



édusarthe

Ressources : des outils pour enseigner

septembre 2003

l'entrée dans

deuxième édition

le métier

inspection académique
Sarthe

académie
Nantes



Deuxième édition

L'entrée dans le métier

Quelques outils pour débiter dans la classe

Cette publication d'EduSarthe, « *L'entrée dans le métier* », vise à donner à chacun des débutants, qu'il sorte de la formation en I.U.F.M. ou qu'il soit recruté sur la liste complémentaire, les informations et les conseils nécessaires à l'organisation du travail prévu à l'intention des élèves tout au long de l'année scolaire.

Ce document, conçu et élaboré grâce à l'expérience des conseillers pédagogiques du département, est un outil d'aide et d'accompagnement dont le professeur d'école se servira dans la pratique de la classe au quotidien. Il se veut précis, réaliste, bien en prise avec les facettes multiples que prend la vie éducative et pédagogique d'un groupe classe et d'une école. Aussi y trouvera-t-on des modes de programmation et de progression, selon lesquels l'acte d'enseignement aura toute l'efficacité recherchée, grâce à la mise en œuvre de séquences et de séances appropriées, dont les élèves eux-mêmes seront les acteurs ; il propose, conformément aux instructions ministérielles, des rythmes d'apprentissage, une répartition des activités dans la journée selon les disciplines ; il montre, à travers des exemples pris dans des cycles différents, comment on peut faire naître et développer chez l'élève les compétences qu'il doit acquérir.

J'espère que la richesse de ce livret, dont je tiens à remercier et à féliciter les auteurs, viendra donner encore plus de force à chacun des nouveaux s'engageant dans ce métier exigeant et exaltant.

Je souhaite à tous, une installation agréable dans le poste et une pleine réussite dans cette belle voie professionnelle.

Jean-Claude ROUANET
Inspecteur d'académie
Directeur des services départementaux
de l'Éducation nationale de la Sarthe

La prise en compte, dans les textes officiels, des recherches en matière de pédagogie a provoqué une profonde mutation dans l'acte d'enseigner : respect des rythmes et des différences, continuité et cohérence des apprentissages, pratiques didactiques plus conformes au développement psychoaffectif des élèves...

Ces évolutions ont, par ailleurs, entraîné l'apparition de termes spécialisés dont le sens peut sembler, parfois, confus. Ce livret est né d'une confrontation permanente avec les légitimes interrogations des praticiens. Il est destiné à clarifier d'un point de vue pragmatique, à travers des définitions et des exemples concrets, la demande institutionnelle.

De nombreux termes ne sont pas explicitement définis dans les textes officiels ; les propositions ci-après sont le fruit d'un consensus autour d'interprétations possibles. Travail délicat, car les ouvrages de référence présentent parfois des avis divergents !

Tout exemple porte ses propres limites. Il n'existe que pour être dépassé. Ainsi ce livret qui s'adresse en premier lieu aux **professeurs des écoles débutants** ou **recrutés sur liste complémentaire**, pourra bénéficier d'apports supplémentaires. D'autres enseignants pourront y trouver des informations essentielles susceptibles de compléter leur expérience du terrain.

Que chacun sache y puiser les informations souhaitées, et se l'approprier pour vivre une pédagogie respectueuse des enfants et de soi-même !

Sommaire

| | |
|--|----|
| Éditorial | 03 |
| Avant-propos et sommaire | 04 |
| 1. La maîtrise du groupe classe | 05 |
| 2. La maîtrise du groupe classe (exemples) | 06 |
| 3. Propositions d'explicitation de termes pédagogiques actuels | 07 |
| 4. Des contraintes de temps | 07 |
| 5. Un emploi du temps | 08 |
| 6. Une organisation de l'espace | 09 |
| 7. Des conseils pour organiser le(s) classeur(s) de l'enseignant | 10 |
| 8. Une programmation en histoire au cycle des approfondissements | 11 |
| 9. Une programmation en mathématiques (« Ermel », cycle 2, niveau 1) | 12 |
| 10. De l'harmonisation au projet | 14 |
| 11. Un projet pluridiscipline en cycle 3 | 15 |
| 12. Un projet de lecture – écriture au cycle 3 | 19 |
| 13. Une programmation d'activités sur le cycle 3 | 19 |
| 14. Un plan de séquence | 21 |
| 15. Un plan de séance (proposition) | 22 |
| 16. La trace écrite | 23 |
| 17. L'A.I.S. (adaptation et intégration scolaires) | 24 |

Depuis 1997, pour aider les enseignants dans leurs pratiques, l'Inspection académique de la Sarthe a publié plus de vingt brochures dans les trois collections d'EduSarthe.

Retrouvez-les en téléchargement sur : www.ac-nantes.fr/ia72

1. La maîtrise du groupe classe

Condition : présenter un modèle d'adulte construit aux enfants

Rapports adulte – enfants

L'adulte qui s'énerve expose son impuissance aux yeux de tous.

L'adulte reste maître de sa classe en toutes circonstances. Il est le garant du respect des règles et des attitudes. La sienne traduit ouverture, fermeté et assurance.

Il agit avec la conscience de représenter une référence dans les attitudes et les actes.

Il assume pleinement son rôle, sait prendre du recul, éviter les réactions passionnelles.

Il connaît ses limites et sait les exprimer aux élèves.

Il sait respecter ou faire respecter et donc se faire respecter.

Confiance et respect mutuel

Faire confiance pour gagner la confiance. Respecter pour être respecté.

Les élèves disposent de responsabilités dans la vie de classe .

Ils peuvent agir et donner un avis sur leur environnement à travers un conseil des enfants.

Ils sont impliqués dans leurs apprentissages (contrats, projets, tableaux de bord etc.).

Enseignant et élèves savent partager des moments de détente.

En tout lieu de l'école, l'enseignant sait prêter attention à ce qu'exprime un enfant et en tient compte. Il éduque à la réciprocité de cette attitude.

Il décrypte, par le dialogue, les messages qu'expriment mots et attitudes « alarmants ».

Code de conduite commun

Que risque-t-il de m'arriver si... ?

Les règles de vie définies par les élèves et l'enseignant sont clairement affichées dans la classe. Droits, devoirs, interdictions, réparations et sanctions y figurent explicitement.

Des plages horaires dédiées à la « vie de classe » permettent la régulation du dispositif. Place y est donnée à l'expression de chacun, dans le respect et la bienveillance, selon les codes mis en place.

Connaissance de l'espace et du temps

De quoi « plus tard » sera-t-il fait ?

Tout est fait pour que les enfants connaissent les locaux, leurs fonctions et leurs habitants.

Pareillement, les différents « coins » de la classe sont clairement repérés.

Les emplois du temps sont affichés. Le déroulement de la journée est suivi sur l'emploi du temps de journée affiché et présenté le matin.

Événements, projets, contrats... sont planifiés et repérés sur des supports adaptés.

Pédagogie adaptée

Pourquoi apprendre ? Suis-je concerné ? Faut-il nécessairement s'ennuyer ?

Les élèves apprennent en agissant.

Une pédagogie du projet répond au « Pourquoi » des apprentissages.

La cohérence de l'enchaînement des séances est assurée par une programmation.

Des « respirations » sont ménagées entre les activités demandant une forte concentration.

Une différenciation permet d'ajuster des niveaux de difficulté respectueux des élèves.

Les séances d'oral en grand groupe sont limitées dans le temps (15 minutes maximum sauf exception).

La sanction

La sanction : toujours constructive, toujours comprise car prévue par des règles, jamais humiliante.

Elle est graduée selon une échelle de gravité reconnue lors de l'élaboration du règlement :

- avertissement - suppression de la cause de perturbation (règle qui tombe, chaise bruyante...),
- x avertissements = copier la règle enfreinte ou produire un texte la mettant en scène,
- déplacement de l'enfant perturbateur vers un lieu où il peut écouter et travailler sans déranger,
- mise à l'écart : l'enfant est informé de la durée et du sens (l'amener à réfléchir et expliquer son attitude),
- maintien calme, ferme et sans violence auprès de l'enseignant de l'enfant dangereux pour lui ou les autres.

La réparation

La réparation est une tentative en vue de redresser un tort. Le fautif trouve lui-même le moyen d'apaiser la victime par une action en rapport avec l'erreur. La victime considère la compensation suffisante. Elle est perçue non comme événement isolé, mais comme élément constitutif des relations interpersonnelles.

Pour aller plus loin : *La réparation.* – D. Chelson Gossen. – Chenelière-Mc Graw-Hill éditeur ;
Enseignants efficaces. – Th. Gordon. – Le Jour éditeur.

2. La maîtrise du groupe classe (exemples)

L'infraction à une règle entraîne obligatoirement une conséquence : sanction ou réparation.

La réparation offre une alternative constructive au problème de la gestion du groupe au sein d'une classe ou d'une école. Elle présente une « faiblesse » dans la non concordance, dans le temps, entre l'action et sa conséquence. Elle ne permet pas le point d'arrêt immédiat, nécessaire à certaines situations aux évolutions potentiellement dangereuses (violence, forte agitation, certains comportements asociaux...). Cela ne remet aucunement en cause les principes qui la fondent.

