CHANTIERS de Pédagogie Mathématique

95 93 92 75 77 78 94 91

A.P.M.E.P.

Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public
Régionale Ile-de-France

Mars 2009
n° 140

Navigation à vue

Le vent des réformes souffle sur l'Education Nationale. Trop fort ou pas assez ? J'ai bien du mal à me forger un avis tranché sur la question mais une chose est certaine : je ne sais pas à quelle sauce seront accommodés nos élèves les années à venir.

En seconde, qu'aurons-nous à enseigner ? L'évolution des programmes de troisième, où disparaissent les vecteurs et apparaissent les probabilités, ne permettra pas une simple adaptation du programme existant. Mais la réforme du lycée annoncée pour la rentrée 2010 ne rend-elle pas utopique la rédaction de référentiels totalement nouveaux… à moins qu'ils ne soient annonciateurs des référentiels des enseignements modulaires. J'aimerais être en mesure d'y réfléchir déjà, malheureusement…

Au collège, comment les élèves pourront-ils être acteurs de leur orientation et nous, comment pourrons-nous les éclairer s'il n'existe pas une vue complète du futur lycée ? Cette orientation, trop souvent faite par défaut, ne risque-t-elle pas de se faire par hasard, un temps au moins ? J'aimerais être en mesure de présenter au collégien qui vient se renseigner les dominantes, les modules, les modalités, les possibilités qui s'offrent à lui selon ses goûts et ses compétences, malheureusement…

A l'école primaire, comment interpréter des évaluations portant sur l'ensemble du programme et qui se déroulent en plein milieu de l'année ? Et que dire de sa notation binaire : juste ou faux ? On peut y voir une initiative louable, mais maladroite, visant à détecter les élèves en difficultés pour les aider. On n'ose envisager un classement des écoles, malheureusement…

Beaucoup de questions et beaucoup de suppositions me direz-vous. Ai-je d'autres choix ? Dans ce vent de réformes, il y en a dont j'aimerais qu'elles voient le jour. Pour toutes, toutefois, je ne peux que souhaiter qu'elles soient réellement concertées dans une discussion qui ne renvoie pas dos à dos les différents acteurs de l'Education. La confiance réciproque nécessaire à toute évolution pérenne et efficace doit revenir dans le dialogue.

Sébastien Dassule

Sommaire

2 Probabilités en 3e : Exemples

5 Du traitement de l'erreur

6 Evaluation CM2 - 2009

8 Journées 2010

Prix du numéro : 1,5 € . Abonnement 1 an (4 numéros) : 5 €
Directeur de la publication : Sébastien DASSULE – Rédaction : Alain BOUGEARD et Françoise CARON.
APMEP : 26, rue Duméril, 75013 PARIS — Tél. : 01 43 31 34 05 — Fax : 01 42 17 08 77 — Site : http://www.apmep.asso.fr — Courriel : corresapmep@free.fr
Imprimé par A.F.G.L. 7, rue Euryal-Dehaynin, 75019 PARIS — ISSN 0395-7837 — CPPAP 1008G80887

Probabilités en collège : exemples d'activité avec une simulation (suite)

Suite aux articles dans les deux numéros précédents des *Chantiers*, qui donnaient un premier exemple autour d'un sondage, voici deux autres exemples d'activités pour traiter la notion de probabilité en classe de 3e.

Deuxième exemple : Le Vrai / Faux

Objectif : Dans une situation où la loi de probabilité n'est pas connue *a priori* (et ne se devine pas intuitivement), la simulation permet de mettre fortement en doute certaines conjectures intuitives ou éventuellement d'en conforter d'autres ou encore d'en formuler de nouvelles. Puis, la constitution organisée d'une liste des éventualités ou la réalisation d'un arbre de choix permet d'élucider *a posteriori* la situation et de trouver la loi de probabilité.

Situation : Un exercice comporte 4 affirmations pour lesquelles il faut dire si elles sont vraies ou fausses. En répondant complètement au hasard, quelles sont les chances d'avoir toutes les réponses correctes ? Quelles sont les chances d'avoir exactement la moitié des réponses correctes ? Quelles sont les chances d'avoir au moins la moitié des réponses correctes ?

