



RECOMMANDATIONS
PÉDAGOGIQUES
**POUR L'ÉCOLE
PRIMAIRE**



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

SOMMAIRE

**Circulaire de rentrée 2019 :
les priorités pour l'école primaire** page 2

Partie 1. La maîtrise de la langue et l'apprentissage de la lecture

Recommandations pédagogiques BO n° 22 du 29 mai 2019
L'école maternelle, école du langage page 11

Recommandations pédagogiques BO spécial n° 3 du 26 avril 2018
Lecture à l'école élémentaire : construire le parcours
d'un lecteur autonome page 17

Recommandations pédagogiques BO spécial n° 3 du 26 avril 2018
Enseignement de la grammaire et du vocabulaire à l'école élémentaire :
un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française page 21

Partie 2. L'apprentissage des mathématiques : les nombres, le calcul et la résolution de problèmes

Recommandations pédagogiques BO n° 22 du 29 mai 2019
Un apprentissage fondamental à l'école maternelle :
découvrir les nombres et leurs utilisations page 25

Recommandations pédagogiques BO spécial n° 3 du 26 avril 2018
Enseignement du calcul : un enjeu majeur
pour la maîtrise des principaux éléments
de mathématiques à l'école primaire page 29

Recommandations pédagogiques BO spécial n° 3 du 26 avril 2018
La résolution de problèmes à l'école élémentaire page 33

Partie 3. La sensibilisation aux langues vivantes étrangères dès l'école maternelle

Recommandations pédagogiques BO n° 22 du 29 mai 2019
Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle page 38

CIRCULAIRE DE RENTRÉE 2019 **LES PRIORITÉS POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Pour la rentrée 2019, l'école primaire reste à la première place des priorités du Gouvernement en matière de politique éducative. C'est pourquoi cette circulaire de rentrée porte spécifiquement sur le premier degré.

L'école primaire est déterminante pour la réussite de nos élèves. En effet, l'inégale maîtrise des savoirs fondamentaux constitue l'un des principaux obstacles à la réduction des inégalités sociales. Seule une politique d'élévation générale du niveau des élèves peut donc permettre à l'École républicaine de répondre à sa mission et de lutter efficacement contre les déterminismes. En travaillant à une meilleure maîtrise par tous les élèves des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui), chaque professeur des écoles, dans son rôle de pédagogue, contribue aussi à la construction d'une société plus juste. Cette ambition que porte l'École doit se construire dès les premières années : c'est tout le sens de l'abaissement à trois ans de l'instruction obligatoire. Voilà pourquoi les trois recommandations qui accompagnent cette circulaire portent toutes sur l'école maternelle. École des premiers apprentissages, dans un cadre qui doit être sécurisant pour les élèves, sa place et son rôle seront particulièrement mis en valeur au cours de l'année scolaire qui vient. Pour cela, des moyens supplémentaires importants sont mis à disposition : alors même que le nombre d'élèves baisse, 2 300 postes sont créés. Cet investissement va permettre

d'achever le dédoublement des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire. Désormais, ce sont 300 000 élèves, soit 20 % d'une génération, qui bénéficieront, à cette rentrée, d'un suivi renforcé dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Afin d'approfondir ce qui a été engagé, le président de la République a fixé le cap : dédoublement des classes de grande section en éducation prioritaire et un maximum de 24 élèves pour toutes les classes de grande section, CP et CE1. Dès cette rentrée, là où c'est possible, ces mesures seront engagées sans tarder. Elles s'accompliront pleinement au cours des rentrées 2020 et 2021.

Pour être parfaitement efficace, cet investissement doit s'accompagner d'un meilleur suivi des progrès des élèves et d'une plus grande personnalisation pédagogique. Les programmes de l'école maternelle et de l'école élémentaire en donnent la trame et les objectifs. La publication de progressions annuelles permet d'offrir de solides repères à tous les professeurs. Des recommandations, notamment celles sur la maternelle et qui accompagnent la présente circulaire, permettent de nourrir la réflexion pédagogique menée par les équipes éducatives. Les évaluations de début de CP, mi-CP et de début de CE1 donnent aux professeurs des outils supplémentaires pour personnaliser davantage encore leur pédagogie et faire progresser les élèves vers ces objectifs.

Grâce à l'engagement de tous les professeurs et des équipes qui les soutiennent, les mesures

engagées produisent déjà des effets significatifs. En cette rentrée, il s'agit donc de continuer l'œuvre engagée afin de mener notre École au meilleur niveau.

I. L'école maternelle, école de l'épanouissement et du langage

L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans, point central de la loi Pour une École de la confiance, constitue un objectif majeur de la prochaine année scolaire. Cette mesure vise à offrir à 25 000 élèves supplémentaires, parmi les plus défavorisés, un cadre d'enseignement propre à réduire les inégalités. Elle renforce l'école maternelle et, plus généralement, met l'accent sur le rôle crucial de ces trois années de la vie dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Dans cet esprit, les Assises pour l'école maternelle, qui se sont tenues en 2018, ont rappelé que la « dimension affective » et la « préparation aux apprentissages scolaires » sont les deux éléments essentiels d'une école maternelle dans laquelle l'enfant prend plaisir à apprendre et progresse. La présente circulaire reprend et développe ces orientations.

1. Développer la sécurité affective à l'école maternelle

Par leurs attitudes et leurs paroles, les adultes qui participent à l'instruction et à l'éducation d'un enfant ont un impact affectif susceptible de l'inhiber ou de lui donner confiance en lui-même. C'est pourquoi il est crucial que les parents et la communauté éducative soient unis par les mêmes valeurs et se soutiennent mutuellement.

■ **Entretenir la qualité de l'accueil des parents et des responsables des élèves**

La recherche et l'expérience des équipes pédagogiques montrent la nécessité de satisfaire le besoin de sécurité et d'attachement du jeune enfant pour soutenir son développement et permettre son épanouissement. L'école maternelle s'est construite sur l'accueil et la

coopération avec les parents et responsables légaux des élèves. Il est important que les équipes pédagogiques poursuivent dans cette direction et continuent à se rendre pleinement disponibles aux moments déterminants de cet accueil, conçu comme une action pédagogique de première importance. La qualité de cet accueil est fondamentale : elle entretient les relations de confiance nécessaires entre les personnels de l'école et les responsables légaux, pour satisfaire les besoins des jeunes élèves et favoriser leur entrée dans les apprentissages.

Depuis la petite section jusqu'à l'entrée au cours préparatoire, l'équipe enseignante s'adapte aux besoins du jeune enfant pendant les vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement, durant lesquelles l'exigence d'assiduité est affirmée pour tous les élèves. Des aménagements d'emploi du temps peuvent être autorisés quand les plus jeunes enfants ont encore besoin de dormir l'après-midi.

■ **Transmettre la confiance en soi**

Les professeurs ont un impact affectif déterminant sur les enfants et sur la qualité de leurs apprentissages. Un discours positif et ambitieux, valorisant les progrès, même modestes, structure en profondeur la personnalité des élèves. Derrière la réussite de chaque élève, il y a un discours bienveillant porté par un adulte attentionné et soucieux de le mener au meilleur de lui-même.

■ **Travailler en synergie avec les Atsem**

La coopération nécessaire avec les parents et responsables légaux des élèves implique l'ensemble de la communauté éducative, au sein de laquelle les Atsem ont un rôle majeur à jouer. Aux côtés des professeurs des écoles, les Atsem sont des figures d'attachement importantes pour les élèves, et participent activement à leur sécurité matérielle et affective. Leurs compétences contribuent pleinement au bien-être des élèves et à la mise en œuvre des activités dans la classe. Afin de renforcer et d'enrichir l'organisation éducative, des formations associant Atsem et professeurs des écoles seront recherchées dans tous les départements, en lien avec les collectivités territoriales de référence.

2. Renforcer la préparation aux apprentissages fondamentaux

Les acquisitions progressivement réalisées à l'école maternelle sont déterminantes pour la maîtrise future des savoirs fondamentaux. Le besoin d'exploration et de découverte des jeunes élèves est stimulé par les professeurs et leur permet de les conduire vers la maîtrise de compétences et de connaissances nouvelles. La place accordée aux activités permettant de découvrir, de manipuler, d'expérimenter, de jouer, d'échanger, entre élèves et avec les adultes, est réaffirmée.

La connaissance et la manipulation des unités sonores de la langue française font l'objet d'un enseignement progressif. Dès la petite section, la construction d'une conscience phonologique est régulièrement travaillée. Elle se structure jusqu'à la grande section par des activités appropriées. La connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent est progressivement enseignée. Le travail sur l'oral permet d'atteindre un premier niveau de conscience de l'organisation lexicale et syntaxique de la langue.

En mathématiques, les résultats de la recherche montrent que les années de l'école maternelle sont déterminantes pour découvrir et intégrer les concepts essentiels de nombre, d'espace et de calcul. Le rapport Villani-Torossian l'a rappelé. Approfondir les stratégies d'enseignement de ces premiers apprentissages mathématiques est donc une priorité pour tous, en équipe et dans le cadre de la formation continue, avec l'appui des référents mathématiques. Dans les pratiques de classe, la place accordée au jeu et à la manipulation est prépondérante.

3. Une priorité : l'enseignement structuré du vocabulaire oral

Pour que les élèves s'approprient la langue française, un enseignement régulier et structuré du langage est nécessaire dans toutes les classes de l'école maternelle. Cet enseignement doit aussi s'incarner, au-delà des échanges spontanés ou liés aux situations d'enseignement, dans des temps spécifiquement dédiés au développement des compétences communicationnelles

(écoute attentive, volonté d'être compris, attention partagée, mémoire, expression) et des compétences linguistiques (précision des mots et organisation des phrases).

Dans ce cadre, l'un des objectifs majeurs consiste à enrichir le vocabulaire des élèves. En effet, les études mettent en évidence le rôle décisif d'une exposition précoce des jeunes enfants à un vocabulaire riche, précis. De même, les exercices de compréhension orale proposés par les évaluations nationales ont montré que de forts écarts existaient sur ce point pour les élèves relevant de l'éducation prioritaire. Ce déficit de vocabulaire, qui entraîne un défaut de compréhension orale, constitue par suite un frein très important pour l'apprentissage de la lecture. La mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire oral s'attachera à en faire une présentation structurée, à travers des regroupements sémantiques et logiques. La recommandation jointe à la présente circulaire propose à cet égard des indications précises afin de stimuler et structurer le langage oral, et développer la compréhension des messages entendus.

4. Enrichir la formation des professeurs débutant en école maternelle

Dans le cadre d'un parcours de développement professionnel pour les professeurs, l'accent est mis sur une formation spécifique destinée aux professeurs néo-titulaires (T1-T2-T3) nommés sur un poste en école maternelle, comme aux professeurs enseignant en école élémentaire et débutant en maternelle. La formation est construite et mise en œuvre en académie, à partir d'un cahier des charges national (à paraître prochainement), et en complément de la formation initiale dispensée dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé), futurs Inspé (instituts nationaux du professorat et de l'éducation). On insistera particulièrement sur les connaissances en matière de phonologie, de syntaxe et de lexique.

II. L'acquisition des savoirs fondamentaux par tous les élèves : une priorité nationale

L'enjeu primordial de l'école élémentaire est la maîtrise de l'écrit (lire, écrire) et des premiers éléments de mathématiques (compter, calculer, résoudre des problèmes), dans le cadre général que constituent les programmes et les recommandations qui les accompagnent.

1. Des évaluations pour faire réussir les élèves

Les évaluations nationales en CP et CE1 ont été construites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) à partir d'orientations définies par le Conseil scientifique de l'éducation nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), en associant des professeurs des écoles, des maîtres formateurs et des inspecteurs de l'éducation nationale. La mobilisation de l'ensemble des professeurs et des cadres dès la rentrée scolaire 2018 a été le facteur déterminant pour la réussite des évaluations.

Dans un souci d'amélioration continue, les modalités de passation des évaluations et de saisie des résultats ont fait l'objet de modifications substantielles pour faciliter leur mise en œuvre à la rentrée scolaire 2019. Les tests proposés ont été choisis parmi ceux qui permettent de repérer le mieux les éventuels obstacles à la réussite des élèves. Les analyses des résultats et les fiches-ressources pour l'accompagnement des élèves, disponibles sur Éduscol, ont été également construites en prenant appui sur les travaux de professeurs et de chercheurs. Elles invitent à la mise en œuvre d'interventions pédagogiques ciblées pour conduire un accompagnement personnalisé auprès des élèves et les aider à dépasser leurs difficultés.

Tout professeur de CP et de CE1 saura en tirer des bénéfices pour ses élèves, que ce soit par sa réflexion pédagogique personnelle et en équipe, ou par des temps de formation et d'accompagnement mis en place par l'institution.

Chaque école, circonscription et département doit faire l'analyse détaillée des résultats de ces évaluations pour structurer un projet pédagogique et un volet formation qui l'accompagne nécessairement.

À la rentrée scolaire 2019, comme en 2018, tous les professeurs de CP et de CE1 assureront la passation des évaluations nationales pour leurs élèves. Afin de mettre plus rapidement à disposition des professeurs les résultats complets, le calendrier a été adapté. Les passations auront lieu du 16 au 28 septembre 2019. Les saisies pourront être réalisées du 16 septembre au 11 octobre. Les professeurs pourront disposer des résultats de leurs élèves à compter du 7 octobre, en même temps que des fiches à destination des parents. Une attention particulière sera accordée à la communication des résultats aux parents qui doit être assurée pour chaque élève de CP et CE1.

2. Cibler des priorités stratégiques du CP au CM2

De l'analyse de l'ensemble des résultats de ces évaluations passées en 2018-2019 sur le territoire français ressortent les priorités d'enseignement ci-dessous. Elles impliquent une réflexion professionnelle soutenue et des dispositifs de formation fortement priorisés dans tous les départements.