Elle trouve son complément dans l'application de sanctions selon l'esprit indiqué dans ces lignes.

Un enfant en frappe un autre qui ne voulait pas lui rendre sa voiture.

| punition : à éviter absolument | proposition de sanction | proposition de réparation |
|---|---|--|
| Enfant empoigné brusquement, sermon à voix très forte, énoncé de la punition : « Tu copieras pendant la prochaine récré! ». | Mise à l'écart immédiate, ferme et sans agressivité : motif exprimé par l'enfant, durée indiquée à l'enfant : « Tu es très en colère. Assieds-toi ici, nous parlerons dans cinq minutes, quand tu seras prêt. » Respect du maintien à l'écart et du temps indiqué. | Proposition possible de l'agresseur : laisser toutes ses voitures à son camarade pour la durée de la journée. |

Un enfant pousse des cris en classe.

| punition : à éviter absolument | proposition de sanction | proposition de réparation |
|--|--|---|
| Sermon crié devant toute la classe. Conjuguer le verbe crier au passé, présent, futur. | En conversation duelle, l'adulte informe calmement l'enfant que ses cris le gênent. Il est invité à expliquer pourquoi il ne peut agir ainsi. Alternative possible s'il persiste : l'enseignant le maintient près de lui en lui expliquant qu'il agit ainsi car il n'a pas trouvé d'autre solution et que celle-ci ne lui convient pas. Il invite l'enfant à l'aider à en trouver une meilleure. Le cours continue. | Propositions possibles du « perturbateur » : transmettre les consignes de l'enseignant grâce à la puissance de sa voix, en A.P.S. ; s'engager à inventer une méthode pour se déplacer, sans faire de bruit avec sa chaise. L'enseignant à toute la classe la semaine suivante. |

Un enfant parle sans lever le doigt (interdisant ainsi la parole à ses camarades).

| punition : à éviter absolument | proposition de sanction | proposition de réparation |
|--|--|--|
| Menaces, critique de l'incapacité à respecter le contrat. Réprimandes virulentes. | Lors de l'élaboration des règles de vie, les enfants ont proposé des solutions pour mieux se souvenir de ce point : système de trois avertissements et copier la ligne correspondante du règlement, ou s'asseoir par terre une minute comme au jeu de « lapins-chasseurs » ou encore prison trois minutes comme au hockey. | Proposition possible de « l'impulsif » : il sera chargé, sans la prendre lui-même, de donner la parole à ses camarades lors d'une séance d'entretien et de vie de classe. |

A priori, l'acte délivre un message justifié pour celui qui l'effectue. Seul le décodage de ce message peut permettre une résolution. La volonté de comprendre prouve à l'enfant que l'on peut condamner son acte sans le condamner lui-même.

La première étape vers son acceptation des règles, passe par le sentiment d'être accepté tel qu'il est.

La porte ouverte

Dans tous les cas, il est primordial que l'enfant ressente chez l'adulte cette attitude d'acceptation de l'autre, ces efforts pour le comprendre et la réalité d'une **porte toujours ouverte** pour l'accueillir.

3. Propositions d'explicitation de termes pédagogiques actuels

Programmation

Prévision et organisation d'activités dans un calendrier donné afin d'acquérir certaines compétences liées aux projets et contraintes extérieures. Les programmations de classe s'inscrivent dans les programmations de cycle et d'école.

Progression

Suite d'étapes dans lesquelles chaque connaissance est déduite de la précédente.

Séance

Une unité de temps, étape de séquence.

Séquence

Plusieurs séances pour atteindre un objectif.

Compétence

Pour l'enfant, capacité d'ordre général, être capable de ... ; elle se décline en objectifs.

Objectif (opérationnel)

Pour l'enseignant, définir le sens de l'activité d'apprentissage, concrètement : ce que les enfants doivent savoir ou savoir-faire à l'issue d'une séquence (unité d'apprentissage). Dans le B.O. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », des **objectifs généraux** précèdent les programmes.

Période

Dans le cadre de l'élaboration des programmations, durée séparant deux congés scolaires. Une année est ainsi

4. Des contraintes de temps

Chaque jour

7 à 10 minutes procédé « La Martinière »

- Écriture rapide immédiate (application d'orthographe d'usage ou grammaticale, avec ou sans recherche d'information).
- Calcul mental ou calcul réfléchi (selon une programmation établie).

En cours de journée

- Copie (objectif calligraphique).
- Copie (objectif respect des éléments morpho syntaxiques ou des indices externes).
- Écriture différée (entraînement à la mémorisation de blocs et d'extraits).
- Lecture d'une histoire (ou d'un extrait) par l'adulte. Celle-ci aura été choisie par des enfants parmi une sélection de l'enseignant.
- Des « respirations » ont-elles été prévues entre les activités nécessitant une forte concentration ?
- Temps dédié à la réalisation des contrats // activité de soutien en petit groupe.
- Temps d'ouverture de la classe aux apports des élèves (entretien leur donnant la parole) en prévision d'éventuelles exploitations pédagogiques.

5. Un emploi du temps

| | C.E.1 | C.P. |
|-------|--|---|
| 8h45 | Accueil - Date - Entretien (mené par un animateur de semaine) : expression orale - Ordre du jour - Introduction ou poursuite du thème porteur du projet. | |
| 9h00 | <i>Écriture et expression écrite liées au contexte Plan de travail</i> | « La Martinière » - Activités lecture – écriture Discriminations A/V - Lancement activité |
| 9h20 | Français lié au projet Étape collective du chantier d'écriture | <i>Écriture - Systématisations lecture - écriture Expression écrite ou fichiers (différenciation)</i> |
| 9h40 | <i>Application par l'expression écrite liée au projet (ou propre à des motivations individuelles)</i> | Corrections individuelles (remarques , engagements) Jeux collectifs de lecture - Lancement recherche |
| 10h00 | Suivi et assistance sur les travaux engagés Enseignant à disposition pour accompagner la réalisation des projets individuels | |
| 10h15 | | |
| 10h30 | <i>Mathématiques : poursuite des recherches, résolutions et applications (écrits et représentations)</i> | « La Martinière » - Activités numération Situation jeu ou problème (mise en place) |
| 10h55 | Mise en commun des découvertes et stratégies Synthèse Trace - « La Martinière ». Numération | <i>Jeu ou recherche. - en groupe ou individuellement. Manipulations - écrits - représentations</i> |
| 11h20 | <i>Applications : validation du savoir faire (cycle complet sur 3 à 4 séquences. - départ situation problème)</i> | Bilan, synthèse, verbalisation, confrontation, valida- tion, application (cycle identique. à C.E.1) |
| 11h45 | DÉJEUNER - Correction des cahiers | |
| 13h15 | Suivi de correction individuelle des productions écrites C.E.1 - Lecture ou écriture individuelles | <i>Mise à jour des travaux Fichiers lecture et calcul</i> |
| | <i>Plan de travail : mise à jour, corrections, bibliothèque et ateliers - productions écrites, observations des expériences, fichiers jeux lecture et société, arts plastiques, petits bricolages...</i> | <i>Bibliothèque Accès aux ateliers (autonomie lecture)</i> |
| 13h55 | Lecture d'une histoire puisée dans la bibliothèque | |
| | Temps - Espace - Biologie - Technologie : liées au projet dans la mesure du possible (groupement C.P. et C.E.1 selon les compétences nécessaires) | |
| | 1 - Situation recherche ou expériences - observations 2 - Stratégies de résolution du problème : écrits – représentations 3 - Mise en commun des résultats 4 - Validation, synthèse et trace formelle | Séquence en 2 à 4 séances en liaison avec le projet travaux en groupes |
| 14h45 | | |
| 15h05 | Présentation des travaux à effectuer à la maison Rédaction, assistance entre pairs, méthodologie | |
| 15h25 | Chants, rythmes, expression corporelle, Activités artistiques, A.P.S. | |
| | Marionnettes, saynètes, mimes (et expression orale: échanges verbaux et communication) | |
| 16h15 | | |

En gras : présence de l'enseignant

6. Une organisation de l'espace

Le positionnement des pupitres

Il permet :

- un travail individuel ou par deux,
- une organisation rapide pour un travail en petits groupes,
- une circulation aisée pour le l'enseignant (suivi) et pour les élèves,
- une visibilité facile du tableau et des affichages principaux,
- un travail « à l'écart » pour deux à trois élèves, tout en bénéficiant de la dynamique du groupe.

Remarque : le bureau de l'enseignant ne revêt aucune fonction dans l'acte d'enseigner. Placé entre le tableau et les élèves, il constitue un rempart à...

