HAL
open science

# De la liaison école-collège au cycle 3

Laure Remillon

**To cite this version:**

Laure Remillon. De la liaison école-collège au cycle 3. Education. 2016. dumas-01436139

**HAL Id: dumas-01436139**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436139v1**

Submitted on 16 Jan 2017

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

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

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

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

**Année universitaire 2015-2016**

**Master *Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation***

**Second degré**

**2e année**

# De la liaison école-collège au cycle 3

**Présenté par Laure REMILLON**

**Mémoire encadré par M. Laurent TURC**

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. TURC Laurent, mon directeur de mémoire et PFA, pour les conseils qu'il m'a prodigués dans la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite ensuite remercier Mme VACHER-OREILLER Gaëlle, ma tutrice académique du collège George SAND de La Motte-Servolex, pour le soutien et l'aide inestimable qu'elle m'a fournis tout au long de ce mémoire mais aussi tout au long de cette année.

Mes remerciements vont ensuite à M. CLARET Christian, de l'école de la Cascade – La Serraz au Bourget-du-Lac, pour le temps qu'il a su me consacrer ainsi que pour les conseils avisés qu'il m'a donnés. Je remercie aussi ma collègue Mme SECCO Ginette qui m'a mis en contact avec l'école de la Cascade – La Serraz et qui m'a permis de rendre concrète ma réflexion sur la liaison école-collège.

Enfin, un immense merci à M.PANISSE Quentin, pour son soutien au cours de cette année particulière, et sans qui ce mémoire n'aurait pas été mis en page.

**Introduction**..... 4

**I) Etat de l'art : la complexité de la mise en place d'un cycle 3 (CM1, CM2, Sixième) à la rentrée 2016**..... 5

1.1 Pourquoi mettre en place un cycle 3 (CM1 – CM2 – Sixième) commun au premier degré et au second degré ?..... 5

1.2 Une continuité pédagogique : les outils pour construire les capacités de façon curriculaire..... 7

1.3 Mais une discontinuité institutionnelle entre le premier et le second degré : une différence de statut … voire de culture..... 9

1.4 La réforme du collège : quelles solutions apportées pour la mise en place d'échanges et de coopérations au sein du cycle 3 ?..... 12

**II) Problématique :**..... 17

**III) Méthode : la rencontre et l'échange avec un professeur des école pour la construction d'une progression curriculaire dans le cycle 3 à la rentrée 2016**..... 18

3.1. Les participants pour une réflexion sur la démarche curriculaire du cycle 3..... 18

3.2 Les outils pour mettre en place la démarche..... 19

3.3 Les séquences CM2 – Sixième en géographie construites dans une démarche curriculaire des compétences..... 25

**IV) Résultats**..... 34

**V) Discussion**..... 36

5.1 Les apports du premier degré pour une meilleure compréhension et application du futur cycle 3..... 36

5.2 Les difficultés pour une mise en place opérante..... 37

5.3 Le nouveau cycle 3 répond-il à ces difficultés ?..... 39

**VI) Conclusion**..... 41

**VII) Bibliographie**..... 42

**VIII) Annexes**..... 44

## Introduction

Ce mémoire propose de mener une réflexion sur la liaison école-collège et la mise en place d'un cycle CM1 – CM2 – Sixième à la rentrée 2016, dans le cadre de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Au regard de la formation reçue par les professeurs stagiaires du premier et du second degré, il n'existe pas d'enseignement disciplinaire en commun. Autrement dit, il n'y a pas d'enseignement sur les savoirs et les savoir-faire d'une discipline qui retrace l'ensemble de la scolarité obligatoire. Pour un enseignant du second degré, il en résulte un manque de connaissance de ce qu'il se passe *avant*. Au-delà de nécessaires enseignements disciplinaires communs, la formation et la culture professionnelle dispensée sont elles-mêmes différentes. Si la formation des enseignants du premier degré est davantage tournée vers les sciences de l'éducation, en tant que professeure d'Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique, la préparation au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) est centrée sur l'acquisition des connaissances et méthodes disciplinaires et sur la capacité à adapter cette enseignement à des classes de collège et de lycée. Or, il est difficile pour un professeur débutant, formé à enseigner du disciplinaire dans un rythme, des règles et une discipline propre au modèle « lycée », de s'adapter à l'arrivée d'élèves formés à un autre système. Ce n'est pas le professeur mais l'élève qui s'adapte alors. La rencontre avec des enseignants du premier degré, l'échange avec un professeur de classe de CM1 – CM2 et l'observation de cette même classe permet d'avoir un autre regard sur les pratiques du primaire. Les résultats sont surprenants car ils mettent fin à des préjugés : les *petits* Sixièmes, timides et dépendants, étaient les grands CM2 autonomes et affirmés. Cela apporte un regard critique sur les pratiques du professeur débutant du secondaire : faible autonomie des élèves, faible lâcher-prise, règles et positionnement dans la classe strictement encadrés.

Ainsi nous allons nous demander comment mettre en place un cycle 3 CM1 – CM2 – Sixième dans le but d'adapter et d'harmoniser les pratiques pédagogiques entre deux univers qui parfois ne parlent pas le même langage et fonctionnent de façon différente, afin d'assurer pour les élèves une meilleure transition entre l'école et le collège. Pour commencer, la première partie de ce mémoire doit mettre en lumière l'institutionnalisation de ce cycle 3 à la rentrée 2016 avec les outils et les difficultés qu'il soulève. Puis nous nous attacherons à montrer les échanges et la construction d'une séquence avec un professeur des écoles dans le cadre du futur cycle 3 pour terminer sur la présentation des résultats, les pistes d'amélioration et interrogations qu'ils soulèvent.

# I) Etat de l'art : la complexité de la mise en place d'un cycle 3 (CM1, CM2, Sixième) à la rentrée 2016.

## 1.1 Pourquoi mettre en place un cycle 3 (CM1 – CM2 – Sixième) commun au premier degré et au second degré ?

La création du cycle 3, dit « cycle de consolidation », entre le CM1, le CM2 et la Sixième à la rentrée 2016 s'inscrit dans le cadre de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Dans un entretien publié le 9 juin 2015 dans la revue *L'Ecole aujourd'hui*, Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de pédagogie et fondateur de l'Institut universitaire de formation des maitres (IUFM), met l'accent sur la nécessité d'un continuum école-collège, faisant ainsi écho à la création du cycle 3.

Selon lui, la rupture fondamentale entre le premier et le second degré réside dans trois domaines : au niveau de la politique éducative, au niveau de la pédagogie et la psychologie et enfin au niveau des cadres institutionnels. En effet, l'organisation du primaire est tournée vers la prise en charge globale de l'élève pour contribuer à son développement intellectuel. Toutes les disciplines participent à ce développement et elles sont dispensées par un seul professeur qui fait figure de repère au quotidien : il accueille les élèves le matin, surveille les récréations et est présent à la sortie de l'école. Au contraire, le collège marque brutalement une segmentation entre les disciplines, les professeurs et les méthodes. Il y a un éloignement physique entre le professeur et l'élève puisqu'il est désormais essentiellement encadré par les assistants d'éducation lorsqu'il quitte le cadre de la classe. Ajouté à ceci, le passage au collège est aussi une rupture géographique et marque le passage à l'adolescence.

En classe de collège, un professeur dispense un cours d'une discipline particulière avec la méthodologie et les notions qui lui sont propre. La méthodologie et le vocabulaire peut varier d'une discipline à l'autre ou, du moins, être employés sous des formes différentes selon les professeurs, même au sein d'une même discipline. Pour Philippe Meirieu, le collège est plus un « petit lycée » qu'un prolongement du primaire puisqu'un élève de Sixième est encadré par les mêmes structures qu'un élève de Terminale : l'emploi du temps, les séances de cinquante-cinq minutes, les mêmes disciplines enseignées voire un établissement commun entre le collège et le lycée. Les temps avec le professeur sont limités par la sonnerie de début et de fin de séance. A la fin de la séance, les élèves quittent la classe, pressés par le cours suivant, la

récréation, la pause de midi ou la fin de journée. Les temps entre l'élève et le professeur hors du cadre classe sont rares, souvent entre deux sonneries, parfois dans le couloir.

Le but du collège est pourtant de faire « émerger » les spécificités de chaque discipline. Or, cette segmentation n'est pas mise en place de façon progressive puisqu'elle arrive de brutalement à l'entrée de Sixième. Pour les élèves fragiles ou n'ayant pas intégré ces distinctions disciplinaires et méthodologiques dès le primaire, il leur est difficile de faire le lien entre ces différents univers une fois arrivés en Sixième.

Se pose aussi la question de la représentation mentale du cadre éducatif pour un élève de Sixième. Il lui est en effet compliqué d'avoir une vision globale du cadre enseignant puisque les élèves ne voient jamais l'ensemble de leurs professeurs en même temps. L'équipe pédagogique n'a pas de moment institutionnellement encadré dans l'emploi du temps pour des réunions, des temps de réflexion sur la classe si ce n'est trois fois par an, lors des conseils de classe.

C'est en raison de ces ruptures que Philippe Meirieu insiste sur la nécessité de la création d'un continuum école-collège. La création du cycle 3 (CM1 – CM2 – Sixième) doit répondre à ces enjeux : faire de la Sixième un prolongement des enseignements du primaire et non une entrée brutale dans le secondaire.

La classe de Sixième doit donc être considérée comme une classe propédeutique, c'est à dire une passerelle entre le primaire et le secondaire. Ce n'est pas une idée nouvelle puisqu'en 1996, l'accent est mis sur l'année de 6ème lors de la refondation des cycles. Cette classe est alors un cycle à part entière d'adaptation entre le primaire et le secondaire. Les élèves sont initiés « aux disciplines et méthodes de travail propres à l'enseignement secondaire » (circulaire 96 – 132). Ce cycle particulier, centré uniquement sur la classe de Sixième ne semble pas avoir eu les effets escomptés au vu du constat précédent. La réforme du collège et la création d'un cycle 3 rattachant la classe de Sixième à l'univers du premier degré montrent la volonté de faire de cette classe un réel passage entre le primaire et le collège.

Le but de la création du cycle 3 CM1 – CM2 – Sixième à la rentrée 2016 est donc de faire une classe « passerelle ». Nous ne sommes plus dans les structures de l'enseignement primaire mais nous ne sommes pas encore dans le « *petit lycée* ». La classe de Sixième est vue comme quelque chose de nouveau, ni primaire, ni collège.

## 1.2 Une continuité pédagogique : les outils pour construire les capacités de façon curriculaire

Créer du lien entre le premier et le second degré n'est pas une idée neuve puisqu'elle remonte à la création du collège unique par la loi Haby en 1975. En effet, la circulaire de 1977 soulève la question de la liaison école-collège. Elle a pour but de réduire l'écart entre le CM2 et la Sixième par l'accueil des nouveaux élèves lors de la prérentrée et demande une préparation des CM2 à l'enseignement au collège. Cette circulaire *encourage* le suivi de scolarité de l'élève avec l'échange d'informations entre les deux établissements lors de réunions de prérentrée, voire des visites mutuelles entre enseignants de CM2 et de Sixième dans leurs classes respectives. Or, tout ceci n'est qu'*encouragé*, si bien qu'en 2000, la circulaire de rentrée demande un renforcement de la transmission d'informations entre le CM2 et la Sixième en vu de soutien ou remise à niveau. L'accent est dont mis sur la prise en charge des élèves en difficulté et sur un système d'évaluation de fin de cycle (CM2). Il en est de même pour les circulaires de rentrée suivantes qui mettent aussi l'accent sur l'accueil des élèves de Sixième (circulaire n°2001-105) et les « *indispensables relations entre professeurs de l'école primaire et du collège* » (circulaire n°2004 -015).

A partir de là, on constate que la mise en place d'une liaison école-collège pour les élèves a pris deux formes différentes : l'**intégration et l'adaptation** au fonctionnement du collège ou la **préparation méthodologique et pédagogique** aux classes du secondaire.

En effet, nous retrouvons ces deux aspects transitoires entre l'école et le collège dans la circulaire de 1977 : l'élève doit être déjà préparé et adapté au système du collège. Ce travail est donc mené en amont, dans les classes de CM2 en passant par la pluralité des maitres et, pour l'élève, savoir organiser son travail à l'avance. Ceci permet une première adaptation aux méthodes appliquées dans le secondaire. Ce n'est donc pas le système qui s'adapte à l'élève mais l'élève qui s'adapte au système. Ces points sont régulièrement rappelés, notamment dans la circulaire de 1979 sur l'organisation de l'admission en Sixième. Cette continuité éducative est rappelée lors de la loi sur l'orientation de l'éducation de 1989, dite loi Jospin. Il est encouragé à mettre en place des journées de rencontre entre les élèves de CM2 et de Sixième, sous la forme de projets, ou des journées de visite du collège à la fin de l'année scolaire pour les CM2. Ces liens restent une permanence dans la liaison école-collège.

La circulaire n° 78-085 du 27 février 1978 avait proposé un nouveau modèle de dossier d'admission en Sixième et demandait à l'Inspecteur de l'éducation nationale (IEN) d'assurer entre les classes de CM2 de sa circonscription une harmonisation des évaluations des maîtres en organisant des réunions « *auxquelles participent notamment les maîtres concernés* ». La circulaire se termine par cette phrase : « *Une attention particulière sera apportée à toutes les actions qui améliorent la transition école-collège* ».
On observe cependant un changement avec la circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, qui rétablit l'annualité des évaluations nationales de CE2 et Sixième, mises en place depuis 1989. Elle met l'accent sur les élèves les plus en difficulté : elle fait de la qualité du diagnostic concernant les acquis et difficultés de ces élèves une priorité, afin de définir les actions à mettre en œuvre dans le cadre du « *programme personnalisé d'aide et de progrès* ». La liaison école-collège est donc pensée à partir de l'analyse des évaluations : *« Les rencontres entre enseignants du cycle des approfondissements et de Sixième– dans le cadre des réunions ou des actions de formation communes permettant d'assurer la continuité école-collège – contribuent à une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par chaque élève et à des diagnostics plus affinés».* Dès lors, ces évaluations-diagnostiques permettent un premier changement : c'est le système qui s'adapte davantage à l'élève.

C'est en 2005 avec la loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole qu'apparait officiellement le second aspect de la transition entre l'école et le collège avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. Désormais, cette continuité pédagogique n'est plus *encouragée* mais clairement requise dans les directives de l'Education nationale. Cette réforme donne un cadre pédagogique commun à l'ensemble des élèves du primaire et du collège. Les élèves travaillent de façon progressive les différentes compétences jusqu'en Troisième. L'acquisition de ces compétences est le fil rouge qui lie le primaire et le secondaire. Dans le même esprit que les évaluations diagnostiques et au sein de la même loi de 2005, l'article 16 met en place les PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative), similaires aux « *programmes personnalisés d'aide et de progrès* ». « *Le PPRE est proposé à tous les élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun. Il peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire en fonction des besoins de chaque élève. Il est temporaire : sa durée varie en fonction des difficultés scolaires rencontrées par l'élève et de ses progrès »*. Dans le cadre de la transition école-collège, c'est un outil qui permet de créer du lien entre les équipes pédagogiques du premier et du second degré et les parents. En cas de non maitrise d'une ou plusieurs compétences à la fin de l'actuel cycle 2 (CE2 – CM1 –

CM2), les élèves bénéficient d'une prise en charge personnalisée en Sixième, sur un temps limité, pour se remettre à niveau ou acquérir les compétences non validées en primaire (cf annexe 1).
Enfin, le livret personnel de compétences (LPC) apparait comme un autre outil de continuité entre l'école primaire et le collège. C'est un outil et un langage commun utilisé par les deux équipes pédagogiques qui permet l'individualisation des besoins-élèves dès la rentrée de Sixième.

Or, la récurrence de la transition école-collège dans les circulaires de rentrée et directives pédagogiques reflète la difficulté de mettre en place ces dispositifs et le manque de cohésion au sein de l'équipe enseignante entre le premier et le second degré.

### 1.3 Mais une discontinuité institutionnelle entre le premier et le second degré : une différence de statut … voire de culture.

« *On devient professeur des écoles car on aime les enfants, on devient professeur de mathématiques car on aime les mathématiques* », P. Meirieu, *inL'école Aujourd'hui.* Cette expression reflète la différence fondamentale entre l'univers du premier et du second degré. Au-delà de la différence de statut qui reste un frein dans la construction d'un programme curriculaire sur les deux degrés, c'est deux cultures d'enseignement qui se font face.