Ce scénario est un grand classique, relevant de la loi binomiale. Mais un élève "débutant" a très peu d'intuition pour conduire un calcul ou un raisonnement solide. Pour la 2e question, par exemple, il est fréquent qu'il formule la conjecture : il y a 1 chance sur 2 que la moitié des réponses soient correctes. La simulation va mettre en doute cette conjecture, puis une démarche raisonnée va clarifier la situation.

De la situation à la simulation :

Ici chaque éventualité est un quadruplet du type (V_1, F_2, F_3, V_4). Les indices, outre qu'ils rappellent le numéro de la question dans l'exercice Vrai/Faux, permettent de distinguer l'évènement *l'affirmation 1 est vraie* de l'évènement *l'affirmation 4 est vraie*. En effet, considérer indistinctement l'évènement *l'affirmation est vraie* pour les 4 affirmations, ce que l'on voit souvent dans les exercices de ce type, entraine beaucoup de confusions chez les élèves.

Réalisation de la simulation :

On fera remarquer également que l'expression *répondre au hasard* permet d'introduire le modèle d'un lancer de pièces répété 4 fois, ou de toute autre situation où l'on répète 4 fois une expérience à 2 issues équiprobables.

On règle la calculatrice pour obtenir un affichage des nombres arrondis à 10^{-4} près (mode FLOTT 4). Après chaque exécution de *rand,* on regarde la parité des 4 chiffres après la virgule. Un chiffre pair code Vrai et un chiffre impair code Faux.

Dans l'exemple ci-dessous, on obtient

(F_1 F_2 F_3 F_4)
(V_1 V_2 F_3 V_4)
(F_1 V_2 F_3 F_4)

La séquence de 20 tirages est donc très rapide. Une fois terminé, ne pas oublier de remettre la calculatrice en affichage normal.

Les élèves (en binôme) répètent la simulation 20 fois (par exemple), et recensent les résultats dans un tableau comme ci-dessous.

V_1	V_2	F_3	F_4
F_1	F_2	F_3	V_4
F_1	V_2	V_3	V_4
…	…	…	…

Le professeur dévoile alors quelle est la séquence correcte (on peut proposer aussi un exercice réel dans lequel les élèves peuvent valider les bonnes réponses). Chaque binôme compte combien de fois ils observent le bon quadruplet dans leur échantillon de 20. Puis on calcule le nombre d'occurrences du bon quadruplet pour l'ensemble de la classe (avec une classe de 32 élèves, on a ainsi un échantillon de 640 quadruplets aléatoires). La fréquence observée du bon quadruplet donne une estimation des chances de réussite complète à l'exercice en répondant au hasard.

Pour estimer les chances d'avoir exactement, ou au moins la moitié de bonnes réponses, les élèves reprennent leur tableau de 20 quadruplets. Pour chacun d'eux, ils barrent les mauvaises réponses. Par exemple, si le bon quadruplet est (F1 V2 V3 V4), on barre comme dans le tableau ci-dessous :

V_1	V_2	F_3	F_4
F_1	F_2	F_3	V_4
F_1	V_2	V_3	V_4
…	…	…	…

Cela permet ensuite de compter rapidement le nombre d'occurrences de l'évènement *il y a exactement 2 bonnes réponses*, puis de l'évènement *il y a au moins 2 bonnes réponses*. La encore, une mise en commun, permet d'estimer les fréquences recherchées, et d'éprouver les conjectures initiales.

Résolution du problème

Les élèves réalisent la liste exhaustive des 16 quadruplets possibles. Chaque V ou F ayant les mêmes chances d'être attribué pour constituer un quadruplet, on en conclut que les 16 quadruplets ont les mêmes chances d'être obtenus. Pour renforcer cette conviction, un arbre de choix pondéré par les fractions 1/2 permet de représenter le processus de fabrication et la liste des quadruplets. L'approche fréquentiste de la situation joue ici un rôle essentiel car elle permet de donner une interprétation de cette pondération : sur un très grand nombre de tirages aléatoires, la moitié des cas contiennent V_1, parmi eux la moitié des cas contiennent V_2, etc.

