'un triangle, d'un quadrilatère...) ; - reproduire un angle donné en utilisant un gabarit ou par report d'un étalon ; - tracer un angle droit, ainsi qu'un angle égal à la moitié, le quart ou le tiers d'un angle droit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer des angles. - Utiliser un rapporteur pour : <ul style="list-style-type: none"> - déterminer la mesure en degré d'un angle ; - construire un angle de mesure donnée en degré.

Remarques :

- Les dispositifs de liaison école – collège avec les élèves font que certains d'entre eux arrivent au collège en terrain conquis.
- Quelle que soit la situation pédagogique qu'on propose, il faut qu'elle « colle » à la personne qui va s'inscrire dans le dispositif.
- Il faut admettre que cela peut ne pas marcher avec certaines personnes.
- Echanges entre enseignants 1^{er} degré et 2nd degré :
il faut aller plus loin que la simple rencontre, il faut aller faire cours dans l'autre degré.
Le cours peut se faire sur la même thématique (exemple : la multiplication).
C'est différent dès l'instant où l'on quitte le rôle d'observateur pour entrer dans la pratique.
Mesurer ensuite avec le collègue ce qui a / n'a pas marché.
- Le dossier de l'élève :
il vaut mieux disposer d'un minimum d'informations. Ce doit être un nouveau départ pour l'élève : si l'on sait quelque chose sur lui, on va travailler en conséquence et le regard que l'on a sur lui en est modifié.
On peut échanger sur les pratiques, les programmes, la pédagogie, mais il ne faut échanger sur les élèves que s'il y a danger physique.

3. Les différents stades du développement de l'enfant :

PIAGET

L'intelligence se construit par interaction sujet – milieu d'un état d'équilibre à un autre état d'équilibre

4 stades de développement

1. stade de l'intelligence sensori - motrice (0-2 ans)

l'enfant met en relation ses sens, son corps et l'environnement

2. stade de l'intelligence pré-opératoire (2 - 7/8 ans)

Représentation égocentrique du monde. L'enfant ne comprend qu'à travers ce qu'il voit

3. stade de l'intelligence opératoire concrète (7/8 ans - 11/12 ans)

Réversibilité. Notion de relation, de classe
Logique opératoire sur les domaines de la réalité

4. stade de l'intelligence opératoire formelle (11/12 ans - 15/20 ans)

capacité à théoriser,
généraliser,
démontrer,
élaborer,
transférer

Ecoute, médiation, compréhension.

Quiconque s'attache à ECOUTER la réponse des enfants est un esprit révolutionnaire. F.Dolto

Pour devenir un homme, un adolescent n'a pas besoin d'une serpillière mais d'un os à ronger.
F.Dolto

Remarques :

- le 3^{ème} stade (*intelligence opératoire concrète*) se déroule en totalité à l'école.
- On entre dans *l'intelligence opératoire formelle* au collège, et cela dure jusqu'à 20 ans.
- Nous nous devons de dire aux enfants qu'ils voient les concepts par couche.
- Différence entre acquisition et stratégie.

De l'intelligence opératoire concrète à l'opérateur formelle

	intelligence opératoire concrète	intelligence opératoire formelle	
<i>école</i>	<i>passage du pré opératoire du C.P. à 100% des élèves à l'opérateur concret (pour 75% de leurs connaissances) en fin de CM2</i>		<i>"aucun" élève</i>
<i>collège 6^{ème} 5^{ème}</i>	<i>stabilisation (au delà des 75%)</i>	<i>premières formalisations dans quelques domaines</i>	
<i>collège 4^{ème} 3^{ème}</i>	<i>stabilisation</i>	<i>l'intelligence formelle s'installe (+ de 75%) dans certains domaines</i>	
<i>seconde</i>	<i>stabilisation</i>	<i>en fin de seconde l'intelligence formelle est installée (+ de 75%) pour les domaines scolaires de l'option choisie pour la première...</i>	
<i>adulte</i>	<i>20% d'une tranche d'âge est restée à l'opérateur concret</i>	<i>50% d'une tranche d'âge a une intelligence formelle dans certains domaines à des degrés variables de 0% à 75%</i>	<i>30% dans le "formel" pour au moins 75% de l'ensemble des connaissances</i>
	intelligence opératoire concrète	intelligence opératoire formelle	

intelligence pré-opératoire (2 ans => 7/8 ans)
intelligence sensori-motrice ("naissance" => 2 ans)

*Intelligence opératoire concrète / Intelligence opératoire formelle
et la liaison école ⇔ collège*

<i>Ecole</i>	<i>Collège</i>
<i>un objet ses particularités</i>	<i>un concept x attributs</i>
<i>il a... description</i>	<i>définition propriétés</i>
<i>sémantique figural</i>	<i>sémantique symbolique</i>
<i>intelligence concrète</i>	<i>intelligence formelle</i>
intelligence opératoire concrète 7/8 ans => 11/12 ans	intelligence opératoire formelle 11/12 ans => 15/20 ans

intelligence pré-opératoire (2 ans => 7/8 ans)
intelligence sensori-motrice ("naissance" => 2 ans)

4. Evaluation et liaison

Ce qui se fait ...

- Retour des bilans trimestriels de 6^{ème} à l'école.
- Restitution des évaluations 6^{ème}.
- Evaluation sur chaque leçon : finale, et parfois intermédiaire (6^{ème} / 5^{ème}).
- Evaluation sous forme orale et écrite.

Ce dont nous rêvons...

- Raccrocher les élèves en difficulté.
- Faire participer les maîtres de CM2 au dépouillement des évaluations 6^{ème}.

Faut-il toujours assister les élèves en difficulté en leur relisant les consignes jusqu'à ce qu'ils réalisent le travail ?

Titre : La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?

Auteur(s) : Antibi André

Editeur : Math'Adore Toulouse, 2003

Format : 15 cm x 24 cm, 160 p. *ISBN :* 2098996047

Résumé :

Le livre commence par quatre préfaces de personnalités et se termine par treize "témoignages de soutien". D'emblée, le sous-titre annonce qu'il s'agit d'un texte de combat. Il comporte huit chapitres et des compléments.

Le chapitre 1 définit la "constante macabre" : "il y a, dans notre manière d'évaluer les élèves, une sorte de constante : la proportion de mauvaises notes".

Le chapitre 2 énumère les mille façons de mal poser un sujet de contrôle : trop long, trop dur, trop progressif, trop "beau", trop varié... Les sujets étant élaborés de manière empirique, l'auteur a la réponse : C'est la société qui a mis en place cette constante.

Le chapitre 3 déplore que les programmes ne précisent pas les exigences de rigueur et les types acceptables de rédaction et trouve "préjudiciable" la "diversité des points de vue" en la matière.

Le chapitre 4, "Réactions d'enseignants", croque des silhouettes pittoresques : le professeur qui pleure sur une trop bonne moyenne, celui qui trouve que le niveau baisse, celui qui met des notes négatives, celui qui est aussi parent d'élève...

Le chapitre 5, "Réactions hors du milieu enseignant", est une sorte de micro-trottoir où les interviewés confirment comme un seul homme l'existence de la constante.

Le chapitre 6 propose des moyens de lutte : former plutôt que sélectionner, évaluer par objectifs, sensibiliser les enseignants au rôle nocif de la constante.

Le chapitre 7 étudie la motivation de l'élève, qui n'est pas forcément celle que croit le maître.

Le dernier chapitre pourrait être intitulé : "Comment faire aimer les maths, avec des rallyes, des jeux, ou de petits problèmes".

Dans la conclusion l'auteur définit le rôle de l'enseignant : apporter "le plus possible de connaissances au plus possible de personnes". Cinq "compléments s'adressent aux matheux. Le plus intéressant porte sur le rôle des graphiques et des figures, ainsi que sur leur statut dans la démonstration.