■ En CP

En mathématiques, les élèves s'approprient les nombres par la manipulation, le jeu et le calcul mental au quotidien. Ils s'exercent en particulier sur les compléments à 10 et la soustraction. Le rythme d'apprentissage doit être suffisamment soutenu pour que les nombres jusqu'à 100 soient abordés au plus tard en quatrième période d'année scolaire. Les élèves apprennent à résoudre des problèmes mathématiques et mobilisent le sens des quatre opérations. En français, dès le début de l'année, l'enseignement des relations entre graphèmes et phonèmes est intensif et systématique. L'enjeu de cette classe est de conduire au plus vite les élèves à automatiser les procédures de décodage, à accéder à une lecture autonome

et à une compréhension de ce qu'ils lisent. Leur compréhension sera d'autant plus précise qu'un vocabulaire riche aura été acquis à l'école maternelle.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture implique un travail quotidien d'au moins deux heures, une grande régularité, une gestion rigoureuse du temps et du rythme, avec, deux à trois fois par jour, des phases courtes et denses d'usage du code. L'enseignement de l'écriture des lettres, du geste graphique approprié, est une nécessité pour tous les élèves et implique rigueur, patience et régularité. Les compétences de compréhension à l'oral - écoute, mémoire, dialogue - sont développées par l'étude de textes variés lus par le professeur. Dès que l'élève sait déchiffrer, il convient aussi de travailler la compréhension de l'écrit sur des phrases simples, puis complexes et, enfin, des textes lus par lui-même. La lecture à haute voix, notamment la fluence, est une compétence travaillée au quotidien dès le début du deuxième trimestre. Elle permet d'atteindre l'objectif d'une lecture d'au moins 50 mots à la minute en fin de CP. Il est en effet pleinement démontré que la fluence de lecture est la condition d'une bonne compréhension du texte. On ne doit donc jamais opposer les objectifs de fluence et de compréhension, mais au contraire leur permettre de se renforcer mutuellement.

■ En CE1

En mathématiques, dans la continuité des enseignements menés en classe de CP, la connaissance des nombres est à consolider, notamment par le calcul mental et la mémorisation des faits numériques. La compréhension des quatre opérations conduit à résoudre des problèmes de plus en plus variés, et notamment des problèmes à deux ou plusieurs étapes. En français, l'élève poursuit un apprentissage toujours très structuré de la lecture, de l'écriture (geste graphique, copie, dictée, rédaction), et du vocabulaire. Il finalise l'étude des sons complexes. Les activités de décodage et d'encodage se poursuivent sur des temps courts et réguliers par l'écriture de mots et de phrases dictés, par la production de textes courts. L'élève enrichit encore ses compétences

de compréhension à l'oral et à l'écrit, à partir de textes riches et diversifiés. La fluence continue de faire l'objet d'un travail très régulier.

■ En CE2

La lecture à voix haute demeure une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance. Les textes lus par l'élève sont de plus en plus longs. L'étude de la langue est quotidienne : elle est mise au service de la compréhension et de la production écrite de l'élève.

En mathématiques, le calcul mental continue à renforcer la maîtrise de la numération décimale, par l'entraînement et la mémorisation de résultats et de procédures. La résolution de problèmes à une ou plusieurs étapes continue à faire l'objet d'un enseignement quotidien.

■ En CM1 et CM2

La lecture et l'écriture continuent d'être enseignées avec toute l'attention nécessaire, en veillant à consolider les automatismes (dictée quotidienne sous ses différentes formes, copie de leçons) et en poursuivant le développement de la compréhension et de la production, à l'oral comme à l'écrit. L'étude de la langue fait l'objet d'enseignements soutenus et réguliers pour renforcer les compétences des élèves.

Le calcul et la résolution de problèmes, notamment multiplicatifs, sont les priorités en mathématiques. Les nombres décimaux et les fractions sont abordés dès les deux premières périodes de l'année scolaire de CM1.

■ Dans tous les niveaux de l'école élémentaire

La vie en classe et à l'école, les situations d'apprentissage et les modalités de travail favorisent le respect, la coopération et la confiance. L'organisation des emplois du temps garantit rythme, intensité et régularité des apprentissages sur l'ensemble de la journée. Deux heures par jour sont dédiées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Les recommandations pour l'enseignement du français - grammaire, vocabulaire, parcours d'un lecteur autonome - et des mathématiques - calcul mental, résolution de problèmes - restent des leviers pour fixer des objectifs d'enseignement (cf. BO spécial du 26 avril 2018).

L'étude des relations entre les nombres est renforcée au bénéfice de la numération décimale et du calcul mental (voir note de service n° 2019-072 relative aux attendus de fin d'année et repères annuels de progression).

3. Le dédoublement des classes de CP et de CE1 : un levier pour la réussite de tous les élèves

Les classes de CP et de CE1 dédoublées visent à garantir l'acquisition des savoirs fondamentaux par tous les élèves. La première évaluation de ce dispositif réalisée par la Depp a montré des résultats encourageants en termes de réduction de la difficulté scolaire par rapport aux écoles hors de l'éducation prioritaire. Cependant, la diminution des effectifs ne donnera son plein effet qu'accompagnée d'une attention accrue à la pertinence des méthodes, des postures pédagogiques et des modes d'évaluation. Pour accompagner les équipes d'écoles, en prenant appui sur le bilan des initiatives locales, il convient de prolonger les efforts engagés :

- dans les Rep et Rep+, le dédoublement réel continue à être activement recherché et mis en place, en lien avec les collectivités locales ;
- l'extension des dédoublements aux CE1 en Rep implique un accompagnement renforcé en matière pédagogique et didactique des équipes pédagogiques concernées ;
- les modalités de formation en Rep+ doivent prendre en compte les attendus des enseignements fondamentaux du CP et du CE1, et s'organiser en cohérence avec les temps de formation relevant des obligations de service (dix-huit heures). L'organisation d'un accompagnement dans le cadre des temps de concertation des Rep+, répondant à des besoins précis d'équipes pédagogiques, permettra de proposer des modalités de formation renouvelées, correspondant à un contexte local identifié (ressources 100 % de réussite).

4. Conforter l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères

Le rapport de Chantal Manes et Alex Taylor, intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde*,

indique que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, en particulier l'anglais, doit débiter précocement. À l'école maternelle, les élèves bénéficient d'un premier éveil à la diversité linguistique, en les exposant à des langues variées, en s'intéressant à la musicalité, à la phonologie et à l'accentuation de la langue. C'est le commencement, pour l'élève, d'un parcours linguistique continu. La recommandation publiée conjointement avec cette circulaire précise les modalités de mise en œuvre de cet éveil aux langues à l'école maternelle et pose les premiers jalons d'un apprentissage structuré, fondé sur la régularité de séances courtes d'enseignement. À partir du cours préparatoire, cet enseignement est encadré par les programmes. Il se poursuit tout au long des cycles 2 et 3. Un guide spécifique sera transmis avant la fin de l'année scolaire. Cet engagement pour les langues vivantes sera traduit dans les plans académiques et départementaux de formation.

III. Un pilotage en soutien de l'action pédagogique des professeurs

La mise en œuvre des recommandations pédagogiques et des évaluations nationales nécessite d'accorder une attention toute particulière à l'accompagnement des professeurs, au plus près de leur pratique, afin de répondre à leurs besoins de formation.

1. Une formation renforcée

Les professeurs et les directeurs d'école sont les principaux artisans de la réussite des élèves. Ils bénéficient du soutien et de l'appui de l'ensemble du système éducatif, notamment pour favoriser leur développement professionnel. Comme en 2018, les dix-huit heures d'animations pédagogiques sont dédiées à l'enrichissement des compétences professionnelles des professeurs en français et en mathématiques ; elles s'appuieront sur l'analyse des évaluations nationales. La formation continue des professeurs de maternelle est actualisée et renforcée : elle porte sur le langage, le nombre

et le développement affectif et social du jeune enfant.

Dans le cadre du plan Villani-Torossian pour l'enseignement des mathématiques, le recrutement et la formation des référents de circonscription sont primordiaux. Au niveau départemental, les formateurs et les formations sont mis en commun dans un objectif de diversification et d'efficacité renforcée. Pour atteindre les objectifs fixés, les IA-Dasen et les IEN encouragent l'alternance entre la réflexion et la pratique professionnelles. Les plans de formation y contribuent. Tous les personnels ayant des missions d'accompagnement bénéficient d'actions de formation spécifiques afin de renforcer leur expertise didactique en français et en mathématiques, mais aussi leurs compétences d'accompagnateurs et de conseillers.

2. Des ressources d'accompagnement plus riches au bénéfice des professeurs

Les ressources pour comprendre et pour enseigner, à l'instar du *Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, ont permis de partager une grande partie des connaissances actuelles en la matière. Elles s'enrichiront dès la rentrée prochaine de guides comparables, sur le vocabulaire et la phonologie à l'école maternelle, sur la lecture et l'écriture au CE1, sur la grammaire et les langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, et enfin sur les mathématiques au CP. Ces ressources seront présentées aux professeurs et aux directeurs d'école dans le cadre des journées pédagogiques et des stages de formation.

Par ailleurs, des ressources pédagogiques ont été mises à disposition pour accompagner la mise en œuvre des évaluations nationales : les ressources en ligne sur le site Éduscol permettent de mettre en rapport les difficultés observées chez les élèves avec des ressources de remédiation ciblées. Enfin, le Conseil scientifique de l'éducation nationale a produit un document de présentation des évaluations nationales que les équipes pédagogiques peuvent utilement s'approprier. D'autres ressources seront produites en appui de la prochaine session d'évaluations nationales.

3. La nécessaire mobilisation des cadres en appui des professeurs

Les organisations pédagogiques propres à favoriser le développement et la consolidation des compétences des élèves sont recherchées, mises en œuvre et régulées par les équipes pédagogiques au sein des écoles. Elles font l'objet de formations et d'accompagnements au cœur de la classe par les équipes de circonscription sous la responsabilité des inspecteurs de l'éducation nationale.

Une attention particulière doit être accordée aux professeurs confrontés aux situations les plus difficiles. Dans l'objectif d'apporter des réponses rapides et coordonnées aux situations de crise les plus vives que peuvent connaître certains élèves en grande difficulté, les IA-Dasen réuniront une commission départementale associant leurs conseillers techniques et les partenaires institutionnels, pour étudier les points de tension qui leur seraient soumis par les membres de la communauté éducative, et envisager les mesures les plus adaptées.

Afin d'accompagner les évolutions pédagogiques, les recteurs et les IA-Dasen conduisent avec les équipes d'encadrement et de formation des dialogues stratégiques fondés sur une analyse qualitative (résultats des évaluations, pratiques professionnelles, modalités d'accompagnement et de formation), sur la base de visites de classes régulières organisées à tous les échelons de l'école primaire. Ces dialogues donnent lieu à l'établissement de lettres de mission pour les IEN, déterminant des priorités adaptées au contexte.

IV. Cultiver le plaisir d'être ensemble

■ Respecter autrui

L'École de la République est un bien précieux : l'un de ses objectifs majeurs consiste à transmettre des savoirs et des valeurs essentiels pour vivre en société. Le respect de soi et des autres, le dialogue et la capacité à débattre s'acquièrent chaque jour, en classe, dans le cadre des enseignements, dès l'école maternelle. Ces apprentissages permettent de comprendre et

de vivre, à l'échelle de l'école, les principes et les valeurs de la République. Trois finalités sont intimement liées entre elles :

- le respect d'autrui conduit à enseigner les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine. À ce titre, l'élaboration d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun est indispensable ;
- ces savoirs, transmis aux élèves, s'incarnent aussi dans l'acquisition et le partage des valeurs de la République qui fondent le pacte républicain pour garantir la cohésion sociale et la protection des libertés de chacun ;
- enfin, l'École doit construire pour chaque élève une culture civique qui insiste à la fois sur l'autonomie du futur citoyen mais aussi sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Des repères de progression sont à la disposition des professeurs sur le site Éduscol pour accompagner la mise en œuvre des programmes en la matière.

■ Mieux accueillir les élèves en situation de handicap

Le devoir de solidarité de la Nation concerne au premier chef les élèves en situation de handicap et leur famille. Sur ce sujet, l'éducation nationale poursuit et intensifie son action, en particulier grâce à la loi Pour une École de la confiance, qui vise à établir un véritable « service public de l'École inclusive ». Elle pose les bases d'une coopération plus étroite et plus efficace entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-éducatifs. Ses grandes priorités seront déclinées dans une circulaire de rentrée dédiée.

La première priorité est celle d'améliorer le lien avec les familles et la qualité de la réponse qu'apporte l'institution à leurs demandes. L'organisation des services départementaux sera donc revue afin d'apporter une réponse plus rapide, sous vingt-quatre heures, aux demandes des familles. Des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (Pial) seront mis en place au niveau des circonscriptions, afin que la mise à disposition des moyens d'accompagnement des élèves en situation de handicap soit plus proche du terrain et adaptée au

besoin de chaque élève.

Dans le même temps, les professeurs des écoles ont besoin d'être mieux accompagnés dans la prise en charge, au sein de la classe, des élèves en situation de handicap.

Dès la rentrée scolaire 2019, la plateforme Cap École inclusive proposera aux professeurs des ressources pédagogiques, immédiatement utilisables en classe. Cette plateforme leur permettra aussi de contacter des professeurs ressources qui pourront les accompagner dans la mise en place d'adaptations et aménagements pédagogiques, notamment pour les élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Dans l'objectif d'améliorer la prise en compte des besoins des élèves, les académies et départements renforceront leurs plans de formation par des modules spécifiques portant sur les positionnements respectifs des accompagnants et des professeurs, et sur les problématiques liées à la prise en charge des élèves en situation de handicap.

■ Développer l'éducation artistique et culturelle

La dimension culturelle des apprentissages est fondamentale pour la construction de soi et pour cultiver les sentiments positifs envers les autres. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ainsi que le ministère de la Culture ont indiqué trois objectifs prioritaires, qui s'inscrivent dans ceux fixés par les programmes : la promotion de la lecture et du livre, la musique (avec la création d'une chorale dans chaque école primaire), la découverte du patrimoine de proximité.

Pour favoriser le plaisir de lire, seul ou collectivement, il s'agit de développer les prêts de livres, les animations autour de la lecture, grâce notamment à des liens renforcés avec la bibliothèque communale ou intercommunale. La création d'une chorale par école est un objectif qu'il nous reste à atteindre grâce au déploiement du Plan chorale. En effet, la chorale permet aux élèves d'entrer dans la musique et de partager le plaisir d'une pratique collective. Aujourd'hui, on évalue à près d'un million les élèves qui appartiennent à une chorale scolaire à l'école élémentaire. Comme chaque année depuis septembre 2017, la rentrée 2019 se fera

en musique pour accueillir les élèves dans une ambiance joyeuse et collective.