Les élèves peuvent repasser en couleur le chemin de l'arbre correspondant au bon quadruplet, dans une autre couleur ceux qui contiennent exactement 2 bonnes réponses, etc. Pour la mise en œuvre, donner aux élèves des arbres vierges évite les "buissons" fantaisistes… Le calcul des probabilités par le quotient du nombre de cas recherchés sur le nombre de cas total permet de connaître les valeurs théoriques des fréquences que l'on compare à celle que l'on a obtenues expérimentalement, et bien sûr à celles que l'on avait conjecturées de façon intuitive au début de l'activité. La place de la simulation est ici centrale : outre qu'elle met en doute les conjectures intuitives, elle rend plus naturel et cohérent le recours à la liste des éventualités, ainsi que la constitution d'un arbre pondéré dont le sens est plus explicite.

Troisième exemple : Croix et Pile

Objectif

Rencontrer une situation où les issues ne sont pas, contre toute attente, équiprobables, dans le cadre de ce que le programme, avec audace, a prescrit : *expériences aléatoires à une et deux épreuves* (celles à deux épreuves ne sont pas dans le socle commun).

Situation

Il s'agit d'un jeu pratiqué sous l'ancien régime. Il se joue à deux. Les joueurs déposent chacun une mise. L'un d'eux lance une pièce, si c'est CROIX, il remporte les mises. Si c'est PILE, il relance la pièce. Si c'est CROIX, il remporte les mises, sinon c'est l'autre joueur qui les gagne.

Quelles doivent être les mises de chacun pour que le jeu soit équitable ?

Pour en savoir plus sur ce jeu, sur la controverse entre Diderot et D'Alembert, et pour réaliser des simulations en ligne, voir :

http://irem-fpb.univ-lyon1.fr/feuillesprobleme/feuille11/enonces/croixoupile.html .

De la situation à la simulation

Les élèves perçoivent que des mises égales ne seraient pas équitables, et admettent intuitivement qu'elles doivent être proportionnelles aux chances respectives des joueurs de gagner.

Les élèves ont pour première tâche, de déterminer les différentes issues de ce jeu. Il y en a 3 que l'on peut coder par : C, PC, PP. Ils émettent ensuite des conjectures répondant à la question. Il serait surprenant que la répartition (2/3 , 1/3) ne soit pas envisagée. Si elle n'est pas proposée, on pourra évoquer la correspondance entre Diderot et D'Alembert, ce dernier soutenant la répartition (2/3 , 1/3). On réalise donc une simulation pour mettre cette conjecture à l'épreuve (ou d'autres s'il y en a).

Réalisation de la simulation

Pour simuler une partie, il suffit d'exécuter l'instruction *randn(0;1)* ou *partEnt(rand×2)* qui renvoie de façon équiprobable 0 (Croix) ou 1 (Pile) donc simule le lancer d'une pièce. Si c'est 1, il faut donc exécuter à nouveau l'instruction pour lancer la pièce une 2e fois. Une partie est donc simulée par l'exécution de 1 ou 2 fois l'instruction selon les cas. Entre 2 parties, il vaut mieux effacer l'écran pour ne pas se perdre (pour les écrans à plus de 2 lignes d'écriture).

Chaque binôme réalise une série de 100 simulations. Les fréquences observées sur chaque série font apparaître une valeur très souvent au-dessus de 0,7 et ne sont pas réparties autour de 2/3. Pour réduire l'ampleur de la fluctuation d'échantillonnage, on met en commun toutes les séries des élèves pour obtenir une seule série de taille 1600. La fréquence observée est bien éloignée de 2/3, alors que la taille de la série est conséquente (estimation qualitative qui n'a de sens que si l'on a précédemment rencontré des situations comme celle du sondage, dans lesquelles on a pu quantifier l'ampleur de la fluctuation selon la taille de l'échantillon).

Pour savoir si cela peut quand même en imputer le hasard seul, on peut réaliser une simulation d'une autre expérience aléatoire, à 3 issues dont on est sûr qu'elles sont équiprobables. Les différentes séries de 100 obtenues par les élèves sont cette fois nettement mieux réparties autour de 2/3.