Comme illustré en annexe 2 et selon la circulaire du 04 février 2013 sur les obligations de service des instituteurs et professeurs des écoles, ces derniers doivent une obligation de service de 24 heures par semaines et 3 heures supplémentaires « *effectuées sous la responsabilité de l'IEN en charge de la circonscription* ». Sur ces 108 heures annuelles hors de la classe, les professeurs des écoles doivent mener des activités pédagogiques complémentaires comme organiser des projets ou mettre en place des aides pour les élèves, rencontrer les parents d'élèves, participer à des formations sur la liaison école-collège ou mener des travaux en équipe pédagogique. Enfin, ces heures prennent en compte les conseils d'école. Ce sont donc des heures statutaires prenant en compte le travail du professeur hors du cadre-classe. Ces heures encouragent la mise en place d'un travail collaboratif autour de projets communs et facilitent le travail inter-niveau au sein du même établissement scolaire.

Il n'en est rien en ce qui concerne le statut des enseignants du second degré : il n'y a pas d'heures spécifiquement définies comme temps de travail hors de la classe, que ce soit dans un cadre collaboratif au sein de l'équipe pédagogique ou en interdisciplinarité au sein du même établissement. Il existe du moins, pour chaque établissement, une dotation fournie par le rectorat sous la forme d'heures supplémentaires annuelles (HSA) inscrites dans l'emploi du temps et donc annualisées, d'heures supplémentaires effectives (HSE) ponctuelle au cours de l'année et des indemnités pour mission particulière (IMP). Si ces dotations permettent une marge de manœuvre pour les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques pour l'organisation d'actions ciblées dans et autour de l'établissement, elles sont source de plusieurs interrogations : elles sont limitées, varient selon les années et donc tous les professeurs ne peuvent en bénéficier. De plus l'attribution de ces dotations soulève la question de la hiérarchisation des actions au sein de l'établissement. S'il y a hiérarchie, elle peut être imposée tacitement par la personnalité du professeur représentant l'action ou par le nombre d'élèves concernées ou par le budget et le temps engagés. Enfin, cela questionne la nécessité ou non de ces dotations pour que se mettent en place des projets et actions au sein d'un établissement. Dans le cadre de la transition école-collège, chaque établissement désigne un professeur-référent chargé de la liaison avec les écoles rattachées au collège auquel une IMP lui est attribuée. Or, ce système le définit seulement comme interlocuteur entre le collège et les écoles primaires et n'implique pas les autres professeurs chargés des futurs Sixièmes. La liaison école-collège apparait seulement comme une mission parmi d'autres au sein du collège alors qu'elle devrait faire partie intégrante du travail et de la responsabilité de chaque enseignant ayant en charge des classes de Sixième.

Cela pose donc le problème des modalités d'échanges et de collaboration entre les équipes du premier et du second degré. Quand est-il possible de se rencontrer ? Si cela n'est pas indiqué dans les heures statutaires des professeurs du second degré, dans quelle mesure ces échanges sont-ils *voulus* ? Un changement statutaire serait-il possible ?

Cela nous amène donc à aller au-delà de cette distinction institutionnelle et mettre en avant les deux cultures d'enseignement. En effet, un enseignant du premier degré est déjà beaucoup plus impliqué dans l'éducation de ses élèves : il est le maitre, celui qui surveille la cour de récréation et les couloirs, celui qui gère les conflits, celui qui soigne, celui qui apporte le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il a le rôle à la fois du professeur, de la vie scolaire, de médiateur, d'infirmier, de surveillant voire de chef d'établissement. Le professeur des écoles est en lien permanent avec les élèves ainsi qu'avec les parents. Les parents récupèrent

les enfants devant l'établissement où ils peuvent échanger avec le professeur. Il est en contact direct avec les familles et est au courant des événements familiaux. Il est donc en contact avec tous ceux qui entourent l'élève : parents, psychologues, éducateurs, orthophonistes ou médecins.

Si le professeur du second degré a un statut institutionnel différent, la représentation qu'en ont les élèves et les familles l'est aussi. Le système du secondaire segmente le rôle et les responsabilités de chacun : le professeur est celui qui apporte le savoir, le savoir-faire et le savoir-être mais il est accompagné par d'autres organes de l'établissement scolaire comme la vie scolaire qui se charge en particulier de l'éducation avec le conseiller principal d'éducation et les assistants d'éducation qui sont présents dans les temps de récréations, le midi et éventuellement dans les couloirs. La direction s'occupe de l'aspect administratif et règle en dernière instance les problèmes avec les élèves. Enfin, la gestion est chargée du budget de l'établissement. Les professeurs des lycées et collèges ont donc moins de rôles à jouer que les professeurs des écoles. Il en ressort une culture chez les enseignants qui est différente : si les obligations de service des professeurs des écoles incluent la liaison et la transition école-collège, il n'en est rien pour les professeurs du secondaire pour qui cette transition porte généralement peu d'intérêt, comme en témoigne le taux de présence dans les conseils école-collège ou lors des journées de formation sur la liaison école-collège. Elle est davantage vue comme une charge supplémentaire qui ne fait pas partie du travail disciplinaire et *coutumier* d'un professeur de français ou d'histoire-géographie-EMC par exemple.

Cette culture d'enseignement différente trouve l'une de ses origines dans la formation dispensée aux professeurs de premier et de second degré. Tout d'abord, ce décalage concerne la formation accompagnant le concours et l'année de professionnalisation des enseignants en vue de leur titularisation. Les cours interdegrés sont rares et ne concernent que les disciplines en lien avec les sciences de l'éducation. Il n'existe pas de cours de didactique commun en interdegré. De ce fait, la formation pour les enseignants du premier degré est davantage tournée vers les sciences de l'éducation tandis que les professeurs du second degré ont une formation davantage centrée sur la didactique propre à leur discipline. Sans remettre en cause ces particularités disciplinaires et pour construire une culture commune entre les enseignants du premier et du second degré, il serait intéressant que ces formations deviennent des lieux communs afin d'échanger et de coopérer. De plus, ce décalage concerne les formations proposées aux enseignants titulaires au cours de l'année. Il existe néanmoins la liaison école-collège qui consiste en des journées de formation intedegré. Comme pour toutes les

formations des enseignants du premier degré, cette liaison école-collège peut être imposée par l'IEN de la circonscription puisqu'elle est comprise dans les 108 heures annuelles hors du cadre classe. Or, pour le secondaire, cette formation relève du choix du professeur. Elle n'est pas imposée. Il en résulte une faible présence des enseignants du secondaire.

Donc ces différences de statut et de culture entre les enseignants du primaire et du secondaire sont renforcées par la représentation et le rôle attribué au sein de leur structure respective, c'est-à-dire l'école ou le collège. De plus, ces différences trouvent leurs origines dans les formations par le manque de lieux communs.

### 1.4 La réforme du collège : quelles solutions apportées pour la mise en place d'échanges et de coopérations au sein du cycle 3 ?

Le CM2 et la Sixième appartiennent toujours à deux cycles différents, respectivement cycle 2 et 3. C'est pourquoi la loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de la République et le décret sur la refondation des cycles du 24 juillet 2013 ont mis en place le nouveau cycle 3, rattachant davantage la classe de Sixième à l'univers du premier degré. L'apprentissage des connaissances et des compétences est mis œuvre sur l'ensemble du cycle. Cette démarche curriculaire indique clairement la nécessité d'échanges entre les professeurs des écoles et les professeurs de collège ainsi que la nécessité de changer les modalités de travail en Sixième.

Tout d'abord, au niveau institutionnel, sont créés des conseils école-collège. Cet organe apparait comme obligatoire dans les textes officiels à la rentrée 2016 et est déjà mis en place depuis 2014. Si la liaison école-collège consiste en des journées de formation commune entre les enseignants du premier et du second degré, décidées par l'IEN et par le chef d'établissement, le conseil école-collège va plus loin puisqu'il est un vrai temps d'échanges entre les acteurs du premier et du second degré d'un même secteur. Il a lieu deux fois par an et réunit les équipes pédagogiques d'un collège et des écoles comprises dans la circonscription du collège. L'IEN et le chef d'établissement sont aussi présents. Le but de ces conseils école-collège est de mettre en place une approche curriculaire du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces réunions doivent aboutir au renforcement de la continuité entre le premier et le second degré et sont tout d'abord l'occasion de faire connaissance avec les équipes pédagogiques interdegrés. Nous avons souligné la difficulté de mettre en place des temps de collaboration. Ces réunions sont destinées à diagnostiquer les difficultés des élèves

dès le début du cycle, mettre en place des démarches et des actions afin de les d'y trouver des solutions et d'aboutir à une acquisition de toutes les compétences de la discipline. Inversement, les difficultés constatées à la fin du cycle 3 peuvent être prévenues et travaillées en amont par les professeurs du premier degré. Ces conseils école-collège permettent d'avoir une vue d'ensemble du cycle 3 et sont un espace de dialogue institutionnellement défini qui permet de créer du lien entre le premier et le second degré.

De plus, nous avions évoqué le manque de lieux communs entre le premier et le second degré au niveau des formations et nous avions souligné le manque d'efficacité de la liaison école-collège. Or, dans le cadre de la réforme du collège qui met l'accent sur l'utilisation du numérique et l'apprentissage des outils du numérique par les élèves, les formations pour les enseignants du premier et du second degré sur ce thème peuvent être un biais de rencontre et d'échanges.

De même, la refondation des cycles s'est accompagnée d'une refondation des programmes, présentés dans le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 qui définit les nouveaux programmes des cycles 2, 3 et 4 à la rentrée 2016. Dans le cadre du futur cycle 3, si les thèmes du programme d'histoire suivent une progression chronologique sur le CM1 – CM2 en s'achevant à la construction de l'Union européenne, le programme de Sixième reprend à la Préhistoire pour poursuivre une continuité chronologique jusqu'en Troisième. La continuité et la progressivité au sein du cycle 3 met donc davantage l'accent sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le fil rouge est centré sur la découverte et la façon de faire de l'histoire, c'est-à-dire apprendre à « *distinguer l'histoire de la fiction* » et s'interroger sur le passé. C'est pour cela que l'histoire du fait religieux occupe une place importante dans les programmes de ce cycle : distinguer le fait historique de la croyance. L'apprentissage des capacités au cœur de ce programme est la mise en place des premiers grands repères historiques et l'étude des premières sources en CM1, approfondies en CM2 avec les lieux de mémoire, les bâtiments ou les cérémonies. Ceci s'accompagne de l'étude des différentes évolutions politiques et économiques aux XIXe et XXe siècles. La classe de Sixième est l'occasion d'approfondir la réflexion et de s'interroger sur les faits historiques des périodes préhistorique et antique. Derrière le repère historique ponctuel, l'élève doit apprendre à créer du lien sur une période donnée, mettre en contexte ou chercher les causes de tel événement.

Quant au programme de géographie, centré sur le concept d'habiter et mettant en œuvre une première approche du raisonnement géographique, il joue sur les jeux d'échelles : d'abord locale et nationale en CM1 puis mondiale en CM2 pour ensuite travailler sur les thématiques des différents modes d'habiter en Sixième, en jouant sur différentes cartes et différents points de vue. Le Bulletin officiel confirme l'idée d'une construction curriculaire entre les différents thèmes du cycle 3 en géographie : « *les sujets d'étude traités à l'école élémentaire se sont appuyés sur des exemples précis qui peuvent alimenter l'étude des systèmes spatiaux abordés au cours de l'année de Sixième* ». Finalement, ce nouveau cycle 3 lie la classe de Sixième aux compétences travaillées en primaire mais les thématiques et la chronologie abordées en histoire la relie davantage aux classes supérieures du collège.

Enfin, la création du nouveau cycle de consolidation à la rentrée 2016 soulève des interrogations autour de son application et ont fait l'objet de différentes expérimentations menées par des professeurs du premier et du second degré. Ces expérimentations restent cependant relativement ponctuelles. L'annexe 3 présente le bilan d'une expérimentation menée entre une classe de CM2 et une classe de Sixième sur l'utilisation des outils du géographe dans le cadre de l'étude d'un littoral industriel en prenant l'exemple de Dunkerque**.** Ce projet s'inscrit dans un groupe de travail interdegré plus large, mené dans l'académie de Lille par Natalie Malabre, IA IPR d'Histoire-Géographie et par Marie-Claire Lenne et Marie-Angelique Luciani, IEN, sur l'année scolaire 2012 – 2013. L'objectif est de construire les outils d'une continuité école-collège dans le cadre de l'Histoire-Géographie. L'expérimentation sur l'utilisation progressive des outils du géographe en CM2, par Nathalie Debrandt, et en Sixième, par Laurence Cox, s'est centrée sur trois capacités *: localiser/situer, décrire un paysage* et *utiliser et maitriser différents langages : cartes topographiques, le croquis et la photographie de paysage*. L'apport de ce travail est de souligner l'idée qu'un travail préalable de ces capacités en CM2 est nécessaire pour les poursuivre et les approfondir en Sixième afin d'atteindre les objectifs du cycle. Le cycle 3 ne doit pas se comprendre comme une *programmation* des compétences mais bien comme une progression dans une démarche curriculaire. Autrement dit, toutes les compétences sont à travailler à chaque niveau, sans déléguer aux niveaux supérieurs les plus "complexes" ou ne plus aborder sur les celles « déjà vues ». En utilisant une grille de progression sur l'ensemble du cycle, nous pourrions palier ces difficultés. L'interdisciplinarité est mise en avant dans le travail en CM2 « *en Mathématiques, Lecture et production écrite* » permis par une gestion plus souple de

l'emploi du temps, tandis que la même séquence est travaillée dans des limites strictes de temps en Sixième.

En poussant cette démarche de coopération interdegrée sur un temps plus long et sur un public plus large, le projet : « cycle CM1-CM2-6ème : une opportunité pour la fluidité et la cohérence du parcours des élèves » par l'IEN Chambéry 1 et le collège Jules Ferry à Chambéry dans l'académie de Grenoble a été mis en place et soumis au Printemps de l'éducation. Le Printemps de l'éducation est une association qui s'attache à développer de nouveaux modes d'enseigner afin que l'Ecole s'adapte aux changements sociétaux. Cette organisation propose des appels à projet selon plusieurs catégories comme *le « vivre ensemble, le numérique au cœur des apprentissages et dans la relation pédagogique* ou *les relations inter-niveaux, le continuum -3/+3,* » dans lequel s'est inscrit le projet. Ce projet a pour but de travailler sur un idéal de travail entre le premier et le second degré dans le cadre du cycle 3 et ainsi éviter le décrochage des élèves dits fragiles. Autrement dit, l'objectif est de mutualiser les dispositifs d'apprentissage sur les trois niveaux. Cela passe, par exemple, par une liaison commune sur la tâche complexe, c'est-à-dire construire une progressivité sur cette compétence à l'échelle du cycle 3. Ce projet fait suite à trois constats : d'abord sur les élèves avec « *des performances scolaires en deçà des résultats départementaux, des taux de maintien élevés et une prise en charge des élèves en difficultés peu efficaces* », sur les professeurs avec « d*es pratiques pédagogiques qui restent sur le modèle "observation-explication-application" et un enseignement et une évaluation par compétences peu pratiqués* » ainsi qu'une « *implication des parents encore très limitée* ». Pour répondre à ces besoins, le projet suit ces trois axes directeurs : tout d'abord sur les enseignants avec un enrichissement des « *pratiques pédagogiques par les apports disciplinaires des PLC et les apports de la transversalité et de la différenciation par les PE* ». Puis l'accent est mis sur les élèves avec la visite du collège Jules Ferry par les élèves de CM2 du secteur et enfin sur les parents en proposant des réunions sur des thématiques en lien avec les nouvelles pratiques pédagogiques comme le numérique. Pour ce projet, un demi-poste de coordonateur a été créé par un professeur des écoles, il aura pour mission d'organiser le partage des pratiques entre les enseignants et d'assurer la continuité des apprentissages du socle commun. De plus, le collège Jules Ferry a doté ce projet de cinq HSA par semaine. Si l'avancée actuelle du projet ne permet pas encore d'en apprécier les effets, il souligne cependant certains points importants. En premier lieu, il met en lumière l'écart de langage et de vocabulaire qui existe entre le premier et le second degré, au sein d'une même discipline. En second lieu, il soulève la

question des moyens mis à disposition pour mettre en œuvre une telle organisation. Nous avons plus haut soulevé le problème des différences de statuts entre les professeurs des écoles et les professeurs de lycée et de collège ainsi que la répartition de la dotation des établissements du secondaire. Dans ce cas, se pose la question des moyens accordés à de tels projets qui s'avèrent pourtant nécessaires pour de vrais échanges et une meilleure continuité pédagogique.

## II) Problématique :

Ce mémoire s'intéresse donc à la liaison école-collège dans sa dimension méthodologique et pédagogique. Il répond à des interrogations et problématiques auxquelles j'ai été confrontée en imposant une méthode de travail, une discipline et un rythme répondant au modèle du « *petit lycée* » à mes deux classes de Sixième depuis la rentrée 2015. Au travers de la rencontre avec un professeur des écoles au fil de l'année, nous allons tenter d'analyser les modalités d'échanges entre le primaire et le secondaire. Il s'agit ensuite de construire, à partir de ces échanges et rencontres, une progression curriculaire au sein du cycle 3. Enfin, nous nous attacherons à discuter de la complexité et surtout des difficultés que représente l'organisation et la mise en place d'une progression curriculaire entre deux modes de travail et d'enseignement différents. Nous nous demanderons donc **comment mettre en place une progression curriculaire au sein du nouveau cycle 3** à la rentrée 2016. Autrement dit, **quelle progression commune mettre en place entre deux milieux d'enseignement différents** ?