La découverte et la compréhension du patrimoine de proximité permettent aux élèves d'apprendre à voir et à comprendre l'histoire des lieux qu'ils habitent. Cette première expérience se poursuit par un travail sur l'histoire des arts qui permet aux élèves d'élargir leur compréhension des différents langages utilisés par les hommes pour s'exprimer.

■ Assurer l'équité entre tous les territoires de la République

Le dédoublement des classes de CP, CE1 et bientôt de grande section en éducation prioritaire a mobilisé des moyens exceptionnels en faveur des élèves les plus défavorisés. La solidarité de la Nation envers tous les territoires s'illustrera, au cours de l'année prochaine, par le plein déploiement de nouvelles mesures.

La mise en place de petits déjeuners gratuits, actuellement expérimentée dans 27 départements et près de 100 communes, et touchant 35 000 élèves des quartiers prioritaires, sera étendue à tous les départements.

Afin de dynamiser l'action éducative dans les quartiers prioritaires, l'année 2019-2020 verra la mise en œuvre de 80 Cités éducatives. Ces cités fédéreront tous les acteurs de la réussite des élèves sur un territoire correspondant au secteur

de recrutement d'un collègue.

Dans les territoires ruraux, une attention particulière sera accordée au réseau des écoles, afin de maintenir systématiquement un service éducatif de proximité et de qualité. Lorsque la situation démographique conduit à la proposition d'une fermeture d'école, l'accord préalable du maire sera désormais nécessaire.

Conclusion

L'école primaire reste plus que jamais la première priorité du ministère chargé de l'éducation nationale. Il s'agit de tout mettre en œuvre pour permettre à chaque élève de bien commencer son parcours scolaire.

Cela passe par une formation réussie des professeurs et le bien-être au travail de l'ensemble des acteurs, notamment grâce à l'esprit d'équipe, d'initiative et de responsabilité. Cela passe aussi par une relation entre les parents et les professeurs caractérisée par le respect et la confiance.

L'institution sera en soutien de tous ses membres pour la réussite de ces objectifs, au service de tous nos élèves.

Le ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer

1. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Recommandations pédagogiques

BO n° 22 du 29 mai 2019

L'école maternelle, école du langage

L'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge. En effet, la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages tout au long de la scolarité. Le cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser les élèves depuis la petite section jusqu'à la grande section vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture.

La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités d'enseignement. Ces objectifs sont communs à tous les domaines d'apprentissage de l'école maternelle. Ils s'appuient sur des choix réfléchis, déclinés et précisés à court terme (la séance et la période), mais incluant aussi

des mises en perspective à plus long terme (l'année, le cycle) pour structurer les apprentissages des élèves. Cette recommandation souligne les principaux points sur lesquels fonder une programmation des enseignements du langage pour permettre à tous les élèves de réaliser les apprentissages attendus et de poursuivre leur appropriation de la langue à l'école élémentaire dans les meilleures conditions.

I. Stimuler et structurer le langage oral

L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien. L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. C'est l'une des raisons qui conduit à encourager les parents à engager le plus souvent possible des dialogues avec leur enfant ainsi qu'à leur lire des histoires.

Dès qu'il va à l'école, l'élève poursuit ce processus d'appropriation en prenant modèle sur les professeurs des écoles, et tous les adultes présents. Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe.

En situation scolaire, le langage correspond aux activités de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire). L'appropriation par les élèves d'un langage oral riche, organisé et

compréhensible requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré et systématique.

L'enfant apprend à parler principalement avec l'adulte. L'apprentissage par les pairs n'est pas suffisant, et l'échange avec un adulte, attentif au maintien de l'attention de l'enfant, est beaucoup plus efficace. Sollicités et stimulés par les professeurs qui ont à leur égard une exigence adaptée, les élèves affinent leur capacité à parler et à comprendre, dans des situations de jeu, d'action, d'exploration et de vie quotidienne au sein de la classe. Tous les adultes présents, les enseignants comme les Atsem, engagent un dialogue adapté avec l'élève, se montrent désireux de mieux comprendre, sollicitent des précisions, des reformulations, posent des questions ouvertes. Ils conduisent ainsi les jeunes élèves à dire ce qu'ils voient, ce qu'ils font, ce qu'ils imaginent, ce qu'ils ressentent, mais aussi à enrichir leur capacité de nommer, de désigner, de dire.

L'école accompagne aussi les élèves, dès la petite section, dans le développement d'un langage oral de plus en plus construit, diversifié dans ses fonctions. L'enseignant concentre progressivement son action sur le développement des compétences communicationnelles : écoute, attention partagée, mémoire, expression. L'évolution attendue des compétences des élèves dans ce domaine est très importante. En grande section, les élèves doivent en effet pouvoir se faire comprendre par le seul usage du langage. L'enjeu est de les rendre capables de raconter, d'expliquer une réalité passée ou à venir, de créer une histoire portant sur des événements, lieux ou personnages inconnus d'au moins un des partenaires de l'échange.

Il est nécessaire d'accorder autant d'attention au lexique qu'à la syntaxe et à la phonologie. Ainsi que le précisent les programmes de l'école maternelle, « l'enseignant met les élèves sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores ». Beaucoup de mots sont acquis de manière occasionnelle et incidente au cours des interactions familiales ou scolaires. Néanmoins, pour assurer la mémorisation et le réemploi du lexique, la simple fréquentation du vocabulaire et des formes syntaxiques en situation ne suffit pas. De multiples emplois sont requis pour en garantir l'acquisition par les élèves : l'élève découvre les nouveaux mots en contexte, puis il est conduit à réutiliser ces mots nouveaux hors contexte pour structurer leur emploi

et les mémoriser, enfin il les réinvestit en contexte. En prenant appui sur des objets, des jeux, des imagiers, des albums, le professeur organise les apprentissages, introduit des activités spécifiquement programmées avec des intentions précises. Il fixe les objectifs et les attentes en fonction du développement de chaque enfant et met en place des situations d'entraînement. Il est attentif au choix des mots travaillés, à leur maniement correct, à leur mise en réseau (champs lexicaux, catégories lexicales, synonymes, antonymes, familles de mots). Mettre en relation des mots connus en utilisant différents critères de catégorisation, associer des mots et leurs définitions, trouver « différentes manières de dire » sont des activités privilégiées lors des phases de structuration et de mémorisation du vocabulaire. Un enseignement structuré revient à ne pas isoler des mots mais à les présenter dans des regroupements sémantiques et logiques qui vont permettre d'en faciliter la représentation : l'insertion d'un mot dans un champ lexical avec d'autres mots qui relèvent du même thème, permet d'utiliser des synonymes, des antonymes, par exemple, lorsque l'on dit « ce n'est pas froid, c'est chaud » ou « ce n'est pas gentil, c'est méchant ». En remplaçant un terme dans un champ lexical (par exemple le bonnet, l'écharpe, les gants, les pantalons, qui appartiennent à la catégorie des vêtements), les activités de catégorisation permettent une structuration encore plus explicite et une mémorisation efficace, et donnent à l'élève la faculté d'ordonner la langue et de comprendre le monde. Enfin, il ne peut y avoir d'acquisition sans mémorisation. La mémoire est à la fois le moteur, le ressort et le produit des apprentissages. Travailler la mémoire lexicale avec l'enfant nécessite que le mot soit bien articulé, répété souvent par l'enseignant et l'enfant, afin d'en favoriser l'appropriation, puis de le réactiver régulièrement, dans différentes situations qui permettront son utilisation en contexte. C'est à ce prix que la mémorisation sera profonde, donc durable. L'appropriation des structures syntaxiques fait l'objet, au même titre que le lexique ci-dessus, d'une attention quotidienne et structurée. Elle se développe dans le cadre de toutes les activités de la classe, par une approche transversale mais fait aussi l'objet de séances spécifiquement dédiées, avec des objectifs définis et précis. Les élèves sont régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives, qui relèvent

de différents types : déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives. Progressivement, les élèves sont entraînés à effectuer des enchaînements de phrases de plus en plus complexes.

Conjointement à l'enrichissement lexical et syntaxique du langage oral des élèves, l'attention du maître porte aussi sur l'entraînement de la compréhension de consignes collectives : dès la petite section, en situation d'élève, chaque enfant doit se sentir concerné par les consignes qui sont données collectivement, et pas seulement lorsque l'adulte s'adresse à lui individuellement.

Les cinq domaines d'apprentissages de l'école maternelle offrent la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers et des structures syntaxiques variées, toujours en relation avec le vécu et les intérêts des élèves. Ils permettent aussi de développer le langage pour décrire, rendre compte, expliquer, justifier, donner une consigne, comparer, questionner, exprimer un point de vue ou une préférence, imaginer, etc. Toute situation de jeu peut être également l'occasion de mobiliser le langage et d'en permettre différents usages.

L'enfant est ainsi confronté et entraîné à comprendre et utiliser un langage oral de plus en plus riche, il développe un bagage de connaissances sur lequel s'appuiera l'apprentissage du lire-écrire à l'école élémentaire.

II. Développer la compréhension de messages et de textes entendus

L'action de l'école est capitale pour que tous les élèves s'approprient, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suppose la lecture. L'aménagement de la classe favorise la fréquentation quotidienne d'écrits variés, de formes et finalités différentes. Les livres, autant que les jeux et les jouets, doivent pouvoir bénéficier d'un investissement spontané par les élèves, l'aménagement du « coin lecture » doit être pensé à cet effet. On y trouve - outre les livres lus par le maître, que les enfants doivent pouvoir reprendre pour se redire les histoires - d'autres livres et d'autres supports écrits en rapport direct avec des activités en cours dans la classe.

Parmi les écrits présents en classe, le livre tient une place prépondérante. La lecture à haute voix

par l'enseignant est quotidienne, en particulier d'histoires, de contes, de récits, qui permettent à l'élève « d'entendre du langage écrit », de développer sa capacité à écouter, à se projeter, à se représenter une situation.

Les compétences de compréhension à l'oral et de traitement du langage écrit entretiennent une relation étroite. La connaissance du vocabulaire, la maîtrise morphosyntaxique, les capacités de traitement de l'organisation textuelle, l'élaboration d'inférences mobilisées lors de la compréhension à l'oral joueront un rôle fondamental dans la compréhension des élèves en lecture au cycle 2. Un travail sur la compréhension est d'autant plus nécessaire dès l'école maternelle que cette activité langagière est invisible pour un enfant. Il ne suffit pas d'écouter pour comprendre. L'enseignant conduit un travail spécifique sur la compréhension qui s'élabore dans les échanges autour du texte entendu. La médiation de l'enseignant est essentielle :

- il installe un climat d'écoute et de sécurité en aménageant un espace dédié respectant les codes et usages sociaux (rappeler les règles de l'écoute, éviter d'asseoir tous les élèves par terre) ;
- il sollicite l'attention des élèves et les prépare à être dans une écoute active, notamment en indiquant des points d'attention avant de commencer à lire (par exemple, « dans cette histoire, tu vas rencontrer un ogre et un petit garçon... ») et il précise quelles seront ses attentes après l'écoute (par exemple, « vous devrez me dire ce que vous avez retenu, ce que vous avez aimé... ») ;
- pendant qu'il lit à haute voix, l'enseignant ne s'interrompt pas afin de maintenir l'attention des élèves tout au long de la lecture et d'en maintenir le fil ;
- après l'écoute, il engage les élèves à prendre la parole et il montre de l'attention pour ce qu'ils disent ;
- il favorise les questionnements des élèves sur le personnage principal, les liens avec d'autres personnages, leurs actions, leurs ressentis ; il sollicite l'avis des élèves, leur point de vue, leurs interprétations ;
- il suscite des débats, favorise et étaye l'émergence des représentations ; il sollicite en particulier quelques élèves par séances et prend soin d'assurer une rotation effective, sans oublier les plus réservés ; de séances en séances, tous les élèves prennent la parole sur des temps suffisamment longs ;
- il propose de revenir au livre pour valider les interprétations, les hypothèses, les points de vue ;
- dans ces moments centrés sur la réception et la

production orale, il veille à donner le temps nécessaire pour qu'un élève puisse aller au bout de son propos, il stimule la production de phrases complètes et structurées : il invite l'élève à utiliser ses propres mots et reformule ses éventuelles approximations en restant dans l'échange ;

– il prend soin de gérer le temps pour conserver l'attention nécessaire.

Ce type d'enseignement produit rapidement des progrès dans la compréhension des textes entendus. À cette fin, l'enseignant cible des objectifs de plus en plus complexes. En fin d'école maternelle, il est attendu des élèves qu'ils comprennent des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Pour cette raison, il est nécessaire de travailler à partir de textes écrits dans un langage soutenu correspondant à l'univers de référence de la langue écrite. Les contes traditionnels, les contes mythologiques, les textes du patrimoine permettent, d'une part, l'accès à la langue écrite de référence et, d'autre part, l'entrée dans la culture commune de référence.

À travers la lecture à haute voix par le professeur mais aussi à travers les écrits qu'il produit, les élèves prennent aussi conscience que l'adulte peut dire ce qui est écrit et qu'il peut écrire ce qui est dit, en utilisant un code qu'ils ne connaissent pas.

Ils prennent également conscience de la permanence des signes qui composent l'écrit, parce que les textes lus demeurent identiques de lecture en lecture et qu'il y a une exacte correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Les ressemblances perçues entre l'oral et l'écrit, les explications de l'enseignant sur son activité d'écriture, permettent peu à peu aux enfants de comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un système qui code les sons de la langue orale grâce aux lettres.

III. Développer et entraîner la conscience phonologique

La compétence de lecteur repose sur un faisceau de composantes. Qu'il entende un mot ou qu'il le lise, l'être humain sollicite les mêmes aires dans son cerveau. Il apprend d'abord à parler, développe son langage et ses capacités de compréhension, puis découvre que la langue peut aussi être codée sous forme de signes tracés sur un support. Le langage est fait de mots, de phrases, d'intentions, de prosodie;

il apparaît fluide. L'enfant parle mais il ignore que ce langage peut se découper en plusieurs catégories - la phrase, le mot, la syllabe, le phonème.

Les compétences phonologiques (capacité à manipuler les unités de paroles) et la connaissance du nom des lettres sont essentielles à travailler car elles préparent l'apprentissage ultérieur du code. Leur développement doit prendre une juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par le programme d'enseignement de l'école maternelle.