Le mobilier

Il offre des rangements répertoriés aisément accessibles aux élèves (matériel ressource). Il peut être bénéfique de supprimer certaines portes pour une utilisation plus facile. La liberté d'accès aura été au préalable définie dans le cadre des règles de vie de classe. La connaissance et l'utilisation de ces rangements auront fait l'objet de séances d'entraînement. Peuvent être répertoriées :

- la bibliothèque de classe (constituée ou enrichie des emprunts contextuels à la B.C.D.),
- les étagères pour le matériel des manipulations mathématiques (dés, cartes, jetons, dominos, cubes « Union », paquets de café en grains, boîtes de pellicules transparentes et opaques, etc...),
- les étagères pour des jeux de société ayant une valeur éducative, classés avec les élèves selon leur domaine et difficulté, par exemple : logique niveau +++, mémoire ++, etc. (un affichage permet le suivi de toute la classe),
- les étagères destinées au matériel ressource en sciences, histoire, géographie (loupes, récipients, ballons de baudruche, pailles, gomme à fixer, métaux divers, aimants, spaghettis, sabliers, boussoles, stéréoscope, etc.),
- les étagères pour les objets trouvés et les dépannages qui évitent les pertes de temps en recherche de propriétaires ou l'inactivité faute de matériel (crayons, règles, gommes, etc.).

Les espaces dédiés

Leur pleine exploitation ne sera effective qu'à la suite d'une mise en place progressive.

Les périodes, durées et modalités d'accès et d'utilisation seront expliqués pour chacun d'entre eux. Ils offrent une ouverture à une pédagogie du contrat.

- Espace biologie (terrarium, vivarium, aquariums, plantations), conforme aux diverses conditions d'expérimentation (lumière, chaleur, humidité, air) ;
- espace technologie (« Lego Data » ou « Technics », ensembles SADEL, matériel pour le fichier P.E.M.F., etc.) sans oublier l'indispensable balance, outil de base pour les comparaisons : en libre service ;
- espace informatique (mise en forme de productions, cédéroms et logiciels éducatifs...) ;
- espace exposition pour les objets de curiosité rencontrés en et hors école (nids, œufs, cailloux, feuilles, graines, plantes, livres, objets personnels ou affectifs, etc...) ;
- point d'accès aux fichiers auto-correctifs, point de rencontre enseignant-élèves pour les travaux de soutien en petit groupe, espace expression (enregistrements avec préparation)...

sont autant de pistes de réflexion pour l'organisation géographique de la classe.

- Espace mise en valeur des productions et réalisations d'élèves (articles, exposés, montages, productions artistiques originales...). Cet espace prend toute sa valeur **dans un lieu fréquenté** de l'école plutôt que dans la classe... Les travaux présentés offriront des supports d'activités aux autres élèves ou matières à expositions à destination d'un public extérieur...

Espaces d'affichage aisément identifiables (réglementaires, didactiques, pédagogiques, esthétiques, mise en valeur de productions).

7. Des conseils pour organiser le(s) classeur(s) de l'enseignant

Un exercice efficace (et plus agréable) du métier exige une organisation rationnelle. Celle-ci relève des choix de l'enseignant. Il pourra regrouper les documents selon la logique de travail qui lui convient le mieux.

La liste ci-dessous se veut indicative et non exhaustive. Chacun saura la compléter pour en améliorer l'usage :

- outil à l'usage de l'enseignant,
- outil de travail en équipe ou d'échanges pédagogiques,
- outil assurant la continuité en cas d'absence.
- ...
- un ou plusieurs classeurs, porte-vues etc.

Un simple cahier peut fournir un support adapté aux « plans de journées succincts ».

Informations administratives

Liste des élèves avec date naissance, adresse(s) et contact des parents.
Fiches de renseignements individuelles (copies bureau direction).
Photocopie des polices d'assurance (originaux bureau direction).
Listes de pointages (assurance, étude, cantine, participations financières ...).
Étiquettes nominatives (T.P.S. et P.S.).

Organisation générale de l'établissement

Règlement type départemental.
Plannings (gymnase, piscine, décroissements, échanges, partenariats, utilisation de lieux ou de matériels etc.).
Services de cour et autres surveillances ou permanences.
Procès verbaux des conseils d'école.

Organisation pédagogique de l'établissement

Projets d'école, de cycle, de classe (*prévoir une version à destination des parents*).
Dossier conseils de cycle.
Dossier Rased : protocoles et calendrier des prises en charge, comptes rendus d'équipes éducatives...

Organisation pédagogique de l'enseignant, projet de classe

Préparation

Programmations dans chaque domaine ou discipline.
Projet(s) éventuel(s) avec planification et contenus.
Fiches de préparation de séquences et séances choisies.
Grilles d'évaluations (de classe).
Dossier : projets en gestation, idées géniales, etc.

Gestion

Emploi du temps hebdomadaire (*aussi affiché dans la classe*).
Emploi du temps de journée (particulièrement dans le cas d'une organisation multi-groupe).
Plan quotidien succinct des déroulements de journées (utilisable aussi comme aide-mémoire pédagogique et administratif ainsi que pour les annotations d'urgence).
Dossier : projets en gestation, idées géniales etc.
Outre une clarification de la pratique, ces documents favoriseront les échanges pédagogiques avec l'équipe ainsi qu'une prise en main par un remplaçant éventuel.

À propos du registre d'appel

Un protège-cahier à rabats permet de conserver :
- les certificats médicaux,
- les « mots des parents », souvent sur papier libre malgré le cahier de liaison.
La tenue quotidienne du registre est **obligatoire**.

8. Une programmation en histoire au cycle des approfondissements

Cet essai de programmation des contenus d'enseignement en histoire au cycle des approfondissements ne peut être envisagé que dans le cadre d'une réflexion au niveau du cycle complet.

L'approche « spiralaire » nous a semblé indispensable au traitement de notions complexes prévues dans les programmes pour chaque période.

La constitution d'un « cahier d'histoire » de cycle est indispensable à ce type de programmation : cahier ou plutôt classeur qui permettra à l'enfant de compléter les dossiers établis pour chaque période au cours des trois années du cycle.

Des temps ont été prévus pour aborder la connaissance des institutions de la République dès le C.E.2 dans le cadre de l'étude du XX^e siècle.

Pour compléter la programmation, consulter les tableaux : « compétences à acquérir en histoire » et « compétences spécifiques en langage », (B.O. spécial : programmes du 14 février 2002, p.80 et p.70).

C.E.2

| 10 - 12 semaines | Première approche des grandes périodes (5 - 6 séances pour chaque période) | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Sujets d'études diachroniques (3 à 5) se nourrir construire écrire se déplacer s'habiller | Préhistoire La vie des hommes (maîtrise du feu). Les traces artistiques (liaison interdisciplinaire) | Antiquité Les Celtes : mode de vie La conquête de la Gaule, 1 ^{re} approche | Moyen-Âge Le château-fort : seigneurs et paysans La cathédrale | Renaissance Les arts (liaison interdisciplinaire) Les villes | XVIII^e, XIX^e La révolution : royauté - république XX^e 1 ^{re} approche du système démocratique et institutionnel français |

C.M.1

| Préhistoire 6 séances | Antiquité 6 séances | Moyen-Âge 6 séances | Temps modernes 7 – 8 séances | XIX ^e 6 séances | XX ^e 7 – 8 séances |
|---|--|---|---|--|---|
| Les traces matérielles (découverte et conservation) L'évolution des modes de vie (habitat, outils, agriculture) | La Gaule et les grandes civilisations antiques (grecs et romains) Les monuments gallo-romains | Les Francs, dislocation du pouvoir politique Le système féodal La culture des abbayes | Les grandes découvertes : conquêtes et voyages La question de l'esclavage La monarchie absolue et la révolution | Les progrès de la science et de l'industrialisation Les inégalités sociales | 1 ^{re} approche des deux conflits mondiaux La V ^e République |

C.M.2

| Préhistoire 3 – 4 séances | Antiquité 4 séances | Moyen-Âge 5 séances | Renaissance 5 séances | Monarchie République 5 séances | XIX ^e 5 – 6 séances | XX ^e 9 – 10 séances |
|--|--|---|--|--|--|--|
| Les différentes périodes préhistoriques L'élaboration d'un univers symbolique | L'entrée dans l'histoire par « l'écriture » La christianisation du monde gallo-romain | Christianisme et Islam : conflits et échanges La France, état royal : une capitale, une langue | Les arts Début de la révolution scientifique et technique Protestantisme (rupture de l'unité chrétienne) | Les Lumières La Révolution L' Empire Les difficultés de la République à s'imposer | L'industrialisation et les inégalités sociales (travail des enfants, inégalités femme – homme) Les colonies | Les conflits mondiaux : bouleversements européens, génocide des juifs La V ^e République (fonctionnement des institutions) Évolution de la société française dans la deuxième moitié du XX ^e siècle Les arts expression d'une époque |