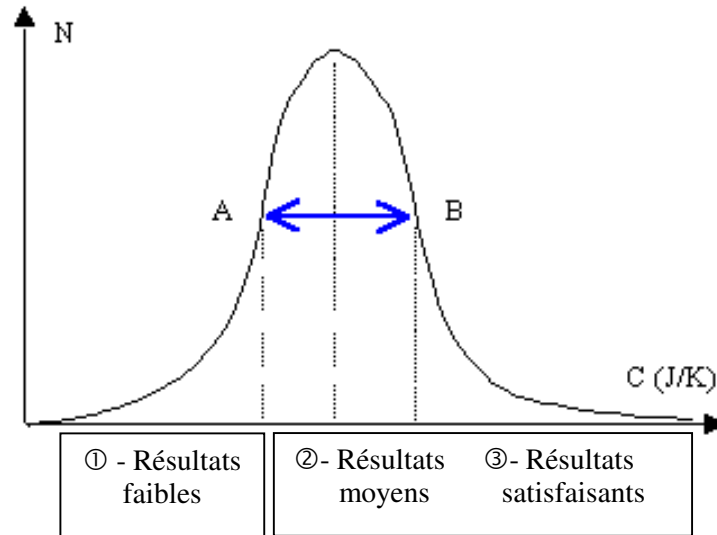
Notes :

Cet ouvrage est l'objet d'une recension dans la rubrique "matériaux pour une documentation" du Bulletin de l'APMEP n° 452.

<http://publimath.irem.univ-mrs.fr/biblio/AVM04003.htm>

La courbe de Gauss est utilisée pour l'observation des phénomènes naturels ; or, la pédagogie n'est pas un phénomène naturel.

La moyenne de 10 découle d'une histoire.



Quelque soit le groupe, lorsqu'on extrait le tiers « le plus faible » ①, on constate que ce nouveau groupe se réorganise sur le même schéma et produit un nouveau tiers « le plus faible ».

Au collège, la note qui motive, c'est 14 / 15. Au bout de 3 mauvaises notes, l'élève décroche.

Tous les items des évaluations 6^{ème} ne sont pas au même niveau :

- Il y a des items d'acquisition.
- Il y a des items de prospective (dans ce cas, une situation inférieure à 50 % est normale).

Il est dangereux de travailler sur les pourcentages de réussite, mais sur quels items faudrait-il travailler ? Pourrait-il y avoir harmonisation entre attente du collège et réalité du CM2.

L'expérience « alsacienne »

1. Les élèves sont soumis à une **double évaluation** :
 - L'évaluation nationale de septembre.
 - Une autre évaluation sous forme de QCM (cf. les quatre pages suivantes de 31 à 34) : un grand nombre d'enseignants s'investit cette évaluation supplémentaire et chacun sait exactement quoi en faire.
2. mise en place d'un système de **devoirs croisés** :
 - le dernier devoir du niveau inférieur (ex. CM2) est rédigé par les enseignants du niveau supérieur (professeurs de 6^{ème})
 - le premier devoir du niveau supérieur (ex. 6^{ème}) est rédigé par les enseignants du niveau inférieur (maîtres de CM2).
3. un **invité au conseil** : c'est une façon de suivre les élèves ; l'enseignant de CM2 est invité à assister au premier conseil de classe.

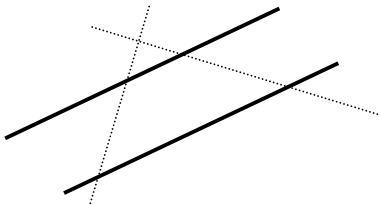
Nom :	Prénom :	classe :
-------	----------	----------

Durée de l'épreuve de calcul mental : 5 minutes

Tous les calculs se font mentalement - Interdiction de poser des opérations

1	$4 \times 6 =$	11	$8 + 17 =$
2	$8 \times 4 =$	12	$35 + 28 =$
3	$8 \times 7 =$	13	$98 + 11 =$
4	$7 \times 7 =$	14	$2,5 + 0,8 =$
5	$9 \times 6 =$	15	$13 - 8 =$
6	$8 \times 8 =$	16	$45 - 27 =$
7	$4 \times 7 =$	17	$9 - 5 + 13 =$
8	$25 \times 4 =$	18	$542 - 143 =$
9	$45 : 9 =$	19	$5 \times 0 =$
10	$7,5 : 3 =$	20	$1 \times 1 =$

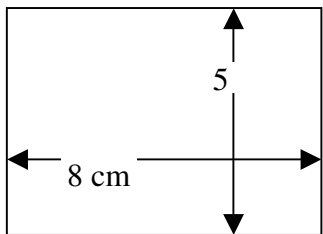
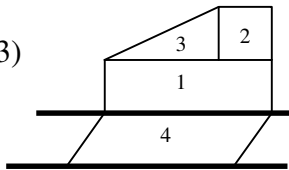
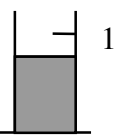
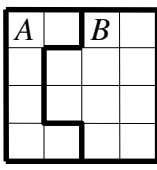
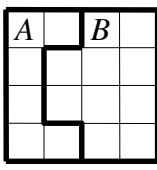
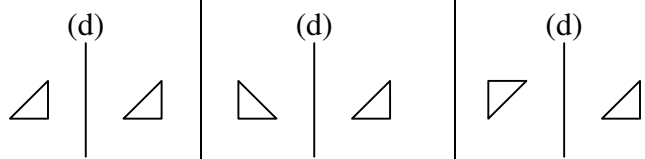
Nom :	Prénom :	classe :
-------	----------	----------

<i>Questions</i>	<i>Entoure la bonne réponse A, B ou C</i>			
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	
1) La somme $3641 + 23250$ est proche de... :	30 000	5 500	50 000	
2) Dans le nombre 134,678 le chiffre des dizaines est le...:	6	3	4	
3) Le résultat de $35,2 \times 100$ est ...:	35,200	35200	3520	
	4) les deux droites en pointillés semblent...	parallèles	perpendiculaires	quelconques
	5) les deux droites en gras semblent...	parallèles	perpendiculaires	sécantes
6) Le résultat de $630 : 100$ est...:	0,63	63	6,3	
7) Marie fête son anniversaire le 22 septembre : elle a 11 ans. Elle dit à sa maman : "j'ai exactement 32 ans de moins que toi." Quel est l'âge de la maman de Marie ?	33	43	32	
8) Avec une bouteille de jus d'orange, on peut remplir 8 verres. Combien faut-il ouvrir de bouteilles pour que chacun des 20 élèves de 6 ^{ème} A soit servi ?	2,5	2	3	
9) Une école achète 5 dictionnaires à 29,97 € l'un. Donne un ordre de grandeur de la dépense totale...	140 €	145 €	150 €	
10) Pierre a choisi un nombre. Il divise ce nombre par 5. Il trouve comme quotient 8 et comme reste 3. Quel est ce nombre ?	37	40	43	

Nom :	Prénom :	classe :
-------	----------	----------

<i>Questions</i>	<i>Entoure la bonne réponse A, B ou C</i>														
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>												
11) sept millions trois cent trente s'écrit :	7 000 330	7 330 000	7 000 330 000												
12) Dans le nombre 302,156 5 est le nombre des... :	centaines	dixièmes	centièmes												
13) $3,4 < ? < 3,5$ Quel nombre peut-on mettre à la place du ?	3,407	3,53	3,3												
14) $18,7 \times 1000 =$	18000,7	18,7000	18 700												
15) $18,5 + 3,67 =$	21,72	21,117	22,17												
16) Pour calculer $86 - 39,5$ quelle est l'opération correctement posée ?	$\begin{array}{r} 86 \\ - 39,5 \\ \hline 465 \end{array}$	$\begin{array}{r} 39,5 \\ - 86 \\ \hline 309 \end{array}$	$\begin{array}{r} 39,5 \\ - 86 \\ \hline 53,5 \end{array}$												
17) $3,8 \times 4,2 =$	12,6	15,96	159,6												
18) J'achète une tablette de chocolat à 1,21€ et un paquet de gâteaux à 2,85€. Ma dépense est d'environ... :	4 €	3 €	5 €												
19) Un carton d'eau minérale contient 6 bouteilles de 1,5 litres. Le magasinier range 25 de ces cartons sur un rayon. Indiquer l'opération qui convient pour calculer le nombre de bouteilles rangées par ce magasinier.	$25 + 6$	25×6	$1,5 \times 6$												
20) Amélie à 11 ans, il lui faut... <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Nombre de calories nécessaires pour...</th> <th style="padding: 5px;">garçons</th> <th style="padding: 5px;">filles</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">10 à 12 ans</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">2600</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">2350</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">13 à 15 ans</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">2700</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">2400</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">16 à 19 ans</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">3000</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">2700</td> </tr> </tbody> </table>	Nombre de calories nécessaires pour...	garçons	filles	10 à 12 ans	2600	2350	13 à 15 ans	2700	2400	16 à 19 ans	3000	2700	2600 calories par jour	2700 calories par jour	2350 calories par jour
Nombre de calories nécessaires pour...	garçons	filles													
10 à 12 ans	2600	2350													
13 à 15 ans	2700	2400													
16 à 19 ans	3000	2700													