Comprendre le principe alphabétique de la langue suppose l'acquisition d'une nouvelle attitude, métacognitive, pour les élèves :

- se décentrer, s'abstraire de la fonction de communication pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques) ;
- traiter les mots et les énoncés comme des objets ;
- inventer des mots qui n'existent pas, jouer avec les mots usuels, les décomposer, les recomposer.

■ Le mot

Ces capacités, nécessaires au futur apprentissage de la lecture, sont difficiles à acquérir pour les jeunes enfants. L'entraînement à la décomposition de la parole en unités sonores, stimulé par des activités ludiques, requiert une attention particulière de la part des professeurs. Il fait l'objet d'un travail méthodique depuis la petite section. Pour amener les élèves à développer ces compétences, l'enseignant les conduit à chanter, à jouer avec la voix, à vivre corporellement des comptines et des chants. En moyenne et grande sections, tout énoncé peut devenir prétexte à des jeux vocaux et des jeux de langage : on produit, on écoute, on répète, on imite, on continue une suite de mots ; on répète ou transforme des comptines, des textes courts, des mots isolés. Dans toutes ces activités, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. En parallèle des activités de jeux avec les éléments sonores de la langue, des activités de transcription écrite des propos des élèves (dictée à l'adulte) vont leur permettre peu à peu de comprendre que l'écriture transcrit la parole et que cette transcription suppose une segmentation en différents types d'unités.

La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres, qui ne correspond pas à la forme apparente de l'oral, est une étape essentielle dans la compréhension du principe alphabétique.

La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités d'enseignement.

■ La syllabe orale

L'unité que les enfants parviennent le mieux à isoler phoniquement est la syllabe orale : ce groupe de sons qui se prononce en une seule émission de voix est une réalité articulatoire naturelle. Ce repérage est possible dès la moyenne section, mais c'est en grande section que la syllabe est véritablement identifiée. Des tâches diverses sont proposées aux enfants : écoute, manipulation, comptage, segmentation, isolement, suppression et ajout d'unités, fusion, substitution, inversion, détection d'intrus, catégorisation, recherche d'invariant, etc. En fin d'école maternelle, il est attendu que tous les élèves réussissent cette segmentation et reconnaissent oralement les syllabes constitutives d'un mot.

■ Le nom des lettres et le son qu'elles produisent

Quand l'élève comprend que le mot est lui-même constitué d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques éventuellement), l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites - les lettres - dans leur rapport avec les sons : les phonèmes. Les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractéristiques et indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. Les élèves apprennent progressivement à identifier chaque lettre par ses trois composantes : nom, valeur sonore et tracé. Le prénom est un support privilégié

pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. Dans un premier temps, la graphie en lettres capitales permet de mieux prendre conscience de l'individualité de chaque lettre, mais la reconnaissance des lettres de l'alphabet et la connaissance des correspondances entre les graphies en cursive, en script et en capitales d'imprimerie est une compétence attendue des élèves en fin de grande section.

■ Le phonème

Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, qu'il connaît les lettres et le son qu'elles produisent, on peut envisager la découverte du phonème (développer la conscience phonémique). L'enseignant commence par travailler sur des sons-voyelles, plus aisés à percevoir que les sons-consonnes, puis propose des consonnes constrictives dont le son est bien perceptible et continu (f, v, s, z, ch, j, r). Il organise aussi la progressivité des activités proposées, celles portant sur la rime, par exemple, étant plus faciles que celles qui affectent le début d'un mot. Les élèves sont entraînés à répéter, repérer puis isoler un son, trier des mots proposés sur le mode « j'entends/j'entends pas », localiser et coder la place d'un phonème dans un mot (première, deuxième syllabe/début, milieu, fin de mot), comparer des mots pour trouver un phonème commun, distinguer des sons proches (f/v ; s/ch ; s/z ; ch/f).

Il est attendu des enfants, à la fin de l'école maternelle, la capacité de discriminer des syllabes, des sons-voyelles et quelques sons-consonnes (hors des consonnes occlusives) comme p, b, t, d, k, g, voire m, n dans une moindre mesure, ces sons étant difficilement perceptibles.

IV. Guider l'apprentissage des gestes graphiques et de l'écriture

Comme pour apprendre à parler ou à lire, plusieurs années sont nécessaires pour apprendre à écrire et disposer des multiples habiletés permettant de tracer correctement des lettres, notamment en écriture cursive. Cet apprentissage se réalise en parallèle de la construction du sens de l'écrit et de ses liens avec l'oral.

L'écriture est une habileté qui, non maîtrisée, place les élèves en difficulté dès le début du CP. Tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est difficile pour l'élève de se concentrer sur les autres aspects de l'écriture. C'est la raison pour laquelle, à l'école maternelle, dès que l'élève s'en montre capable, l'apprentissage de l'écriture cursive est encouragé et enseigné. Il convient toutefois de proposer des exercices adaptés à l'âge de l'élève, et de préserver la motivation des élèves qui, à l'école maternelle, aiment généralement écrire.

Les exercices d'écriture se distinguent des exercices de graphisme : les uns portent sur l'apprentissage du tracé des lettres ; les autres permettent d'entraîner une habileté au service de l'écriture cursive ou de réaliser des productions artistiques.

■ Une compétence complexe, des contraintes fortes

Les exercices graphiques sont un entraînement nécessaire préalable à l'apprentissage du tracé des lettres. Ils permettent principalement le développement des fonctions motrices fines nécessaires à la maîtrise de toute activité grapho-motrice (les dessins, les reproductions de lignes de différentes formes et trajectoires, les formes géométriques, l'écriture en lettres capitales et cursives et l'écriture chiffrée des nombres). Le contrôle du geste graphique engage la perception visuelle (guidage, prise d'indices visuels) et le contrôle kinesthésique ; il nécessite des capacités d'anticipation ainsi qu'une maturité neuro-motrice et psychologique suffisante. Pour ces raisons, les enseignants sont particulièrement attentifs à la posture des élèves et à la tenue du crayon lors des activités d'entraînement au geste graphique et d'écriture. C'est dès la petite section que se construisent les positions et stratégies adaptées. L'apprentissage de la reconnaissance et du tracé des lettres s'organise en lien avec les découvertes progressives de la manière dont l'écrit transcrit l'oral. Il convient d'établir systématiquement les liens entre le tracé et le nom des lettres pour que les élèves découvrent et s'approprient les correspondances entre les trois graphies (cursive, script et capitale).

■ De l'observation des formes graphiques à la découverte des lettres

Dès la petite section, l'élève rencontre des écrits sous différentes graphies, il apprend à les observer. Ces rencontres sont accompagnées et commentées par l'enseignant sans pour autant faire l'objet d'un

apprentissage systématique. Par exemple, sur la couverture d'un album, il attire l'attention sur la taille et la forme des lettres. À ce niveau, c'est principalement la correspondance entre les lettres capitales et scriptes qui est abordée.

En fin de moyenne section, les élèves doivent pouvoir faire correspondre visuellement la plupart des lettres de leur prénom, en capitale et en script, et pouvoir les nommer. La correspondance avec les lettres de l'écriture cursive est progressivement introduite.

En grande section, la connaissance de la correspondance entre capitale et script est systématiquement travaillée, des exercices de discrimination visuelle sont quotidiennement proposés. En fin d'année scolaire, la correspondance avec les lettres cursives est acquise pour la plupart des lettres.

L'assimilation des correspondances entre graphies d'une même lettre peut s'appuyer utilement sur la reconnaissance des prénoms des élèves de la classe et selon des procédés susceptibles d'aiguiser leur intérêt. Parallèlement à l'enseignement de l'acte moteur, l'enseignant attire l'attention des élèves sur l'ordre des lettres et sur les conséquences du respect ou non de cet ordre.

■ L'apprentissage du geste graphique

Écrire implique des compétences précises. Les gestes approximatifs entretiennent la lenteur et mobilisent une grande partie de l'attention et de l'énergie de l'élève. La composante graphomotrice dans l'activité de l'élève débutant requiert une attention particulière. La séance d'écriture ne peut se limiter à un exercice que l'élève réaliserait en autonomie. Elle doit être guidée, et s'effectuer en petits groupes sous le regard attentif du professeur. Il conçoit la séance d'apprentissage en proposant des tracés modélisants, qu'il effectue sous les yeux des élèves, en commentant son geste et en attirant l'attention des élèves sur les obstacles éventuels.

Dans un premier temps, le professeur encourage une dynamique centrée sur l'action, avec des tracés sur de grands supports. Il habitue l'élève à suivre des yeux son tracé, puis à le réduire et à l'adapter à des contraintes simples. À partir du moment où l'élève prend conscience de sa capacité à influencer et à contrôler sa trace, il la fait évoluer en coordonnant et ajustant ses gestes. Ensuite, on peut proposer à l'élève l'anticipation et l'alignement des tracés, avec un début d'organisation topologique, puis la reprise de

tracés réalisés antérieurement. Progressivement, les activités motrices visent le contrôle du geste.

L'entrée dans l'aspect représentatif se caractérise par la maîtrise des directions, des variations de trajectoires, des contournements de plus en plus complexes sollicitant les articulations du coude et du poignet et les muscles de l'index et du pouce. L'élève est invité à s'exprimer sur le contenu de ses productions graphiques. Avec le temps, l'espace de production se réduit, les consignes et les contraintes d'exécution sont plus précises. La verbalisation joue un rôle très important dans le développement du geste moteur. Le professeur dialogue avec l'élève, l'aide à faire des rapprochements entre son geste et ce qu'il perçoit des effets produits.

En grande section, les élèves peinent encore à calibrer leurs lettres, à maîtriser leur geste (tourner, freiner, s'arrêter), à suivre le sens d'un tracé et à se rapprocher

de la forme attendue. Au regard des compétences très diverses des élèves, le professeur propose un entraînement différencié et régulier en agissant sur différentes variables (longueur de l'exercice, nature du support, épaisseur des rails du support mis à disposition). L'observation et l'accompagnement par l'enseignant de l'élève à la tâche permettent de répondre précisément à ses besoins. Dès que l'élève s'en montre capable, l'apprentissage de l'écriture cursive est encouragé et enseigné.

Organiser un espace d'écriture dans la classe a de nombreux avantages, notamment de permettre à certains élèves de s'isoler et de s'entraîner, en dehors de la leçon d'écriture, sur des supports variés : papier blanc ligné ou non, fiches effaçables, modèles à repasser. Mais ces activités en autonomie, qui visent un renforcement, ne remplacent pas la séance d'écriture menée par le professeur.

Recommandations pédagogiques

BO spécial n°3 du 26 avril 2019

Lecture à l'école élémentaire : construire le parcours d'un lecteur autonome

Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École. Accéder au sens des textes, et au plaisir que leur lecture procure, nécessite de conduire durant toute la scolarité obligatoire un travail régulier et structuré qui permette aux élèves d'acquérir des automatismes et de maîtriser les mécanismes de la lecture pour lire de manière fluide et aisée ; de développer de solides compétences de compréhension des textes permettant d'aborder les écrits dans tous les champs disciplinaires ; de

découvrir des textes et des œuvres de plus en plus longs et ambitieux. Développer le goût pour la lecture, c'est aussi en faire un acte de partage et d'échange, au sein de la classe et de l'école et au sein des familles.

I. Comprendre en maîtrisant le code alphabétique

L'entrée dans la lecture passe durant la petite enfance par l'écoute de textes lus par les adultes. Ce travail d'écoute et de compréhension de textes lus par les parents, le professeur ou des tiers est essentiel dans le premier lien affectif que l'enfant noue avec la lecture qui est ainsi, dès le plus jeune âge, à la fois un acte intime et un moment privilégié de plaisir partagé et d'échange. À l'école maternelle, parallèlement aux activités de découverte de la phonologie et du principe alphabétique, les élèves doivent entendre un récit au moins une fois par jour ; les textes choisis et lus par l'enseignant sont de plus en plus longs. Ils font l'objet d'un questionnement précis afin d'enrichir le vocabulaire des élèves et leur connaissance de la construction des phrases. Ce travail permet de préparer et de faciliter l'apprentissage systématique de la lecture à l'école élémentaire.

Durant le CP, dans le prolongement de la découverte

et de la sensibilisation menées à l'école maternelle, les élèves apprennent à déchiffrer les textes par un travail systématique sur les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres et phonèmes. Le professeur prévoit plusieurs fois par période les révisions et les activités variées nécessaires pour parvenir à un déchiffrage aisé et à une réelle automatisation de l'identification des mots à la fin du CP. Le travail de lecture, à voix haute et silencieuse, se poursuit tout au long de l'école élémentaire afin que les élèves lisent avec assez d'aisance pour poursuivre leur scolarité au collège. Au CE1 et au CE2, ce travail de lecture est constamment mené en lien avec l'écriture, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. Comme le soulignent les recommandations issues de la conférence de consensus du Cnesco, *Écrire et rédiger*⁽¹⁾, les différentes activités d'écriture contribuent à consolider les compétences en lecture.

La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'efficacité de la lecture, elle fait l'objet de temps réguliers dans les activités de français : à la fin de la classe de CE2, les élèves doivent être capables de lire à voix haute avec fluidité (avec exactitude et avec l'expression appropriée) après préparation, un texte d'une demi-page (soit entre 1 400 et 1 500 signes environ) d'un niveau syntaxique et lexical adapté à leur âge. Cette activité contribue à établir une relation entre l'identification des mots écrits et la compréhension.

À partir de la classe de CM1, les professeurs veillent aussi à ménager des temps significatifs de lecture silencieuse individuelle, non seulement lors des séances de français, mais aussi dans les différents domaines disciplinaires.

En plus de la lecture des œuvres et des documents étudiés en classe, c'est aussi à la lecture personnelle d'ouvrages librement choisis par l'élève qu'il faut consacrer une place dans le temps scolaire ; il s'agit là d'un temps constitutif des apprentissages, essentiel pour développer l'intérêt et le goût de l'enfant pour la lecture, et non d'un temps facultatif, qui ne concernerait qu'une partie des élèves ou qui serait placé à la marge des horaires scolaires. Des activités pour en rendre compte sous forme écrite ou orale sont

organisées au sein de la classe.

Les heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) sont consacrées à des activités de lecture pour ménager plus de place encore à la lecture à l'école, notamment sous formes d'ateliers. En cas de difficultés persistantes, les heures d'APC à l'école élémentaire et l'accompagnement personnalisé en classe de 6^e permettent de mettre en place des solutions de remédiation adaptées à chacun.