9. Une programmation en mathématiques [« Ermel », cycle 2, niveau 1]

| Programmation maths Ermel cycle 2 niveau 1 | | SEPTEMBRE | OCTOBRE | NOVEMBRE | DÉCEMBRE |
|---|---|---|--------------------------------------|--|--|
| Les nombres pour mémoriser | M1 : les nombres pour constituer une collection équivalente | Le robot (p.57) Les mosaïques (p. 61) Activités d'accompagnement | | | |
| | M2 : les nombres pour comparer | | Les boîtes empiilées (p.67) | | |
| Des problèmes pour apprendre à chercher | M1 : prendre et traiter les informations | | Lecture d'images Phase 1 et 2 (p.83) | | Lecture d'images Phase 3 (p.86) |
| | M2 : faire et contrôler des essais | | | | |
| Les nombres pour anticiper et pour calculer | M1 : anticiper, c'est possible ! | Activités d'approche (p.133) Petits problèmes (p.134) | | Les fleurs (p.139) Construire des procédures (p.143) Le nombre-cible | Activités d'entraînement (p.150) Petits problèmes Marelles |
| | M2 : écritures additives et soustractives | | | | Officialisation du signe + (p.168) Calculettes |
| | M3 : vers le calcul | Procédures liées au comptage : surcomptage, décomptage (p.204) | | | Répertoire collectif (p.205) |
| Connaître les nombres | M1 : approche globale | Mémorisation de la suite orale (p.266) | | | |
| | | Reconnaître et utiliser l'écriture chiffrée des nombres (p.269) | | | |
| | M2 : approche algorithmique de la suite écrite des nombres | | | | Château (p.281) |
| | M3 : échanges | | | | |
| | M4 : les groupements par 10 | | | | |

| JANVIER | FÉVRIER | MARS | AVRIL | MAI | JUIN |
|--|--|--|--|---|---|
| | | | | | |
| Construction de tours Phases 1 à 4 (p.88) | | Le jeu de la tour Phases 1 à 3 (p.89) | Triangles colorés 1-3 (p.92) Faire des nombres (p.98) | Triangles colorés Phase 4 (p.91) | |
| | Partages inéquitables (p.101) | | | | Partages à égaliser (p.107) |
| Mini yam Évaluation (p.155) | | Comprendre la monnaie (p.156) | | Encore des problèmes (p.162) | |
| Activités d'entraînement (p.176) | | Consolidation du signe + Piste Entraînement | Signe – (p.187) Quadrillage | Réinvestissement (p.198) L'autocar | Évaluation (p.201) |
| Entraînement (1) (p.206) | Situer ses sa- voirs Entraînement (p.209) | Utiliser ses connaissances (p.217) Structurer le répertoire (p.218) | Entraînement (3) (p.220) | Calculer avec les dizaines (p.224) Nombre cible Dizaines | Vers l'algorithme de l'addition (p.228) Carrelages Abaques |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Rouleaux (p.279) Portraits (p.286) | Portraits (p.288) Calculettes (p.296) | Compteurs (p.298) | Dictionnaire des nombres (p.301) | | |
| Maisons à construire (p.306) | Banquier 5 pour 1 (p.308) | | Banquier 10 pour 1 (p.315) | Compteur vivant (p.323) | |
| | | Fourmillons (p.319) | | Carrelages (p.325) | |

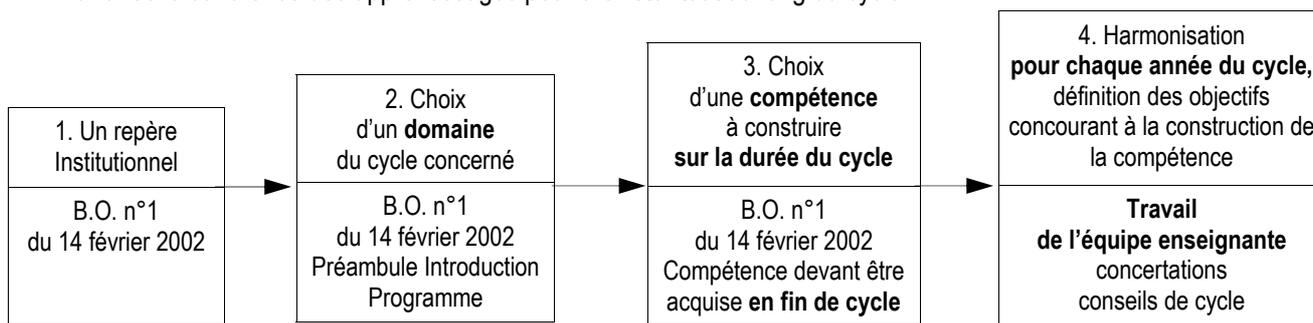
10. De l'harmonisation au projet

Harmoniser pour programmer

Les programmes officiels indiquent les compétences devant être acquises en fin de cycle. Chacune de ces compétences se construit par des « touches » successives qui en précisent progressivement la teneur : une sorte d'impressionnisme pédagogique ...

Il importe donc en premier lieu, de définir toutes les « touches » qui seront effectuées. Elles seront énoncées en termes d'objectifs. Il sera alors possible de répartir ces objectifs dans chaque année du cycle, conformément à la constitution de chaque classe. Grâce à cette harmonisation :

- chaque enseignant du cycle aura une vision claire des contenus concernant sa classe ;
- la gestion de classe par groupes de niveaux sera facilitée (connaissant les étapes d'acquisition d'une compétence, l'enseignant pourra proposer des activités adaptées à chacun de ces groupes).
- une réelle cohérence des apprentissages pourra exister tout au long du cycle.



Les objectifs évoqués en 4 relèvent de choix des équipes d'enseignants. Ils peuvent donc faire l'objet de nombreuses variantes. Cependant, deux facteurs pénalisent gravement cette harmonisation :

- une masse de travail importante (définir des objectifs pour chaque compétence de chaque domaine),
- d'importantes fluctuations dans les équipes d'enseignants (mutations, changements, retraites).

Alterner les compétences pour une acquisition « en touches »

Domaine de l'espace : compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- 1 - se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer,
- 2 - commencer à représenter l'environnement proche,
- 3 - décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé,
- 4 - lire en la comprenant la description d'un paysage, d'un environnement,
- 5 - repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue, sur des plans,
- 6 - savoir retrouver le rôle de l'homme dans la transformation d'un paysage,
- 7 - situer les milieux étudiés sur une carte simple ou un globe.

Avoir compris et retenu :

- a - la position (sur une carte ou sur un globe) de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents,
- b - quelques aspects de la diversité des formes de végétation, de la vie animale et des habitants,
- c - quelques caractéristiques de son environnement proche.

Tout au long du cycle

| | |
|--|--|
| espace feuille espace pupitre espace classe espace école espace quartier | Les compétences 1 à 5 pourront être abordées dans le cadre de ces cinq espaces à travers repérages, reconnaissances, localisations, représentations ... leur sens se précisera par la diversité des situations exploitées. |
| milieu rural milieu urbain milieu péri-urbain | Les compétences 5 à 7 ainsi que b et c pourront être abordées dans le cadre de ces trois milieux. Leur sens se précisera par ... |
| carte de France carte de l'Europe globe | Des activités relatives aux silhouettes et aux critères de repérage pourront être définies pour ces trois espaces. Leur sens se précisera par ... |

11. Un projet pluridisciplinaire en cycle 3

Vue d'ensemble

Remarque : si le projet nécessite des financements, veiller à ce qu'il reprenne les axes du projet d'école.

PROJET DE CLASSE

L'événement : le naufrage du Prestige (composante affective).

Le projet : faire une exposition pour alerter sur les naufrages de pétroliers (composante pédagogique).

Langue française : littérature + O.R.L. (observation réfléchie de la langue)

Parler : formuler dans ses propres mots une lecture entendue + observation collective d'un texte.

Lire : comprendre en le lisant silencieusement, un texte littéraire court + relation substitut/substantif.

Écrire : élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes en respectant des contraintes. + repérer et réaliser des chaînes d'accords dans le groupe nominal.

Dire : trois haïkus choisis.

Géographie

Effectuer une recherche dans un atlas.
Mettre en relation des cartes pour localiser...

Vocabulaire géographique du milieu côtier.
Grands ensembles humains (continentaux, océaniques) : d'où vient le pétrole, où l'emmène-t-on, zones menacées ?

Atelier de lecture 1 : articles sur la pollution côtière.

Éducation civique : notre responsabilité à l'égard de l'environnement.

Réaliser une exposition
« naufrages et marées noires » :
- reportages
- nouvelles
- expériences
- œuvres
pour la présenter aux autres classes
et aux familles.
(exposition avec guides à la B.C.D.)

Éducation artistique

Arts visuels : choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils (liquides de différentes densités sur supports + ou- poreux).

Identifier quelques œuvres relatant des naufrages.

Atelier de lecture 3 : commentaire sur « Le radeau de la méduse ».

Sciences expérimentales et technologie

Utiliser des instruments d'observation et de mesure
Participer à la préparation d'une enquête avec protocole...

La conservation de la matière les mélanges et dissolutions.

Le rôle et la place des vivants dans leur environnement.

Atelier de lecture 2 : comptes rendus d'expériences sur les propriétés des liquides.

Critères d'évaluation du projet

La variété des productions exposées traduit-elle bien le danger ?

Chaque groupe de guides a-t-il su présenter l'exposition ?

Qui est venu voir l'exposition ?

Que nous apprend le livre d'or de l'exposition ?