## III) Méthode : la rencontre et l'échange avec un professeur des école pour la construction d'une progression curriculaire dans le cycle 3 à la rentrée 2016

### 3.1. Les participants pour une réflexion sur la démarche curriculaire du cycle 3

Par le biais de Mme Ginette Secco, professeure-référent pour la liaison école-collège, j'ai été en contact avec l'école de la Cascade-La Serraz, en particulier avec Christian Claret, directeur de l'école et responsable de la classe de CM1 – CM2. La classe de CM1 – CM2 de l'année 2015 – 2016 est constituée de 24 élèves (moitié CM1 – moitié CM2). Située sur la commune du Bourget-du-Lac et avec des effectifs relativement restreints. Le milieu social de cette école est en grande majorité favorisé, voire très favorisé. Un élève en particulier parle déjà trois langues, a déjà vécu dans plusieurs pays différents et donc possède une ouverture intellectuelle qui contraste avec le reste de la classe.

Dans un premier temps, le jeudi 19 novembre 2015, j'ai participé à l'entretien à l'école de la Cascade-La Serraz entre Ginette Secco et Christian Claret. Dans le cadre de la liaison école-collège, cette rencontre est la première de l'année. Elle est l'occasion d'un bilan de rentrée des Sixièmes issus de l'école de la Cascade-La Serraz. Les informations apportées par l'ancien enseignant sur les capacités le parcours scolaire et la situation familiale d'élèves en difficulté cette année ont apporté un nouveau regard. Cela reflète la proximité, en primaire, entre le professeur, l'élève et sa famille. A l'occasion de cette première rencontre, j'ai expliqué à Christian Claret mes interrogations sur cette transition *a priori* problématique entre le primaire et le secondaire pour les élèves. Ces interrogations sont en lien avec ma propre expérience de professeure débutante, formée au système lycée. S'il a tout de suite accepté de mener un travail conjoint sur ce sujet, il m'a signalé cependant que le milieu social de cette école et sa propre formation en histoire à l'université font qu'il mène avec sa classe des séquences en histoire-géographie plus approfondies que le ferait d'autres collègues qui n'ont pas eu le même parcours. Cela pourrait influencer mon travail et mon appréciation de la liaison école-collège en histoire-géographie.

De plus, un questionnaire, présenté en annexe 4, a été distribué à mes deux classes de Sixième en décembre 2015, soit quatre mois après la rentrée. Les élèves ont eu les consignes suivantes : « *Chez vous, seul ou avec vos parents, remplissez le questionnaire suivant. Il porte sur votre ressenti de la rentrée de Sixième et sur les difficultés que vous avez pu rencontrer ou que vous*

*rencontrez toujours. La dernière question est une proposition de fiche explicitant les consignes. Serait-elle utile d'après vous ?* »

Les deux classes composées de 25 et 27 élèves sont, dans l'ensemble, de niveau égal : il y a quelques élèves en difficulté voire en grande difficulté dans chacune des deux classes avec une majorité d'élèves ayant un niveau correct puis quelques très bons élèves. Ces têtes de classe et le bon niveau général poussent les élèves en difficulté vers le haut. Il n'y a pas de redoublant et tous ont fait leur année de CM2 dans une des écoles rattachées au collège George Sand. Ils ont donc tous bénéficié des différentes actions menées dans le cadre d'une liaison école-collège avec le collège George Sand tels que des projets, des rencontres avec des collégiens ou la professeure référent liaison école-collège Ginette Secco.

### 3.2 Les outils pour mettre en place la démarche

Afin de voir et comprendre le milieu dans lequel évoluent les élèves de primaire avant d'arriver en Sixième et ainsi d'avoir une vision plus globale du futur cycle 3, je me suis rendue durant deux demi-journées d'observation à l'école de la Cascade-La Serraz au sein de la classe de CM1 – CM2. Pour une première approche, nous avons décidé que le professeur suivrait l'emploi du temps habituel de la classe et non un cours d'histoire-géographie en particulier.

Il est frappant de constater que l'organisation et la gestion de la classe sont totalement différentes d'avec le collège. Même si nous nous trouvons dans un milieu favorisé, les élèves font preuve d'une très grande autonomie, autonomie « mise sous cloche » à l'arrivée en Sixième en raison d'un cadre et des règles plus strictes. Par exemple, lorsqu'un élève a terminé l'activité demandée, il se lève et va chercher un livre à lire dans la bibliothèque. Tout ceci se passe dans le calme, sans que le professeur intervienne, dans une posture de « lâcher-prise ». Chaque élève possède son casier sous sa table dans lequel il a toutes ses affaires. Chaque jour deux élèves différents, un en CM1 et un en CM2, jouent le rôle de distributeur de cahiers ou ramasseur de papiers. Chaque matin, l'élève connait son rôle et l'applique de façon autonome. A ceci s'ajoute le rituel du matin où les élèves doivent orthographier et définir un mot choisi dans un classeur par les deux élèves dont c'est le rôle aujourd'hui. Puis un autre annonce l'emploi du temps du jour et place les différentes matières dans l'ordre à droite du tableau.

Cette première observation a mis en lumière l'écart très important entre l'organisation au sein de la classe et les modalités de travail mis en place par le professeur avec ma propre pratique. S'il y a, dans cette classe, une première approche de l'organisation du collège avec le même emploi du temps chaque semaine et clairement défini par les élèves, l'écart est encore grand entre les modalités de travail entre une classe de CM2 et une classe de Sixième.

Christian Claret a fait le choix de mener le programme d'histoire-géographie en CM1 – CM2 dans une démarche spiralaire sur l'ensemble du cycle 3 (CE2 – CM1 – CM2), c'est-à-dire que tous les élèves du cycle travaillent les mêmes contenus au cours de l'année. Ceci implique que tout le groupe-classe fonctionne ensemble et travaille sur le même thème alors que nous nous trouvons en double-niveau.

Année 1 : HISTOIRE

| | | |
|---|---|---|
| **L'Antiquité** | Repères : ~~Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère - Alésia.~~<br><br>Vocabulaire : ~~romanisation, gallo-romain, monuments caractéristiques (forum, amphithéâtre, arènes, temples,~~<br><br>~~aqueducs, villas…),~~ artisanat. | **Les Gaulois**<br><br>- Dégager à partir de documents variés les principales caractéristiques de la civilisation gauloise avant la conquête romaine.<br><br>- Repérer sur une carte leur implantation. |

Année 2 : HISTOIRE

| | | |
|---|---|---|
| **L'Antiquité** | Repères : Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère - Alésia.<br><br>Vocabulaire : chrétien, croyant, foi, une<br><br>église, l'Église, se convertir, religion monothéiste. | **La christianisation du monde gallo-romain**<br><br>- Connaître le rôle de Jésus et des apôtres dans la naissance et l'expansion du christianisme.<br><br>- Savoir que le christianisme se diffuse en Gaule malgré des persécutions et gagne progressivement toutes les couches de la population.<br><br>- Savoir que le christianisme devient la religion officielle de l'Empire romain.<br><br>- Sur différents documents relatifs à l'Histoire des Arts, identifier les principales manifestations du christianisme.<br><br>- Lire et utiliser une ou des cartes historiques pour étudier cette question. |

Année 3 : HISTOIRE

| | | |
|---|---|---|
| **L'Antiquité** | Repères : Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère - Alésia.<br><br>Vocabulaire : romanisation, gallo-romain, monuments caractéristiques<br><br>(forum, amphithéâtre, arènes, temples, aqueducs, villas…), artisanat. | **La romanisation de la Gaule**<br><br>- Décrire la conquête de la Gaule à partir d'extraits de la *Guerre des Gaules* confrontés à des sources archéologiques.<br><br>- Comprendre qu'une nouvelle civilisation, la civilisations gallo-romaine, se développe en mêlant les modes de vie et les techniques gauloises et romaines. |

Par exemple, la première année en histoire, tous les élèves de CE2, CM1 et CM2 suivent le même programme du thème sur l'Antiquité, autrement dit, tous les élèves du cycle 3 auront travaillé en même temps la civilisation gauloise. Il en est de même pour l'année 2 avec la christianisation du monde gallo-romain puis l'année 3 avec la romanisation de la Gaule. Donc à la fin du CM2, au bout des trois ans, les élèves auront vu tous les thèmes du programme d'histoire-géographie du cycle. Si le contenu est le même pour tous, une différenciation est mise en place pour chacun des niveaux en termes de capacités travaillées. La mise en place de cette progression spiralaire a été réalisée au cours des heures statutaires hors de la classe lors de temps de travail commun avec la professeure de CE2. Cette forme de programmation facilite d'éventuels projets impliquant l'ensemble des élèves du cycle.

Ma deuxième matinée d'observation a donc porté sur le cours de géographie, de 9h15 à 10h20. A la rentrée 2015, les classes du cycle 3 de l'école ont entamé le programme de l'année 3. Cette séance de géographie est la première du thème sur la répartition de la population, plus précisément du chapitre sur « *les zones denses et vides de population* », présenté en annexe 5. Ce thème a déjà été travaillé les deux années précédentes par les élèves mais à des échelles différentes : d'abord à l'échelle locale et régionale puis à l'échelle du continent européen. Ce chapitre est très similaire à la séquence en Sixième « *Où sont les hommes sur la Terre ?* ». C'est donc sur ces deux chapitres que va se porter la comparaison de la construction de la séquence. Cette comparaison nous permettra de souligner les différences et les points communs afin de construire au mieux deux séquences CM2 – Sixième dans une démarche curriculaire.

L'introduction du cours commence par une reprise des notions travaillées dans le chapitre précédent sur les métropoles par le biais de questions « comment appelle-t-on … » ; « *qu'est-*

*ce qu'un ...* » ; « *quelles sont les trois plus grandes métropoles* ? ». Nous retrouvons le schéma classique d'une introduction de séance au collège.

Puis les élèves abordent le chapitre par le biais d'un travail sur différents documents. Cette activité est présentée comme une enquête. Les élèves sont répartis par groupe. Chaque groupe est chargé de répondre à une question. Toutes les questions seront mises en commun à la fin de la séance. Le travail fonctionne sur le principe de différenciation : les groupes sont faits selon le niveau de chaque élève, en conséquence des élèves de CM1 peuvent être intégrés à des groupes de CM2 et inversement. Suivant le niveau du groupe, le professeur leur attribue une question plus ou moins complexe.

A la fin de la séance, au moment de la récréation, la mise en commun n'est pas terminée. L'activité est donc interrompue pour passer à la grammaire, comme indiqué dans l'emploi du temps. L'enquête sera donc reprise lors de la prochaine séance de géographie, la semaine suivante.

CM1 : Comment se répartit la population sur la planète : /2

.....

CM2 : Donne trois raisons qui expliquent la répartition de la population : /3

.....

*Questions données lors de l'évaluation sur les zones denses et vides de population aux CM1 – CM2*

Le professeur a donné le même type d'évaluation aux CM1 et aux CM2 suite à la séquence sur les zones denses et vides de population. Les évaluations portent sur le même thème et les consignes sont très similaires. Or, il a été mis en place une différenciation entre les deux niveaux. D'abord en termes d'exigences des réponses comme pour la question n°3 : les CM1 doivent localiser les espaces « du vide » et les zones denses sur l'ensemble de la planète et dire que la répartition de la population est inégale tandis que les CM2 doivent donner les raisons d'une répartition inégale de la population. Dans le premier cas nous sommes face à un constat alors que dans le deuxième cas, il y a une recherche des causes de ce constat. Puis en termes de quantité des questions comme pour la question 10 portant sur la photographie. Les

CM1 doivent décrire et analyser le paysage photographié tandis que les CM2 doivent davantage justifier leurs réponses et trouver davantage d'informations. Les élèves de CM1 – CM2 suivent donc déjà un rythme de travail proche du collège : emploi du temps, séance comprise dans un temps limité. La différenciation est un mode de fonctionnement indispensable pour ces classes à doubles niveaux.

Par rapport à ma séquence en Sixième, un premier constat s'impose : les séquences sont de « taille » très différente. En effet, la séquence en CM1 – CM2 se compose d'une étude de photographie et d'une synthèse tandis que la séquence de Sixième se compose de l'étude de différents exemples répondant à la description de la répartition de la population et à l'explication de telles inégalités de répartition. Ceci s'explique par le quota horaire accordé à chacune des séquences. En CM2, le chapitre a débuté et devait se terminer le jour de mon observation, soit environ une heure. Quant à la séquence de Sixième, le Bulletin officiel indique vingt pour cent du temps consacré à la géographie, soit environ un quota horaire de huit heures. Ce thème est central en Sixième car il doit permettre de poser les grands repères géographiques sur lesquels nous devons nous référer tout au long des chapitres suivants. La progression des capacités sur l'ensemble du cycle 3 à la rentrée 2016 doit prendre en compte ce différentiel et mettre en œuvre une transversalité dans ces apprentissages.

Un second constat souligne les ressemblances de structure entre les deux séquences. Basées sur une démarche inductive, les deux séquences abordent l'étude de photographies, de textes, d'outils statistiques comme le graphique et une carte. Il est à noter que l'étude et l'analyse du paysage est centrale dans l'actuel programme de géographie de Sixième et est abordée dès les classes de CM1 – CM2. L'étude des différents documents est suivie d'une synthèse reprenant les éléments importants à connaitre. Ce schéma est appliqué dans les deux séquences.

Un troisième constat porte sur la mise en œuvre en classe. Le professeur des CM1 – CM2 a présenté le travail sur document comme une « enquête » à mener. Les élèves sont répartis dans des groupes de deux ou trois selon le niveau individuel de chacun : les bons élèves de CM1 sont placés avec des bons élèves de CM2 et inversement. Chaque groupe doit répondre à une question et ont la responsabilité de répondre pour toute la classe car la mise en commun se base sur leurs réponses. Si le travail n'est pas fait, c'est l'ensemble de la classe qui n'a pas la correction. Quant à la mise en œuvre de la séquence de Sixième, les élèves ont généralement travaillé seul ou avec leur voisin. La deuxième partie de la séquence portant sur les raisons des inégalités de population a fait l'objet d'un travail différencié sur une tâche

complexe. Le lien entre relief et faible densité de population a été travaillé sur la forme d'une comparaison entre une carte des reliefs européens et une carte des densités européennes. Les élèves ont eu la liberté de choisir leur partenaire de groupe ainsi que le « parcours » qui leur semble le plus adapté : parcours A ou parcours B. Le parcours A guide davantage les élèves car il est constitué de questions préalables afin de répondre à la question de synthèse sur les liens entre reliefs et répartition de la population. Le parcours B est seulement constitué de cette question de synthèse.

Enfin, un dernier constat permet de mettre en lumière les capacités travaillées. Dans la séquence de CM1 – CM2, les capacités sont essentiellement concentrées autour du prélèvement d'informations comme l'illustre la question 7 ci-dessous. Pour les groupes qui ont le plus de facilité, les questions 3, 8 et 9 portent sur des capacités plus complexes comme de l'explication, de la justification et de la comparaison. Contrairement à l'activité donnée aux Sixième, cette enquête ne comprend pas de question de synthèse.

3- Des deux expressions suivantes "désert humain" et "important foyer de peuplement," laquelle correspond au document 4 ? Justifie ta réponse

7- D'après le document 7, à quel continent appartiendra la majorité de la population mondiale en 2050?

8- Comparer les personnes sur les deux photos du doc 10 ? Que peux-tu en dire ?

9- Explique pourquoi en Europe, au Japon et en Amérique du Nord la population est vieillissante.

*Consignes données aux élèves de CM1 – CM2 dans le cadre de leur « enquête ».*

## 3.3 Les séquences CM2 – Sixième en géographie construites dans une démarche curriculaire des compétences

Ce travail a pour ambition d'analyser les modalités de coopérations et d'échanges afin d'harmoniser les démarches au sein du futur cycle 3. Autrement dit, quel travail mener pour mettre en place une progression curriculaire ?