II. Comprendre le sens explicite et les implicites des textes

Dès l'école maternelle, le professeur s'assure toujours de la compréhension littérale du texte : elle est systématiquement explicitée par la reformulation, la paraphrase, le résumé. Puis le questionnement des textes, guidé par l'enseignant, conduit peu à peu les élèves à dépasser le sens littéral, à saisir l'implicite, à s'interroger sur les intentions sous-jacentes, à formuler des hypothèses et à proposer des interprétations. Ce travail d'analyse des textes a toujours pour finalité une meilleure compréhension, une appréciation plus fine des œuvres par les élèves et donc le développement de leur intérêt et de leur plaisir à se les approprier. Des approches trop technicistes et systématiques peuvent en effet nuire au sens des œuvres littéraires et aux émotions que leur lecture suscite.

Accéder au sens des textes, et au plaisir que leur lecture procure, nécessite de conduire durant toute la scolarité obligatoire un travail régulier et structuré.

(1) Cnesco, Conférence de consensus du 14 et 15 mars 2018, *Écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages* (<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>)

Face à une œuvre ou un texte nouveau, les élèves apprennent à mener une première lecture d'ensemble, sans s'arrêter sur les éventuelles difficultés lexicales ou syntaxiques, à relire le texte dans son intégralité ou certains passages autant que nécessaire, à rechercher des informations importantes pour la compréhension globale (par exemple les personnages et leurs différentes désignations dans un texte de fiction), à utiliser enfin le contexte et leurs connaissances sur la composition des mots pour rechercher le sens d'un mot inconnu. Le professeur conduit aussi peu à peu les élèves à mobiliser leurs lectures antérieures et leurs connaissances et références littéraires (les personnages-types, les situations récurrentes, etc.) ou encore les caractéristiques des genres littéraires abordés ; il mobilise des outils de la compréhension (inférences, métaphores, causalités, anomalies, etc.). Dès que les élèves sont capables de lire par eux-mêmes de petits textes, le travail de compréhension est conduit sur les lectures faites. À partir de la classe de 6^e, il est une composante régulière du cours de français mais aussi des autres disciplines.

Les lectures proposées aux élèves sont diversifiées, allant des différents genres de la littérature de fiction à la poésie, aux œuvres documentaires, à la littérature d'idées et à la presse d'information et scientifique. Le professeur attire constamment l'attention des élèves sur la variété des textes et documents auxquels ils sont confrontés et les entraîne à adapter leur lecture aux caractéristiques de ce qu'ils lisent.

Au collège, les correspondances entre les périodes au programme en histoire et les programmes de français permettent aux élèves d'acquérir les repères d'histoire littéraire et culturelle nécessaires pour situer dans le temps les textes qu'ils lisent. Ces connaissances renforcent leur compréhension des œuvres du patrimoine lues et étudiées, développent leur conscience de l'existence d'un héritage culturel et contribuent ainsi à développer leur intérêt pour la lecture et la découverte de ce patrimoine.

III. Comprendre des textes longs

Tout au long de la scolarité, à mesure que leurs compétences en lecture se développent, les élèves sont conduits à lire des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes sur les plans syntaxique et lexical. L'enseignant est particulièrement attentif à ces critères pour organiser une progression dans

les textes et les œuvres proposés. Chaque année, les élèves lisent intégralement un nombre significatif d'œuvres, qu'elles soient étudiées en classe ou qu'elles soient des lectures cursives en lien avec les entrées du programme ou avec des projets interdisciplinaires. Les professeurs ne doivent pas préjuger des capacités ni du goût de leurs élèves pour la lecture de textes considérés comme exigeants et d'accès moins aisé que ce soit en raison de leur longueur, de l'ancienneté ou de la richesse de la langue utilisée, de la complexité des intrigues ou encore de la difficulté des thèmes abordés. Les professeurs les accompagneront et les guideront alors dans ces lectures.

Au cycle 2, du CP au CE2, de cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire.

Au cycle 3, le nombre de lectures augmente significativement en même temps que commence à se construire et se structurer la culture littéraire des élèves ; sont ainsi lus en classe au moins :

- en CM1 : cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres du patrimoine ;
- en CM2 : quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine ;
- en 6^e : trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine.

Chaque année du cycle 4, de la 5^e à la 3^e, l'élève lit :

- au moins trois œuvres complètes du patrimoine en lecture intégrale, qui sont donc étudiées en classe ;
- au moins trois œuvres complètes en lecture cursive, notamment de littérature de jeunesse, qui font l'objet de comptes rendus selon des modalités variées ;
- et au moins trois groupements de textes (étudiés en classe ou lus de manière cursive à titre complémentaire).

Les professeurs peuvent utilement s'appuyer sur les listes de référence publiées et périodiquement complétées et mises à jour sur le site Éduscol (école élémentaire, collège) pour enrichir leurs connaissances en littérature de jeunesse et faire des choix pertinents en fonction de leur projet pédagogique :

<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>
<http://eduscol.education.fr/cid105688/selection-2017-litterature-pour-les-collegiens.html>

Afin d'aider l'élève à répartir de manière homogène ses lectures sur l'année et lui laisser le temps de s'approprier les textes les plus longs, les professeurs mettent à profit les congés de fin de semaine et les vacances pour indiquer des lectures et organiser les travaux qui peuvent les accompagner. Autant que possible, le choix de ce qu'il lit est laissé à l'élève à

partir de la proposition de plusieurs ouvrages, dans le but d'éveiller sa curiosité et de stimuler son intérêt. À cette fin, les premières pages des œuvres proposées peuvent être lues en classe ; on peut également avoir recours à des fichiers audio de débuts d'œuvres ou d'extraits choisis s'ils sont accessibles. Les élèves sont encouragés à lire pendant les vacances d'été, à partir de propositions variées. L'opération Un livre pour les vacances permet aussi à tous les écoliers de CM2 d'accéder à un grand texte du patrimoine littéraire durant l'été et de partager cette découverte en famille.

IV. Partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre

La lecture régulière d'un texte devant un auditoire, la récitation ou l'interprétation en public d'un texte littéraire mémorisé permet de partager une œuvre avec les autres. Les élèves apprennent peu à peu à améliorer leur articulation et le volume de leur voix, à varier les intonations, à utiliser posture, regard, mimiques et gestuelle pour capter l'attention de l'auditoire.

Au fil des années, l'accent est d'abord mis sur la fluidité de la lecture ou de la récitation, puis sur le rythme et sur la projection de la voix, sur l'utilisation du langage corporel, et dans le cas d'un jeu à plusieurs, sur la prise en compte des partenaires. La préparation de la prestation est un véritable travail de compréhension, qui peut être mené individuellement ou collectivement, afin de rechercher les effets à produire sur l'auditoire et d'améliorer l'expressivité de la lecture ou du jeu.

L'école est aussi un lieu de présence, de partage et d'échange du livre (autre que le manuel scolaire), qui doit être constamment visible et accessible dans l'espace scolaire, dans le coin lecture de la salle de classe et dans les bibliothèques à l'école primaire qui se doivent d'être accueillants et chaleureux, dans les

centres de documentation et d'information au collège qui facilitent l'accueil des élèves dans ce but. Les enseignants organisent et encouragent la circulation des livres. Ils associent, quand c'est possible, les élèves à la gestion du prêt des livres et à l'acquisition de nouveaux ouvrages.

Les professeurs des écoles peuvent s'appuyer sur l'expertise et les compétences des bibliothécaires du service public du livre pour enrichir et renouveler les fonds et les collections. Les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs propres goûts, les lectures personnelles sont encouragées et des dispositifs sont prévus pour en parler en classe et pour partager ainsi leurs découvertes et leur plaisir de lire. Les élèves sont aussi incités à fréquenter les bibliothèques de proximité et les librairies.

Tout au long de leur scolarité, ils sont ainsi familiarisés avec les usages, les lieux et les acteurs du livre et de la lecture (écrivains, éditeurs, illustrateurs, libraires, etc.) ; il s'agit de créer des habitudes, des réflexes, une proximité, particulièrement pour les enfants dont les familles sont éloignées de la culture de l'écrit. Autant que possible, prioritairement dans les petites classes de l'école primaire, avant que l'enfant n'acquière une certaine autonomie dans la lecture, les familles sont sensibilisées à l'importance de la lecture partagée en famille, et associées à l'acte de lire.

En parallèle, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse soutient les associations qui œuvrent pour la promotion du livre et de la lecture à travers des actions éducatives conduites sur les temps scolaire et périscolaire, telle l'association Lire et faire lire, qui œuvre à la transmission entre les générations du goût de la lecture, ou encore l'association Silence ! On lit, qui aide les écoles et les établissements à organiser des moments de lecture en commun.

La lecture participe de l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à la réussite des élèves et à leur réalisation en tant qu'individus.

Recommandations pédagogiques

BO spécial n° 3 du 26 avril 2019

Enseignement de la grammaire et du vocabulaire à l'école élémentaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française

La maîtrise de la langue française est fondamentale pour l'émancipation des élèves. La capacité des élèves à comprendre, à analyser le fonctionnement de la langue et à savoir appliquer les règles est indispensable, car elle conditionne leur accès à tous les enseignements disciplinaires. Elle commande leur réussite scolaire ainsi que leur insertion dans la vie sociale.

La scolarité obligatoire doit permettre de l'acquérir de manière solide et durable.

La difficulté à pratiquer la langue française, notamment à l'écrit, dans ses niveaux soutenu et même standard est constatée aussi bien dans le champ scolaire que dans les champs universitaire et professionnel.

Ce texte a donc pour objectif d'aider les professeurs à conduire un enseignement rigoureux, explicite et progressif de la grammaire et du vocabulaire. Il en affirme les enjeux et en propose les modalités.

I. L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire : des enjeux de compréhension et d'expression

La compréhension de l'écrit repose sur la fluidité du déchiffrage ainsi que sur un lexique riche et la maîtrise des règles de l'orthographe et de la grammaire. La qualité de l'expression, notamment écrite, découle de

ces connaissances.

Dans toutes les activités qui sont menées en classe, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, apprendre le vocabulaire permet de connaître le sens et l'orthographe des mots. Apprendre la grammaire (l'étude de la morphologie et de la syntaxe de la langue française) permet de comprendre les relations entre les mots.

■ Un enseignement effectif

La leçon de grammaire ou de vocabulaire ne peut se résumer, en particulier au collège, à une série d'observations et d'activités ponctuelles à l'occasion de l'étude d'un texte. Aborder les notions grammaticales ou acquérir du vocabulaire au détour d'une activité plus globale de lecture ou d'écriture tend à faire croire que ces notions sont subsidiaires alors même qu'elles sont fondamentales pour écrire comme pour lire, comprendre et interpréter un texte.

À tous les niveaux de la scolarité obligatoire, l'enseignement de la langue est donc mené systématiquement, et la leçon de grammaire et de vocabulaire (découverte d'une notion grammaticale ou d'un mot, de son sens, de son étymologie comme de son histoire et leur appropriation par l'élève) doit être pratiquée conformément aux programmes, qui affirment la place importante des séances qui leur sont consacrées.

■ Un enseignement régulier et explicite

Comme tout apprentissage, celui de la grammaire et du vocabulaire nécessite non seulement observation et réflexion, mais aussi régularité et répétition. L'enseignant veille donc à inscrire ces leçons dédiées à la langue dans l'organisation quotidienne de son enseignement et à les annoncer comme telles aux élèves. La fréquence de ces leçons spécifiques est détaillée infra selon les cycles.

Par ailleurs, cet enseignement ne se réduit ni à une liste de prescriptions, ni à un étiquetage stérile. Afin qu'elles soient comprises et mémorisées de manière efficace, il convient au contraire d'explicitier les normes grammaticales en partant des formes régulières avant de faire place, progressivement, aux exceptions. De même, il est souhaitable d'explicitier les noms des classes de mots, des groupes syntaxiques et de leurs fonctions.

Au cours des leçons de vocabulaire, toute la richesse sémantique des mots et des expressions dans lesquelles ils sont employés doit être explorée et régulièrement révisée.

■ Un enseignement structuré et progressif

La mise en œuvre de séances spécifiques de grammaire et de vocabulaire, sollicitant observation, manipulation, réflexion, mémorisation et automatisation doit être renforcée. Pour ce faire, il convient de distinguer les séances qui ont pour objectif la découverte et la compréhension des textes, les séances destinées à la mise en œuvre des connaissances sur la langue dans la pratique de l'écriture et les séances consacrées plus particulièrement à la structuration des connaissances. Chacune des séances laissera une place importante à l'oral des élèves avant de procéder à une institutionnalisation des connaissances.

La littérature est essentielle pour que l'enfant découvre le plaisir de la lecture. Cependant, le texte littéraire ne doit pas être conçu comme un prétexte pour aborder une notion grammaticale. Les apprentissages grammaticaux n'ont pas à être soumis à une progression liée à des thématiques ou des enjeux littéraires : une telle progression est trop souvent contraignante et sans rapport avec la construction progressive des éléments constituant la langue, elle peut nuire à la structuration des connaissances des élèves. Il est donc nécessaire de prévoir en amont une progression annuelle globale de l'enseignement de la grammaire, fondée sur la complexité croissante et la complémentarité des notions à assimiler et des compétences à acquérir.

Quant au vocabulaire, si son apprentissage peut avantageusement être lié à l'étude d'un texte en particulier par le repérage du champ lexical d'une notion, il doit également faire l'objet de séances qui lui sont dédiées et favorisent ainsi, à l'oral ou à l'écrit, la découverte du plaisir des mots.

■ Un enseignement équilibré

Autant grammaire et vocabulaire doivent occuper une place définie dans l'ensemble de l'enseignement du français, autant il serait préjudiciable de ne pas respecter un équilibre entre ses différentes dimensions et de ne pas établir de lien entre ces séances spécifiques et l'étude des textes littéraires comme documentaires. Ces connaissances (lexicales et grammaticales) seront réinvesties lors de la lecture et de la production de textes, en classe de littérature et dans toutes les autres disciplines.

À l'école élémentaire en particulier, l'étude de la morphologie (notamment les conjugaisons) ne peut se faire aux dépens du temps consacré à celle de

la morpho-syntaxe. C'est en effet par l'observation de l'organisation et du fonctionnement de la langue que différentes règles d'orthographe grammaticale prennent leur sens.