Un projet pluridisciplinaire en cycle 3

Élaboration des séquences

Proposition de méthodologie avec exemple en sciences expérimentales et technologie.

| | |
|--|--|
| Séquence langue française = projet d'écriture : écrire un article E.L.H.* : à détailler. O.R.L.* : effectuer des manipulations dans un texte écrit (remplacement des GNS) ; repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le G.N. Supports : articles sur Amoco Cadiz, Erika, Prestige... | |
| Séance 1 | |
| Séance 2 | |
| Séance 3 etc. | |

| | |
|---|--|
| Séquence langue française = projet d'écriture : écrire une nouvelle E.L.H.* : à détailler. O.R.L.* : effectuer des manipulations dans un texte écrit (remplacement des G.N.S.) ; repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le G.N. Supports : Sindbad le marin (conte), Longue vie aux dodos (roman), L'enfant océan (roman), Scoop (roman). Cent onze haïkus (poésie). | |
| Séance 1 | |
| Séance 2 | |
| Séance 3 etc. | |

| | |
|--|---|
| Séquence sciences expérimentales et technologie Utiliser des instruments d'observation et de mesure (balance à liquides, thermomètre, loupes). La conservation de la matière dans mélanges et dissolutions. | |
| Séance 1 Mélanges | Réaliser et comprendre des mélanges de liquides : eau salée + huile de vidange. Pourquoi des nappes de pétrole ? Pourquoi pollution sous-marine ? Quatre groupes. Matériel disponible : eau, sel, huile de vidange, huile de lin, autres huiles, gants jetables, balances à liquides, seringues ou pipettes, thermomètres, articles scientifiques pour vérification des hypothèses. Selon leurs masses, les liquides flottent ou coulent dans l'eau salée. |
| Séance 2 Solutions | Découvrir des propriétés d'une dissolution: eau + sel. Que se passerait-il dans l'eau d'un fleuve, d'un lac, d'une rivière, d'un estuaire ? (Masses comparées de l'eau douce et de l'eau plus ou moins salée). Quatre groupes (portance selon concentration de sel). Matériel disponible: semblable à la séance précédente. L'eau douce est moins lourde que l'eau salée. L'huile de v. n'y flotte pas toujours. |
| Séance 3 États | Influence de la température sur les propriétés des liquides. Pourquoi le pétrole du Prestige devient-il pâteux ? Conséquences sur sa flottabilité ? Quatre groupes. Matériel: expériences S1 et S2, glaçons, bouteilles d'eau glacée, sel, huile de vidange, autres huiles. L'huile devient visqueuse ou solide (pâteuse) lorsqu'elle refroidit. |

* E.L.H. : éducation littéraire et humaine. O.R.L. : observation réfléchie de la langue.

Un projet pluridisciplinaire en cycle 3

Planification des séquences (extrait)

L'événement a alerté les élèves en semaine 1, d'où l'origine du projet.

| Semaine 2 | | | | |
|---|--|--|---|---------------------|
| LUNDI | MARDI | JEUDI | VENDREDI | SAMEDI |
| S1 : E.L.H. Présentation article Production 1 ^{er} jet | S2 : E.L.H. Découverte autres articles Confrontation aux productions | S3 : O.R.L. Enrichir le G.N. Systématisation | Place du passé composé | |
| S1 : O.R.L. Localiser le G.N. Application sur article | S2 : O.R.L. Réduction/expansion du G.N. | S3 : E.L.H. Production 2 ^e jet | Réécriture Compte rendu d'expérience | |
| | | | | Bilan intermédiaire |
| Atelier de lecture 1. (vocabulaire) | Visite du dépôt pétrolier de Moncé-en-Belin | Lecture Sinbad | Atelier de lecture 1. | |
| Géographie : localisation | | Les liquides : S1 Lire/écrire - compte rendu d'expérience | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | Peinture soufflée eau/huile | | |

| Semaine 3 | | | | |
|--------------------------|-------|--|-----------------------|------------|
| LUNDI | MARDI | JEUDI | VENDREDI | SAMEDI |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | Exposition |
| | | | | |
| Atelier de lecture 2. | | | Atelier de lecture 2. | |
| Les liquides : S2 | | Les liquides : S3 Lire/écrire compte rendu d'expérience | | |
| | | | | |
| | | Peinture soufflée eau/huile | | |

| PLANIFIER autour de l'événement | | |
|----------------------------------|--|---|
| Avant | Pendant | Après |
| Événement à l'origine du projet. | Suivi des informations sur les différents médias. Historique de la catastrophe en cours. Essais d'explications des causes. | Suivi des fuites du navire. Suivi du déplacement de la nappe. Suivi des réactions humaines : - politiques et commerciales, - individuelles Suivi des conséquences écologiques. |

Un projet pluridisciplinaire en cycle 3

Outils d'évaluation élève et classe (exemple)

Des outils pour l'élève.

Les outils d'évaluation individuels pourront trouver leur place dans un cahier de « suivi » qui accompagnera l'élève tout au long de sa scolarité à l'école élémentaire.

La démarche est applicable dans d'autres domaines.

| Utiliser des instruments d'observation et de mesure : le thermomètre | |
|---|--|
| Je vérifie la colonne d'alcool | |
| Je tiens le thermomètre par sa partie-haute | |
| J'effectue la mesure en plongeant l'extrémité métallique du thermomètre | |
| J'attends environ 3minutes | |
| Je respecte la parallaxe | |

| La conservation de la matière dans mélanges et dissolutions | |
|---|--|
| Je sais mélanger des liquides | |
| Je sais reconnaître des liquides miscibles | |
| Je sais faire une dissolution (solide dans du liquide) | |
| Je sais séparer les éléments d'un mélange. | |
| Je sais séparer les éléments d'une dissolution | |

Des outils pour le maître

| Grille d'évaluation classe : la conservation de la matière dans mélanges et dissolutions | | | | | |
|--|----------------------------|---|--|--|---|
| Compétences attendues | Sait mélanger des liquides | Sait reconnaître des liquides miscibles | Sait faire une dissolution (solide dans du liquide) | Sait séparer les éléments d'un mélange | Sait séparer les éléments d'une dissolution |
| Sloanne | | | | | |
| Charlotte | | | | | |
| Clémentine | | | | | |
| Julien | | | | | |
| Clément | | | | | |
| Manon | | | | | |
| Coraline | | | | | |
| Florian | | | | | |
| Elodie | | | | | |
| Léa | | | | | |
| Valentin | | | | | |
| Corentin | | | | | |
| Inès | | | | | |
| Sophie | | | | | |

12. Un projet de lecture — écriture au cycle 3

Insérer un dialogue dans un récit

Domaine disciplinaire : éducation littéraire – observation réfléchie de la langue

Constats de départ :

- les dialogues insérés dans les écrits d'élèves n'apportent aucune information supplémentaire,
- les règles d'organisation spatiale du dialogue ne sont pas respectées,
- style direct et style indirect sont mélangés,
- les verbes introducteurs de dialogue restent pauvres (dire),
- la ponctuation du dialogue n'est pas respectée,
- le temps des verbes du dialogue n'est pas conforme au temps du récit.

Projet de lecture-écriture

Objectif général :

amener tous les élèves à savoir insérer un dialogue dans un récit, que ce dialogue fasse bien progresser le récit et qu'il respecte les normes de présentation.

Étapes préalables nécessaires :

- avoir étudié plusieurs dialogues directs,
- savoir écrire un dialogue direct à deux personnages,
- avoir étudié des scènes de théâtre,
- savoir écrire une courte pièce de théâtre dans laquelle interviennent deux personnages.

Textes supports

Uniquement des récits dans lesquels des dialogues sont insérés.

Travailler sur des livres de la B.C.D.

Utiliser les ouvrages lus oralement ou étudiés en lecture suivie.

| Compétences visées | Programme |
|--|---|
| <p>Parler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler dans ses propres mots une lecture entendue. - Dire un texte en proposant une interprétation. - Observer un texte pour mieux comprendre la manière dont la langue y fonctionne ; justifier son point de vue. | <ul style="list-style-type: none"> - Dire les textes lus. - Travailler la diction du texte. - Dire son texte pour en expérimenter la cohésion et les effets - Les genres littéraires peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture. - Reformuler ce qui a été compris. - Comblent les lacunes ou les erreurs de compréhension. |
| <p>Lire</p> <p>Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire en s'appuyant sur le traitement correct :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des substituts du nom (retrouver à quel substantif renvoie les différents substituts : pronoms, substituts nominaux), - des formes verbales (comprendre la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration), - de la ponctuation. | <ul style="list-style-type: none"> - Alternent lecture silencieuse et lecture à haute voix. - Étudier les aspects polysémiques de l'œuvre. - Se doter de références culturelles. - Proposer une interprétation. - Examiner les textes comme des objets qu'on peut décrire. - Manipuler des unités linguistiques. - Classer en justifiant les classements réalisés. |
| <p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer et écrire un récit en respectant des contraintes orthographiques, lexicales, syntaxiques et de présentation. - Opérer toutes les transformations nécessaires pour donner plus de cohésion au texte (par un bon usage des substituts). - Utiliser les temps verbaux du passé dans une narration. | <ul style="list-style-type: none"> - Écrire un dialogue dans un récit. - Le recours au prototype doit être permanent. - Prolonger, compléter ou transformer un texte narratif. - Ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de texte |