Résolution du problème

Pour élucider la situation, on peut proposer de reformuler le scénario de la façon suivante : on joue avec 2 pièces, l'une rouge, l'autre bleue, que l'on jette simultanément. Si la pièce rouge est Croix, le joueur gagne, que la pièce bleue soit Croix ou Pile. Si la pièce rouge est Pile, on regarde la pièce bleue. Si elle est Croix, le joueur gagne, sinon il perd.

Pour convaincre de l'équivalence des 2 scénarios on pourra faire l'arbre pondéré de ce nouveau scénario, puis effacer les deux branches "inutiles", ce qui donne l'arbre du 1er scénario. La répartition 3/4 1/4 est établie, et est conforme aux estimations obtenues avec les premières séries de simulations.

Enfin, on peut réaliser une simulation de ce 2nd scénario en exécutant l'instruction :
randn(0;2) + randn(0;2)

(R;B)	(0;0)	(0;1)	(1;0)	(1;1)
Somme	0	1	1	2
Issue obs.	0	1		2
Partie	Gagnée			Perdue

Ce tableau montre la conformité de l'instruction avec le scénario et renforce la compréhension de la répartition 3/4 , 1/4. Les résultats des séries de simulations sont bien conformes à ceux obtenus dans la simulation du 1er scénario (les fréquences sont proches de 0,75). Dans cette activité, les simulations ont eu à nouveau un rôle central puisqu'elles ont permis d'invalider la conjecture initiale (en établissant en particulier que la fluctuation ne pouvait expliquer le décalage observé), mais également de mieux comprendre le raisonnement qui a prévalu pour résoudre le problème.

L'introduction des probabilités dans le secondaire, relève d'une démarche particulière. Il s'agit d'un domaine des mathématiques atypique, avec des connaissances de nature spécifique, assez déroutantes si l'on cherche à transposer les procédures mises en œuvre habituellement, celles des élèves et celles des professeurs. Comme pour la géométrie à l'école primaire, les élèves ont d'abord à appréhender et comprendre la nature de ces situations nouvelles avant de constituer des compétences formelles pour résoudre les problèmes. L'écolier perçoit globalement les propriétés puis les valide à l'aide des instruments. Le collégien prévoit intuitivement ce que peut produire une expérience aléatoire, et le valide à l'aide de la simulation

Rémy Coste

Du traitement de l'erreur

Pistes de réflexion à partir de l'exemple de la multiplication des décimaux en 6e

Voici un compte rendu d'expérience en classe de 6e dans un collège de ZEP, en Réseau Ambition Réussite. Une particularité : l'évaluation diagnostique a été observée par un professeur de français (professeur d'appui référent). Le but de cette expérience était d'analyser les différentes démarches des élèves pour comprendre l'origine de leurs difficultés. Il s'agissait également de modifier la culture de l'évaluation à la fois pour le professeur et pour l'élève, et de tenter d'en faire une ressource efficace d'un dialogue pédagogique. Eventuellement, ce diagnostique pouvait servir pour mettre en place un dispositif de soutien ou un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative). Cette expérience a également servi de support à la formation des assistants pédagogiques, qui étaient présents.

Déroulement de la séance

1re étape

Le professeur de mathématiques n'assiste pas à l'évaluation afin que l'observation des élèves bénéficie d'un regard neuf.

- L'enseignante d'appui dicte les opérations.
- Les élèves posent les opérations et leseffectuent (travail individuel autonome).

2e étape

En petit groupe, les élèves procèdent à la correction et auto-évaluation avec un adulte non spécialiste (assistant pédagogique).

- Dialogue entre pairs pour identifier l'erreur.
- L'adulte intervient pour aider à l'analyse (comment as-tu fait ?).
- L'élève verbalise, parfois avec l'aide d'un pair, on compare les méthodes de chacun pour effectuer l'opération.
- Les élèves remplissent le tableau d'auto-évaluation avec l'aide de l'adulte (cette grille était jusqu'à présent remplie par l'enseignante).
- Enfin, correction au tableau pour toute la classe et synthèse avec les élèves

3e étape

Les adultes notent les remarques importantes sur les attitudes des élèves :

- Les élèves ne sont pas notés et s'intéressent visiblement à la recherche d'erreur, ils sont en activité avec sérieux, ils sont actifs.
- Le fait que l'enseignante d'appui ne soit pas professeur de mathématiques n'est même pas évoqué par eux.