Tout d'abord, il nous faut nous appuyer sur le Bulletin officiel. En histoire, il met l'accent sur un premier aspect du cycle 3 : la découverte et l'analyse des sources historiques pour comprendre que l'histoire n'est pas une fiction et que le récit historique s'appuient sur des preuves. C'est sur cet aspect que nous construisons notre progression. Le travail doit donc porter sur une appropriation progressive des sources par les élèves. Pour cela, nous nous concentrons sur l'ensemble des compétences disciplinaires propres à l'histoire et la géographie (cf annexe 6) telles que la compétence 1 *se repérer dans le temps : construire des repères historiques*, la compétence 3 *raisonner, justifier une démarche et les choix effectués* ou sur la compétence 5 *comprendre un document*. Pour Christian Claret, les deux ensembles de sous-compétences sont à travailler dès le CM1 sous la forme d'une différenciation. Par exemple, pour la compétence 1, les CM1 auront moins de date à travailler et le contexte historique dans lequel elles s'insèrent sera moins fourni en information. Christian Claret a de même fait noter que l'ensemble de ces compétences comme raisonner, justifier une démarche et les choix effectués étaient travaillées de façon transversale, pas spécifiquement en Histoire-géographie.

Quant à la géographie, le fil rouge du cycle 3 est « l'habiter », autrement dit quels sont les modes d'habiter aujourd'hui ? Comment les hommes organisent et pratiquent leur espace de vie ? La démarche est semblable à celle pratiquée en Sixième actuellement : nous partons de l'espace proche et l'échelle locale pour progressivement décentrer le regard et travailler à l'échelle mondiale. Le travail sur « l'habiter » permet d'aborder de nombreux sous-thème comme le déplacement, les réseaux, le tourisme ou l'urbain et ainsi aborder la problématique « durable ». En effet, l'accent est davantage mis sur la question du développement durable, par le biais de thèmes comme l'urbain et le rural. L'approche disciplinaire est sensiblement la même qu'en histoire : les élève s'approprient progressivement les « sources » géographiques, à savoir les outils du géographe en manipulant des cartes, des croquis, des photographies de paysage ou les TICE. Par le biais de l'appropriation de ces outils, les compétences travaillées

sont les mêmes qu'en histoire. Les études de cas permettent d'aborder les jeux d'échelles et travailler la capacité *situer*.

- En histoire en CM1, les sources étudiées sont des traces, c'est-à-dire des héritages, et servent essentiellement à construire des repères chronologiques : d'abord dans l'espace proche de l'école (églises, vestiges, ruines, …) puis à l'échelle du territoire français. Les traces sont donc variées et doivent permettre à l'élève de les distinguer par rapport à un temps plus ou moins long. Les élèves travailleront sur des vestiges préhistoriques et anciens avec la civilisation gauloise et les éléments de romanité comme les monuments urbains ou les routes. Ce registre monumental est poursuivi avec les traces de la royauté en France et les éléments représentant le pouvoir comme les châteaux, les places et les statues royales. Enfin, la période révolutionnaire et napoléonienne permet d'introduire les premières œuvres artistiques illustrant les grands événements de la Révolution et de l'Empire. L'objectif est de placer des repères chronologiques et de distinguer les périodes et événements plus ou moins proches de nous. Les consignes données seront donc de situer cette trace dans le temps, identifier la nature de la trace et relevez des éléments en lien avec cette trace. En géographie, la démarche est identique : l'élève découvre son espace proche pour ensuite décentrer le regard à l'échelle nationale en travaillant essentiellement des problématiques urbaines. Nous travaillons donc les jeux d'échelles entre l'étude de cas local et la mise en perspective nationale. Localiser et situer sont les premières capacités travaillées pour ensuite mettre en œuvre le prélèvement d'informations par l'observation de paysages ou l'analyse de cartes. L'élève est donc amené à utiliser les outils du géographe tels que des cartes, les photographies ou la pratique du terrain pour l'espace proche. Une première approche du développement durable peut être mise en œuvre dans le dernier thème sur la consommation.
- En classe de CM2, les traces historiques se complexifient avec l'étude de thèmes contemporains. La trace devient source, c'est-à-dire qu'elle donne du sens à un événement ou une période. L'élève doit être capable d'en tirer des informations et des explications. Les sources se compliquent par l'apport de types nouveaux (étude de cérémonies, symboles, photographies, textes, gravures, paysages …) et se complexifient par leurs qualité plus abstraite et par le contenu : textes portant sur des principes démocratiques, gravures et photographies qui interrogent ce qui est représenté et leurs auteurs. Aux consignes travaillées en CM1, s'ajoute la capacité *expliquer*. En géographie est abordée l'échelle mondiale avec des thèmes plus

complexes tels que l'immatériel avec Internet ou la notion de distance. Si l'idée de réseau a pu être vue en CM1, cette notion est centrale en CM2 et permet de poser les grands repères géographiques sur un planisphère. La question de l'immédiateté avec le réseau Internet permet de travailler les outils du numérique. Une expérience peut éventuellement être menée afin de comprendre la logique de réseau et d'instantanéité d'Internet. Enfin, la question du développement durable est clairement indiquée dans le dernier thème « Mieux habiter ».

- En classe de Sixième, les sources historiques sont essentiellement anciennes et portent sur des vestiges et des ruines telles que l'Urbs sous l'Empire, la sédentarisation au Néolithique ou des textes mythiques et bibliques. Il s'agit de poursuivre l'acquisition des connaissances de début de cycle mais avec une complexification des consignes et des sources. L'élève est capable de placer sur une frise chronologique ces éléments ainsi que les situer dans un contexte. Ceci implique une analyse approfondie des sources avec des capacités travaillées telles que *expliquer* ou *justifier*. Les sources mythiques ou bibliques sont l'objet de questionnement sur la validité des sources et donc permettent la poursuite de la critique des sources, vue en CM2. En géographie, les élèves reprennent l'ensemble de ce qu'ils ont vu les deux années précédentes au travers de différents « lieux » comme « Habiter une métropole » ou « habiter les littoraux ». Ceci permet de réinvestir les sous-thèmes comme le déplacement, les réseaux, l'organisation voire l'aménagement du territoire. Les études de cas doivent se répartir entre les pays des « Nords » et des « Suds » et doivent donc varier les échelles en passant du local au mondial. Les compétences sont les mêmes qu'en CM1 – CM2 mais davantage complexifiées avec une démarche réflexive plus poussée : on s'interroge sur la question de la ville durable dans le premier thème ou alors sur la protection de la faune et de la flore dans le thème « Habiter les littoraux ». Les élèves vont au-delà du simple constat et réfléchissent à des problématiques actuelles comme le développement durable ou le vivre-ensemble par le biais de capacités comme *justifier* ou *expliquer*. Les outils du géographe se complexifient : charte de protection, plan de prévention des risques, etc.

Il est à noter cependant que mettre en place une acquisition progressive de la compétence *s'informer dans le monde du numérique* est plus difficile dans les classes de primaire. Pour exemple, la classe de CM1 – CM2 de l'école de la Cascade ne dispose pas de salle informatique, si ce n'est trois ordinateurs au fond de la salle. L'utilisation de l'ordinateur reste donc très ponctuelle.

Enfin, après la construction d'une progression commune, il m'a paru nécessaire de mettre au point un langage commun par le biais des capacités travaillées en classe (cf annexe 7). Cela répond à deux objectifs : d'abord créer du lien dans les apprentissages entre le monde du primaire et du secondaire puis d'éviter les échecs scolaires en raison, non pas d'une manque de connaissances, mais d'une incompréhension ou mauvaise compréhension de la consigne donnée. Pour cela, j'ai mis en place une fiche explicitant l'ensemble des capacités travaillées sur l'ensemble du cycle 3. Cette fiche serait utilisée comme outil de compréhension des consignes données dès le CM1 mais de façon différenciée et progressivement complexifiée en CM2 puis en Sixième. Selon la méthode choisie, cette fiche est donnée avec toutes les consignes aux élèves ou progressivement complétée selon ce qui a été travaillé en classe en vue de l'évaluation sommative. Elle peut de même être complétée ou travaillée suite à une évaluation diagnostique en début d'année et ainsi permettre au professeur de cibler davantage les capacités peu ou mal comprises. Cette fiche serait à travailler au même titre que les connaissances du cours. De plus, si cette fiche a été conçue pour la discipline Histoire-Géographie, elle peut être adaptée et appliquée à l'ensemble des disciplines. Pour l'élève, il paraitrait intéressant de la glisser dans une pochette plastique qui serait agrafée dans le cahier d'histoire et/ou de géographie afin que l'élève l'ait en permanence avec lui en classe. Or, ceci répond au système d'organisation type second degré et Christian Claret m'a soumis l'idée de l'afficher en classe afin que les élèves l'aient toujours sous les yeux. Du moins, c'est l'application qu'il en ferait dans sa propre classe. Cette idée est doublement intéressante car, tout d'abord elle rappelle le schéma classique d'une salle de classe du premier degré où tout ce qui est à connaitre par les élèves est affiché, en plus des travaux effectués, des cartes, des tableaux, etc, contrairement aux salles relativement vides du secondaire puis elle éviterait les problèmes organisationnels d'oubli ou perte de cette fiche. Cependant, l'explicitation des capacités affichée au mur de la classe ne remplace pas la fiche de l'élève rangée ou collée dans le cahier.

Dans le cadre de la construction d'une progression commune entre le CM2 et la Sixième présentée en annexe 8, il serait intéressant de travailler sur la tâche complexe. Cette tâche complexe porterait sur la dernière séquence de géographie en CM2 « Habiter un écoquartier » et sur la deuxième séquence du premier thème en Sixième « La ville de demain ».

| Niveau | Séquence | Notions | Compétences disciplinaires propres à la géographie* |
|---|---|---|---|
| CM2 | **Thème 3 Mieux habiter**<br>» Favoriser la place de la « nature en ville<br>» Recycler<br>» Habiter un écoquartier | Ville (+++**), écoquartier, développement durable (++), aménagement (++), **rénovation, ville durable**. | C2/ localiser, situer<br>C4/ S'informer dans le monde du numérique<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C7/ coopérer et mutualiser |
| SIXIEME | **Thème 1 Habiter une métropole**<br>» Les métropoles et leurs habitants<br>» La ville de demain | Métropole (+), Métropolisation, développement durable (++), mobilité (++), densité (+), prospection, **rénovation, ville durable** | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C7/ coopérer et mutualiser |

** Compétences tirées des nouveaux programmes dans le Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015*
*** indicateur précisant le nombre de fois qu'a été vue la notion au cours du cycle*

Pour construire la progression, ces deux séquences sont abordées à partir des mêmes problématiques : comment se déplacer dans une ville durable ? Quels sont les types d'architecture dans une ville durable ? Comment améliorer le vivre-ensemble et la gestion des ressources ?

Ces deux séquences sont construites pour travailler deux notions communes : *ville durable* et *rénovation urbaine*.

Ces deux séquences permettent de réinvestir ce qui a été fait. En CM1, la géographie travaille sur les représentations dans le cadre de l'espace proche et en Sixième, dans le cadre d'une démarche prospective, les élèves sont à nouveau amenés à travailler sur les représentations. Les élèves réinvestissent les outils du géographe travaillés en CM1 et tout au long du CM2 avec des plans, des photographies, les TICE et l'expression écrite. Enfin, les capacités travaillées depuis le début du cycle sont réinvesties sous la forme d'une tâche complexe à savoir comprendre le sens général d'un document et extraire les informations pertinentes afin de répondre à une question. Le travail sur plusieurs documents signifie utiliser différents langages. Enfin, la tâche complexe est mise en œuvre dans une situation de travail en groupe ce qui nous permet de travailler la dernière compétence « coopérer et mutualiser ».

Ces deux séquences permettent de complexifier des connaissances abordées précédemment dans le cycle. Par exemple, travailler sur un écoquartier permet de réinvestir les connaissances sur l'organisation de la ville vue en CM1. Les problématiques de la ville durable sont abordées dans les deux séquences précédentes sur « favoriser la place de la nature » et

« recycler ». La même année est travaillée la thématique des transports. La gestion des besoins en eau a été vue en CM1. Donc travailler sur un écoquartier se s'appuie sur les connaissances de l'organisation de la ville et d'une gestion durable des ressources. Enfin, aborder la séquence « La ville de demain » sur la base d'une démarche prospective peut s'appuyer sur les solutions apportées par les écoquartiers.

Il apparait trop complexe de présenter les grands concepts du développement avec le schéma des trois piliers. Ceci est trop conceptuel pour des élèves de cycle 3. De plus, le concept de développement durable est abordé tout au long du collège et en Seconde. Le travail mené dans le cycle 3 est donc davantage concret avec des études de cas précises pour donner du sens et bâtir progressivement ce concept.

CM2 : Thème III : Mieux habiter. CH3 : Habiter un écoquartier : étude de cas de l'écoquartier de Vauban à Friburg-en-Brisgau, Allemagne (CM2)

**Ecoquartier** (P. CLAVAL & al., *La France en villes*, Atlande) : projet d'aménagement urbain visant à intégrer les objectifs du développement durable et réduire l'impact écologique du projet. Cette notion insiste sur la prise en compte de l'ensemble des enjeux : sociaux, économiques et environnementaux. Les écoquartiers développent souvent de façon expérimentale, des modes de construction moins énergétivores (bâtiment à faible consommation énergétique voire autosuffisance), des solutions originales pour le traitement des eaux et des déchets, mise en place de mode de transports doux et alternatifs, etc. En général, un objectif de mixité sociale est affiché, sinon atteint.

Pour construire le concept de développement durable, les élèves sont amenés à travailler les trois points particuliers soulignés dans la définition précédente : comment se déplacer dans une ville durable ? Quels sont les types d'architecture dans une ville durable ? Comment améliorer la gestion des ressources ? La mixité sociale est davantage travaillée dans la séquence de Sixième.

Les élèves de CM2 ont à réaliser une présentation du quartier de Vauban à Fribourg-en-Brisgau sous la forme d'une affiche qui comprend des documents cartographiques, iconographiques et des textes fournis par le professeur. Les élèves disposent d'un plan du quartier Vauban, de différentes photographies, d'un accès à Google Earth et éventuellement de textes (cf annexe 9). Varier la quantité et la complexité des textes peut être un point d'appui pour instaurer une différenciation. Si nous mettons en place des groupes de niveau, nous

pouvons ne pas donner de texte aux groupes ne rencontrant pas de difficulté. Ce serait à eux de construire les textes en s'appuyant sur les photographies ou à l'aide d'Internet. Inversement, donner des textes très explicites aux groupes rencontrant le plus de difficultés leur permettrait d'avancer plus rapidement et d'obtenir le même résultat final que les autres groupes.

La consigne de la tâche complexe serait la suivante : « vous êtes un expert chargés par le bureau d'étude en urbanisme **Remillon&Co** de présenter, sous la forme d'affiche, l'écoquartier Vauban à Fribourg-en-Brisgau, en Allemagne. Pour cela, vous devez utiliser trois types d'outils : un plan, des photographies et des textes explicatifs. »

Afin de travailler la compétence 7 « coopérer et mutualiser », les élèves sont répartis par groupes d'experts (experts en transport, experts en énergie, experts en architecture). Dans un premier temps, les experts réfléchissent, par groupe de 3, à leur thème puis, dans un deuxième temps, les élèves forment un groupe qui réunit les 3 experts de chaque type. Chaque expert expose ses résultats pour construire une présentation complète de l'écoquartier Vauban. Le résultat de cette mise en commun est l'affiche finale.

Chaque type d'experts doit répondre à une problématique :

- Comment se déplace-t-on dans un écoquartier ? (expert transport)

- Comment sont construits et organisés les différents bâtiments du quartier ? (expert architecture)

- Quels moyens sont mis en œuvre pour moins gaspiller ? (expert énergie)

Nous retrouvons les trois lignes directrices qui guideront le travail en Sixième sur la séquence « La ville de demain ». Les experts doivent répondre à leur problématique respective grâce aux photographies et aux textes explicatifs reliés au plan du quartier Vauban. Nous n'attendons donc pas une réponse classique écrite mais une réponse présentée sous différents assemblages et collages à partir du plan du quartier Vauban.

Hormis l'utilisation obligatoire du plan, des photographies et du texte, les élèves sont libres d'organiser leur affiche comme bon leur semble (taille, couleurs, …).

Cette tâche complexe permet de réinvestir les connaissances et capacités vues au cours de l'année ainsi que l'année précédente. Suivant notre fil directeur sur l'utilisation des outils du

géographe, ce travail permet de réinvestir le prélèvement d'informations, l'analyse de photographies et l'utilisation d'un plan. Ceci permet de voir que ce sont des outils qui se complètent. Les élèves combinent trois langages différents.

Sixième : Thème I : Habiter une métropole. CH2 : La ville de demain. Etude de cas de New-York

Ce thème a la particularité d'aborder une autre façon de faire de la géographie : la prospective territoriale. Il faudrait donc expliciter la démarche. Comme pour le récit de fiction avec l'histoire, la prospective territoriale n'est pas de l'imagination. L'objectif est l'anticipation pour ensuite agir. La prospective territoriale permet d'anticiper l'évolution de la société pour subvenir à ses besoins futurs. Nous retrouvons la définition du développement durable.

La démarche et l'étude de cas de la séquence « la ville de demain » sont proposées par les formateurs en histoire – géographie – EMC dans le cadre des journées de formation pour la réforme du collège dans l'académie de Grenoble.