Grammaire et vocabulaire sont au service de la lecture et de l'écriture : les notions étudiées constituent en effet pour les élèves des outils tant pour mieux comprendre les textes et justifier des interprétations que pour améliorer leur expression écrite. Cette amélioration suppose donc une pratique régulière de l'écriture sous toutes ses formes et dans tous les champs disciplinaires.

Cet enseignement explicite et progressif de la grammaire et du vocabulaire apporte une aide particulière aux élèves les plus fragiles linguistiquement en leur donnant des points de repère, gages d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité dans l'usage de la langue.

II. Les connaissances et les compétences attendues en grammaire et en vocabulaire

Les programmes de français actuellement en vigueur sont conçus pour établir une continuité dans l'enseignement de la langue du cycle 2 au cycle 4. Ainsi, les notions étudiées au cycle 3 figurent en nombre délibérément restreint pour permettre un apprentissage de la morphologie et du vocabulaire et poser les bases d'un enseignement de la syntaxe sur lequel l'accent doit être mis au collège. Il convient de s'assurer que ces notions sont acquises dans le cadre d'une progression équilibrée.

Pour faciliter l'établissement de cette dernière, les priorités en grammaire et des échelles lexicales feront prochainement l'objet de repères de progression annuels.

III. Les modalités de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire

■ Les temps d'enseignement de la langue

Au cycle 2 comme au cycle 3, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire s'appuie sur des leçons et activités spécifiques et régulières, dispensées chaque jour de la semaine tout au long de l'année scolaire et

consacrées, pour la grammaire, à la construction de notions clairement identifiées. La répétition facilite la compréhension, la mémorisation et l'application des procédures. Elle fixe durablement les connaissances. Dans le cadre de la durée hebdomadaire moyenne consacrée à l'enseignement du français, il est nécessaire de consacrer au moins trois heures par semaine à un enseignement structuré de la langue, en cycle 2 comme en classe de CM1 et en classe de CM2. Au collège, ces leçons de grammaire et de vocabulaire doivent être poursuivies avec une fréquence hebdomadaire pour une durée d'au moins une heure trente sur les quatre heures trente en classes de 6^e, 5^e et 4^e et les quatre heures en classe de 3^e consacrées chaque semaine à l'enseignement du français. Cette fréquence s'accompagne d'une vigilance constante en matière de qualité de l'expression orale et écrite, d'une attention portée, par l'enseignant comme par l'élève, au respect des normes dans tous les domaines d'enseignement à l'école, dans toutes les disciplines au collège, dans les lectures et les écrits demandés aux élèves, dès le CP, jusqu'à la classe de 3^e et bien au-delà de la scolarité obligatoire.

■ Les démarches pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire

Au cycle 2 comme au cycle 3, la pratique d'exercices est quotidienne. Des activités systématiques d'entraînement et de réinvestissement succèdent aux activités d'observation. Les exercices proposés alternent des temps d'appropriation individuelle et des temps collectifs afin de permettre aux élèves de traiter ces exercices en commun et de réfléchir ensemble à cette occasion à des questions d'ordre grammatical qui éclairent souvent des questions orthographiques. L'orthographe grammaticale est étroitement liée aux relations grammaticales entre les mots et aux formes verbales. Son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue auxquelles il faut s'entraîner et qu'il convient d'automatiser par l'intermédiaire d'exercices de mémorisation et d'application en faisant varier les contextes d'apprentissage. Cet apprentissage nécessite des séances relativement longues, par exemple à partir de corpus de phrases, qui permettent aux élèves d'observer les régularités orthographiques et d'apprendre les règles correspondantes. Elles sont accompagnées d'exercices destinés à mettre en place chez les élèves des réflexes et des automatismes.

Pour mener une séance de langue, le professeur peut mettre en œuvre différents dispositifs et modalités de travail.

Parmi toutes les démarches existantes, il est utile de se référer, selon l'objectif, l'objet et le moment de l'apprentissage, à certaines pratiques de l'enseignement de la langue :

- la démarche de la récurrence et de la répétition correspond à une approche ritualisée qui repose sur la mémorisation, la restitution et l'automatisation. Certaines connaissances ou certains savoir-faire nécessitent une approche brève et récurrente. Les activités à proposer peuvent être la mémorisation de mots et de phrases, la dictée du jour, la lecture à voix haute de phrases complexes pour en faire repérer la structure et en comprendre ainsi le sens, etc. Elles doivent trouver également toute leur place au collège ;
- la leçon de grammaire respecte quatre étapes fondamentales : la phase d'observation et de manipulation, la structuration et la formulation des règles, la phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation par un entraînement soutenu à l'utilisation des connaissances acquises et enfin l'évaluation. La multiplicité des exercices d'entraînement permet d'automatiser les mécanismes acquis et de garantir ainsi la solidité des connaissances grammaticales ;
- le travail sur un corpus (ensemble de mots, de phrases, d'énoncés sélectionnés à dessein par l'enseignant) engage l'élève, par l'intermédiaire d'activités de manipulation et de classement, à dégager une régularité, à identifier la notion à partir de l'observation. Le corpus d'apprentissage sert à proposer un modèle de réflexion ou un classement à partir d'un nombre suffisant d'informations ;
- le travail en lien avec l'écriture permet d'apprendre aux élèves, grâce aux indications données par l'enseignant, à réviser leur production en exerçant une vigilance orthographique et en mobilisant les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire. Toute leçon de grammaire doit trouver son prolongement et son application dans des activités d'écriture aux formes variées : argumentation, invention, imitation dont l'objectif est aussi d'aider les élèves à s'approprier leur manière d'écrire ;
- le travail en lien avec la lecture permet aux élèves d'exercer cette même vigilance orthographique et mobilisation des connaissances grammaticales pour comprendre avec exactitude.

■ Les démarches pédagogiques pour l'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire s'appuie sur le sens des mots, l'analyse de leur formation et de leur polysémie, s'il y a lieu. Un corpus de fiches pédagogiques consacrées aux mots les plus présents dans les entrées de programmes et dans les consignes adressées aux élèves pour orienter leur travail est en cours d'élaboration. Ces fiches proposeront aux enseignants diverses approches pédagogiques pour amorcer l'étude des mots, apporteront les informations essentielles sur l'origine et l'histoire de chacun, et proposeront des exercices et activités destinés à fixer le sens du mot et à favoriser son réemploi à bon escient. Elles fourniront des références littéraires et artistiques qui peuvent, via l'étude d'un mot, enrichir la culture personnelle des élèves.

En effet, l'étude du vocabulaire ne se réduit pas à un catalogue de définitions : elle met en jeu l'enrichissement culturel de chaque élève ainsi que la notion de plaisir à découvrir un mot, sa singularité, ses sonorités, sa calligraphie, etc.

L'enseignement du vocabulaire contribue également à la maîtrise de l'orthographe lexicale qui favorise l'automatisation de la reconnaissance des mots et l'accès à leur sens. Des séances courtes et régulières d'enseignement de l'orthographe lexicale sont quotidiennement consacrées à un travail de mémorisation des mots. La mémorisation des règles orthographiques mais aussi des mots irréguliers les plus fréquents doit être constante tout au long de la scolarité pour enrichir le vocabulaire des élèves. Les exercices d'épellation, ceux associant forme graphique et mémoire visuelle, ainsi que ceux portant sur le lexique peuvent y contribuer.

■ L'importance de la dictée

La dictée, dans ses différentes modalités, offre aux élèves l'occasion de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription d'un texte qui leur est lu. Cet exercice présente l'avantage, pour les élèves, de travailler des compétences précises qui peuvent être identifiées, sériées et annoncées par le professeur. À titre d'exemple, lors d'une séance de dictée, l'élève portera son attention sur l'accord dans le groupe nominal qui a fait l'objet d'une leçon précédente ; une autre fois, il focalisera sa vigilance sur la morphologie verbale sans évidemment relâcher son attention sur les points étudiés précédemment.

Dès lors, les différentes formes de la dictée ont toutes leur place pour consolider l'orthographe lexicale comme l'orthographe grammaticale : auto-dictée, dictée de mots ou de phrases préparées, dictée raisonnée, dictée visant un contrôle des connaissances, etc.

À l'école élémentaire, l'exercice de la dictée doit s'installer quotidiennement.

■ L'évaluation

La vigilance constante exigée pour la correction grammaticale ainsi que pour la variété et la précision du vocabulaire ne signifie pas que les autres qualités attendues pour un écrit ou un oral (imagination dans certains cas, rigueur du raisonnement dans un autre cas, etc.) soient minimisées ou que la prestation de l'élève soit trop lourdement pénalisée si des erreurs par rapport à la norme sont commises. La réflexion sur la nature des erreurs commises, sur leur importance respective et sur les critères d'évaluation qui en découlent est nécessaire en fonction de l'objectif d'apprentissage.

Il est par ailleurs nécessaire, au cours du cycle 4, d'avoir en perspective les attendus du diplôme national du brevet et notamment la place qu'occupe explicitement la maîtrise de la langue française dans les conditions d'attribution du diplôme. Outre les compétences exigibles formulées par le socle commun, la description des épreuves de l'examen (note de service n° 2017-172 du 22 décembre 2017) souligne en effet l'importance de la maîtrise de la langue française pour l'épreuve orale et celle des compétences langagières et de grammaire pour l'épreuve écrite. Les épreuves de cet examen fondent donc les exigences qu'il convient de satisfaire par l'enseignement dispensé en ce qui concerne la maîtrise de la langue française : les équipes pédagogiques doivent veiller notamment à entraîner régulièrement leurs élèves sur des sujets correspondant à ces attendus.

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) préparent, en lien avec le Conseil scientifique installé auprès du ministre de l'Éducation nationale, la mise en œuvre d'évaluations de début d'année, notamment pour la classe de CE1 et la classe de 6^e. Ces évaluations éclaireront les enseignants sur les acquis des élèves afin de leur permettre de construire une progression annuelle adaptée et de choisir les meilleurs outils pour un enseignement efficace de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire.

2. L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES : LES NOMBRES, LE CALCUL ET LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Recommandations pédagogiques

BO n° 22 du 29 mai 2019

Un apprentissage fondamental à l'école maternelle : découvrir les nombres et leurs utilisations

Amener chaque enfant à s'approprier peu à peu le concept de nombre, expression de la quantité précise d'objets d'une collection (aspect cardinal), et à savoir que le nombre peut désigner, dans d'autres situations, un rang, une position ou un numéro (aspect ordinal), est l'un des enjeux majeurs de l'école. Dans cet apprentissage des nombres, appréhender, comprendre

et connaître les quantités jusqu'à dix doivent former un socle solide pour les apprentissages ultérieurs et nécessitent toute l'attention des professeurs pendant tout le cycle 1.

En fin de grande section, les élèves doivent avoir appris à réaliser, à comparer ou à quantifier des collections, à lire l'écriture chiffrée des nombres au moins jusqu'à dix, à ordonner les nombres et à dire combien il faut ajouter ou soustraire pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix. La construction de ces compétences est liée à la découverte du concept de nombre et à l'appropriation des compositions et décompositions des quantités jusqu'à dix, sans exclure un travail de comparaison sur des collections plus grandes.

En fin d'école maternelle, les élèves doivent aussi savoir utiliser le nombre pour exprimer et comparer un rang, pouvoir dire la suite orale des nombres jusqu'à trente et positionner des nombres sur une ligne numérique. Le développement de ces capacités doit être assuré à l'école maternelle, tout au long du cycle, à travers le jeu et la résolution de problèmes concrets. La présente note de service exprime des recommandations dans ce sens, en cohérence avec le programme d'enseignement de l'école maternelle. www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

I. Une priorité : stabiliser la connaissance des petits nombres jusqu'à dix

Dénombrer signifie littéralement « déterminer le nombre de ». À l'école maternelle, la stabilisation de la notion de nombre s'exprime à travers la capacité de l'élève à :

- donner, montrer ou prendre un nombre donné d'objets ;
- déterminer le cardinal d'un ensemble d'objets ;
- comparer avec précision des collections entre elles ;
- décomposer/recomposer les nombres (il sait par exemple que 4 c'est 2 et 2 et que le total de deux groupes de 2 objets fait 4) ;
- et utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes concrets.

Dès la naissance, l'enfant est capable d'estimation et de comparaison perceptive et globale des grandeurs. Cette capacité perceptive n'a pas la précision du dénombrement ou du calcul mais elle constitue une base qui permet de proposer très tôt aux élèves d'apprendre à estimer des ordres de grandeurs et à les comparer en utilisant les concepts et le vocabulaire approprié (beaucoup, pas beaucoup, plus, moins, autant, beaucoup plus, etc.). Les ordres de grandeurs et les comparaisons sont, durablement, des clés pour accéder aux concepts mathématiques.

La mise en correspondance des quantités avec des systèmes de symboles pose problème à tous les élèves, qu'il s'agisse de la suite orale des noms de nombres, des configurations de doigts, des abaques ou des chiffres arabes. En arrivant à l'école maternelle, les élèves peuvent apparemment discriminer à vue d'œil les petites quantités (un, deux et trois), voire énoncer le début de la suite numérique orale, mais ils ne maîtrisent pas pour autant le nombre et le comptage. Ils doivent donc apprendre, d'une part que le nombre (3 par exemple) est indépendant de l'apparence, de la taille, de la forme et de la disposition des objets de la collection ou de l'espace qu'ils occupent, d'autre part que « trois » correspond à un cardinal précis, incluant « un », « deux », « trois ». Cet apprentissage implique de multiplier et de varier les sollicitations, il doit être réalisé successivement pour chacun des nombres jusqu'à dix, au moins.

Les activités ayant pour but la construction de l'aspect cardinal des nombres visent la construction progressive des quantités jusqu'à cinq puis jusqu'à

dix, en s'attachant à travailler la composition, la décomposition et la recombinaison de ces petites quantités (trois, c'est deux et encore un ; un et encore deux ; quatre, c'est deux et encore deux ; trois et encore un ; un et encore trois). Composer/décomposer les nombres est une première étape vers la mémorisation des résultats additifs et multiplicatifs qui sera développée à l'école élémentaire.