Le bilan de cette séance

- Le statut de l'erreur est modifié : l'erreur est utilisée pour comprendre et pour apprendre.
- L'entraide entre pairs est observable, elle est facteur de motivation.
- Le professeur de mathématiques analyse les évaluations sur les copies et en tire des informations sur les erreurs et les acquis et des informations pour la construction de la séquence d'apprentissage.
- Les professeurs comparent les deux analyses et mesurent les écarts entre ces deux analyses.
- L'observation des élèves et la verbalisation de leur démarches apportent des informations essentielles pour construire la progression et le cours.
- La confrontation avec un enseignant non spécialiste permet de se poser d'autres questions et de centrer la réflexion non sur le résultat mais sur la démarche de l'élève, la façon dont il cherche, son potentiel et/ou ses difficultés et réussites.
- Le travail sur le rôle de la virgule en mathématiques et en Français permet des mises au point salutaires.
- L'élève, qui s'auto-évalue, comprend son erreur et corrige par lui-même : il est déjà en situation d'apprentissage et fait le lien entre l'évaluation et ce qu'il va apprendre dans le chapitre : il se projette.

L'enseignante de mathématiques décide donc de procéder de la même façon pour les autres évaluations diagnostiques, en conduisant la séance cette fois-ci et en la prenant en charge seule. La pratique pédagogique et le regard sur l'élève sont modifiés. Voilà quelques éléments que nous devons encore approfondir pour le bilan de cette expérience.

Documents

- **Opérations proposées**

425×6
837×40
501×14
$6\,300 \times 52$
$7\,800 \times 310$
$856{,}4 \times 3$
$95{,}2 \times 6{,}1$
$0{,}25 \times 2{,}04$
$9\,500 \times 5{,}3$
$964\,780 \times 0{,}0597$

- **Tableau d'autoévaluation**

erreur : \ opération n°	1
erreur de calcul (tables…)	
ligne intermédiaire mal décalée	
oubli de retenue	
erreur de report des zéros	
Virgule oubliée, mal placée	
autre :	

Thérèse De Paulis (Français) et Guenièvre Tandonnet (Mathématiques)

Evaluation CM2 - 2009 : Eléments d'analyse et de réflexion

Une des dernières actions en direction de l'école primaire de notre hyperactif ministre a consisté en une évaluation en cours d'année (Janvier) des élèves de CM2. Cette évaluation sera suivie en Avril par une évaluation des CE1. Nous vous proposons une opinion de Roland Charnay sur cette évaluation et sa mise en place.

Dans le diaporama de présentation de l'évaluation mise en place au CE1 et au CM2, le Ministère indique qu'il s'agit d'une évaluation bilan destinée à *« mesurer les acquis des élèves »* à des paliers du socle commun, avec, entre autres finalités annoncées, celle de *« disposer d'un instrument de pilotage du système éducatif, du niveau local de l'école jusqu'au niveau national »*. Il ajoute que *« toutes les compétences seront évaluées »*.

L'analyse des exercices proposés pour le CM2 et des conditions de leur exploitation ne manque pas de poser de multiples questions et de soulever quelques inquiétudes.

Les exercices proposés sont plutôt classiques et l'équilibre entre les différents domaines travaillés au CM2 est assez bien respecté. Les interrogations concernent plutôt l'adéquation entre les exercices et les compétences mentionnées, les conditions de passation, les modalités d'exploitation et les effets sur le travail pédagogique des enseignants.

L'adéquation entre les exercices et les compétences

Est-on sûr que les exercices proposés permettent de réaliser le diagnostic recherché ? Dans la mesure où cette évaluation est censée déboucher sur un bilan des acquis des élèves, cette question est évidemment essentielle.