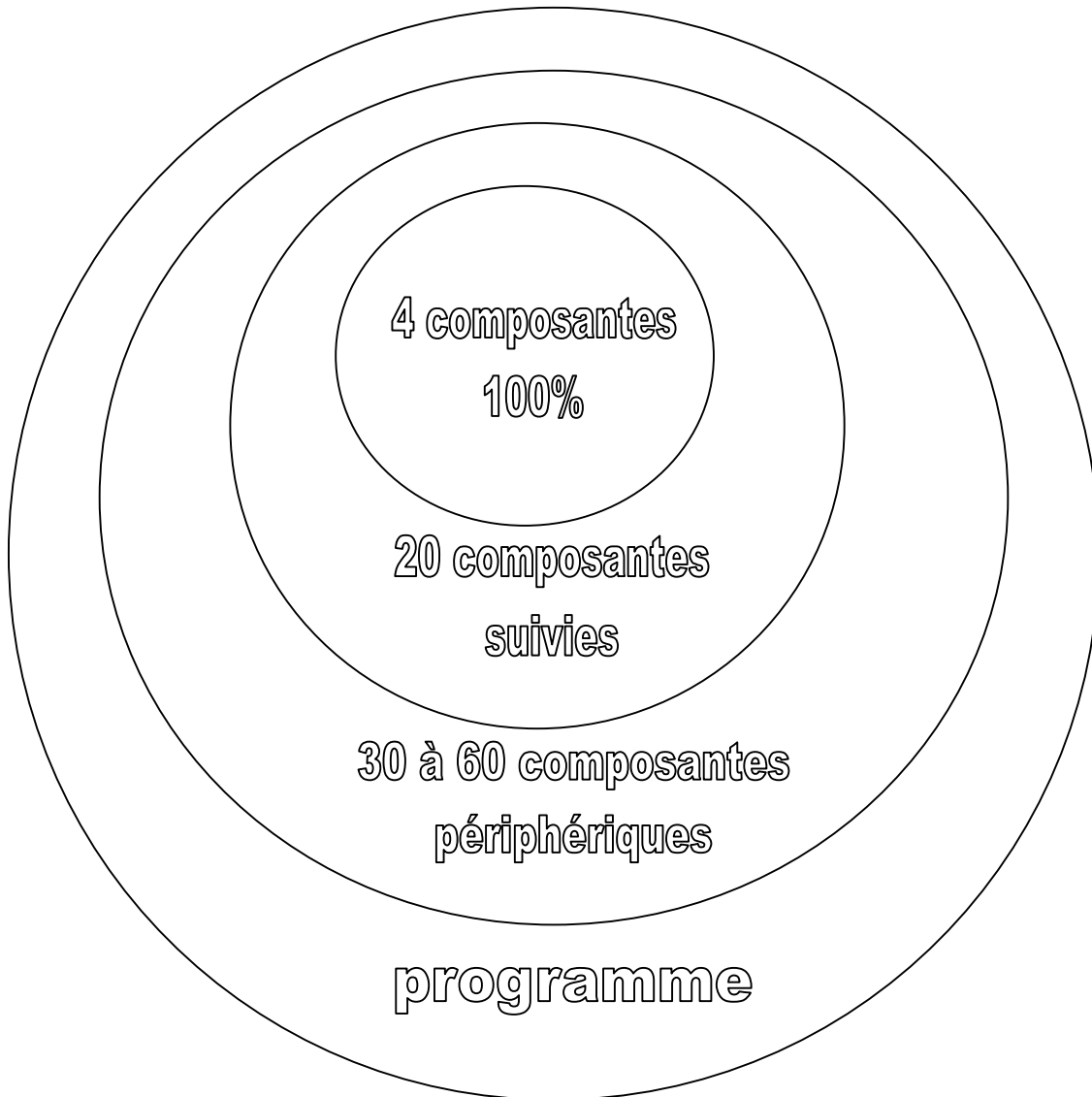
Nom :	Prénom :	classe :
-------	----------	----------

<i>Questions</i>	<i>Entoure la bonne réponse A, B ou C</i>		
	A	B	C
21) Je fais une mousse au chocolat. Pour 9 personnes il faut 6 œufs 15 personnes il faut 10 œufs Pour 24 personnes il me faut ..	16 œufs	18 œufs	24 œufs
22) Combien de carrés de 1cm de côté faut-il pour remplir ce rectangle dont on donne les mesures...? 	13	26	40
23)  le rectangle est la figure....	3	4	1
24) Dans la figure ci-dessus, les droites en gras sont-elles	parallèles	perpendiculaires	on ne peut rien dire
25)  Ce récipient contient actuellement	$\frac{1}{2}$ litres	$\frac{1}{4}$ litres	$\frac{3}{4}$ litres
26) 	l'aire de A est égale à l'aire de B	l'aire de A est supérieure à l'aire de B	l'aire de B est supérieure à l'aire de A
27) 	le périmètre de B est égal au périmètre de A	le périmètre de A est supérieur au périmètre de B	le périmètre de B est supérieur au périmètre de A
28) Une salle de classe a un périmètre de ...	56 hl	56 m	56 m ²
29) Sur quelle figure les deux triangles sont-ils symétriques par rapport à la droite (d) ? 	(d)	(d)	(d)
30) Un km vaut...	1000 g	1000 m	100 m

5. Contenus et liaison

Du programme à la cible pédagogique

Robert Guicheney
IUFM - Form initiale et continue
Académie de Strasbourg



Ces choix sont réalisés par les enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré en Français, Mathématiques et Histoire-Géographie.

Il ne s'agit en aucun cas d'un sous-programme.

Le programme est respecté : pour chaque niveau, on dégage dans un premier temps 30 à 60 composantes, parmi lesquelles on se limitera à 20 composantes *suivies*.

Puis, on détermine 4 à 5 composantes 100 %. Il s'agit de 4 ou 5 clés vitales pour composer le squelette de l'élève en français, mathématiques, langue vivante et histoire-géographie.

Les pourcentages n'intéressent que dans la mesure où ils se rapportent à ces 4/5 composantes, car 100 % des élèves devront obtenir un score de réussite d'au moins 80 %).

Ces compétences sont celles que l'on peut reprendre plusieurs fois, de façon cyclique, sans rehausser le niveau.

Elles vont servir également à la remise à niveau : en 6^{ème}, 5 ateliers (un atelier par compétence), chaque atelier dure 6 semaines.

La remise à niveau peut se faire sur tout un niveau (ex : les 6èmes), ou par module de 2 ou 3 classes. Dans tous les cas, les 5 composantes sont travaillées en même temps.

A titre d'exemple, les 3 pages suivantes (de 37 à 39) présentent les 20 composantes suivies pour chaque niveau du CM2 à la 3^{ème}, avec en caractères gras, les 4 à 5 composantes 100%.

Les tableaux des pages 38 et 39 comportent bien évidemment les 17 colonnes de la partie « évaluation et propositions de travail » à l'identique du tableau CM2 présenté en page 37.

Il existe des grilles conçues sur le même principe en français, où l'on retiendra des critères d'évaluation de l'écriture de base :

- majuscule et point.
- respect des accords en genre et en nombre.
- homophones.
- phrase de base au présent.

Les compétences de français sont exigées et suivies transversalement dans les autres matières.

Tous ces référentiels sont connus des élèves et des parents.

Pour l'élève, le fait de savoir ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas change le regard qu'il a sur le travail.

Remarque :

Comment aborder une notion pour que chacun y trouve sa place, depuis l'élève qui a toujours tout oublié, jusqu'à celui qui a toujours déjà tout vu ?

Afin que chacun puisse se situer, il est préférable de lancer le mot, puis de laisser les élèves s'exprimer dessus.

Il s'agit de partir des représentations des élèves, et les laisser essayer de s'expliquer, de se questionner, ce n'est pas refaire le cours.