13. Une programmation d'activités sur le cycle 3

| Objectifs d'apprentissage | Supports de lecture possibles | Activités possibles, décrochées et complémentaires - visant le mieux écrire ou l'étude de la langue | Outils collectifs |
|---|--------------------------------------|--|--|
| Repérer les dialogues dans un texte et en comprendre l'intérêt | Contes, récits, nouvelles, romans... | <ul style="list-style-type: none"> - Trier des textes narratifs : textes avec dialogues, textes sans dialogues. - Verbaliser les indices de reconnaissance des dialogues - Ôter le dialogue du texte et voir ce qui doit être modifié pour que le sens soit conservé. - Ôter le dialogue d'une production écrite d'élève et observer ce que le dialogue apporte à la progression du récit. | Tableau de classement Fiche signalétique des types de textes étudiés qui pourra s'enrichir tout au long de l'année. |

| Objectifs d'apprentissage | Supports de lecture possibles | Activités possibles, décrochées et complémentaires - visant le mieux écrire ou l'étude de la langue | Outils collectifs |
|---|---|---|---|
| Repérer les différentes organisations du dialogue dans un récit ; comparer à un dialogue direct et à la scène de théâtre. Choisir une organisation pour le cycle. | Livres de diverses éditions | Observer les différentes présentations. En dégager la silhouette. Observer l'uniformité de ces différentes présentations dans un même ouvrage. Puis choisir une silhouette de dialogue (sur l'école) et la réutiliser en production d'écrit. Conserver cette silhouette tout au long du cycle. Réinvestissement : Recopier un dialogue saisi au km (grâce au traitement de texte) en respectant la disposition choisie. | Synthèse : le dialogue... Si j'inclus un dialogue dans un récit, je dois faire attention à grille de critères de fonctionnement affichage de la silhouette sélectionnée. |
| Identifier les différents personnages du dialogue grâce aux incises. Identifier les différents personnages du dialogue grâce au sens (pas d'incises ou incises ambiguës). | Dialogues divers soigneusement choisis <i>Exemples :</i> <i>Le tsar</i> <i>Clairsoleil et son fils</i> <i>Le pêcheur et le petit poisson doré</i> | Relever les incises ; les classer ; retrouver ainsi le personnage qui parle ; construire progressivement le sens du texte. Repérer les personnages, leur identité, leur type, leur rôle, leur caractère et leur comportement. Rechercher comment ils sont désignés. Réinvestissement : - reconstituer un dialogue à partir d'éléments dispersés (puzzle construit uniquement sur le sens des paroles, puzzle construit grâce aux incises) ; - écrire les paroles manquantes d'un personnage (ponctuation donnée ou non). | Texte colorisé pour une facilitation de la lecture oralisée à plusieurs, incises mises entre parenthèses. Liste des incises Banque de verbes introducteurs de parole puis classement. Justification (si incises absentes) du personnage qui parle. |
| Traiter correctement les substituts du nom (retrouver à quel substantif renvoient les différents substituts : pronoms, substituts nominaux). | <i>Exemples :</i> <i>Le capitaine</i> <i>Fracasse</i> <i>Les fées</i> | Rechercher les mots qui renvoient à un même personnage. | Liste puis classement : les noms ou groupes, les noms propres, les pronoms... |
| Distinguer temps des phrases dialoguées et temps du récit. | <i>Exemple :</i> <i>Blaireau</i> | Surligner de deux couleurs différentes le temps des phrases dialoguées et le temps des incises... Comparer... | Liste des formes verbales du passé simple (3 ^e personne) puis classement. |
| Prendre conscience de l'abondance et de la variété des signes de ponctuation utilisés dans le dialogue. Comprendre que ponctuation et verbes introducteurs de parole facilitent la construction du sens du texte. | <i>Exemples :</i> <i>Le pêcheur et le petit poisson doré</i> <i>Hansel et Gretel</i> | Construire un texte à partir de la trame de ponctuation donnée. Retrouver la ponctuation d'un dialogue dont le sens est nettement apparent. | Dégager à l'aide de papier calque ou de transparent les signes de ponctuation utilisés. Affiner le sens d'une classe de verbes introducteurs de parole (exemple : murmurer, chuchoter, susurrer...). |

Écrire

| | | | |
|---|--|---|--|
| Écrire un dialogue en respectant le cadre du récit et en utilisant la grille critériée. | | Demander aux enfants de dire comment ils s'y sont pris pour écrire leur dialogue (listage des différentes procédures) . | Utiliser la grille des caractéristiques du dialogue. |
|---|--|---|--|

Analyser les productions des élèves

| | | | |
|--|--|---|--|
| Repérer les dysfonctionnements du texte d'un camarade puis les dysfonctionnements de son propre texte en vue de le réécrire. | | - Amener les enfants à avoir un regard critique sur leurs productions (ce qui fonctionne / ce qui ne fonctionne pas) et à réinvestir les critères trouvés dans la réécriture de leur texte. - Réécrire le dialogue inclus dans le récit en tenant compte des remarques effectuées par les camarades. | Utiliser la grille des caractéristiques du dialogue. |
|--|--|---|--|

14. Un plan de séquence

La séquence se compose d'une progression de séances. L'alternance des situations pédagogiques qui la composent permettra à l'enseignant d'organiser des groupes de niveaux.

Par exemple : groupe 1 étape 1, groupe 2 étape 3 ou groupe 1 étape 4, groupe 2 étape 6 a, groupe 3 étape 5, etc.

Pour ce faire, une grande rigueur dans la durée des étapes est nécessaire.

Le plus souvent, les étapes 1 à 5 sont traitées dans une même séance mais de nombreuses variations restent possibles. Les durées proposées demeurent indicatives. Il importe toutefois d'éviter de trop longs moments à l'oral en grand groupe (lassitude, peu d'enfants actifs) : 10 à 15 minutes sont généralement suffisantes. De petits groupes s'avèrent plus appropriés pour ce type d'activité.

Domaine :

- en fin de cycle,
- à long terme.

Compétence travaillée :

- en fin de cycle,
- à long terme.

Objectif : un seul si possible ; ce que les enfants doivent savoir, savoir faire à la fin d'une séance, ou plus souvent à l'issue d'une séquence (série de séances afin d'atteindre un objectif). Il faut souvent atteindre plusieurs objectifs pour que l'enfant acquière une compétence.

Place dans la programmation : la programmation « programme les activités » durant une période donnée afin d'atteindre en partie ou totalement une compétence ciblée ; la progression « progresse » ; elle indique l'ordre dans lequel se dérouleront les unités d'apprentissages (séances ou séquences).

La répartition "répartit" les séquences ou les activités sur plusieurs années.

| Séance N° sur | Durée |
|---|-----------------|
| 1. Mise en situation Elle situe le champ disciplinaire et introduit l'élément déclencheur de réaction chez les élèves. Une problématique est ainsi dégagée qui permettra la formulation de la consigne, cette dernière engageant les élèves dans l'action après émission d'hypothèses. | de 10 à 15 min. |
| 2. Consigne La consigne doit être la plus précise possible et compréhensible par la totalité des enfants. À écrire si nécessaire au tableau, à refaire formuler par les enfants en leur demandant ce qu'ils ont compris. Si les élèves doivent travailler en autonomie, la consigne doit permettre de savoir ce qu'il y a à faire mais aussi comment on doit s'y prendre (si la tâche ne consiste pas à trouver comment s'y prendre) et avec quoi (outils). | |
| 3. Déroulement Les élèves agissent : observations, expérimentations, manipulations, recherches, productions... L'enseignant observe attitudes et stratégies pour proposer des pistes ou prévoir des remédiations ; il effectue des relances en cas de blocages. | de 15 à 30 min. |
| 4. Mise en commun Les observations effectuées en phase 3 permettent à l'enseignant d'animer la confrontation des résultats avec pertinence ; il sait comment adresser les questionnements pour mettre en évidence la diversité des procédures autorisant des conclusions possibles. | de 10 à 20 min. |
| 5. Trace écrite Présentation brève et explicite du savoir ou savoir-faire atteint (conforme à l'objectif). Elle constitue un point d'appui pour les apprentissages ultérieurs et peut ainsi prendre des formes diverses exploitables par les élèves en autonomie. | de 10 à 15 min. |
| 6 a. Réinvestissements et évaluation formative ou formatrice Étape de systématisation permettant aux élèves de s'approprier l'outil élaboré lors de la précédente : exercices, recherches, problèmes... | |
| 6 b. Remédiations Certains élèves ne sont pas en mesure de réinvestir. Des activités par groupes pourront donc s'articuler en fonction des observations effectuées en phase 3 ou 6 a. | |
| 7. Bilan pour l'enseignant (constats et améliorations possibles) Suite aux observations effectuées en cours de séquence ou lors de la correction des travaux. | |

15. Un plan de séance [proposition]

| | |
|--------------------------------|---|
| Date : | Cycle : |
| Domaine : | Groupe : |
| Compétence travaillée : | Projet concerné : |
| Objectif : | Place dans la programmation : |
| Matériel : | Organisation : (dans le cas d'un travail en deux groupes, on pourra diviser en deux la colonne séance pour visualiser l'alternance des interventions). |

| | |
|-------|--|
| Durée | Séance N° sur (dans une séance, toutes les étapes de la séquence ne sont pas abordées) |
| | 1. Mise en situation : |
| | 2. Consigne : |
| | 3. Déroulement : |
| | 4. Mise en commun : |
| | 5. Trace écrite : |
| | 6 a. Réinvestissements et évaluation formative : |
| | 6 b. Remédiations : |
| | 7. Bilan pour l'enseignant (Constats et améliorations possibles) : |

16. La trace écrite

Pourquoi ?