La démarche est la même qu'en CM2. Les élèves doivent réaliser la tâche complexe suivante : « Vous êtes une expert chargé d'imaginer la ville de demain. Donnez des objectifs à atteindre afin de réaliser le projet ». La classe est divisée en trois types d'experts, à savoir les experts en questions sociales, les experts en environnement et les experts en économie. Des groupes d'experts travaillent ensemble sur leur thème commun puis ils partagent ce qu'ils ont fait avec deux autres experts différents. La mise en commun permet d'avoir une vision globale de ce que pourrait être la ville de demain selon eux, dans une démarche prospective. La mise en commun des trois tableaux présentés en annexe 10 peut aboutir à la réalisation d'une affiche basée sur le même modèle que l'écoquartier Vauban en CM2 : leur ville de demain est présentée sous la forme d'un plan qu'ils illustreront de photographies et/ou de dessins accompagnés de textes explicatifs. Ceci nous permettrait de travailler les outils du numérique avec la recherche d'images et d'informations sur Internet. Chaque groupe présenterait son travail au reste de la classe sous la forme d'un exposé oral. A ce moment là nous pourrions mettre en place une évaluation par compétence avec des exemples de critères suivants :

- Je suis capable de travailler en groupe
- Je suis capable de réaliser une affiche propre et claire
- Je suis capable de m'exprimer à l'oral
- Je suis capable de relever des informations dans un document

Dans le cadre d'un travail différencié, les éléments donnés dans la colonne « objectifs » dans l'annexe 10 peuvent ne pas être donnés pour les groupes qui ont le plus de facilités.

C'est aussi l'occasion d'échanger, de discuter et de débattre, dans le cadre de la compétence 7 « coopérer et mutualiser ».

Au-delà du contenu, il est important de souligner la démarche commune entre le CM2 et la Sixième. Cette tâche complexe reprend les compétences travaillées les années précédentes mais avec des documents plus nombreux. Les outils du géographe se complexifient davantage avec des articles de journaux. Il en est de même avec les thématiques abordées sont telles que l'environnement, l'économie ou la question sociale. Ceci n'empêche pas de suivre le fil directeur commencé en primaire avec le thème des transports, l'architecture, le vivre-ensemble et la gestion des ressources.

Il manque cependant les outils de base comme un plan de New-York ou une carte situant la ville, voire davantage de photographies de quartiers défavorisés ou de quartiers dynamiques. Dans une démarche curriculaire, nous pouvons travailler le cas de cette ville en amont dans le cycle 3, par exemple en CM2 dans la séquence « Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde » ou la séquence « Favoriser la place de la nature en ville » avec la High Line de New-York qui consiste en la reconversion d'une voie de chemin de fer industriel en un parc urbain. Surtout, la séquence précédant « La ville de demain », « Les métropoles et leurs habitants » peut être l'occasion d'étudier New-York afin de comprendre les caractéristiques d'une métropole. Dans ce cadre, New-York aura été située précisément, ses différentes fonctions analysées et mises en perspective. Il apparait donc peu nécessaire de revenir sur ces généralités. Pour les élèves qui en ressentent le besoin, ils auront la possibilité de regarder dans leur cahier afin de rappeler ou préciser un élément.

## IV) Résultats

N'ayant pu mettre en œuvre la séquence présentée en Sixième sur « La ville de demain » en collaboration avec un professeur du premier degré cette année, il ne m'est pas possible d'analyser les difficultés et potentielles acquisitions des élèves. Or, nous pouvons cependant présenter le constat de la transition école-collège à partir des impressions recueillies par les élèves eux-mêmes.

Nous pouvons cependant mettre en avant les résultats apportés par le questionnaire présenté en annexe 4. Les réponses apportent des éclairages intéressants puisqu'elles remettent en cause certaines idées reçues et apportent d'autres questionnements ou, au contraire, confirment la nécessité de mettre en place un programme et une progression des connaissances et des compétences au sein du cycle 3.

Tout d'abord il faut noter que peu de questionnaires (5 / 45) ont été remplis explicitement par les parents, reconnaissables par l'écriture et/ou la formulation des phrases. C'est un éclairage souvent plus clair et peut-être plus « sincère » que l'élève qui a rempli rapidement ce questionnaire sans approfondir certaines difficultés. En effet, ce questionnaire pose la question de la capacité d'auto-évaluation voire d'estime de soi des élèves. Le faible nombre de remarques peut s'expliquer par le problème de mettre par écrit, d'expliciter ses propres ressentis.

Ce qui semble le plus étonnant parmi les réponses de la question 1 est, paradoxalement à la consigne donnée qui insistait sur l'idée de difficulté, l'absence de cette impression lors de la rentrée de Sixième. Pour tous ces questionnaires-ci, aucune remarque n'accompagne la réponse. Même si cette réponse reste donnée par moins de la moitié des élèves questionnés, une partie des élèves de Sixième du collège George Sand ne semble pas avoir ressentie de quelconques difficultés lors de leur rentrée. Cela peut-il s'expliquer par les actions et la préparation menées par le collège et les écoles primaires lorsqu'ils étaient en CM2 ? Est-ce tout simplement dû au fait que cette rentrée est certes un changement important mais elle n'est pas non plus un traumatisme ? Ce taux de réponse reste cependant à relativiser puisqu'on peut inclure l'hypothèse d'élèves qui n'ont volontairement pas répondu positivement à la question par refus de s'auto-évaluer. En ce qui concerne ceux qui ont effectivement dit avoir rencontré des difficultés, celles qui ressortent le plus clairement dans le QCM et dans les remarques portent sur l'intégration et l'adaptation à l'établissement scolaire. Beaucoup de remarques

mentionnent un changement important, une perte des repères physiques en début d'année en raison du nombre de professeurs, des salles multiples, la présence d'autres élèves plus grands, en particulier les « Troisièmes ». Certains ont mentionné l'idée d'un passage important entre être les « plus grands » puis devenir les « plus petits ». Ces difficultés sont rejointes par l'importante charge cognitive demandées dès la rentrée en Sixième : beaucoup de devoirs, un emploi du temps et des horaires plus lourds puisque certains jours de la semaine se terminent à 17h30, des cours très longs et donc l'impossibilité de tout apprendre. Il est aussi question de faiblesses dans des matières particulières et la mauvaise compréhension ou incompréhension de certaines consignes. Peut-être y a-t-il possibilité de faire le lien entre les deux ? Malgré le peu de réponses positives données à la question 2, il ressort que les élèves qui ont réussit à analyser leurs difficultés en classe mettent l'accent sur la méthode et les consignes de chaque discipline. Contrairement à l'idée reçue que l'école est l'acquisition de connaissances et uniquement de connaissances, les élèves montrent qu'en mettant l'accent sur les méthodes et consignes, autrement dit sur les capacités, le rôle de l'école aujourd'hui n'est pas uniquement de *savoir* mais de *savoir-faire*.

Enfin, la dernière question apporte l'information la plus surprenante au vu des réponses précédentes. Seulement les deux tiers des élèves questionnés pensent qu'une fiche récapitulative des consignes/capacités abordées au collège serait utile. Mais parmi ce groupe, les remarques font ressortir l'idée d'une utilité uniquement pour « certains élèves » ou « les élèves les plus en difficulté ». Ceci montre que le regard du professeur et le regard de l'élève divergent sur les outils méthodologiques apportés. En effet, la construction d'une fiche récapitulative explicitant les consignes dans toutes les matières permet, pour le professeur, de faire du lien entre les disciplines, de donner du sens et de construire une progression des capacités. Or, pour l'élève, cette fiche semble apparaitre comme un outil supplémentaire d'aide pour répondre aux questions. Cette vision n'est pas fausse mais il faut, de la part des professeurs, faire un travail sur les liens, les connexions qui se font entre les disciplines par le biais de ces consignes/capacités et montrer qu'on ne répond pas à une consigne en géographie pour la géographie mais on répond à une capacité qui est travaillée en géographie, en français, en SVT, etc.

# V) Discussion

## 5.1 Les apports du premier degré pour une meilleure compréhension et application du futur cycle 3

La rencontre avec un professeur des écoles permet d'éclairer sur ce qui se passe avant l'arrivée des élèves en Sixième. Ces élèves apportent avec eux un bagage de connaissances, de compétences et de culture qu'il est nécessaire de prendre en compte dès la rentrée pour mieux l'exploiter.

L'échange avec les professeurs de CM1 – CM2 du secteur du collège permet donc de mettre en place une progressivité des apprentissages. Ceci offre la possibilité, d'une part, de donner du lien entre le premier et le second degré, d'autre part, approfondir ces apprentissages dès la rentrée de Sixième en se basant sur les évaluations diagnostiques et en ne « perdant pas de temps » sur certains points.

Le premier degré, par ce système de classe suivant à plusieurs niveaux, pratique davantage la différenciation ainsi que la transversalité des savoir-faire et des savoirs. La différenciation et l'interdisciplinarité sont au cœur de la réforme du collège à la rentrée 2016. Echanger avec les professeurs des écoles apporte donc des pratiques nouvelles et nécessaires pour l'Ecole d'aujourd'hui.

Mais, il est cependant important de souligner les effets que ces travaux et échanges avec un partenaire du premier degré ont enrichi et/ou enrichiront mon propre enseignement.

Tout d'abord, l'observation d'une classe du premier degré a mis en lumière d'autres types de gestion et d'organisation de la classe, en particulier en termes de « lâcher-prise » et de confiance envers les élèves. Cela m'a permis d'avoir une gestion de classe plus souple au fil de l'année. Une classe à double niveau oblige à mettre en place un travail différencié dont j'ai pu m'inspirer pour mes propres classes.

Cette première lecture des programmes et des capacités travaillées en histoire-géographie avec Christian Claret met en lumière un premier constat : les différentes capacités sont déjà toutes mises en œuvre dès le CM1. En tant que professeur d'une classe à double niveau qui appartient à un même cycle, il travaille les mêmes connaissances et les mêmes capacités. Or,

chaque niveau avance à un rythme propre, selon des exigences particulières dans une démarche différenciée.

Deuxième constat : Si cette mise en œuvre spiralaire du programme mise en place à la Cascade serait trop compliquée à mettre en place à l'échelle d'un collège et de ses écoles de rattachement, il y a cependant cette démarche différenciée qu'il est important d'exploiter pour assurer une progression curriculaire.

De plus, les échanges avec Christian Claret ont explicité et dégagé d'autres modes d'apprentissage que celles mises en place avec mes propres classes. La première est, malgré les changements de salles réguliers, l'importance de s'approprier la salle de classe comme lieu d'apprentissage de l'Histoire-Géographie-EMC, hors du traditionnel affichage de travaux des élèves. L'idée est de créer un accrochage visuel. Autrement dit, ce qui est affiché sur les murs de la salle devrait davantage être tourné vers les capacités en histoire-géographie comme comment écrire un récit historique ou comment décrire une photographie de paysages. Ces affiches devraient être claires, simples et concises. Cependant, pour le travail à la maison et pour les parents, les fiches méthodologiques ou d'explicitation des compétences ne sont pas exclues du cahier de l'élève. Les affiches en classe seraient un complément des fiches individuelles.

## 5.2 Les difficultés pour une mise en place opérante

Ces échanges et travaux interdegrés soulèvent malgré tout des difficultés non négligeables. Tout d'abord, le travail mené avec Christian Claret a été possible dans la mesure où il a accepté de collaborer et de partager son travail. De plus, il a été le seul interlocuteur, ce qui a favorisé le dialogue et les démarches. Enfin, par sa formation universitaire, l'Histoire-Géographie prend une place importante dans ses cours et dans son cadre-classe avec de grandes frises chronologiques et des cartes à différentes échelles. L'échange a donc été facilité car nous parlions le même *langage* et nous avions les mêmes *codes*. Or, ceci peut être plus compliqué avec des professeurs n'étant pas issus de la formation universitaire historienne ou géographe.

Nous pouvons aussi souligner que ce travail n'a concerné que l'Histoire-Géographie alors que, dans l'idée d'une progression commune et transversale, cette démarche devrait concerner toutes les disciplines. Il apparait donc difficile pour un seul professeur du premier degré de faire face à toutes les demandes et les équipes pédagogiques de toutes les disciplines. Dans ce

cas, il faudrait tout d'abord réunir l'ensemble des équipes pédagogiques de Sixième afin qu'elles se mettent au point sur un cadre commun d'apprentissage et de progression pour ainsi être proposé aux professeurs du premier degré. Or, ceci reflète une organisation qui vient du haut, c'est-à-dire que les professeurs du second degré imposent un cadre à suivre aux professeurs de CM1 – CM2. Pourtant, afin de mettre en place une progression curriculaire sur le cycle 3, les professeurs de chaque niveau doivent nécessairement s'accorder pour ensuite penser une progression globale. Il apparait alors compliqué pour les professeurs de primaire de chaque circonscription de se rencontrer. La solution a été trouvé au collège Jules Ferry à Chambéry de mettre en place des référents pour chaque discipline et des référents assurant le lien entre chaque école.

Inversement, ce travail n'a été mené qu'avec une seule école sur les quatre qui sont rattachées au collège George Sand. Pour être véritablement efficace, ce travail d'échanges et de collaborations doit être mené avec l'ensemble des équipes du premier degré du secteur. Tous les professeurs de CM1 – CM2 des écoles de la circonscription devraient se réunir et mettre en place la même progression commune. Ceci pourrait poser la question de la liberté pédagogique, c'est-à-dire qu'une telle progression des compétences et des connaissances pourrait être vue comme « imposée » par certains enseignants qui avaient jusqu'alors l'habitude de travailler d'une certaine façon. Or, il est nécessaire de noter ici que cette liberté pédagogique comme elle comprise aujourd'hui s'inscrit dans la mise en œuvre du programme et non sur les capacités et connaissances travaillées. La liberté pédagogique ne doit pas nier le cadre commun nécessaire à la progression des apprentissages.

Enfin, nous avions évoqué les outils mis en place pour assurer une meilleure transition entre l'école et le collège tel que le PPRE. Il apparait, en théorie, que ce dispositif permet de faire le lien entre les différents cycles ce qui le rend d'autant plus intéressant dans le cadre de la transition CM2 – Sixième. Or, en pratique, les liens sont peu faits.

*Parties présentes à ce PPRE* *Noms et signatures*

O. (P.P.) - - PARENTS !

- Principale adj ) - -

*Ce contrat fait suite à un premier contrat établi antérieurement* ☐ *OUI* ☒ *NON*

*Numéro de ce PPRE : …… qui est établi le : …… / …… / ……*

*Le personnel présent pour la mise en place du PPRE présenté dans l'annexe 1.*

Ci-dessus nous trouvons les personnes présentes lors de l'établissement du PPRE pour une élève de Sixième. Le personnel se réduit au professeur principal en charge de l'élève ainsi que le principal adjoint. Si le PPRE s'inscrit dans une durée très courte afin de pallier certaines lacunes au niveau des capacités, il n'y a pas eu de lien fait avec l'année précédente, seulement sur la base de discussions rapides avec les autres professeurs ou le rapport de l'orthophoniste. Donc ces outils semblent peu efficaces pour créer des liens entre les différents cycles.

## 5.3 Le nouveau cycle 3 répond-il à ces difficultés ?

Selon le rapport parlementaire du 13 novembre 2015 sur le suivi de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ces conseils école-collègue ont l'avantage de permettre la systématisation des liens entre le premier et le second degré à tous les niveaux : des inspecteurs aux élèves. Ce n'est plus une simple collaboration mais une institutionnalisation des liens entre le primaire et le collège. Ces liens sont, en particulier, les échanges disciplinaires inter-degrés pour une application des nouveaux programmes dans le cadre du nouveau cycle 3 à la rentrée 2016. Or, ce rapport indique que pour les enseignants, cet organe reste une « *coquille vide* » à plusieurs titres. Ce rapport souligne la difficulté pour les enseignants du primaire et du secondaire de communiquer, en raison d'un ENT différent ou par le peu de journée où il est possible de se rencontrer : journée de pré-rentrée ou la Journée de solidarité.. Si ces conseils permettent, comme l'indique le rapport, de faire le lien entre « *l'éparpillement* » des projets trop souvent ponctuels et de ne pas se limiter à des objectifs « *relationnels* », c'est-à-dire d'aller plus loin et construire une vraie démarche curriculaire. Pourtant, les conseils école-collège n'ont lieu que deux fois par an, c'est-à-dire de façon très ponctuelle alors qu'ils doivent répondre à des objectifs centraux pour le cycle 3.