Un seul exercice permet rarement de mesurer l'acquisition d'une compétence. C'est pourtant souvent le choix fait dans ce dispositif. Par exemple, la compétence « Calculer mentalement le résultat d'une opération ou d'une suite d'opérations, ou le terme manquant d'une opération » est évaluée à partir d'un exercice qui comporte deux questions : 0,8 = 8 x… et 0,50 = 2 x… Les réponses à ces deux questions fournissent davantage d'indications sur la maîtrise des nombres décimaux par les élèves que sur la compétence énoncée. De la même façon, la compétence « Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations » est évaluée à travers un seul problème qui relève de la division et dont la réponse est un nombre décimal. Comment, à partir de là, déclarer que tel élève qui maîtrise la compétence indiquée et que tel autre qui ne donne pas la bonne réponse (pour des raisons qui peuvent être très variées) ne la maîtrise pas. C'est pourtant ce qui sera fait, à grands renforts de pourcentages médiatiques. Personne n'oserait utiliser un thermomètre aussi imparfait pour indiquer la température d'un individu !

Deux tiers des exercices situés dans le domaine numérique font intervenir des nombres décimaux. Or, ceux-ci ne commencent à être travaillés qu'au CM1 et ne sont souvent repris que dans la deuxième partie du CM2, après janvier donc… Les compétences relatives aux nombres, au calcul et, parfois à la mesure sont donc principalement mesurées dans un contexte numérique que l'on sait par avance encore mal maîtrisé par les élèves. Ces compétences sont d'ailleurs très largement reprises en Sixième. De ce point de vue, il est étonnant de remarquer que la compétence « Multiplier un nombre par 0,1 ; 0,01 ; 0,001 » sollicitée dans l'exercice 0,8 = 8 x… (mentionné plus haut) est précisée comme non exigible dans le cadre du socle commun dans le programme de sixième alors même qu'elle est demandée au milieu du CM2 dans cette évaluation référée à ce même socle… Il faut ajouter qu'aucun des exercices retenus ne vise à mesurer les compétences relatives à l'autonomie et l'initiative, dont on sait pourtant que, pour les élèves français, elles apparaissent comme un élément particulièrement fragile dans les enquêtes internationales (notamment l'enquête PISA). Par exemple, aucun problème demandant une démarche plus personnelle aux élèves n'est proposé.

Les conditions de passation

On remarque d'abord que toutes les séquences sont passées avec un temps contraint pour chaque exercice. Les temps sont, en général, assez bien ajustés, même si on peut noter que dans le problème « de division » évoqué plus haut, les 3 minutes attribuées n'autorisent guère l'élève à mener à bien d'autres procédures possibles, s'il ne reconnaît pas que la division peut

être utilisée. De même, il est peu probable qu'une seule minute suffise à traiter les 10 questions relatives aux tables de multiplication (y compris le temps de reformulation de ces 10 questions à la fin) !

Mais, ce qui interpelle le plus dans cette passation c'est bien le moment de l'année où elle est proposée. Par quel miracle pédagogique les enseignants (et les élèves) pourraient-ils avoir traité (et assimilé) toutes les questions du programme en 4 mois ? Comment savoir que les questions posées sont celles qu'il aurait fallu traiter en début d'année ? Qui a eu cette idée folle, un jour, de faire le bilan final d'une action avant que cette action ne soit achevée ? Quelles indications pourra-t-on tirer des échecs à certains exercices alors même que les connaissances correspondantes n'ont pas été étudiées ? On aimerait avoir une réponse claire à ces questions, faute de quoi tous les procès d'intention peuvent être faits. Cherche-t-on à accumuler de mauvais résultats pour mieux accuser les enseignants de n'avoir pas fait leur travail ? Veut-on, par le biais de l'évaluation, remettre en cause une liberté pédagogique (pourtant proclamée) et qui comporte, entre autres, celle de l'organisation des apprentissages sur l'année ?

Les modalités d'exploitation

Le codage choisi a le mérite de la simplicité ; ce sera blanc (1 : réussite) ou noir (0). Il en a aussi tous les défauts et ils sont nombreux. Pas de demi-réussite, pas de repérage des démarches originales, pas d'identification des erreurs, même pas de distinction entre non réponse, réponse erronée et réponse partielle. Pour les résultats des tables de multiplication, soit on les connaît tous (en réalité au moins 9 sur 10), soit c'est comme si on n'en connaissait aucun ! L'élève qui en connaît 8 sur 10 est « sanctionné » comme celui qui n'en connaît aucun. Le retour aux familles sera identique. L'enseignant dont tous les élèves connaîtraient les trois quarts des tables de multiplication (sur la base de 10 questions auxquelles il faut répondre en 1 minute !) sera « jugé » comme celui dont la plupart des élèves ne maîtrisent aucun résultat ! Comment peut-on prétendre, à partir de là, comme c'est souhaité officiellement « disposer d'un nouvel indice de l'efficacité des enseignements à l'école » ?