		Fiche Calcul CM2 – 2003/2004 ² Composantes élémentaires		Evaluation et propositions de travail																
				date	+/-	date	+/-	date	+/-	date	+/-	date	+/-	date	+/-	date	+/-	date	+/-	éval
activités numériques	1	Les nombres	Lecture écriture des nombres																	
	2		Les décimaux / encadrements																	
	3		Ecritures fractionnaires usuelles																	
	4	Les opérations	Addition des décimaux																	
	5		Soustraction des décimaux																	
	6		Calcul mental sur table de multiplication																	
	7		Multiplication d'un décimal par un entier																	
8	Multiplication par 10, 100, 1000																			
9	Multiplication par 0,1 et 0,01																			
10	Division entre entiers																			
activités géométriques	11	Situations problèmes	Schémas, graphiques, tableaux																	
	12		Résolution de problèmes																	
	13		Proportionnalité																	
	14	Les constructions	Droite, droites // et \perp																	
	15		Les triangles																	
	16		Carrés rectangles et losanges																	
	17		Cercles																	
	18	Les mesures	Unités de longueur, instruments de mesure																	
	19		Périmètres carré, rectangle, polygone (sans formulaire)																	
	20		Aires carré, rectangle, cercle (avec formulaire)																	

² Robert Guichenuy - IUFM - Formation initiale et continue - Académie de Strasbourg

Composantes élémentaires 6ème 2003-2004	
1	Addition, soustraction, multiplication, division
2	Tables, calcul mental
3	Technique de la multiplication
4	2 opérations
5	Fraction d'un nombre
6	Fractions égales
7	Graduation, comparaison
8	Repérage dans le plan
9	Droite, demi-droite, segment, cercle, arc, corde, <input type="checkbox"/>
10	Tracer perpendiculaire et parallèle
11	Axe de symétrie d'une figure
12	Construction d'un symétrique
13	Médiatrice
14	Mesure d'un angle
15	Bissectrice
16	Reconnaître les figures planes particulières
17	Construction de triangles (isocèle, rectang, équil.)
18	Construction quadrilatères (para, los, rect, carré)
19	Conversions de longueurs
20	Calculs de périmètres (carré, rectangle, cercle)
	Calculs d'aires (rectangle, carré, triangle rectangle)
<i>activités géométriques</i>	

Composantes élémentaires 5ème 2003-2004	
1	Calcul avec les parenthèses
2	Priorités (calculs sans parenthèses)
3	Distributivité
4	Simplifications
5	Addition, soustraction (avec dénomin, multiples)
6	Multiplication
7	Addition
8	Soustraction
9	Repérage (droite et plan)
10	Proportionnalité (reconnaître une situation)
11	Statistiques, pourcentage
12	Equation avec addition et soustraction
13	Equation avec multiplication et division
14	Construction d'un symétrique
15	Angles
16	Propriétés
17	Construction
18	Construction, inégalités triangulaires
19	Somme des angles
20	Aire du triangles
<i>activités numériques</i>	
<i>activités géométriques</i>	

		Composantes élémentaires 4ème 2003-2004	
<i>activités numériques</i>	1	Nombres relatifs	Révision, addition, soustraction
	2		Multiplication, division, règles des signes
	3	Fractions	Addition, soustraction, simplification
	4		Multiplication, division, inverse
	5	Puissance	Puissance d'un nombre, puissance de 10, rac, carrée
	6		Propriété des puissances
	7		Ecriture scientifique
	8	Expressions numériques	Calcul d'une expression
	9		Propriétés et parenthèses
	10	Ecriture littérale	Simplification d'écriture
	11		Développement
	12		Equation et problèmes
	13		Ordre et opérations
	14	Ges données, fonctions	Proportionnalité
<i>activités géométriques</i>	15	Parallélisme	Initiation à la démonstration
	16		Milieu et parallèles
	17		Triangles et parallèles
	18	Triangle	Droites remarquables
	19		Propriété de Pythagore
	20		Volume

		Composantes élémentaires 3ème 2003-2004	
<i>activités numériques</i>	1	Les nombres	Division, multiples, PGCD
	2		Nombres premiers entre eux, fractions irréductibles
	3	Racines carrées	Définition
	4		Opérations
	5	Ecritures littérales	Identités remarquables
	6		Factorisations
	7		Equation à une inconnue
	8		Inéquation du 1er degré à une inconnue
	9		Systèmes de deux équations à deux inconnues
	10	Fonctions et statistiques	Fonctions linéaires et proportionnalité
	11		Fonctions affines
	12		Interprétations graphiques
<i>activités géométriques</i>	13	Propriété de Thalès	Propriété directe
	14		Réciproque
	15	Trigonométrie	Relations trigonométriques
	16		Distance de deux points dans un repère orthonormé
	17	Vecteurs et translations	Egalité vectorielle
	18		Somme de deux vecteurs
	19		Coordonnées d'un vecteur
	20		Rotations et angles

Robert Guichenuy - IUFM - Formation initiale et continue - Académie de Strasbourg

5. Pratiques pédagogiques et liaisons

A partir des évaluations nationales, effectuer des choix pour une remise à niveau efficace, par rapports aux programmes (en CM2 et en 6^{ème}) pour façonner le squelette des connaissances.

Dégager une pratique commune transférable, qu'on puisse suivre entre le CM2 et la 6^{ème}.

Travaux de groupe

Groupe FRANÇAIS

Fin de CM2

- écrire des phrases simples (majuscule, point, maîtrise du groupe sujet et du groupe verbal).
- cohérence du texte.
- segmentation du texte : notion de paragraphe.
- notion des connecteurs simples.
- utilisation des substituts pour éviter les répétitions : pronoms personnels et synonymes.

6^{ème}

- écrire un récit.
- la phrase simple : majuscule, ponctuation forte, virgule).
- les temps de l'indicatif, sauf futur antérieur et passé antérieur (le passé simple n'est pas oral, mais utilisé dans les récits et les contes).
- les fonctions essentielles dans la phrase simple.
Les mots variables : respect des accords.

Groupe MATHÉMATIQUES

Fin de CM2 et 6^{ème}

- pratique du calcul mental.
- choisir et justifier la bonne opération.
- associer les bonnes unités.
- envie de précision forte sur la terminologie.
- évaluation nationale : sur quels items travailler ?

Aucun des deux groupes n'a eu le temps d'aborder la question d'une pratique commune.

Seuls, deux enseignants (1^{er} degré et 2nd degré) font état de leurs débuts dans la recherche d'une pratique commune sur le conte. Ils en sont au stade de la visite.

6. Le feuilleton, la banque, le grimoire.

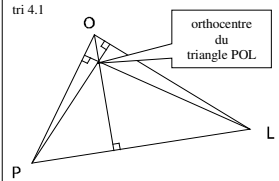
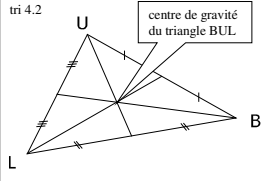
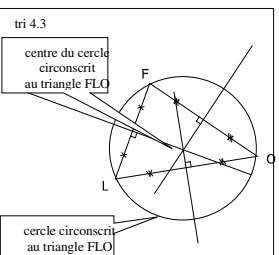
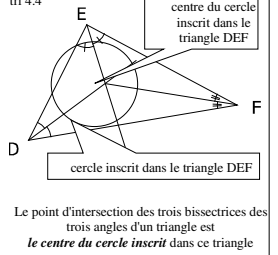
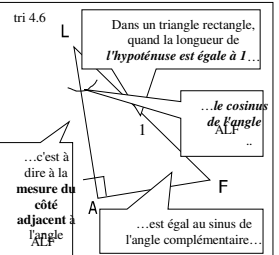
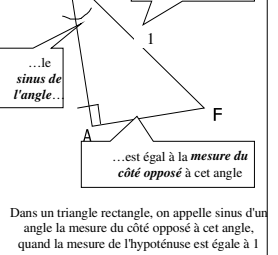
Ce sont les différents noms donnés à un document qui va accompagner chaque élève du CM1/CM2 à la 1^{ère}.

A chaque fois qu'il y a quelque chose d'important, c'est enregistré, numéroté, daté sur la banque commune. Cette banque est publiée, elle assure le suivi des apprentissages d'année en année.

La banque d'une année est constituée d'une centaine de billets.