Les conseils école-collège ne dépassent pas toujours la fracture statutaire qui existe entre le premier et le second degré : si les enseignants du premier degré intègre cette instance dans leurs heures forfaitaires en dehors de la classe, rien n'est prévu pour les enseignants du second degré qui peuvent voir cela comme une charge supplémentaire de travail. De plus, ces réunions doivent faire la part égale entre le secondaire et le primaire mais le poids du secondaire est plus important en termes de personnel. Ceci entraine une seconde question : quels enseignants sont désignés par le principal du collège pour participer à ces réunions ? Les modalités de participation pour les enseignants du secondaire ne sont pas clairement établies. Si ces conseils école-collège sont obligatoires et imposés par l'IEN, le chef d'établissement n'a pas la même autorité sur les enseignants du secondaire. S'il peut *inviter* certains professeurs, ces derniers n'ont pas l'obligation d'y participer. Il peut donc il y avoir une surreprésentation du premier degré e t p e u d'interlocuteurs venant du second degré. Inversement, le second degré peut être surreprésenté si tous les professeurs chargés de Sixième de chaque discipline se rendent à ce conseil. Dans ce cas cela signifierait que les quelques professeurs des écoles font face et doivent communiquer avec toutes les disciplines.

Dès lors, la question du statut entre les enseignants du premier et du secondaire degré reste un point fondamental de dysfonctionnement.

## VI) Conclusion

La création de ce cycle commun sur le premier et le second degré apparait comme une nécessité et une chance pour échanger et mettre en place des pratiques davantage adaptées aux élèves et qui va au-delà de la simple « *visite du collège* ». D'abord pour les enseignants car ce cycle 3 **institutionnalise**, non plus *encourage*, les échanges de pratique entre le premier et le second degré. Puis pour les élèves, notamment au cours de l'année de Sixième, ce cycle met en place des pratiques disciplinaires adaptées à des *anciens primaires* et *pas encore collégiens,* Autrement dit, ce cycle met en place une classe de sixième devient une année propédeutique, une passerelle entre le système du premier et du second degré.

La réforme du collège a mis en place des dispositifs pour assurer la transition école-collège, tel que la fondation du cycle 3 (CM1 – CM2 – Sixième) afin de permettre une démarche curriculaire concrète entre le CM2 et la Sixième. Cette mise en œuvre s'inscrit dans la progression des compétences à l'échelle du cycle. De même, les conseils école-collège ont été créés pour permettre la rencontre, l'échange et la coopération entre les professeurs du cycle 3 d'une même circonscription.

Pourtant, une telle démarche est difficile à mettre en place avec pour raison fondamentale la différence de statut entre les professeurs du premier et du second degré. Cette différence est un frein pour organiser une coopération complète car la démarche curriculaire au sein du cycle 3 ne prend pas en compte la différence statutaire, institutionnelle et culturelle entre le premier et le second degré. C'est pourtant l'avantage fondamental de ce nouveau cycle 3.

La différence statutaire et culturelle trouve son origine dans la formation des enseignants qui n'a pas encore pris en compte les modifications liées à ce cycle 3. Si les enseignants du premier degré ont des cours davantage tournés vers les sciences de l'éducation, les enseignants du second degré sont davantage orientés vers leur discipline. Or, il y a la nécessité de dispenser une formation commune pour avoir une culture commune. Sans nier l'un ou l'autre, il serait important de réduire cette fracture en créant des lieux communs d'apprentissage. Cette culture commune serait le point d'encrage pour palier les différences statutaires et assurer une réelle démarche curriculaire au sein du cycle 3.

## VII) Bibliographie

**Articles** :

Philippe Meirieu, (09 juin 2015) « Créer un continuum école-collège », L'Ecole aujourd'hui, consulté sur http://www.meirieu.com/ACTUALITE/continuum_ecole_college.pdf

« Le conseil école-collège » février 2016 (mise à jour) http://www.education.gouv.fr/cid73278/le-conseil-ecole-college.html

« Collège 2016 : tout savoir sur la réforme » http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016-tout-savoir-sur-reforme.html

**Bulletins officiels :**

Projet de programmes des cycles 2, 3 et 4, 26 novembre 2015, http://www.education.gouv.fr/cid93042/projet-de-programmes-pour-les-cycles-2-3-et-4.html

**Fiche éduscol :**

Le conseil d'école : http://eduscol.education.fr/cid77759/le-conseil-d-ecole.html

**Rapports :**

Rapport parlementaire du comité de suivi pour la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, publié le 13 novembre 2015 : http://www2.assemblee-nationale.fr/static/14/comaffcult/suivi_loi_%C3%A9cole_integral.pdf

Anne VIBERT, Jean-Pierre DELAUBIER &al., 2014, « la mise en place des conseils école-collège » http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/72/3/2014026_conseil_ecole_college_341723.pdf

**Autres :**

- Présentation du projet « cycle CM1-CM2-6ème : une opportunité pour la fluidité et la cohérence du parcours des élèves » par l'IEN Chambéry 1 et collège Jules Ferry à Chambéry dans l'académie de Grenoble: http://printemps-education.org/blog/2015/03/16/journee-de-linnovation-votez-pour-le-prix-du-public/

- Présentation des programmes personnalisés de réussite éducative : http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalises-de-reussite-educative-ppre.html

- Circulaire n°13 – 019 du 04 février 2013 : obligation de service des instituteurs et professeurs des écoles : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025

- Expérimentation d'une progression en géographie entre le CM2 et la Sixième : http://histgeo.discipline.ac-lille.fr/college/continuite-ecole-college

Travailler la ville durable au cycle 3 dans une démarche curriculaire. (académie de Versailles) http://www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/docx/fiche_demarche_i._beneteau.docx.

Séquence proposée par les formateurs académiques de Grenoble lors de la Journée 3 de la réforme du collège : Habiter une métropole / La ville de demain. http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/hg/file/pedagogie/college/Dossier_metropole_NY_6e_Geo.pdf

# VIII) Annexes

Annexe 1 : exemple d'un PPRE mis en place pour une élève de Sixième au collège George Sand en février 2016

| | Activités | Acteur | Echéances | Lieu | Organisation |
|---|---|---|---|---|---|
| | ORTHOPHONISTE | Mme HUMBERT FABIENNE | | LE BOURGET DU LAC | A FAIT UNE POSE DE SEPTEMBRE A DECEMBRE A REPRIS EN DEB |
| ires | Accompagnement personnalisé | | | | |
| | Aide aux devoirs | | | | |
| | Différenciation/adaptation pédagogique Participer, | Autre | | Collège | Participer à chaque heure de Faire des efforts de concentrati |
| | Autres (fiche de suivi, entretiens CPE, remédiations internes…) Cesser de bavarder | | | | (car être réellement présen en cours constituera une vrai aide aux apprentissages) |

nodalités et dates) :

ce : Expression écrite

| | Activités | Acteur | Echéances | Lieu | Organisation |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| ires | Accompagnement personnalisé | | | | |
| | Aide aux devoirs | | | | |
| | Différenciation/adaptation pédagogique | Enseignants | | Collège | - Photocopies des cours écrits c tableau |
| | Autres (fiche de suivi, entretiens CPE, remédiations internes…) | | | | - Devoirs plus courts en présent forme de texte à trous. - Accepter les manques en |

nodalités et dates) :

des capacités de Autre -
cultés de Concentration.

Compliqué.

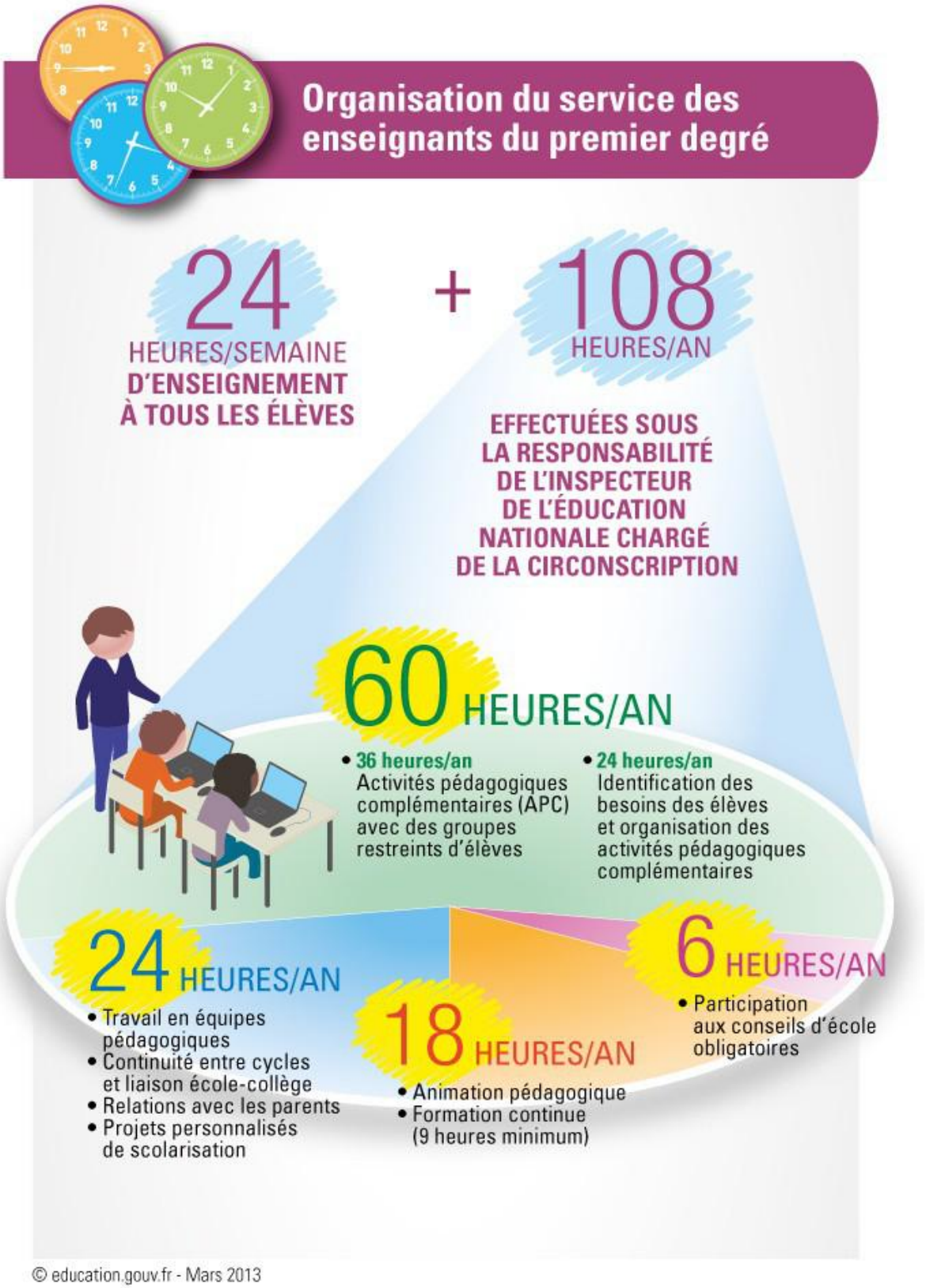
ance de l'enfant (histoire scolaire, adaptation à la vie scolaire, problème perturbant la vie scolaire…) :

**Compétences choisies et/ou points d'appuis utilisables**

ticipation en classe : doit être renforcé, en limitant les bavardage

xpression écrite : Aides à la prise de notes, aménagements spécifiq

Annexe 2 : Obligation de service des enseignants du premier degré



Annexe 3 : Conclusion de la réflexion autour de l'expérimentation : utiliser les outils du géographe dans le cadre de l'étude d'un littoral industriel, Dunkerque en CM2 et en sixième.

Laurence Cox, professeur d'histoire-géographie, CLG Marie Curie, Tourcoing
Nathalie Debrandt, EMF Ecole Sophie Germain, Lille

**Vocabulaire :**

Le vocabulaire de la ZIP est spécifique et complexe. Néanmoins il s'avère indispensable :

- En CM2, afin de connaitre et comprendre le fonctionnement de quelques activités industrielles.
- En 6ème, afin de décrire le paysage étudié et d'en expliquer les transformations.

  Et ce, quel que soit l'exemple choisi par le professeur.

Aussi il s'avère important d'avoir installé ce vocabulaire dès le CM2 afin de permettre une consolidation et une lecture de paysage plus efficace au collège.

**Compétences propres à la géographie :**

**Localiser, situer.**

Dans les deux niveaux, une localisation sur des cartes à différentes échelles, a été effectuée dès le début de la séquence. Mais au collège, il est nécessaire d'insister sur la nuance à apporter entre 'localiser' et 'situer' puisque le programme de 6ème exige de situer l'espace étudié sur différents planisphères thématiques .

**Décrire le paysage étudié.**

En CM2, les éléments du paysage sont listés grâce à l'observation de plusieurs prises de vues, puis classés afin de construire les différents types d'aménagement d'une zip.

En 6ème, la description (facilitée par un travail préalable en classe de CM2) doit être accompagnée d'une explication des transformations subies par le dit paysage. D'où l'intérêt de replacer l'évolution de la zip dans le temps. (cf. travail à partir des vues de différentes époques.)

**Utiliser et maîtriser différents langages : carte topographique, le croquis, la photographie de paysage.**

Ces trois types de documents ont été utilisés dans les deux niveaux mais ont été articulés différemment.

En CM2, la photographie a permis d'identifier et de décrire les éléments d'un paysage. Puis les élèves ont abordé la lecture d'une carte topographique en effectuant des aller-retours entre prises

de vue aériennes ou obliques et extraits de carte ign. Le croquis partiel de la carte topographique de la zip a permis de montrer aux élèves le caractère multimodal de la zip et de commencer à percevoir comment les différentes activités interagissent sur un même territoire. (Différentes voies de communication, passage de l'une à l'autre.)

En 6ème, une première carte topographique permet à nouveau de localiser et situer la zip tout en insistant sur la spécificité de celle –ci comparée au littoral touristique. Une seconde carte topographique et une première photographie aérienne sont les supports de la description et permettent d'identifier différents éléments du paysage. La dernière photographie oblique est, quant à elle, le support nécessaire à la réalisation d'un croquis simple de paysage comme le stipulent les io. (même si en réalité il s'agit de réaliser un schéma)

Dans ce but, la maitrise de la construction d'une légende simple est attendue par l'enseignant ( le choix des informations à cartographier , choix des couleurs, utilisation de différents figurés avec l'ébauche d'un classement des informations, autant de méthodes que l'élève de 6ème a pu appréhender à partir du CE2.

Fonctionnement et contraintes :

En CM2 , l'enseignement de la zip de Dunkerque peut être enrichie par des approches interdisciplinaires (en Mathématiques, Lecture et production écrite) , ce qui a permis une gestion du temps plus fluide alors qu'au collège cette séquence doit être traitée au maximum en deux heures car intégrée à une problématique plus vaste.

**Questionnement :**

Quelle progression, quelles démarches pour installer et donner du sens aux représentations géographiques (carte, croquis, photo) à l'école primaire et au collège ?

Comment articuler les mêmes sujets d'étude pour asseoir au mieux les apprentissages :

- Au niveau du vocabulaire spécifique ?

Au niveau des apprentissages méthodologiques ?

## Annexe 4 : Questionnaire : liaison CM2 – 6ème  Mme Remillon

En lien avec la réforme du collège et la création du cycle 3 (CM1 – CM2 – 6ème) et dans le cadre d'une recherche menée sur la liaison CM2 – 6ème, je vous propose de répondre à ce questionnaire afin de connaitre vos appréciations sur le passage primaire – collège et vos attentes, demandes ou suggestions pour une éventuelle « meilleure transition ».

Question 1 : Pour vous, la rentrée a été plus difficile au niveau de :

L'intégration : *nouveau bâtiment, nouvelles règles, nouvel emplois du temps, plus d'élèves, journées plus chargées, …*
L'adaptation : *nouvelles méthodes de travail, plusieurs professeurs, plus de travail demandé, …*
Les deux
Ma rentrée en 6ème n'a pas été plus difficile que ma rentrée en CM2

Remarque(s) :
……
……
……
……

Question 2 : Avez-vous des difficultés à vous adapter à chaque matière ?  OUI  NON

– Si oui, ces difficultés sont-elles au niveau :

Du contenu (les savoirs à connaitre)
Des méthodes et consignes (façon de travailler)

Remarque(s) et/ou exemples :
……
……
……

Question 3 : A partir de l'année prochaine, les classes de 6ème et 5ème auront dans leur emploi du temps des séances **d'Aide Personnalisée (AP)**. Pensez-vous qu'une fiche récapitulant toutes les consignes et méthodes avec un exemple pour chaque discipline serait une aide pour les 6ème (et 5ème) ? Cette fiche serait distribuée en en début d'année et travaillée dans le cadre de l'AP.