Conserver en mémoire des découvertes, des procédures, des règles résultant des différentes séquences. Leur exploitation par les élèves est favorisée par l'adoption d'une *pagination assortie d'un sommaire* (cahier-outil, classeur de leçons...).

Servir de support à des exercices d'application et des évaluations formatrices (cahier du jour), à des travaux de recherche (cahier d'essais, page de gauche du cahier en « découverte du monde »).

Pour qui ?

Pour l'élève en premier lieu. Il aura l'opportunité d'éprouver les fonctions de ses propres écrits (recherche, mémorisation, méthodologie, auto-évaluation, codes personnels...) et d'exploiter plus facilement celles des écrits sociaux.

Pour l'enseignant. Il pourra observer les procédures, niveaux de compréhension des connaissances, savoirs et savoir-faire. Il saura ainsi envisager sans retard, les remédiations nécessaires.

Pour les parents. Les écrits sont un trait d'union entre l'école, l'élève et sa famille. Lors de la signature hebdomadaire du cahier du jour, l'enfant pourra raconter sa semaine d'école. C'est un moyen de favoriser l'implication constructive des parents dans l'éducation de leur enfant.

Pour l'institution. Des traces écrites peuvent permettre un suivi de l'élève tout au long de sa scolarité. En cas de changement d'enseignant ou d'école elles donnent l'assurance d'une continuité.

Quoi ?

Les cahiers doivent mettre en évidence une **cohérence** dans les apprentissages plutôt qu'une juxtaposition d'activités, notamment dans le domaine de la langue (cf. 10 et 11 du présent document).

Les photocopies sont à utiliser avec précaution :

- collées dans un cahier, aisément lisibles avec un seul ou sans pliage,
- insérées dans un classeur dans des pochettes plastiques ou avec perforatrice adaptée (fragile).

C'est par la pratique qu'on se perfectionne. **Les enfants doivent écrire régulièrement.** Se méfier des exercices à trous. Écrire peut aider à comprendre.

Les fichiers de mathématiques n'excluent en aucun cas la pratique des mathématiques sur cahier. Lire attentivement le livre du maître pour une utilisation pertinente.

Quand ?

But ou moyen, la pratique de l'écrit, dans la journée de l'élève, est quasi permanente.

Pendant l'apprentissage. Le tableau, l'ardoise, le cahier d'essais ou la feuille de recherche sont utilisés. La trace des procédures permet l'analyse de l'erreur.

Après une séquence. Exercices d'application, de réinvestissement et évaluations formatrices .

Les corrections. Quotidiennes pour le cahier du jour. Un codage favorise la compréhension des erreurs. Les annotations incitent, encouragent et conseillent. Hiérarchiser les exigences, la correction doit rester formatrice. *L'enfant n'apprend rien en corrigeant dix types d'erreurs différents !* Cahier et classeurs de leçons sont contrôlés régulièrement.

Où ?

Supports **individuels.** Cahiers et classeur de l'élève (éviter leur multiplication abusive).

Supports **collectifs.** Le tableau (mémoire à court ou moyen terme), les affichages fonctionnels (à moyen et long terme), les albums, recueils, exposés, dossiers (à long terme).

Comment ?

Les outils. Stylo bille ou plume, crayon, craie... selon la finalité envisagée.

Les supports. Dès le C.E., 2^e année, la réglure Seyès standard est l'usage courant. Veiller à choisir un format conforme à la taille des enfants (A4 au C.P. correspond à A3 pour un adulte. S'imaginer dans leur situation, surtout face à une feuille vierge).

La présentation. Le respect de conventions de présentation est indispensable (date, titre, soulignages, sauts de lignes...). Une harmonisation d'école dans la progression des exigences serait intéressante. L'adulte est conscient de son rôle de référence dans ses présentations au tableau et sur les affichages.

La gestion. Pour certaines disciplines, un cahier de cycle (voire un cahier d'école) favorise la cohérence et la continuité des apprentissages... *si l'ergonomie d'utilisation n'en souffre pas (poids, volume) !* Un sommaire et une pagination en favorisent l'exploitation.

Le classeur. Pour assurer sa fonction structurante, il doit fournir des repères indispensables :

- repères de manipulation, sommaire, tables des matières, lexique, brève synthèse de séquence ;
- fiches d'aide méthodologique, outils d'autoévaluation ou d'évaluation, fiches de bilans ;
- trace des travaux de recherche (sur la page de gauche par exemple) et documents supports.

Commencer un cahier ou un classeur. C'est s'interroger sur sa fonction.

Un maximum de traces écrites devrait s'inscrire dans des contrats de travail élaborés avec les élèves et pour eux.

17. L'A.I.S. [adaptation et intégration scolaires]

Les circulaires les plus récentes sont parues au B.O. n°19 du 9 mai 2002.

Les structures

Deux grands domaines sont définis par l'A.I.S. :

- le domaine de l'adaptation,
- le domaine de l'intégration.

Le domaine de l'adaptation

Ce domaine concerne les élèves en grande difficulté scolaire, qui peuvent bénéficier soit d'un enseignement adapté, soit d'une aide spécialisée.

Pour le premier degré, l'enseignement adapté est mis en œuvre dans des Clad (classe d'adaptation) ou dans les regroupements d'adaptation.

Pour le second degré, l'enseignement adapté est mis en œuvre dans les Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) des collèges.

L'aide spécialisée pour le premier degré, se déroule dans l'enseignement ordinaire, elle est mise en œuvre par le Rased (réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté).

Cette aide peut prendre différentes formes :

- les aides à dominante pédagogique (effectuées par le maître option E), pour les élèves en grandes difficultés lors des apprentissages, dans le cadre de la prévention ou de la remédiation. Elles peuvent concerner le raisonnement, la conceptualisation, le langage... (domaine qui nécessite une attention particulière). Elles visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.
- Les aides à dominante rééducatives (effectuées par le maître option G), sont particulièrement indiquées lorsqu'il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration. Il s'agit d'aider l'enfant à s'inscrire dans son statut d'élève et d'écuyer et à se rendre disponible pour apprendre.
- Le suivi psychologique est effectué par le psychologue scolaire en organisant des entretiens avec les enfants, il peut aussi proposer des entretiens aux maîtres ou aux parents pour faciliter les recherches des conduites et des comportements éducatifs les mieux ajustés en fonction des problèmes constatés.

Le domaine de l'intégration

Ce domaine concerne les élèves en situation de handicap, reconnue par la C.D.E.S. (commission départementale de l'éducation spéciale). Il peut s'agir d'incapacités sensorielles, motrices ou mentales.

Ces situations sont examinées au cours de diverses commissions (C.C.P.E., C.C.S.D., C.D.E.S.) - voir tableau suivant.

Ces élèves peuvent être intégrés soit individuellement dans les classes ordinaires, soit collectivement dans les classes d'intégration scolaire (Clis) ou dans les Unités Pédagogiques d'Intégration (U.P.I.) pour le second degré. Ils peuvent également être scolarisés dans des établissements spécialisés à caractère médico-éducatif. (I.M.E., I.E.M., I.R.P., ...).

Il existe quatre types de Clis et d'U.P.I. :

- Clis 1 et U.P.I. 1 : accueil des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives (retard mental, troubles psychiques graves, troubles envahissants du développement...);
- Clis 2 et U.P.I. 2 : accueil des enfants présentant une déficience auditive grave ou une surdité ;
- Clis 3 et U.P.I. 3 : accueil des enfants présentant une déficience visuelle grave ou une cécité ;
- Clis 4 et U.P.I. 4 : accueil des enfants présentant une déficience motrice importante.

Pour être titulaire dans l'A.I.S. , il faut être instituteur ou professeur des écoles et avoir obtenu le C.A.P.S.A.I.S. (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées de l'adaptation et de l'intégration scolaire) en fonction de l'option choisie.

- Option A : handicap auditif (Clis 2 et U.P.I. 2)
- Option B : handicap visuel (Clis 3 et U.P.I. 3)
- Option C : handicap moteur (Clis 4, U.P.I. 4 et I.E.M. et enfants malades - hôpital)
- Option D : handicap mental (Clis 1, U.P.I. 1, I.M.E., I.R.P. et hôpital psychiatrique)
- Option E : aide à dominante pédagogique (Clad, Rased)
- Option F : enseignement adapté pour adolescents (Segpa, Erea...)
- Option G : aide à dominante rééducatrice (Rased, C.M.P.P.).

Tous les besoins éducatifs et rééducatifs particuliers de ces enfants (intervention de services de soins en ambulatoire ou à domicile, services d'éducation spéciale, ...) sont mentionnés dans un projet individuel d'intégration, où l'enfant, les parents, les différents partenaires sont partie prenante (voir le projet).