Elle est associée à un rituel : l'élève sait qu'à chaque rentrée en classe, il va avoir une question sur le travail fait la veille, ou la semaine précédente. Pendant le cours, les élèves s'entraînent à rechercher l'élément du feuilleton.

tri 4.1 orthocentre d'un triangle	tri 4.2 centre de gravité d'un triangle
tri 4.3 cercle circonscrit à un triangle	tri 4.4 cercle inscrit dans un triangle
tri 4.6 cosinus d'un angle	tri 4.5 sinus d'un angle

<p>tri 4.1</p>  <p>orthocentre du triangle POL</p> <p>Les trois hauteurs d'un triangle se coupent en un même point.</p> <p>Le point d'intersection des trois hauteurs d'un triangle est appelé orthocentre du triangle</p>	<p>tri 4.2</p>  <p>centre de gravité du triangle BUL</p> <p>Les trois médianes d'un triangle se coupent en un même point.</p> <p>Le point d'intersection des trois médianes du triangle est le centre de gravité de ce triangle</p>
<p>tri 4.3</p>  <p>centre du cercle circonscrit au triangle FLO</p> <p>cercle circonscrit au triangle FLO</p> <p>Le point d'intersection des trois médiatrices des trois côtés d'un triangle est le centre du cercle circonscrit à ce triangle</p>	<p>tri 4.4</p>  <p>centre du cercle inscrit dans le triangle DEF</p> <p>cercle inscrit dans le triangle DEF</p> <p>Le point d'intersection des trois bissectrices des trois angles d'un triangle est le centre du cercle inscrit dans ce triangle</p>
<p>tri 4.6</p>  <p>Dans un triangle rectangle, quand la longueur de l'hypoténuse est égale à 1...</p> <p>...le cosinus de l'angle ALF...</p> <p>...c'est à dire à la mesure du côté adjacent à l'angle ALF</p> <p>...est égal au sinus de l'angle complémentaire...</p>	<p>tri 4.5</p>  <p>Quand la longueur de l'hypoténuse est égale à 1...</p> <p>...le sinus de l'angle...</p> <p>...est égal à la mesure du côté opposé à cet angle</p> <p>Dans un triangle rectangle, on appelle sinus d'un angle la mesure du côté opposé à cet angle, quand la mesure de l'hypoténuse est égale à 1</p>

Fiche de l'élève (format réel A4)

Vignettes de la banque (format réel A4)

PETITE BIBLIOGRAPHIE

Disponibles au CLDP de Saint-Dizier

* Cahiers pédagogiques :

- n° 316 Lecture d'énoncés et de consignes
- n° 354 L'effet établissement
- n° 404 Des pistes pour changer le collège
- n° 427 Enseigner les math aujourd'hui
- n°429/430 Cette fameuse motivation (projets interdegés)

* ATPistes CRDP de Picardie

CRDP AMIENS

* Elèves actifs, élèves acteurs – boîte à outils Robert GUICHENUY Repères pour agir – dispositifs

PRESENTATION DU PROJET MEDIATION AU COLLEGE CLOS MORTIER

La médiation par les pairs est un dispositif qui permet de construire un autre rapport à l'élève et entre les élèves.

Ce projet résulte de difficultés constatées lors des récréations, des interclasses et des pauses de midi. Ces moments sont l'occasion de bousculades, d'agressions verbales et physiques.

Première étape :

réalisation d'une enquête auprès des élèves (ci-dessous et pages 44 – 45) ...
et auprès des adultes (pages 46 et 47)³:

Enquête

Pour améliorer la vie dans notre collège, nous te demandons de répondre sincèrement et de manière anonyme à ce questionnaire, de dire ce que tu ressens, et ce que tu désires. OK ? en avant !

Je suis une fille un garçon
Je suis en 6^{ème} en 5^{ème} en 4^{ème} en 3^{ème}

MOI

- je discute volontiers avec les copains
- mes loisirs
sont :.....
- je suis parfois agressif parce
que :.....
- je suis un solitaire

LES AUTRES

- cherchent ma compagnie
pour :.....
- me cherchent la bagarre parce
que :.....
- me tapent parce
que :.....
- me laissent seul parce que :
.....

³ Source documents : Guy Aoustin.

DANS LE COLLEGE

Eprouves-tu des craintes? jamais parfois souvent très souvent toujours

→ Si oui, indique les lieux

- dans tout le collège
- dans les salles de cours
- dans la cour
- dans les couloirs
- dans les toilettes
- à la cantine
- au CDI
- autre lieu :
- sur le trajet collège/domicile (à la sortie, dans le car, autre)
- en dehors de ton temps scolaire (dans les rues)
- chez toi

→ Si oui, de qui as tu peur ?

- de tes camarades de collège
 - d'autres jeunes qui ne sont pas du collège
 - d'adultes
 - d'autres personnes
- explique.....

Quelles sont les raisons pour lesquelles tu as peur ?

.....

	jamais	Rarement	parfois	souvent	tout le temps
J'ai été victime de bousculades					
J'ai été victime de coups					
J'ai été victime de racket					
J'ai été victime d'insultes					
J'ai été victime de racisme					
J'ai été victime de souffrances					

Je raconte :

	jamais	rarement	parfois	souvent	tout le temps
Je bouscule					
Je donne des coups					
Je rackette					
J'insulte					
Je suis raciste					
Je fais souffrir					

Je raconte :

Que ressens-tu par rapport à la violence ?

- indifférence
- peur
- rejet
- colère
- plaisir

Explique pourquoi :

.....

Quand tu es victime de coups, de rackets, d'insultes, de souffrances

- tu te tais
- tu as peur de représailles. Pourquoi ?.....
- Tu en parles. A qui ?
- Tu réponds par la violence

Quand tu es témoin de coups, d'insultes, de rackets, de souffrances

- tu te tais
- tu as peur de représailles. Pourquoi ?.....
- Tu en parles. A qui ?
- Tu réponds par la violence

Penses tu que tu es toi même parfois violent ? oui non

- avec tes camarades
- avec tes professeurs
- avec des adultes du collège. Lesquels
- avec ta famille
- avec le matériel mis à ta disposition
- dehors

As tu des idées pour améliorer les relations entre élèves dans l'établissement ?

- oui non

Lesquelles ?.....
.....
.....

As tu des idées pour améliorer les relations entre les élèves et les adultes dans l'établissement ?

- oui non

Lesquelles ?.....
.....
.....

Enquête Projet Médiation

1. Je suis

- Enseignant
- Délégué de parents d'élèves
- Personnel administratif
- Personnel éducatif
- Personnel technique

2. Pensez vous que le climat de l'établissement est :

- Serein (vous pouvez donc directement aller à la question 6)
- Vous avez constaté des conflits et/ou des incivilités

Fréquence

- rarement
- quelquefois
- fréquemment
- très fréquemment

Protagonistes

- entre élèves
- élève/adulte
- les deux

Donnez un exemple de conflit :

.....

.....

3. Comment avez vous pris connaissance de ces problèmes ?

- Témoin direct
- Quelqu'un me l'a raconté
- Victime

4. Indiquez les principaux lieux où les problèmes évoqués se sont déroulés (cour, couloirs, wc, préau, rangs, entrée du collège, permanence, pendant les cours...)

.....

.....

5. A quel moment dans la journée ?

.....

.....

6. Que vous évoque le mot « médiation » ?

.....
.....
.....

7. Pour répondre à cette question prenez connaissance du document annexé page suivante (charte du médiateur)

Si un projet « médiation » se met en place au sein de l'établissement, quelle pourrait-être votre implication ?

- ça ne m'intéresse pas
- je n'ai pas le temps
- je ne sais pas ce que c'est mais souhaiterais simplement être informé.
- Je souhaiterais y participer. Indiquez dans quelle mesure.

8. Si vous êtes intéressé ou très intéressé, pensez-vous que votre matière (ou votre fonction) puisse contribuer à la formation des jeunes médiateurs ?

Cette formation comprend plusieurs étapes dont les principales sont :

- connaissance de soi
- observation de la violence et des différentes façons de réagir
- apprentissage à la communication
- développement de l'imagination et de la créativité

Voyez-vous un point que vous pourriez envisager de travailler plus particulièrement (il s'agit non d'un engagement mais de donner des idées) ? A quel niveau et comment ?

.....
.....
.....

Si vous avez d'autres remarques ou réflexions, merci de nous en faire part :

.....
.....
.....