OUI  NON

Remarque(s) :
……

……
……

| La consigne | La discipline | Exemple / méthode d'application |
|---|---|---|
| Montrer | Histoire-géographie | … |
| | Français | … |
| | SVT | … |
| | | |

# <u>Questionnaire : liaison CM2 – 6ème</u> / 45 questionnaires rendus

**5** questionnaires remplis par les parents **40** questionnaires remplis sans les parents

<u>Question 1 : Pour vous, la rentrée a été plus difficile au niveau de :</u>

**8** L'intégration : *nouveau bâtiment, nouvelles règles, nouvel emplois du temps, plus d'élèves, journées plus chargées, …*
**6** L'adaptation : *nouvelles méthodes de travail, plusieurs professeurs, plus de travail demandé, …*
**16** Les deux
**19** Ma rentrée en 6ème n'a pas été plus difficile que ma rentrée en CM2

Remarque(s) :
**24** Aucune remarque
**11** Difficultés pour trouver ses repères au sein du collège (taille de l'établissement, différents professeurs, différentes salles, « les Troisièmes », …)
**7** Difficultés à s'adapter à un emploi du temps plus chargé et plus rythmé
**3** Difficultés à s'adapter à la charge de travail à la maison
**1** Capacités jamais travaillées en primaire (résumé de texte ou analyse de texte)
**1** Le collège est mieux que l'école primaire

<u>Question 2 : Avez-vous des difficultés à vous adapter à chaque matière ?</u> **11** OUI **34** NON –
Si oui, ces difficultés sont-elles au niveau :

**5** Du contenu (les savoirs à connaitre) **9** Des méthodes et consignes (façon de travailler)

Remarque(s) et/ou exemples :
**29** Aucune remarque
**8** Difficultés dans certaines matières
**2** Difficultés pour comprendre certaines consignes
**4** Leçons trop longues donc difficultés pour apprendre
**1** Trop de texte à écrire en classe donc difficultés pour écouter le cours
**1** En primaire, le maitre appliquait une méthode semblable pour toutes les matières et au collège, il faut s'adapter à chaque professeur.

<u>Question 3</u> : A partir de l'année prochaine, les classes de 6ème et 5ème auront dans leur emploi du temps des séances **d'Aide Personnalisée (AP)**. Pensez-vous qu'une fiche récapitulant toutes les consignes et méthodes avec un exemple pour chaque discipline serait une aide pour les 6ème (et 5ème) ? Cette fiche serait distribuée en en début d'année et travaillée dans le cadre de l'AP.

**29** OUI **16** NON

Remarque(s) :
**36** Aucune remarque
**5** Utile pour « certains élèves »
**1** Utile pour le travail à la maison
**1** Inutile car les consignes sont déjà fournies en début d'année par chaque professeur
**1** Non car certains professeurs nous explique qu'il n'y en a pas besoin
**1** Utile en Sixième, inutile en Cinquième

Annexe 5 : Exemple d'un thème de géographie mis en œuvre de façon spiralaire

| Année 1 – Thème : La répartition de la population |
|---|
| Vocabulaire : paysages ruraux, urbains, périurbains ; centre-ville, quartier, lotissement, urbain, rural, équipements. |
| **Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves**<br>**Paysages de village, de ville et de quartier**<br>- Savoir caractériser à partir de cartes et de photographies l'espace dans lequel vit l'élève : village ou ville, espaces ruraux ou urbains, densément ou faiblement peuplés. |

| Année 2 – Thème : La répartition de la population |
|---|
| Vocabulaire : foyers de peuplement, densité, activités tertiaires, agglomération.<br><br>Vocabulaire : banlieues, communes périurbaines, étalement urbain, métropole, quartier d'affaires. |
| **Les Français dans le contexte européen**<br>**La répartition de la population sur le territoire national et en Europe**<br>- Savoir et comprendre pourquoi la population française est inégalement répartie sur le territoire.<br>- Savoir identifier par l'étude de cartes les zones denses et vides en France et en Europe.<br>- Savoir que le développement des activités tertiaires au XXème siècle a renforcé la concentration des populations dans les villes.<br><br>**Les principales villes en France et en Europe**<br>- Savoir localiser sur une carte quelques grandes villes de France et d'Europe.<br>- Savoir lire le paysage d'une ville française ou européenne, du centre historique aux zones péri-urbaines, en identifiant notamment quelques traces du passé (monuments historiques, cathédrales) et les quartiers récents. |

| Année 3 - Thème : La répartition de la population |
|---|
| Vocabulaire : désert humain, riziculture, migration. |
| **La France dans le monde**<br>**Zones denses et vides de population**<br>- Savoir et comprendre pourquoi la population est inégalement répartie sur la surface de la Terre : déserts humains et zones densément peuplées.<br>- Identifier sur une carte les principaux foyers de peuplement et les espaces vides de peuplement.<br>- Connaître quelques éléments expliquant la répartition de la population : relief, climat, histoire, activité économique, migrations.<br>**Espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète**<br>- Comprendre à partir de l'étude de documents géographiques (cartes, statistiques, paysages) que les richesses sont inégalement réparties entre le Nord et le Sud mais aussi sur un même continent ou un même pays.<br>- Savoir situer les zones riches et les zones pauvres dans le monde.<br>- Savoir localiser sur un planisphère les principales métropoles |

Annexe 6 : Cycle 3 Histoire et géographie - Compétences travaillées

Se repérer dans le temps : construire des repères historiques

» Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.
» Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
» Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes.
» Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.
» Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
*Domaine du socle : 1, 2, 5*

Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

» Nommer et localiser les grands repères géographiques.
» Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.
» Nommer, localiser et caractériser des espaces.
» Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.
» Appréhender la notion d'échelle géographique.
» Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
*Domaine du socle : 1, 2, 5*

Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués

» Poser des questions, se poser des questions.
» Formuler des hypothèses.
» Vérifier.
» Justifier.
*Domaine du socle : 1, 2*

S'informer dans le monde du numérique

» Connaitre différents systèmes d'information, les utiliser.
» Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.
» Identifier la ressource numérique utilisée.
*Domaine du socle : 1, 2 ,,*

Comprendre un document

» Comprendre le sens général d'un document.
» Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié.
» Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.
» Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document
*Domaine du socle : 1, 2*

Pratiquer différents langages en histoire et en géographie

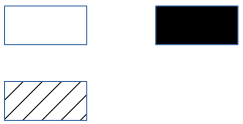
» Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.
» Reconnaitre un récit historique.
» S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
» S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié
» Réaliser ou compléter des productions graphiques.
» Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.
*Domaine du socle : 1, 2, 5*

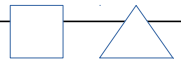
Coopérer et mutualiser

» Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances
» Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.
» Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives
*Domaine du socle : 2, 3*

# LES CAPACITES

| *Dans la consigne …* | *Ce que je dois faire …* | *Exemples / vocabulaires …* |
|---|---|---|
| **Je localise (1ère étape)**<br>(« où ? »)<br>(« quand ? ») | Je place un **lieu** sur une carte, un croquis.<br>Je place une **date** sur une frise chronologique. | Les points cardinaux : nord ; sud ; est ; ouest<br>Les grands repères géographiques : continents, océans, villes, fleuves, …<br>Ex : le collège est au nord du centre-ville<br>Ex : l'océan Atlantique est à l'ouest de la France.<br><br>Classement en siècles et/ou millénaires en utilisant les chiffres romains : IVe siècle av. J.-C., XIXe siècle ap. J.-C.<br><br>**Ces grands repères historiques et géographiques sont à connaitre par cœur !** |
| **Je situe (2ème étape)**<br>(« par rapport à quoi ? ») | Je situe le **lieu** ou la **date** dans son **contexte** géographique ou historique.<br>Je situe par rapport aux autres dates et lieux. | |
| **Je décris**<br>(« qu'est-ce que je vois » ?) | Dire ce que je vois :<br>1° : **j'observe**<br>2° : **j'exprime** à l'écrit ou à l'oral ce que j'ai observé.<br><br>Attention : l'expression de l'observation écrit ou oral doit être organisée. Je commence par ce qui est le plus important et je donne des détails. | Organiser l'observation : par plans, par angle de vue, par objets ou groupe d'objets,<br>Ex : au premier plan j'observe …, à l'arrière-plan je distingue …<br>Ex : le bidonville est composé de …, les grands immeubles sont construits en … |
| **Je caractérise**<br>(« Quels sont les grands traits de telle période ou tel espace ? ») | Donner les **informations** les plus importantes d'une **date** ou d'un **lieu**, ce qui le différencie d'un autre.<br><br>Ces informations sont données par des documents et/ou apportées par tes connaissances. | Ex : caractérisez la période de la « paix romaine ».<br>La paix romaine se caractérise par une **augmentation des échanges de marchandises** et la **fin des guerres** aux frontières de l'Empire.<br><br>Ex : caractérisez les foyers de peuplement asiatique.<br>Ils se situent au **sud et à l'est de l'Asie** notamment sur les **littoraux indiens et chinois** et concentrent **une forte densité de population** depuis **plusieurs siècles**. |
| **J'explique**<br>**Je justifie**<br>(« pourquoi un tel | Je fais comprendre, je donne les **raisons**, le s**causes**, les **conséquences** d'un fait. | Replacer l'événement ou le lieu dans son **contexte** par l'utilisation des différentes échelles de **temps** (siècle, règne, …) ou **d'espace** (échelle mondiale, locale, …)<br>Ex : La bataille d'Alésia, qui a eu lieu en 52 av. J.-C., est la conséquence de la conquête de la Gaule commencée par les Romains six années plus tôt. Grâce à leur victoire sur les Gaulois, les |

| | | |
|---|---|---|
| phénomène ?)<br>(« comment ? ») | Rien ne doit être affirmé sans être expliqué : il faut **argumenter**.<br>Faire les liens avec d'autres<br>Citer des exemples précis | Romains ont entièrement conquis la Gaule.<br><br>Ex : L'Asie du Sud est un foyer de peuplement ancien et dynamique. Les densités les plus importantes se situent sur les littoraux indiens et chinois. A l'échelle locale, la culture du riz a entrainé des fortes concentrations de population, notamment dans le delta du fleuve Rouge.<br><br>Le rôle des **acteurs** (personne ou groupe de personnes qui ont un impact sur le phénomène expliqué)<br>Utiliser le **vocabulaire adapté**, les **connaissances** vues en cours et les **connecteurs logiques** (tout d'abord, puis, enfin, …) |
| **Je raconte** | Je raconte une histoire de façon ordonnée :<br>- respecter la chronologie :<br>- exposer des faits « vrais »<br>- utiliser les connecteurs logiques | J'utilise la méthode de la mise en intrigue vue en cours de français :<br>1) Situation initiale<br>2) Elément perturbateur<br>3) Péripéties<br>4) Situation finale<br><br>Je mobilise tous les éléments d'explications :<br>- Où ? - Pourquoi ?<br>- Quand ? - Comment ?<br>- Qui ? |
| **Je réalise un croquis** | Représenter de façon simplifiée et sous forme cartographique l'organisation de l'espace. | Le langage cartographique : un symbole représente un objet ou un phénomène.<br><br>Les figurés ponctuels représentent un objet précis (ville, bâtiment, port, …) : <br><br>Les figurés de surface représentent un phénomène qui s'étale dans l'espace (région agricole ou industrielle, densité de population, …) :  <br><br>Les figuré linéaires représentent des frontières, des routes, des limites :<br><br>Ou des mouvements (déplacement de populations, échanges de marchandises, …) : |



Annexe 8 : Cycle 3 : Géographie - La diversité de « l'habiter »

| Niveau | Séquence | Mots-clés / objectifs | Compétences |
|---|---|---|---|
| **CM1** | **Thème 1**<br>**Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite**<br>» Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie<br>» Localiser mon (mes)lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles | Habiter<br><br>Relief, climat, végétation<br>Ville (+), campagne | C2/ localiser<br>C3 – C5/ identifier<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles |
| | **Thème 2**<br>**Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France**<br>» Dans des espaces urbains<br>» Dans un espace touristique | Tourisme(+), ville (++), déplacement (++)<br><br>Littoral (+) | C2/ localiser<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles |
| | **Thème 3**<br>**Consommer en France**<br>» Satisfaire les besoins en énergie, en eau<br>» Satisfaire les besoins alimentaires | Réseau (+)<br><br>Développement durable (+) | C2/ localiser<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles |
| **CM2** | **Thème 1**<br>**Se déplacer**<br>» Se déplacer au quotidien en France<br>» Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde<br>» Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde | Déplacement (+), aménagement(+), proximité (+), distance(+) | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles |
| | **Thème 2**<br>**Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet**<br>» Un monde de réseaux<br>» Un habitant connecté au monde<br>» Des habitants inégalement connectés dans le monde | Internet, réseau (++), connexion, proximité (++), distance (++), immédiat, inégalité | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C4/ S'informer dans le monde du numérique |
| | **Thème 3**<br>**Mieux habiter**<br>» Favoriser la place de la « nature en ville<br>» Recycler<br>» Habiter un écoquartier | Ville (+++), écoquartier, développement durable (++), aménagement (++), rénovation, ville durable. | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C4/ S'informer dans le monde du numérique<br>C7/ coopérer et mutualiser |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Sixième** | **Thème 1**<br>**Habiter une métropole**<br>» Les métropoles et leurs habitants<br>» La ville de demain | Métropole (+), Métropolisation, développement durable (++), mobilité (++), densité (+), prospection, rénovation, ville durable | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C7/ coopérer et mutualiser |
| | **Thème 2**<br>**Habiter un espace de faible densité**<br>» Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité<br>» Habiter un espace de faible densité à vocation agricole | Contrainte, déserts humains (+), espace rural, biodiversité, densité (++), | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C4/ S'informer dans le monde du numérique<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C7/ coopérer et mutualiser |
| | **Thème 3**<br>**Habiter les littoraux**<br>» Littoral industrialo-portuaire, Littoral touristique. | Littoral, zone industrialo portuaire, densité (+++), tourisme (++), aménagement, vulnérabilité | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C7/ coopérer et mutualiser |
| | **Thème 4**<br>**Le monde habité**<br>» La répartition de la population mondiale et ses dynamiques<br>» La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde | Foyer de peuplement, déserts humains (++), densité (++++) | C2/ localiser, situer<br>C3 – C5/ identifier et caractériser<br>C6/ utiliser les outils du géographe, cartes à différentes échelles<br>C7/ coopérer et mutualiser |

Annexe 9 : Documents proposés pour la tâche complexe sur l'écoquartier Vauban à Fribourg-en-Brisgau en CM2

Les experts en transports :

L'allée Vauban, axe central végétalisé, traverse le quartier et le relie aux communes voisines. La vitesse de circulation y est limitée à 30 km/h. De chaque côté de cette allée accueillant la ligne de tramway, une bande de six mètres à l'usage des piétons et des vélos.

*Quartier Vauban 5 Compte-rendu, visite du 06-10-2006*
*Service du logement & des gérances – UL*

L'allée Vauban dessert des voiries secondaires distribuant les zones résidentielles. […] Dépourvues de places de stationnement, elles n'autorisent que les arrêts rapides et une allure au pas, à 5 km/h.

*Quartier Vauban 5 Compte-rendu, visite du 06-10-2006*
*Service du logement & des gérances – UL*

Les habitants du quartier peuvent accéder très rapidement en vélo aux trois arrêts du tramway

http://www.habitatparticipatif-paris.fr/

Afin de réduire au maximum la circulation automobile interne au quartier, deux garages collectifs ou d'auto partage ont été implantés en périphérie immédiate du quartier. Ce système permet un gain de place pour la construction des habitations et des infrastructures publiques ainsi qu'une optimisation de l'utilisation des places de parking mises à disposition des habitants ou des visiteurs.

*Quartier Vauban 5 Compte-rendu, visite du 06-10-2006 Service du logement & des gérances – UL*

Les experts en énergie :

L'énergie solaire occupe une place de choix à Vauban. Beaucoup de Baugruppen sont équipés de capteurs solaires pour chauffer l'eau.

*Quartier Vauban 4 Compte-rendu, visite du 06-10-2006 Service du logement & des gérances – UL*

La gestion de l'eau de pluie se fait par différents moyens […]. Les toitures végétalisées permettent d'en retenir une certaine quantité ; la collecte dans des citernes permet de l'utiliser pour laver le linge, pour les toilettes des écoles et pour l'arrosage des jardins.

http://www.habitatparticipatif-paris.fr/

Des fossés et des rigoles sont aménagés le long des chaussées pour recueillir les eaux pluviales.

http://www.habitatparticipatif-paris.fr/

Des caniveaux pavés reçoivent l'ensemble des eaux de ruissellement ainsi que celles des toitures, lorsque les précipitations dépassent le potentiel de stockage du quartier. Enfin, le trop-plein est dirigé vers un étang.

*Quartier Vauban 5 Compte-rendu, visite du 06-10-2006 Service du logement & des gérances – UL*

Les experts en architecture :

Les maisons positives sont des logements produisent plus d'énergie qu'ils n'en consomment. Pour certains d'entre eux, les systèmes solaires actifs (capteurs photovoltaïques et thermiques) participent même à l'amortissement de l'énergie grise des matériaux de construction.