Ces activités, répétées, installent les liens entre le nom des nombres, l'écriture chiffrée, la reconnaissance des constellations du dé et d'autres constellations liées à la décomposition des nombres (par exemple un domino 4 et 2 pour le nombre 6), la reconnaissance et l'expression d'une quantité avec les doigts de la main, la correspondance terme à terme avec une collection de cardinal connu. Une bonne connaissance des symboles des nombres, à l'écrit comme à l'oral, et la capacité à passer rapidement des symboles à la quantité correspondante, sous diverses formes, nécessitent des répétitions quotidiennes et seront des compétences clés pour calculer de façon efficace. Des activités mettant en œuvre le processus d'itération de l'unité (7 c'est 6+1), qui donnent sens à la relation d'ordre entre les nombres (7 c'est plus petit que 8, ou 7 c'est moins que 8), sont aussi proposées. En complément, on développe la connaissance de la suite orale des noms de nombres (a minima jusqu'à trente à la fin de la grande section).

Dénombrer est une compétence complexe qui met en lien plusieurs connaissances et compétences qui s'acquièrent en parallèle. La connaissance de la suite orale des noms de nombres ne suffit pas pour qu'un élève parvienne à dénombrer ou constituer à coup sûr une collection d'objets d'une quantité donnée. Au-delà de la capacité de faire abstraction de certaines propriétés des objets de la collection à dénombrer (compter une grosse bille comme une petite, une bille bleue comme une rouge, etc.) et de la connaissance du principe du cardinal (le dernier mot-nombre énoncé fait référence au nombre total d'objets comptés et pas à un objet particulier), l'enfant doit maîtriser la synchronisation du pointage des éléments de la collection avec la récitation des noms des nombres et apprendre à énumérer tous les éléments de la collection (pointer une et une seule fois, sans en oublier). Cette compétence d'énumération s'acquiert dans l'action, en dénombrant activement, et il est déterminant de concevoir, et proposer aux élèves, des situations permettant des manipulations nombreuses

et variées, en prenant le temps nécessaire chaque jour et dans la continuité du cycle 1.

II. Des situations pédagogiques spécifiquement organisées pour donner sens aux nombres

À l'école maternelle, les élèves rencontrent les nombres dans de nombreuses activités et situations de vie de la classe (jeux divers, utilisation d'objets, préparation de matériel, affichages, etc.). Ces usages donnent sens aux nombres et concourent à leur apprentissage, en le renforçant ou en le préparant, mais ne suffisent pas pour que les élèves construisent les compétences numériques visées par le programme. Dès la petite section et tout au long du cycle, des temps spécifiques d'enseignement doivent être organisés et planifiés quotidiennement, avec des objectifs précis, pour un apprentissage approfondi des nombres.

Le jeu, essentiel au développement de l'enfant, est un appui pédagogiquement efficace et pertinent pour l'enseignement, notamment celui des nombres. En vue de l'acquisition d'un savoir précis, l'enseignant initie des jeux comportant des règles en lien avec les objectifs d'enseignement définis. Dans les phases de jeu, l'élève conserve sa liberté d'agir, de prendre des décisions, de faire ses essais, de construire sa propre expérience. L'usage en classe, en petits groupes, de jeux structurés faisant intervenir des nombres doit être quotidien : jeux avec des dés divers, jeux de lotos, de dominos, de bataille, jeux sur plateaux ou pistes numériques, etc.

Les dés, notamment, sont des outils facilement adaptables aux objectifs visés : différents nombres peuvent être identifiés sur leurs faces, ainsi que différentes écritures des nombres (constellations, chiffres, doigts, etc.). Il est important de privilégier les jeux à deux dés (ou trois) plutôt qu'avec un seul dé, pour conduire les élèves à devoir ajouter les deux nombres.

L'enseignant propose aussi très fréquemment aux élèves des situations problèmes dans lesquelles la réponse n'est pas d'emblée disponible : trouver une quantité donnée d'objets, le nombre nécessaire d'objets pour compléter une boîte dont le nombre de cases est donné ou connu (j'en veux 6 et pour l'instant j'en ai 2). L'activité donne lieu à des questionnements qui invitent à anticiper, choisir, décider, essayer,

recommencer, se demander si la réponse obtenue convient et comment le vérifier. Ces situations d'apprentissages sont répétées autant que nécessaire, dans des contextes très variés, pour que les élèves, en particulier les plus jeunes, qui ne saisissent pas tout de suite l'ensemble des contraintes liées à une situation, puissent s'en emparer. La répétition des situations leur permet de mieux en comprendre les enjeux, d'y investir et réinvestir des procédures dont ils pourront éprouver l'efficacité.

Les activités d'apprentissage proposées s'appuient sur un matériel varié (cubes, gobelets, boîtes, jetons, petites voitures, etc.). Il s'agit de situations réelles (jeux, situations élaborées par l'enseignant, situations tirées des activités de la classe) permettant la manipulation de quantités tangibles. Le dénombrement répété de collections d'objets physiques est essentiel pour la construction de la notion de nombre. Les activités quotidiennes d'apprentissage et d'entraînement qui y concourent ne sont pas compatibles avec un travail sur fiches, sur des dessins de collections.

III. Un apprentissage progressif, qui s'appuie sur le langage oral et écrit

La découverte du nombre et de ses utilisations est liée à la construction d'un langage oral et écrit précis qui contribue à structurer les connaissances et à les fixer en mémoire. La verbalisation par l'enseignant et par l'élève des actions réalisées et de leurs résultats

Dans cet apprentissage des nombres, appréhender, comprendre et connaître les quantités jusqu'à dix doivent former un socle solide pour les apprentissages ultérieurs.

constitue une aide importante à la prise de conscience des procédures utilisées et de leurs effets. L'enseignant est attentif à organiser les échanges oraux pour aider à structurer les apprentissages des élèves : il aide à décrire les situations, les relations, à justifier et commencer à argumenter ; il attire l'attention sur certaines procédures et connaissances utilisées en situation ; il introduit le vocabulaire spécifique (noms des nombres, adverbess de quantité) pour que les enfants se l'approprient et l'utilisent.

L'usage des chiffres est une partie importante de la découverte du nombre. Il soutient l'élaboration de sa représentation mentale. Les premières écritures chiffrées des nombres sont introduites progressivement, en lien avec l'appropriation de la quantité correspondante et la résolution de situations concrètes. En ajoutant une contrainte d'éloignement dans l'espace et dans le temps dans l'organisation d'une situation, ou en demandant de transmettre une information sans parler, on rend nécessaire l'utilisation d'une trace écrite pour garder des informations en mémoire. Cet usage de l'écrit pour se souvenir est une découverte importante. L'enseignant aide à comprendre que la conservation de l'information de quantité passe par l'élaboration d'un code commun (les nombres) et mobilise rapidement cette connaissance.

L'apprentissage de l'écriture chiffrée des nombres s'appuie sur la compréhension du sens de ce code commun. La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres en chiffres s'organise sur l'ensemble du cycle, notamment à partir de 4 ans. Parallèlement, l'enseignant veille à ce que l'apprentissage du tracé des chiffres se fasse avec rigueur. À la fin de l'école maternelle, il est attendu des élèves qu'ils lisent, écrivent et ordonnent les nombres

écrits en chiffres jusqu'à dix. L'apprentissage des nombres se poursuivra au début de l'école élémentaire en prenant appui sur ces compétences et ces savoirs acquis.

IV. Un enseignement différencié et régulé par l'observation des progrès des élèves

Les jeux, ateliers en groupe ou séances collectives permettent de repérer les progrès et les difficultés des élèves. Ces observations orientent la suite des activités et situations pédagogiques à leur proposer. L'enseignant planifie, régule et différencie les activités qu'il propose aux groupes d'élèves en variant notamment la taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets (les déplacer ou non), le fait d'avoir à anticiper la réponse lorsque les objets sont éloignés ou dissimulés. Ces variables importantes amènent progressivement les élèves à faire évoluer leurs procédures et à construire les savoirs attendus. Quand une évaluation individuelle s'avère nécessaire pour mieux cerner les besoins particuliers d'un élève, elle prend appui sur des collections d'objets et du matériel, concrets et manipulables. De manière générale, le travail sur fiches doit être exceptionnel. Il est notamment déconseillé d'utiliser des fiches pour une évaluation individuelle des compétences des élèves avant la grande section, certains d'entre eux pouvant être mis en difficulté parce que la situation est représentée et non vécue. En tout état de cause, le travail sur fiche ne saurait être proposé aux élèves sans un vécu préalable de la même activité en classe et pas avant la dernière partie de l'année scolaire de grande section.

Enseignement du calcul : un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments de mathématiques à l'école primaire

Dans le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse le 12 février 2018, le mathématicien Cédric Villani et l'inspecteur général de l'éducation nationale Charles Torossian ont souligné la nécessité de rééquilibrer et de clarifier l'enseignement des mathématiques, de lui donner une meilleure cohérence pour en augmenter l'efficacité. Dans le cadre de cet enseignement, comme l'Académie des sciences en 2007 puis le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) en 2015, le rapport accorde une place centrale au calcul. L'acquisition du sens des quatre opérations dès la classe de CP, l'enseignement effectif des grandeurs et mesures pour soutenir le sens des nombres et des opérations, le développement des automatismes de calcul par des pratiques ritualisées qui en favorisent la mémorisation, libèrent l'esprit des élèves et facilitent la résolution de problèmes, sont recommandés dès les premières années de l'école primaire (mesures 11 et 12).

Les auteurs du rapport précisent toutefois : « Il ne s'agit évidemment pas de se précipiter à poser les opérations, sans compréhension ou contexte, mais

plutôt d'explorer des situations qui donnent du sens aux actions liées aux quatre opérations, de les mettre en action, puis d'évoluer progressivement vers les écritures mathématiques. [...] Cette mise en place est fondamentale et il faut prendre le temps nécessaire pour installer les quatre opérations en alternant le travail sur le sens (comprendre pourquoi on le fait, le mettre en actes puis en mots) et celui sur l'acquisition nécessaire des automatismes. »

L'objet de la présente note de service est de préciser les orientations pédagogiques qui s'inscrivent dans la lignée des recommandations concernant l'enseignement du calcul. Il s'agit d'en clarifier les différentes composantes pour aider les professeurs des écoles à construire un enseignement rigoureux et progressif visant l'acquisition par tous les élèves du sens des opérations ainsi que de connaissances de faits numériques incontournables et de procédures de calcul efficaces.

Ce travail commencé à l'école se poursuivra au collège.

I. Qu'entend-t-on par : enseigner « les quatre opérations » ?

Les quatre opérations mathématiques enseignées à l'école élémentaire sont l'addition (symbole « + »), la soustraction (« - »), la multiplication (« x ») et la division (« : » ou « ÷ »).

Il convient de ne pas confondre :

- l'opération mathématique : par exemple, pour l'addition : j'ajoute 14 et 35, j'obtiens 49. Sur des tout petits nombres et sans aucun formalisme, l'addition est abordée dès la moyenne section de maternelle (j'ai 4 œufs j'en ajoute 2, maintenant j'en ai 6) ;
- la symbolisation : $14 + 35 = 49$, qui relève du cours préparatoire ;
- l'algorithme opératoire.

L'apprentissage des quatre opérations à l'école primaire repose d'abord sur la compréhension du sens de ces opérations. L'apprentissage de l'usage du symbole mathématique associé et a fortiori celui d'un algorithme opératoire peuvent arriver dans un deuxième ou un troisième temps.

■ À l'école maternelle

Très tôt, l'enfant manifeste des compétences relatives

aux quantités et à leur expression par des nombres⁽¹⁾. La capacité à dénombrer et l'acquisition de la suite orale des nombres sont complémentaires.

À leur arrivée en maternelle, les élèves distinguent en général les très petites quantités (un, deux ou trois), mais le sens qu'ils ont de la cardinalité est encore intuitif. Pour cela, des activités qui ont spécifiquement pour but la construction de l'aspect cardinal des nombres sont proposées quotidiennement dès la petite section de maternelle. Des jeux (par groupes de deux ou trois) ou la résolution de petits problèmes dont l'énoncé est oralisé par le maître en s'appuyant sur un support toujours concret et tangible, sont proposés : aller chercher une quantité donnée d'objets, aller chercher le nombre nécessaire d'objets pour compléter une boîte dont le nombre de cases est donné ou connu (j'en veux 6 et pour l'instant j'en ai 2, il m'en manque donc 4), déterminer le résultat d'un ajout fait derrière un écran noir (j'en avais 4, j'en rajoute 2, combien en ai-je maintenant ?), etc.

À travers ces jeux ou problèmes qui amènent des décompositions et recompositions, les élèves mettent en œuvre le processus d'itération de l'unité (9 c'est 8+1) qui donne du sens à la relation d'ordre entre les nombres (8 c'est plus petit que 9, ou 8 c'est moins que 9) et contribue à construire l'aspect ordinal des nombres.

Toutes les occasions doivent être saisies (ou provoquées) afin de faciliter la mémorisation de la suite orale, qui doit être connue jusqu'à 30 en fin de grande section. La récitation collective comme les récitations individuelles doivent être encouragées. La mémorisation de comptines (« un, deux, trois, j'irai dans les bois ; quatre, cinq, six... ») peut y contribuer. D'autres activités, comme le repérage de la date sur un calendrier, permettent de se familiariser avec cette suite de nombres jusqu'à 30 et son écriture en chiffres. Mais à la maternelle, la suite des nombres est une simple liste ordonnée : le principe fondamental de la numération décimale de position n'apparaît pas encore à l'élève de grande section, qui ne perçoit pas que le nombre qui se lit « douze » s'écrit 12 car il est égal à $1 \times 10 + 2 \times 1$.

Parallèlement à la découverte des nombres écrits dans les activités ordinaires de la vie de la classe ou dans les jeux, l'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres.

■ À l'école élémentaire

Mémorisation de faits numériques, calcul mental, calcul en ligne, calcul posé : toutes les formes de calcul mobilisent à la fois :

- la connaissance de résultats mémorisés tels les compléments à 10, les résultats des tables d'addition et de multiplication, les doubles et les moitiés, quelques décompositions remarquables ($100 = 25 \times 4$ par exemple), une parfaite compréhension des règles de la numération⁽²⁾ et des manipulations simples qu'elle permet (305 c'est $300 + 5$, aussi $205 + 100$; etc.) ;
- le sens des opérations : mentalement, en ligne ou en colonne, ajouter deux nombres à trois chiffres ne peut être réussi si par ailleurs on ne sait pas ce que signifie le verbe « ajouter » et il en est de même pour les autres opérations ;
- des connaissances plus ou moins spécifiques du mode de calcul choisi : pour du calcul mental ou en ligne, les propriétés de commutativité et d'associativité de l'addition et de la multiplication, la distributivité de la multiplication sur l'addition, sont indispensables ; pour du calcul posé, un algorithme propre à chaque opération doit être parfaitement maîtrisé.