Conclusion

L'évaluation n'a d'intérêt que si elle apporte des informations sûres et adaptées. Le choix des exercices, le moment retenu pour cette évaluation et les modalités de codage limitent singulièrement les possibilités d'exploitation des évaluations, à la fois du point de vue de l'institution et de celui des maîtres. Il faut donc se demander quel est l'enjeu réel, voulu ou non, de ce dispositif ? Puisqu'il est difficile de considérer qu'il puisse être au service des enseignants (et donc de leurs élèves), on n'ose pas imaginer qu'il puisse être utilisé contre eux, pour limiter encore leur liberté pédagogique, c'est-à-dire tout simplement l'exercice de leur métier…

Roland Charnay

Concours *T'as un problème*

Et voilà ! Maintenant, vos chers élèves ont planché sur un problème, ont testé, tenté, trouvé. Ils ont dessiné, découpé, collé, colorié leur affiche. Il est maintenant l'heure de nous faire parvenir leurs productions, la date limite étant le 9 mars, à l'adresse suivante :

Martine Lamy
Université Paris Diderot Paris 7
Case 7018
75205 PARIS Cedex 13

Retardataire, ou groupe de dernière minute : pas d'inquiétude, nous acceptons un petit délai. Mais le jury se tiendra dans la deuxième quinzaine de mars, alors ne tardez pas trop quand même.

La remise des prix se déroulera le 27 mai.
Vous pouvez d'ores et déjà prévoir l'organisation de la sortie.

Compte rendu de la réunion du 17 décembre 2008

Une quarantaine de courageux se sont retrouvés dans les locaux de l'IREM Paris 7, rue du Chevaleret, pour la première réunion plénière de l'année scolaire destinée à la préparation des Journées 2010. Après un point tous ensemble sur l'état d'avancement de notre préparation, les présents se sont répartis en quatre groupes : *trésorerie*, *organisation*, *communication* et *autour des journées*. Chaque groupe s'est livré à un exercice constructif de « remue-méninges » pour faire avancer notre projet dans les multiples directions nécessaires : recherche de lieux, accueil et hébergement, sponsors, conférenciers, liens avec l'institution, journalistes, affiche, idées de présentation pour les journées de Rouen…

Fatigués d'avoir tant pensé, les différents participants ont poursuivi les échanges de façon plus informelle autour d'un amical buffet préparé par les membres du comité, soucieux de montrer qu'à la Régionale Ile de France, le travail ne s'entend pas sans un brin de convivialité.

Nous avons conscience que le succès de nos journées repose sur la montée en nombre progressive des collègues qui s'impliqueront. Merci à ceux qui nous ont d'ores et déjà rejoints. Quant aux autres, n'hésitez plus ! à quelque stade de la préparation que ce soit, vous serez les bienvenus !

Claudie Asselain-Missenard

Prochaine Assemblée Générale

La Régionale Ile-de-France vous attend encore plus nombreux

Mercredi 1er avril à 17 h 30
IREM Paris 7
Salle 0C 05
175-179 rue du Chevaleret, Paris 13e
Métro Chevaleret

Comme lors de la précédente réunion nous commencerons tous ensemble,

- pour faire le point sur l'avancée des « remue-méninges »,
- pour choisir l'affiche des journées, tous les projets sont les bienvenus.

Puis nous nous retrouverons dans les groupes de travail… pour travailler.
Si vous n'avez pas choisi votre groupe, il sera encore temps de le faire.

La soirée se terminera, comme en décembre, autour d'un buffet.

La réunion suivante est prévue mercredi 10 juin à 17 h,
toujours dans les locaux de l'IREM Paris 7.

Pour tous renseignements, pour poser vos questions, contactez
Sébastien DASSULE (sdassule.apmep@gmail.com / 06 09 99 30 82)
ou Servane BERTRAND (bertrand.servane@gmail.com / 09 50 48 72 28)