*Quartier Vauban 5 Compte-rendu, visite du 06-10-2006*
*Service du logement & des gérances – UL*

Les cinq jardins publics ont été conçus par les habitants eux-mêmes.

http://www.habitatparticipatif-paris.fr/

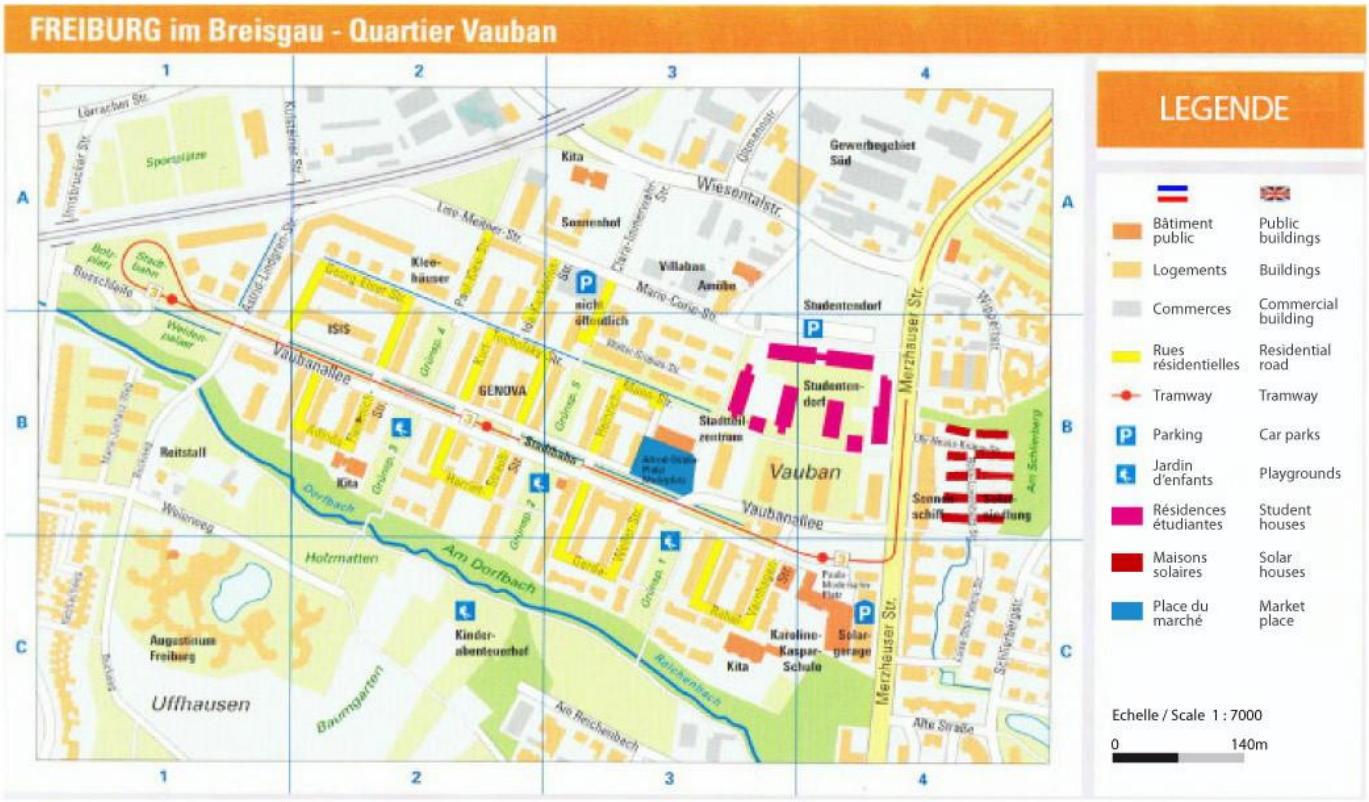
L'absence de clôture sur les espaces privatifs est rendue possible par le fait que les habitants […] tissent des liens avec leurs futurs voisins bien avant d'intégrer leur logement

*Quartier Vauban 5 Compte-rendu, visite du 06-10-2006*
*Service du logement & des gérances – UL*

La façade sud du Baugruppe « Wohnen und Arbeiten » avec ses grandes baies vitrées, ombragées en été grâce au rebord des terrasses et aux arbres. En hiver le soleil, plus bas, rentre pour chauffer l'intérieur, les arbres ayant perdu leur feuillage.

http://www.habitatparticipatif-paris.fr/

Pour tous les élèves :



Annexe 10 : Documents proposés par le groupe de formateurs de l'académie de Grenoble dans le cadre des journées de formation pour la réforme du collège. Etude de cas de New-York.

# New York – Vous êtes les experts en environnement

**1) La faune et la flore à New York**

La biodiversité est présente au coeur de la ville : ainsi, le parc Van Cortlandt abrite un nombre d'espèces de papillons plus important que toute la Grande-Bretagne. New York compte plus de 350 espèces d'oiseaux, 170 de poissons, 30 de mammifères, 32 de reptiles et d'amphibiens. Les oies des neiges et diverses espèces de canards passent l'hiver dans la région new-yorkaise. Des espèces rares peuvent également être observées comme le bécasseau maubèche et le pluvier siffleur. L'étourneau sansonnet, le surmulot, le cornouiller, le pigeon biset et le faucon pèlerin[3] (qui régule les populations de pigeons, d'étourneaux et de moineaux) sont parmi les espèces présentes à New York. Pour protéger cette biodiversité, il est nécessaire que la ville conserve ses grands parcs publics, voire en crée de nouveaux.

D'après Wikipédia

**2) Central Park, au coeur de New York**

**3) La pollution atmosphérique**

La pollution atmosphérique est responsable du développement de maladies respiratoires parmi les New-Yorkais. La pollution atmosphérique dépend des quartiers : ainsi, les habitants de Manhattan sont les plus exposés au risque de développer un cancer en raison de la mauvaise qualité de l'air. Mais New York se distingue des autres villes américaines par le taux d'utilisation des transports publics par ses habitants. Alors que 90 % des Américains se rendent au travail en voiture, les transports publics constituent le moyen de transport le plus utilisé par les new-yorkais. Aux États-Unis, environ un tiers des usagers des transports en commun, et deux tiers des usagers des transports ferroviaires, vivent dans l'agglomération de New York.

D'après Wikipédia

**4) La gestion des déchets**

Dans le domaine des déchets New York doit faire ses preuves. La ville construit de son premier centre de tri, capable de trier 1 000 tonnes de verre, de métal ou de plastique par jour, ce qui en fait le plus grand des Etats-Unis. Une partie des déchets sera acheminée vers Brooklyn grâce à des barges [bateaux], ce qui devrait éviter chaque année les 400 000 km parcourus jusqu'à présent par des camions pour transporter les déchets new-yorkais vers d'autres Etats tels l'Ohio ou la Caroline du Nord. L'autre versant de la politique de recyclage de la ville consiste à travailler sur la collecte. Car, dans les immeubles de Manhattan, il n'existe toujours pas de tri différencié pour le verre et le plastique. Des efforts sont aussi à faire sur la voie publique. En 2012, New York disposait d'à peine un millier de poubelles urbaines consacrées au recyclage (sur un total de 25 000). Depuis, 500 de plus ont été installées, ce qui reste peu, comparé à une ville comme Seattle, quatorze fois moins peuplée et qui en compte plus de 700.

Source : http://www.lemonde.fr/planete/article/2014/01/31/new-york-s-attaque-enfin-a-ses-poubelles_4357681_3244.html#Xbm68kihI4D4FGST.99

**5) La pollution de l'eau**

Les New-Yorkais et touristes tentés par un petit bain dans l'Hudson River pour se rafraîchir durant l'actuelle vague de chaleur vont devoir s'abstenir en raison de la présence de bactéries résistantes aux antibiotiques dans le fleuve, selon les autorités jeudi. Des chercheurs de l'Université de Columbia ont mis en lumière la présence importante de ces bactéries dans l'Hudson River, qui coule sur la partie ouest de Manhattan. Le déversement d'eaux usées sans traitement préalable directement dans la rivière est vraisemblablement à l'origine de la présence de ces organismes. Ainsi, se baigner dans l'Hudson n'a jamais été aussi dangereux.

Les militants écologistes affirment que des eaux usées sont régulièrement rejetées dans l'Hudson parce que les stations d'épuration [bâtiment chargé de dépolluer les eaux sales] ne peuvent pas traiter l'intégralité de ces eaux sales en certaines occasions, notamment lors des grosses pluies d'orage. Les autorités municipales tentent d'améliorer la situation en plantant de la végétation sur les toits des immeubles pour réduire les écoulements ou en construisant de nouvelles stations d'épuration

D'après *20 minutes*, 2013

# Fiche d'objectifs des experts en environnement

A partir des documents ci-dessus, notez dans le tableau ci-dessous les moyens que vous pouvez imaginer pour parvenir à vos objectifs

| Objectifs | Quels moyens ? |
|---|---|
| Protection de la faune et de la flore | |
| Lutte contre la pollution de l'air | |
| Gestion des déchets | |
| Lutte contre la pollution de l'eau | |

# New York – Vous êtes les experts en économie

1) Le CBD de Manhattan, au sud de New York

**2) Finance et industrie : les principales activités de New York**
Le secteur industriel new-yorkais est très diversifié, allant des industries traditionnelles aux industries du luxe (quartier des diamantaires) en passant par la haute technologie. Les principales activités industrielles de la ville sont l'imprimerie et l'édition (presse, livres), l'industrie agro-alimentaire, la chimie, l'électricité, la mécanique, l'électronique, et le textile (la marque *Adore Me* par exemple). Ces industries permettent de nombreux emplois et une certaine richesse de la ville.
Mais l'économie de New York est aujourd'hui essentiellement tournée sur l'activité tertiaire, c'est-à-dire les activités à forte valeur ajoutée faisant appel à des travailleurs très qualifiés, c'est-à-dire bien formés. Pour cela la ville peut compter sur ses grandes écoles et ses grandes universités connues dans le monde entier. Les activités financières (banques, assurances, bourse…) y tiennent une place centrale. On peut citer les banques Citigroup, JP Morgan et Goldman Sachs, ainsi que les assureurs AIG et MetLife. Au total, le secteur financier emploie 328 000 personnes à New York. La plupart de ces activités financières sont situées dans le CBD, dans l e quartier de Manhattan.

*D'après Wikipédia*

**3) L'importance du tourisme**
New York bénéficie également d'importantes ressources liées au tourisme : la ville a attiré en 2012 quelque 11 millions de touristes internationaux. Les premiers visiteurs sont les Britanniques, suivi des Canadiens et des Brésiliens. La ville a de quoi attirer : musées nombreux et connus dans le monde entier, comédies musicales, grands événements… Cette activité touristique alimente une économie fleurissante : hôtels, restaurants, shopping…

*D'après Wikipédia*

**4) De grandes infrastructures de transport**
Depuis les années 1950, le port de New York s'est développé et étendu. Il est le 15ème port mondial en terme ce qui concerne les échanges de marchandises.
L'aéroport, bien connecté à la ville, est également important, notamment pour l'accueil des touristes internationaux. Avec plus de 50 000 000 de passagers, c'est le 4ème aéroport des Etats-Unis et le 17ème aéroport mondial.

*D'après Wikipédia*

**5) Le port de marchandises de New York**

# Fiche d'objectifs des experts en économie

A partir des documents ci-dessus, notez dans le tableau ci-dessous les moyens que vous pouvez imaginer pour parvenir à vos objectifs

| Objectifs | Quels moyens ? |
|---|---|
| Maintien de l'industrie | |
| Développement de la finance | |
| Développement du tourisme | |

# New York – Vous êtes les experts en questions sociales

**1) Pauvreté et richesse : de grandes inégalités**
En octobre 2006, le taux de chômage à New York est de 4,1 %. 19,1 % de la population vit sous le seuil de pauvreté. La ville est marquée par d'importantes inégalités des revenus selon les quartiers. Dans le quartier d'Upper East Side le revenu moyen annuel par habitant s'établit à 90 000 dollars, alors qu'à Harlem (ghetto), près de 37 % des habitants vivent sous le seuil de pauvreté. Les autres quartiers, en particulier ceux de Queens et de Staten Island, sont peuplés par les classes moyennes. Ces inégalités de richesse alimentent la criminalité : on compte près d'un crime par jour. De plus en plus la ville essaye d'encourager la mixité sociale en construisant des immeubles ou certains appartements sont réservés aux familles pauvres.

*D'après Wikipédia*

**2) Un sans-abri dans la station de métro menant à la bourse de Wall Street**

**3) Les sans-abris**
Le nombre de personnes à la rue a explosé. Mais la situation avait commencé à se dégrader sérieusement en 2006, quand la ville a supprimé ses propres subventions, en place depuis 30 ans, pour lutter contre la «dépendance» aux aides sociales. «Aujourd'hui à New York, il n'existe plus aucune aide au logement pour les SDF», déplore Patrick Markee, directeur de la Coalition for the Homeless. Pour autant, la municipalité ne limite ni les dépenses ni les efforts. De nombreux foyers pour accueillir ces sans-abris ont été ouverts et la ville va dépenser près d'un milliard de dollars en 2013 pour en ouvrir d'autres dans différents quartiers

*Source : Le Figaro, article du 28 mars 2013*

**4) Réhabiliter les ghettos**
Durant de nombreuses années Harlem était assimilé à un ghetto peuplé par une population noire et portoricaine confrontée au chômage, à la misère et à la violence. La délinquance y étant très élevée de nombreux commerces fermèrent leurs portes. Plusieurs plans de réhabilitation [réaménagement] au cours des années 1980 et 1990 ont permis à Harlem de se développer : une population blanche plus aisée attirée par des loyers inférieurs à ceux de Manhattan s'est progressivement installée. La venue de nouveaux commerces a revitalisé l'économie du quartier et la mise en valeur du patrimoine historique (églises…) de Harlem a attiré les touristes. Harlem compte en effet de nombreux lieux culturels et de divertissements comme le célèbre club de jazz Apollo Theater qui attire chaque année plus de 1,3 millions de spectateurs. Le dimanche, les touristes sont encouragés à se rendre dans une des églises de Harlem où ils pourront assister à des concerts de Gospel.

*Source : http://etats-unis.americas-fr.com/new-york/harlem.html*

# Fiche d'objectifs des experts en questions sociales

A partir des documents ci-dessus, notez dans le tableau ci-dessous les moyens que vous pouvez imaginer pour parvenir à vos objectifs

| Objectifs | Quels moyens ? |
|---|---|
| Lutter contre la pauvreté et le chômage | |
| Lutter contre la ségrégation (séparation des riches et des pauvres) | |
| Lutter contre l'exclusion | |
| aider les sans-abris | |

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

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

**Année universitaire 2015-2016**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***
***Mention Second degré***

***Parcours : Histoire - Géographie - Enseignement moral et civique***

**Titre du mémoire : De la liaison école-collège au cycle 3**

**Auteur : Laure Remillon**

# RESUME

A partir de la rentrée 2016, la transition école-collège passera par la création du cycle 3. Ce cycle couvre les classes de CM1, CM2 et Sixième, et doit permettre de mettre en place une construction commune, entre le premier et le second degrés, de démarches, méthodes et compétences nécessaires à l'acquisition progressive du socle. La classe de Sixième apparait alors comme une classe propédeutique, c'est-à-dire une classe passerelle entre le système du premier degré et le système du second degré type « lycée ». L'objectif de l'ensemble de ces démarches est de réduire l'échec scolaire à l'arrivée au collège. Cependant, la construction d'une telle démarche doit passer par des échanges et des coopérations entre les enseignants responsables des classes du cycle. Ceci doit aboutir à une progression commune sur l'ensemble du cycle, un langage commun passant l'explicitation des consignes et l'application de démarches communes. Il s'agit donc de dépasser les différences statutaires et culturelles propres à chaque degré d'enseignement afin d'inscrire ce cycle 3 non dans une rupture à l'arrivée en Sixième mais dans une progression d'apprentissage et d'acquisition du socle.

**Mots-clés :** transition école-collège, démarche curriculaire, cycle 3 dit cycle de « consolidation », socle commun de connaissances, de compétences et de culture, classe propédeutique.

# ABSTRACT

From 2016 school-start, the creation of the third cycle will lead the elementary – junior high school transition. CM1, CM2 and Sixième grades are included in this cycle. It should allow a procedures, methods and abilities common construction between the first and the second degrees, which is essential for a progressive acquisition of the basement. Then, Sixième grade appears as a propaedeutic class, a bridge between first and second degrees systems. The main goal of these procedures is to reduce the scholarship failure while arriving in junior high-school. Though, building such a procedure must go throughout exchanges and cooperations between teachers of each degree. This should lead to a common progress, a common language and the application of common actions. Then, it becomes necessary to overcome the statutory and cultural differences of own degrees in order to include the third cycle in a progressive learning of the basement.

**Key-words** : elementary school-junior high school transition, cyclic development, cycle 3 education, knowledges, capacities and cultural common basement, propaedeutic class