Les différentes commissions

| | Composition | Compétences |
|--|--|--|
| C.D.E.S. Commission départementale de l'éducation spéciale | Président désigné pour un an par le préfet 12 membres titulaires + 12 membres suppléants (3 proposés par la Ddass dont un médecin, 3 proposé par l'I.A. dont l'I.E.N. A.I.S., 3 représentants des organismes de prise en charge dont un pour la Cnam, 1 représentant des établissements privés du secteur médico-éducatif, 2 représentants des associations de parents d'élèves). | Secrétariat permanent Ddass-I.A.. Instruction des dossiers par des équipes techniques. Réunion de la C.D.E.S. au moins une fois par mois. Vérifie les dossiers et peut les renvoyer à l'équipe technique, révisé les dossiers dans un délai de moins de cinq ans. |
| C.C.P.E. Commission de circonscription pré-scolaire et élémentaire | Président : l'I.E.N. 8 membres titulaires + 8 membres suppléants (2 proposés par la Ddass dont au moins un médecin, 2 proposés par l'I.A., 1 représentant des établissements privés du secteur médico-éducatif, 2 représentants des associations de parents d'élèves). | Secrétariat permanent assuré par un enseignant spécialisé. Constitue les dossiers de base, présente la synthèse des travaux à la commission. Se réunit au moins une fois par mois. Vérifie les dossiers, peut demander des compléments d'informations. Révisé les dossiers dans un délai de moins de deux ans , tous les ans pour les élèves des Clis. |
| C.C.S.D. Commission de circonscription du second degré | Président l'I.A. 8 membres titulaires + 8 suppléants (2 proposés par la Ddass dont au moins un médecin, 2 par l'I.A. dont un I.E.N. A.I.S., 1 représentant des établissements privés du secteur médico-éducatif, 2 représentants des associations de parents). | Secrétariat permanent assuré par un enseignant du second degré ou un enseignant spécialisé. Constitue les dossiers de base, présente la synthèse des travaux à la commission, vérifie les dossiers, peut demander des compléments d'informations. Se réunit au moins une fois par trimestre. Révisé les dossiers dans un délai de moins de deux ans, tous les ans pour les U.P.I. |

L'équipe éducative

Elle rassemble l'ensemble des personnes qui interviennent dans la scolarité d'un enfant ou d'un groupe d'enfants.

Elle comprend le directeur d'école (premier degré) ou le chef d'établissement (second degré), le ou les maîtres, les parents, les personnels de Rased intervenant dans l'école (premier degré), éventuellement le médecin scolaire, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels médicaux ou paramédicaux participant à des actions d'intégration d'enfants handicapés. Dans les écoles maternelles, le directeur peut recueillir l'avis des agents territoriaux.

L'équipe éducative est réunie environ une fois par trimestre par le directeur d'école (1^{er} degré) ou le chef d'établissement (2nd degré), et à chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élève l'exige (ajustement du projet individuel, changement d'orientation, modification importante dans l'organisation de la scolarité...)

Le secrétaire de commission (C.C.P.E., C.C.S.D., C.D.E.S.) peut y participer.

Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents ou par un autre parent d'élève de l'école.

Après chaque réunion, un bref compte rendu est rédigé pour garder la mémoire du déroulement de la scolarité.

Les projets individuels

Le projet individuel d'intégration :

Tout projet est élaboré en lien étroit avec l'élève concerné et ses parents.

Ces projets individualisés sont suivis et revus de manière régulière par les commissions.

Le projet individuel organise la scolarité de l'élève :

- il est individuel et prend en compte les capacités et les difficultés de chaque enfant ou adolescent au regard des ressources et contraintes de l'établissement qui l'accueille.
- Il est l'objet d'une concertation, tous les partenaires contribuent à la cohérence des interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques.
- Il est évolutif, il convient de l'évaluer et de le revoir régulièrement.
- Il s'inscrit dans la continuité, ce qui permet d'anticiper l'avenir de l'élève au-delà de l'établissement scolaire d'accueil.
- Il comporte trois volets :
 - le projet pédagogique,
 - le projet éducatif,
 - le projet thérapeutique.

Le projet pédagogique concerne le domaine des apprentissages scolaires. Il est rédigé par l'enseignant. Celui-ci établit dans un premier temps une analyse de la situation en questionnant :

- les connaissances et les compétences de l'élève (ce qu'il arrive à réaliser seul, avec aide, ses façons de procéder pour conduire son activité...),
- les ressources dont il dispose (physiques, perceptives, cognitives, affectives...),
- les difficultés ou les impossibilités qu'il rencontre,
- ses besoins, ses intérêts,
- les ressources et les contraintes de l'établissement (accessibilités, aménagements, ressources humaines...).

Dans un second temps, il définit des objectifs, précisant les connaissances à acquérir et les compétences à développer, quelles sont celles qui sont prioritaires et quel est le niveau d'exigence visé.

Enfin, la réflexion porte sur les moyens envisagés :

- dans quel(s) groupe(s) affecter l'élève, quels moyens matériels envisager, quelles adaptations en fonction de la tâche demandée (temps de réalisation, matériel particulier...), quelle aide éventuelle d'une tierce personne.

Le projet éducatif prend en compte le domaine des activités éducatives (autonomie, socialisation...) ainsi que le projet personnel de l'élève pour les plus âgés (collège et lycée). Il est rédigé en collaboration entre l'enseignant et l'éducateur spécialisé (le cas échéant).

Le projet thérapeutique concerne les soutiens et soins spécialisés. Il est rédigé par les thérapeutes et rééducateurs qui suivent l'enfant.

Le projet d'aide spécialisée : (Champ de l'adaptation en Clad et Rased)

Le projet d'aide concerne un élève ou un groupe d'élèves, c'est un document écrit décrivant les éléments qui caractérisent la situation de l'élève (ou du groupe d'élèves), énonçant les objectifs visés, prévoyant la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donnant une estimation de durée, indiquant les modalités de son évaluation.

Il donne lieu à une communication (maître de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants...)

Des personnes ressources

L'équipe des enseignants de l'école, l'équipe de cycle,

- les secrétaires C.C.P.E. et C.C.S.D. (enseignants spécialisés),
- le Cris (Centre de Ressources pour l'Intégration Scolaire)
- les conseillers pédagogiques et plus particulièrement le conseiller pédagogique A.I.S.,
- l'I.E.N. de circonscription et/ou l'I.E.N. - A.I.S.,
- le médecin scolaire, l'assistante sociale, l'infirmière scolaire, les éducateurs...,
- le groupe d'aide et d'écoute de l'Erea,
- les personnels des Sessad.

L'A.I.S. (adaptation et intégration scolaires)

Des documents ressources

- les circulaires « Adaptation et intégration scolaires » B.O. n°19 du 9 mai 2002,
- les circulaires « Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit » B.O. n°6 du 7 février 2002,
- brochures « Handiscol' » (« Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés », « Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience motrice, visuelle, auditive »).

Sigles utilisés dans l'A.I.S.

A.E.M.O. : action éducative en milieu ouvert
A.E.S. : allocation d'éducation spéciale
A.I.S. : adaptation et intégration scolaires
A.S.E. : aide sociale à l'enfance
C.A.P.S.A.I.S. : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires
Caf : caisse d'allocations familiales
C.A.M.P.S. : centre d'action médico-sociale précoce
C.A.T. : centre d'aide par le travail
C.C.P.E. : commission de circonscription pré- élémentaire et élémentaire
C.C.S.D. : commission de circonscription du second degré
C.D.E.S. : commission départementale de l'éducation spéciale
C.F.A. : centre de formation des apprentis
Clis : classe d'intégration scolaire
C.M.P.P. : centre médico-psycho-pédagogique
Cotorep : commission technique d'orientation de reclassement professionnel
Ddass : direction départementale des affaires sanitaires et sociales
E.R.E.A. : établissement régional d'enseignement adapté
I.M.E. : institut médico-éducatif
I.M.P. : institut médico-pédagogique
I.M.Pro : institut médico-professionnel
I.R. : institut de rééducation
M.E.C.S. : maison d'enfants à caractère social
P.M.I. : protection maternelle et infantile
Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté
Sessad : service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
U.P.I. : unité pédagogique d'intégration.

Des sites et autres adresses

www.education.gouv.fr

www.ac-versailles.fr/cnefei

- n° azur cellule d'écoute « Handiscol' » : 08.01.55.55.01
- C.N.E.F.E.I. (Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée)
58-60 avenue des Landes 92 150 Suresnes (Tél : 01.41.44.31.00)

Les conseillers pédagogiques généralistes du département de la Sarthe ont rédigés la présente livraison d'EduSarthe, réalisée au C.D.D.P. de la Sarthe en 600 exemplaires.

Directeur de publication : J-C. Rouanet, Inspecteur d'académie,
Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale
de la Sarthe.

34, rue Chanzy - 72071 Le Mans cedex 9
téléphone : 02 43 61 58 00

Cette publication est également disponible (ainsi que les autres publications de l'Inspection académique de la Sarthe) en téléchargement sur le site

www.ac-nantes.fr/ia72

mise à jour : septembre 2003