Merci d'indiquer vos nom, prénom et fonction :



La Charte du Médiateur

Le Médiateur à l'école, est un jeune comme vous, qui a suivi une formation lui permettant d'aider les autres à résoudre leurs conflits.

☉ Art. 1.

Le Médiateur n'est pas un surveillant ou quelqu'un qui vous fera des reproches. Il ne prend pas parti, ne juge pas mais vous aide à trouver une solution à vos difficultés.

☉ Art. 2.

Le Médiateur n'oblige personne à venir la voir mais propose son aide dans un esprit de respect mutuel.

☉ Art. 3.

Le Médiateur est là pour vous écouter : il s'intéresse à vos problèmes, vous donne son attention et son temps et vous demande en échange de la bonne volonté.

☉ Art. 4.

Le médiateur ne rapporte pas ce que vous lui avez dit : il est discret et a droit à votre confiance.

☉ Art. 5.

Le Médiateur fera le maximum pour vous aider, mais ne peut pas forcément trouver une réponse à tous vos problèmes. Le Médiateur n'est pas un magicien, ne lui demandez pas l'impossible.

La véritable solution est entre vos mains.

Extraits de la Charte rédigée en 1995 par les Élèves Médiateurs Sarcelles/classes de 4ème.

Analyse des réponses :

Dans l'ensemble, les ados se sentent bien dans leur structure.

Leurs craintes se situent plus au niveau des jeunes (dans le collège et en dehors), et ces craintes concernent principalement les récréations, les couloirs et les sanitaires.

Un grand nombre d'élèves déclare ne jamais avoir été victime, ni avoir été l'auteur de bousculades, coups, insultes, racket...

Réaction par rapport à la violence :

Il est rassurant de constater que la moitié des élèves en parle à quelqu'un.

Cependant, un tiers des victimes réagit à la violence par la violence, et un quart des témoins se tait.

Plus de la moitié des ados se considère comme étant violent principalement envers les autres.

La formation :

L'équipe porteuse du projet a reçu une formation de 8 heures sur la systémique, l'écoute active et la connaissance de soi.

Tous les élèves du collège ont reçu une information (à raison d'une heure par classe) :

- jeux coopératifs,
- ateliers de jeux de rôle,
- exposition sur la violence (ouverte également aux parents et professeurs).

Formation de 12 élèves médiateurs volontaires (1 heure par semaine pendant 12 semaines).

Les médiateurs sont suivis par le groupe des adultes.

Questionnement sur la médiation en milieu scolaire

- traitement des conflits dans l'institution scolaire.
- questions liées à la sécurité : signalements SIGNA, présence policière devant les établissements, policier référent.
- réticence à tout changement.
- on ne peut plus exclure, on intègre.
- malaise des enseignants : réflexion sur les missions de l'école dans les équipes.

La médiation, c'est :

- reconnaître que le conflit est inhérent à la relation.
- accepter que les conflits ne se gèrent pas (définition économique). Il faut intégrer les conflits à la relation, ils sont fondateurs de la relation.
- reconnaître que le conflit a une place entière : ne pas le nier.
- retrouver le cadre humain de la relation.

La médiation ne remet pas en question la Loi (au collège, les règlements intérieurs est la Loi).

Elle vise à recréer des liens entre les personnes, elle est tournée vers l'avenir, la conciliation.

Elle travaille dans le cadre des incivilités (bousculades, insultes) mais ne gère pas les cas graves (racket, ...). La médiation est un travail d'équipe.

Cassette vidéo « Médiateurs en herbe » - voir bibliographie, disponible au Collège Clos Mortier.

les grands principes :

- responsabilisation.
- autodétermination.
- respect des différences.
- non-violence.
- rapport gagnant-gagnant.⁴
- créativité.
- coopération.
- contrat.

les outils :

- écoute active.
- reformulation.
- se mettre à la place de l'autre (empathie).
- négociation raisonnée.
- plusieurs médiateurs simultanés – garçon et fille.
- adulte référent à proximité.
- le médiateur n'est pas partie et n'a pas de pouvoir.

⁴ donner la possibilité aux deux parties de trouver un terrain d'entente.

DIFFERENCES ENTRE EXERCICE DE LA LOI ET MEDIATION⁵

L'exercice de la loi

Orienté vers le passé

Visée : rétablir l'ordre

Moyen : Vérité des faits

Établir les faits dans la convergence

La médiation

Orientée vers l'avenir

Visée : réconciliation

Moyen : expression des points de vue

Observer la relation des faits dans la divergence

Les positions et les rôles

Le juge a du pouvoir.

Il représente la loi de la société

Les statuts d'agresseur et de victime sont établis

Le médiateur a de l'autorité et du charisme.

Il ne représente que lui-même.

ni victime, ni agresseur, mais des personnes en relation.

L'interlocution et les actes de langage

Le juge se réfère au texte et dit la loi.

Le juge dit ce qui doit être.
Son pouvoir est d'imposer une solution.

Le juge sanctionne et répare.

Le juge condamne.

Le médiateur fait exprimer et entend le ressenti et les désirs des personnes en conflit.

Le médiateur aide à construire la relation. Il laisse la responsabilité des actes aux protagonistes du conflit.

Le médiateur élucide et réconcilie. Il pose des actes symboliques.

Le médiateur félicite.

⁵ Source document : Guy Aoustin.

Huit situations mettent en scène des personnages confrontés à la loi ou à leurs représentants. Pour chacune d'entre elles, plusieurs attitudes sont possibles en réponse au problème posé. Vous choisissez celle avec laquelle vous êtes le plus en accord. Vous ne pouvez en choisir qu'une seule et vous ne pouvez en imaginer une autre. Vous notez la référence."

Vous voulez jouer ? Demandez la fiche des 8 situations à zep.stdizier@ac-reims.fr ou en téléphonant au **03.25.06.43.94**.

les différents rapports à la Loi :

- 0 : rapport ordinaire : "**La loi crée le cadre**". La personne qui a établi ce rapport avec la loi est entrée dans l'ordre symbolique. Elle utilise la loi comme cadre à son action. Elle ne la craint pas ; elle sait que, si la loi ne convenait plus à régler les relations entre les personnes, il faudrait changer ou modifier la loi.
- 1 : rapport contraignant : "**J'en rajoute**". La personne qui a établi ce type de rapport avec la loi craint ses propres réactions. Elle a tendance à considérer la loi comme "sacrée". La loi est légitime par elle-même ; elle est auto-référencée. Ce caractère sacré, donc incontestable, la place en situation de méfiance vis-à-vis d'elle-même. Pour s'empêcher d'enfreindre la loi, la personne a tendance à se donner d'autres règles encore plus contraignantes.
- 2 : rapport magique : "**C'est écrit !**". La personne qui a établi ce type de rapport avec la loi interprète les indices qu'elle prélève ailleurs que dans l'expression de la loi, comme étant autant de signes favorables ou défavorables à son exécution. C'est en quelque sorte un déplacement qui permet d'atténuer son anxiété.
- 3 : rapport transgressif : "**Quel plaisir de passer outre!**" La personne qui a établi ce type de rapport avec la loi prend plaisir à la transgresser. C'est une manière d'affirmer qu'elle n'est pas assujettie à la violence symbolique. Le sujet joue avec le risque de se faire prendre au jeu de la loi. Cette attitude caractérise l'expérience des limites du cadre.
- 4 : rapport dénégatif : "**Quelle loi ?**" La personne qui a établi ce type de rapport avec la loi nie son existence, soit parce qu'elle l'a refoulée, soit parce que sa formulation, en l'état est insupportable. Le sujet peut "oublier" qu'une règle a été posée ou il peut contester son existence.
- 5 : rapport égocentré : "**Mon plaisir est la loi !**" La personne qui a établi ce type de rapport avec la loi estime que c'est son désir qui fait force de loi. Peu important les autres et le lien social. Il n'y a qu'à se soumettre à son plaisir. Le sujet peut estimer que la loi est bonne pour les autres, mais pas pour lui. Il n'éprouve aucune honte, aucune culpabilité à enfreindre la loi. Toute sanction lui paraît infondée.

⁶ Source documents : Guy Aoustin.

BIBLIOGRAPHIE 1

A servi de référence au collège Clos Mortier pour la mise en place du projet.

Pour une éducation à la non-violence, éd. Chronique sociale.

Tous différents, tous égaux – Kit pédagogique, Conseil de l'Europe

Education aux droits de l'homme, de R. Fortat et L. Lintanf

Wayland Myers :

Pratique de la communication non-violente (établir de nouvelles relations), Editions Jouvence.

Richard Fortat, Laurent Lintanf :

Education à la paix (fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans), Chronique Social, Lyon , 1989.

Richard Fortat, Laurent Lintanf :

Pour une éducation aux droits de l'homme (fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans),
Chronique Social, Lyon, 1989.

Milfred Masheder :

Jeux coopératifs pour bâtir la paix tome I, Université de paix-Namur (Belgique), 1989.

Milfred Masheder :

Jeux coopératifs pour bâtir la paix tome II, Université de paix-Namur (Belgique), 1993.

Jean-Louis Lascoux :

Pratique de la médiation, une méthode alternative à la résolution des conflits, ESF

Bernard Chouvier :

les processus psychiques de la médiation, Dunod

Vidéo :

Médiateurs en herbe : Université de Paix, boulevard du Nord 4 B- 5000 Namur

Elèves médiateurs/ élèves citoyens : Génération Médiateurs, 114 rue de Vaugirard 75006 Paris

BIBLIOGRAPHIE 2

MÉDIATION – PRÉVENTION DE LA VIOLENCE A L'ÉCOLE

Biographie pour aller plus loin. Les ouvrages marqués d'un ☺ peuvent être lus dans un premier temps mais chacun doit y trouver son compte.

Livres :

- ☺ - Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*, Paris, ESF.
- ☺ - Chalvin, M.J. (1994). *Prévenir conflits et violence*. Paris, Nathan (Coll. Outils pour la classe).
- ☺ - Charlot, B. & Emin, J.C. (1997). *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris, Armand Colin.
- - De la Rochefordière, Y. (1990). *Du conflit au dialogue*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- - Debardieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris, ESF Ed.
- - Defrance, B. (1988). *La violence à l'école*. Paris, Syros Alternatives.
- - Diaz, B. & Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être*. La médiation par les élèves. Paris, Nathan.
- ☺ - Kaepelin, P. (1991). *L'écoute. Mieux écouter pour mieux communiquer*. Paris, ESF.
- - Le Luyer, F. (1995). *La barrière bleue* : répondre à la violence en milieu scolaire, livret pédagogique. Editeur : CDDP de l'Eure, 1995.
- - Perrenoud, P. (1994). *La communication en classe : onze dilemmes*. Cahiers pédagogiques, n° 328, 13-18.
- - B.O n°11, 15 octobre 1998, Hors Série : *Lutte contre la violence en milieu scolaire* et renforcement des partenariats.

Vidéos :

- - « *La barrière bleue* », CDDP Evreux, 1995 (pour les enseignants)
- ☺ - « *La médiation scolaire* », CRDP Alsace 1999 (pour les enseignants)
- - « *État de violence* », La Cathode Vidéo, 1994 (pour les élèves 13-19 ans)
- - « *Comme une vague* », La Cathode Vidéo, 1994 (pour les élèves 13-19 ans)

Cd Rom :

- « *Prévenir la violence scolaire* », MGEN-ADOS-EN-FAS 2000 (pour les élèves collège et lycée)

Découvertes faites au cours des formations et des rencontres associatives ⁷

<p>Attitudes face aux jeux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • On rentre vite dans le jeu avec les enfants • Chacun participe avec plaisir • La plupart oublie vite l'esprit de compétition • Ce sont les leaders, les enfants à problèmes comportementaux qui lâchent le moins facilement l'idée de compétition (besoin de valorisation trop fort) • Des jeux font l'unanimité : le parachute, le verger, le bhavati. • Le jeu de visionary pose le problème du vocabulaire dans la communication
<p>BESOINS de l'enfant mis en oeuvre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plaisir de gagner ensemble • Besoins de calme et de temps respectés • Entrer dans le relationnel, dégagé de la rivalité donc avec moins d'appréhension • Faire avec les autres, même d'âges différents • Faciliter les relations filles-garçons • Faciliter le respect des différences entre enfants qui peuvent devenir ici une richesse • Ne pas se sentir jugé mais pousser en avant grâce à ce qu'on est capable de faire • Se sentir respecté dans ce que l'on sait faire pour pouvoir découvrir autre chose • Se sentir en sécurité car un adulte est là pour nous aider à avancer sur le chemin de la réussite vers l'objectif fixé
<p>CAPACITES enfants mises en oeuvre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • l'attention • l'écoute • la patience • aller jusqu'au bout pour atteindre l'objectif • Se dépasser pour aller vers l'autre • analyser ensemble les erreurs pour améliorer les capacités de chacun, les idées émises (attention aux jugements!) • dépasser son égoïsme pour permettre aux autres de participer • oser faire même si on est différent, surtout si on est différent car on apporte son savoir-faire personnel pour atteindre l'objectif commun • la politesse, le respect se développe plus facilement dans ce climat sans compétition • après plusieurs séances avec un animateur soutien, on peut oser se lancer entre copains et réussir ensemble
<p>MOYENS utilisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • l'histoire • le conte • la construction • l'art en créations collectives • le jeu de société • le jeu de communication • le jeu théâtral • le jeu sportif • les activités de découverte • du matériel simple de récupération
<p>ROLE ET PLACE DE L'ANIMATEUR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • c'est plus facile d'encourager les enfants • faire preuve d'imagination et de créativité pour lancer et faire vivre les jeux • intervenir souvent non pour donner les solutions mais pour faciliter le relationnel entre enfants, freiner les leaders, « pousser les timides », ...empêcher des insultes éventuelles • rappeler souvent l'objectif, faire des petits points pour permettre aux enfants d'analyser ensemble la pertinence de leur stratégie • faire respecter le tour de chacun : même si tous peuvent lui donner des conseils, leurs idées, c'est lui qui choisit ce qu'il décide de faire • bien connaître le jeu, le maîtriser pour que ça marche • cela développe notre propre capacité à la coopération, au travail en projets, en équipe éducative

⁷ Source du document : Annie Ghiloni.

Jouons coopératifs

A nous d'introduire le jeu par une histoire adaptée à l'âge des enfants.

- L'adversaire est la situation extérieure qui se dirige contre tous les joueurs : ils doivent se solidariser tous pour atteindre l'objectif commun.
- On joue ensemble ; par ce fait, tout le monde gagne ou tout le monde perd.
- Si tout le monde perd, les joueurs vont pouvoir chercher pourquoi ensemble pour comprendre leurs erreurs et ainsi y remédier une prochaine fois.
- Le jeu s'arrête pour tous en même temps car le jeu ne s'arrête que quand l'objectif est atteint et que tous ont gagné (ou perdu)
- Nous, animateurs, aidons les enfants à chercher des solutions d'entr'aide, de collaboration, de coopération.
- Par la communication positive, le jeu coopératif favorise le respect et la confiance en soi et en les autres.

C'était très important que chacun choisisse un jeu qu'il maîtrisait bien, qu'il aimait bien car ainsi, on pouvait plus être à l'écoute des enfants, gérer les petits problèmes rencontrés.

Certains animateurs ont été très inventifs, se sont appuyés sur une histoire pour lancer leur jeu pour mieux captiver les enfants. La coopération était alors plus naturelle.

Cette expérience a permis de développer notre capacité au rappel à la règle, notre patience, notre créativité. Nous avons dû apprendre un vocabulaire différent, développer en nous l'esprit de groupe pour mieux l'apprendre aux enfants. Nous avons appris à jouer avec plein d'enfants d'âges différents, d'approches différentes à un même jeu. Certains avaient même des difficultés de compréhension qu'il fallait gérer avec patience: c'est très enrichissant. Cela a développé chez nous des meilleures capacités à gérer un groupe.

Nous avons été parfois gêné par des enfants à l'hygiène douteuse, au comportement difficile. Mais, dans cette ambiance, cela a été plus facile.

Toutefois, il nous aurait fallu plus de rencontres de formation pour mieux maîtriser les jeux, en connaître un plus grand éventail, pour mieux les faire fonctionner avec les enfants.

Pour certains animateurs, cela a été difficile : ils n'avaient pas vécu les formations, n'avaient pas compris l'esprit de coopération et n'ont pas été en capacité de bien faire fonctionner leur jeu dans cet objectif, restant laxiste ou appelant l'esprit de compétition des enfants. Ces rencontres sont indispensables si l'on veut que tout se vive dans les meilleures conditions. Sinon, nous ne pourrions atteindre les objectifs de notre grand projet.

Aussi, nous décidons de continuer

- ⇒ continuer à jouer dans nos associations et à avoir des rencontres inter-associatives
- ⇒ nous lancer dans la création d'un jeu coopératif par association et le détournement des jeux traditionnels en jeux coopératifs
- ⇒ continuer nos moments de formation
- ⇒ appeler d'autres associations (Centre Social, Eclaireurs), les CEL, les écoles ?, à participer avec nous
- ⇒ inclure dans nos moments de formation une ouverture à la gestion non-violente des conflits

⁸ Source du document : Annie Ghiloni.

La plupart des jeux proposent de dresser les joueurs les uns contre les autres, ne valorisant que le plus fort, le plus performant, l'équipe la plus forte, la plus performante.

Et si l'on fondait le plaisir de jouer sur la solidarité et l'entraide ?

C'est ce que proposent LES JEUX COOPERATIFS.

La plupart des jeux actuels fonctionnent sur la compétition. Le gagnant est fier, se sent fort. Le ou les perdant(s) sont frustrés, en colère, veulent leur revanche. Cela peut devenir très agressif, violent entre les joueurs. Pour gagner, certains sont prêts à tout, à tricher certes, mais aussi à intimider, faire peur, taper ou ... De l'autre côté, celui qui perd tape du pied, peut tout envoyer par terre, insulter les autres voire déclencher une bagarre...

Avec les jeux coopératifs,

- pas de compétition entre joueurs ! mais un objectif commun à atteindre.
- pas d'ennemi donc, que des partenaires

Dans un jeu coopératif, il faut s'entraider pour gagner. Les partenaires doivent mettre en commun leurs énergies, leur savoir-faire, leurs idées, leur pouvoir créatif ... pour réaliser l'objectif commun, gagner ensemble. Les plus jeunes ne sont plus exclus mais aident eux aussi ; on peut mélanger les âges car chacun apporte autre chose et les grands aident les petits à participer. Il ne s'agit plus de gagner sur un adversaire mais de faire équipe pour relever un défi sous peine de perdre tous.

Les jeux coopératifs fonctionnent sur la communication et la concertation. Chacun à son tour, chaque joueur joue mais ce qu'il va devoir choisir de faire peut se décider ensemble (on se donne des conseils les uns les autres). Mais, attention ! pour gagner, il faut s'entendre, il faut se faire confiance les uns les autres, il faut apprendre à s'écouter. Il est donc très important à la fin d'une partie perdue d'analyser le pourquoi avec les enfants pour qu'ils osent le jeu d'équipe la fois suivante et ainsi gagnent en apprenant à vivre ensemble.

Ces jeux développent de nombreuses capacités chez l'enfant : le plaisir de jouer, la stratégie pour faire réussir l'équipe donc la solidarité, la confiance en soi, la socialisation, la communication, l'écoute de l'autre, le dialogue, la négociation, le respect de l'autre, la créativité. Ils permettent aussi d'apprendre à résoudre ensemble un conflit. En favorisant tout ceci, l'enfant, l'adolescent, peut apprendre à modifier ses relations interpersonnelles et sociales. En fait, ces jeux sont des éléments pour une éducation à la Paix et à la non-violence. Les enfants vont y prendre plaisir de plus en plus, au fur et à mesure des défis relevés, c'est eux qui en redemanderont ! et ainsi évolueront.

Tous les jeux habituels, traditionnels peuvent être transformés en jeux coopératifs. Il suffit pour cela de respecter les idées suivantes : communiquer, partager, faire ensemble, inventer, créer.

⁹ Source du document : Annie Ghiloni.

Nous connaissons de nombreuses situations de coopération dans nos classes quelque soit nos convictions pédagogiques. Même si nous n'incluons pas dans nos pratiques les conseils de coopérative, nous développons les compétences transversales de différentes façons.

- en Education civique ou ateliers Projet de classe: les moments informels de vie de classe, responsabilités, ... où les enfants échangent, communiquent, posent des questions, organisent.
- en Français, Maths, ... : les moments de travail en groupe pour découvrir les règles, les lois, ...
- en Art plastique : les tableaux collectifs
- en musique : l'écoute collective, les ateliers rythmiques, les jeux de sons, ...
- en EPS : les jeux coopératifs, jeux de groupe, préparation de gym au sol en groupe, l'expression corporelle, le jeu dramatique,
- en Sciences : les ateliers « main à la pâte »
- en Eveil : les recherches en BCD, sur Internet, les travaux en groupe, les ateliers tournants, ...

Les jeux coopératifs sont alors un soutien à ces activités

- le Visionary au service de la géométrie
- attention aux voitures au service de la sécurité routière
- les nombreux jeux du fichier au service de l'Art plastique, du sport, de la musique, ...

Bibliographie :

Livres

- « Jeux coopératifs pour bâtir la paix » de Mildred Masheder (Tome 1 et Tome 2)
Edition Université de Paix de Namur (Belgique)
- « Je coopère, je m'amuse » de Christine Fortin
aux Editions Chenelière/Pirouette
- « Pour une éducation à la non-violence » de Jeanne Gerber
Edition Chronique Sociale
- « Jeux et violences » dossier coordonné par Gloria Ramirez, Etienne Segulier, Anne-Catherine Bisot et Guy Boubault Edité par Non-Violence Actualité et la Ligue de l'enseignement.

Fichiers

- « Jouons ensemble » fichier de 40 jeux coopératifs édité par Non-Violence Actualité
- Fiches pédagogiques Tome 1 « Pour une éducation à la Paix »
De Richard Fortat et Laurent Lintanf aux Editions ouvrières

Vidéo

- « les jeux coopératifs » (20mn) de Mildred Masheder éditée par le Centre Gandhi de Londres et NVA
- « la non-violence dès l'école » avec le concours de l'UNESCO, la DPJJ, ...et la ville de Montreuil éditée par l'IRNC de Montreuil.

Jeux coopératifs

3 – 8 ans	5 – 10 ans	8 – 15 ans
Le verger La ronde du fermier Le jeu du loup	Kayanak Le compost Recyclons les déchets Attention aux voitures Au pays de l'arc-en-ciel Bhavati	Visionary Sambesi T'chang
TOUS : Le parachute		

¹⁰ Source du document : Annie Ghiloni.

BIBLIOGRAPHIE

Disponibles au CLDP de Saint-Dizier :

- * **Bien s'entendre pour apprendre** réduire les conflits et accroître la coopération, CHENELIERE
- * **Le conseil de coopération** outils pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits
CHENELIERE
- * **Contre violence et mal-être** La médiation par les élèves
CHENELIERE
- * **La coopération au fil des jours** des outils pour apprendre à coopérer
CHENELIERE
- * **Je coopère, je m'amuse** 100 jeux coopératifs à découvrir
CHENELIERE
- * **Prévenir et agir contre la violence dans la classe**
HATIER / Questions d'école
- * **Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle**
HATIER / Questions d'école
- * **Cahiers pédagogiques :**
 - n° 287 violences à l'école
 - n° 314/315 nouveaux élèves / nouveaux maîtres
 - n° 347 la pédagogie coopérative
 - n° 354 l'effet établissement
 - n° 364 le droit à l'école
 - n° 366 quand les élèves posent problèmes
 - n° 367/368 apprentissages et socialisation
 - n° 375 face à la violence
 - n° 380 notre métier, notre identité
 - n° 384 l'autonomie de l'enseignant
 - n° 393 accompagner une idée neuve en éducation
 - n° 401 débattre en classe
 - n° 404 des pistes pour changer le collègue
 - n° 410 à quoi ça sert l'école ?
 - n° 411 quand les élèves se mettent en danger
 - n° 429/430 cette fameuse motivation

Disponibles dans la valise inspection (empruntables à l'élémentaire Brossolette)

- LIVRES :**
- * Jeux coopératifs pour bâtir la paix T1 et T2
 - * Apprenons à vivre ensemble Ed° La Cigale
 - * Pour une éducation à la non violence

- JEUX :**
- * Visionary / la ronde du fermier / le verger / sambesi / tchang / le parachute