Comme tous les apprentissages, celui du calcul demande du temps, pour découvrir, pour chercher, pour s'approprier, pour mémoriser, pour s'entraîner. Il s'agit donc d'y consacrer le temps nécessaire. Toutefois, pour que les élèves abordent le calcul avec confiance et succès, un enseignement explicite, construit en vue de l'atteinte d'objectifs précis à l'horizon d'une séquence, d'une année ou d'un cycle doit lui être consacré.

II. La mémorisation de faits numériques

La mémorisation de résultats est un processus lent qui s'étale sur plusieurs années. Des réactivations

(1) Cours de Stanislas Dehaene, Les fondements cognitifs de l'arithmétique élémentaire https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL22033_dehaene_res0708.pdf

(2) La représentation chiffrée d'un nombre correspond à son développement décimal : le nombre douze se code « 12 » car 12 est égal à $1 \times 10 + 2 \times 1$, c'est-à-dire à $1 \times 10 + 2 \times 1$; et le nombre qui se code « 305 » est égal à $3 \times 10^2 + 0 \times 10 + 5 \times 10^0$, c'est-à-dire $3 \times 100 + 0 \times 10 + 5 \times 1$.

seront nécessaires au collège, pour consolider et éviter l'oubli, mais à la fin de l'école primaire les tables et les principaux résultats indiqués ci-dessus doivent déjà être parfaitement disponibles. Pour cela, une programmation structurée, alliant rythme assez soutenu et réactivations très fréquentes est nécessaire.

L'apprentissage des tables, notamment, doit débiter dès le CP avec les tables d'addition, en commençant à mémoriser très tôt, dans les deux sens, les sommes de deux nombres égales à 10 ou moins de 10 ($7+3=?$ ou $6+?=9$) et les tables des doubles de nombres inférieurs à 10, et se poursuivre au CE1 et au CE2 avec les tables de multiplication. Au cycle 3, des entraînements spécifiques mais surtout la mobilisation fréquente des résultats lors des activités de calcul mental, calcul en ligne et calcul posé, doivent en assurer la stabilisation. L'apprentissage des faits numériques ne peut être simplement renvoyé aux familles dans le cadre des « leçons » ; il doit faire l'objet d'un travail en classe. Chaque résultat est d'abord exploré et construit en classe, récité et réinvesti, noté dans le cahier de référence en mathématiques. Dans un deuxième temps seulement, un travail à la maison peut être demandé.

Par exemple, le résultat du produit 6×8 étant à apprendre, le maître demande d'abord à tous les élèves de chercher plusieurs façons de calculer 6×8 ($6 \times 4 + 6 \times 4 = 24 + 24 = 48$; $6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 12, 18, 24 \dots 48$; $8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 = 16 + 16 + 16 = 32 + 16 = 48$; $6 \times 8 = 5 \times 8 + 1 \times 8$; etc.), puis note au tableau toutes les procédures trouvées par les élèves, puis fait noter dans le cahier de référence le résultat et quelques procédures significatives, puis propose quelques calculs en ligne ou posés comme 616×8 ou 816×66 , enfin demande aux élèves d'apprendre la table de 8 jusqu'à 6×8 sachant que les résultats $2 \times 8, 3 \times 8, 4 \times 8$ et 5×8 ont déjà été travaillés.

III. Le calcul mental

Que ce soit sous forme d'activité décrochée de la séance de mathématiques ou bien intégrée à celle-ci, oralement, sur l'ardoise, sur feuille ou sur le cahier de brouillon, avec un support oral (le maître dicte) ou écrit (tableau noir, TBI, tablettes, ordinateurs, fiches, etc.), le calcul mental doit faire l'objet d'une pratique quotidienne moyenne d'au moins 15 minutes. On privilégiera l'alternance de séries de séances

d'entraînement courtes (10 à 15 minutes) avec des séances longues (30 à 45 minutes) visant des apprentissages procéduraux spécifiques.

La construction des faits numériques relève dans un premier temps du calcul mental, mais la pratique du calcul mental s'appuie aussi sur une bonne compréhension et une bonne connaissance de propriétés des nombres et des opérations qui doivent être enseignées et formalisées. Les noms savants des propriétés des opérations (commutativité, distributivité, etc.) ne relèvent pas de l'école élémentaire. Les propriétés peuvent être énoncées à partir d'exemples prototypiques ou à l'aide de phrases utilisant un vocabulaire simple. Ainsi, on ne parlera pas de la commutativité de l'addition mais, après plusieurs observations de cette propriété, on énoncera qu'« on ne change pas le résultat d'une addition si on change l'ordre des nombres » et on donnera quelques exemples. Ensuite, la phrase notée sur le cahier de référence sera à nouveau énoncée à l'identique chaque fois que la propriété sera utilisée.

D'autres connaissances procédurales, comme par exemple « pour multiplier par 5, je peux multiplier par 10 et diviser par 2 » relèvent du calcul mental et doivent aussi être enseignées et exercées.

Dès la fin du cycle 2, toutes les tables de multiplication doivent être sollicitées, ainsi que la commutativité et la distributivité de la multiplication sur l'addition et sur la soustraction, mais sur des petits nombres. Au cycle 3, les mêmes connaissances pourront s'appliquer à des nombres entiers un peu plus grands et à des nombres décimaux.

IV. Le calcul en ligne

Le calcul en ligne repose sur les mêmes principes que le calcul mental, mais le support de l'écrit permet d'alléger la mémoire de travail en notant des résultats intermédiaires et d'aborder ainsi des calculs sur des nombres un peu plus grands ou sur des nombres plus nombreux. Par exemple, ajouter trois nombres au lieu de deux ; ou multiplier un nombre décimal par un nombre entier au lieu de multiplier deux nombres entiers. Le calcul en ligne permet ainsi de soumettre aux élèves des calculs qui pourront être traités mentalement plus tard. Par exemple, le produit 6×48 peut être proposé dès la fin du cycle 2 comme calcul en ligne et au cours du cycle 3 comme calcul mental. De nombreux compléments sur ces deux modes

de calcul, mental et en ligne, sont disponibles sur Éduscol⁽³⁾.

V. Le calcul posé

Le calcul posé repose sur la connaissance de faits numériques (tables) et sur celle d'algorithmes qui ne sont véritablement opératoires que s'ils sont parfaitement maîtrisés.

Ainsi, les quatre algorithmes opératoires (pour l'addition, la soustraction, la multiplication, la division) doivent faire l'objet d'un enseignement précis, guidé et normalisé. Au début de l'apprentissage, le rythme doit être suffisamment soutenu afin que l'automatisme - et donc le confort et la sûreté pour l'élève - puissent s'installer. Ensuite, à partir du CE1, la plupart des séances de mathématiques donnent l'occasion aux élèves de poser une ou plusieurs opérations.

Pour autant, une fois les principes de fonctionnement d'un algorithme d'une opération posée acquis par les élèves, le cadre privilégié pour l'entraînement à la mise en œuvre de cet algorithme est celui de la résolution de problèmes. Il faut ainsi éviter la pratique répétée d'exercices techniques sur des temps excessivement longs. Dans le même esprit, on évitera les exercices de calcul d'opérations posées trop longues comme par exemple la multiplication de nombres supérieurs à 1 000 ou la division par des grands nombres.

Pour la soustraction, le choix de l'algorithme (compensation ou cassage de l'unité de numération supérieure) relève de l'équipe d'école. On aura intérêt à conserver le même durant les quatre années concernées (du CE1 au CM2).

Pour la division, des étapes peuvent être envisagées, le nombre de calculs écrits (multiplications, soustractions, etc.) se réduisant progressivement.

La justification mathématique de la pertinence des algorithmes opératoires est d'une difficulté inégale selon l'opération :

- pour l'addition, la compréhension de l'algorithme relève *stricto sensu* de la compréhension de la numération décimale et à l'aide de matériel de numération (plaques, barres, cubes) puis par l'oralisation, le maître doit expliquer et justifier l'algorithme ;
- pour la soustraction, si c'est le choix du cassage de l'unité de numération supérieure qui est fait, comme

pour l'addition le maître doit justifier l'algorithme par l'utilisation de matériel puis l'oralisation ; en revanche, si c'est le choix de la compensation qui est fait, une justification peut être donnée, basée sur des écritures en ligne ($75-29 = (75+10) - (29+10)$), c'est pour cela que l'on dit « 9 ôtés de 5 je ne peux pas, donc je fais 9 ôtés de 15 (ce qui revient à ajouter une dizaine à 75), je pose 6 et je retiens 1 ; 2 et 1 de retenue (ce qui revient à ajouter une dizaine à 29) qui font 3, 3 ôtés de 7 font 4 ») sans qu'il soit demandé à tous les élèves de mémoriser cette explication ;

– pour la division, une explication orale appuyée sur une écriture en ligne est possible pour une situation où les nombres sont petits et bien choisis (par exemple $642 : 3$), la généralisation étant admise.

VI. Calcul mental, calcul en ligne ou calcul posé ?

Il n'y a pas lieu d'opposer les différents modes de calcul. Chacun doit faire l'objet d'un entraînement spécifique. L'élève, lorsqu'il doit produire un résultat, par exemple pour une résolution de problèmes, doit pouvoir choisir le mode de calcul qui lui paraît, à lui, dans cette situation, avec ses connaissances, le plus sûr et/ou le plus rapide et/ou le plus facile.

Conclusion

La place du calcul dans l'enseignement des mathématiques est aujourd'hui reconnue unanimement et la nécessité d'acquérir des automatismes ne fait plus débat. Si la résolution de problèmes est bien au centre de l'activité mathématique, la familiarité avec les nombres et leurs propriétés, ainsi qu'une maîtrise minimale du calcul sont indispensables aux élèves pour qu'ils puissent appréhender le problème et appliquer leur intelligence à la recherche et à la poursuite des voies de résolution qui s'offrent à eux. Par ailleurs, la majorité des élèves aiment manipuler les nombres, calculer, c'est pour eux une forme de jeu. Enseigner explicitement et intensivement le calcul aux élèves revient en fait à leur offrir à la fois des outils pour la résolution de problèmes, la suite de leurs études et le plaisir de jouer avec les nombres.

(3) http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mathematiques/87/9/RA16_C2_MATHS_calcul_en_ligne_587879.pdf

La résolution de problèmes à l'école élémentaire

Les enquêtes nationales et internationales mettent régulièrement en lumière les difficultés des élèves français en résolution de problèmes en comparaison des élèves des pays économiquement comparables. Les problèmes pour lesquels ces difficultés apparaissent sont généralement des problèmes en deux ou trois étapes, comme l'exercice suivant qui a été proposé en 2015, dans le cadre de l'évaluation Timss⁽¹⁾, aux élèves de fin de CM1.

Une bouteille de jus de pomme coûte 1,87 zeds.

Une bouteille de jus d'orange coûte 3,29 zeds.

Julien a 4 zeds.

Combien de zeds Julien doit-il avoir en plus pour acheter les deux bouteilles ?

A. 1,06 zeds

B. 1,16 zeds

C. 5,06 zeds

D. 5,16 zeds

Pour ce problème, les élèves français ont obtenu le plus faible taux de réussite des pays de l'Union européenne participants, avec un score de 42 %, alors que le tiers des autres pays de l'Union européenne ont obtenu des scores de réussite moyens entre 62 % et 70 % et qu'un pays comme Singapour a même atteint 79 %⁽²⁾.

Cet exemple met en lumière les difficultés qu'il convient de résorber. La résolution de problèmes doit être au cœur de l'activité mathématique des élèves tout au long de la scolarité obligatoire. Elle participe du questionnement sur le monde et de l'acquisition d'une culture scientifique, et par là contribue à la formation des citoyens. Elle est une finalité de l'enseignement

(1) Timss : Trends in international mathematics and science study ; cette enquête internationale mesure les résultats des élèves de CM1.

(2) Les résultats de l'enquête Timss sont consultables sur le site de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) : <https://timssandpirls.bc.edu>.

des mathématiques à l'école élémentaire, mais aussi le vecteur principal d'acquisition des connaissances et des compétences visées.

L'objet de la présente note de service est de contribuer à la mise en place d'un enseignement construit pour développer l'aptitude des élèves à résoudre des problèmes. Cela nécessite de conduire, année après année, et dès le plus jeune âge, un travail structuré et régulier pour faire acquérir aux élèves les connaissances et compétences leur permettant :

- de comprendre le problème posé ;
- d'établir une stratégie pour le résoudre, en s'appuyant sur un schéma ou un tableau, en décomposant le problème en sous-problèmes, en faisant des essais, en partant de ce que l'on veut trouver, en faisant des analogies avec un modèle connu ;
- de mettre en œuvre la stratégie établie ;
- de prendre du recul sur leur travail, tant pour s'assurer de la pertinence de ce qui a été effectué et du résultat trouvé, que pour repérer ce qui a été efficace et ce qui ne l'a pas été afin de pouvoir en tirer profit pour faire des choix de stratégies lors de futures résolutions de problèmes.

I. Un enseignement structuré et explicite de la résolution de problèmes

Enseigner la résolution de problèmes nécessite de concevoir une progressivité pour les problèmes proposés, en commençant par des problèmes additifs élémentaires en une étape, avant de proposer des problèmes plus complexes (multiplicatifs élémentaires) et d'augmenter progressivement le nombre d'étapes des problèmes proposés.

Au sein d'une même catégorie de problèmes, une progressivité doit être établie : par exemple, au sein des problèmes additifs élémentaires en une étape, les nombres en jeu ou l'aspect dynamique ou non de la situation peuvent ajouter de la complexité pour les élèves. Les quatre problèmes suivants, bien que faisant tous appel à une soustraction et à des nombres inférieurs à 50, sont d'une difficulté inégale pour les élèves.

– Léo et Lucie ont 43 billes à eux deux. Léo a 6 billes. Combien Lucie a-t-elle de billes ?

– Lucie avait 43 billes ce matin. Elle a perdu 6 billes pendant la récréation. Combien a-t-elle de billes

maintenant ?

– Lucie avait 43 billes ce matin. Elle a perdu 37 billes pendant la récréation. Combien a-t-elle de billes maintenant ?

– Lucie a gagné 6 billes à la récréation. Maintenant elle a 43 billes. Combien de billes avait-elle avant la récréation ?

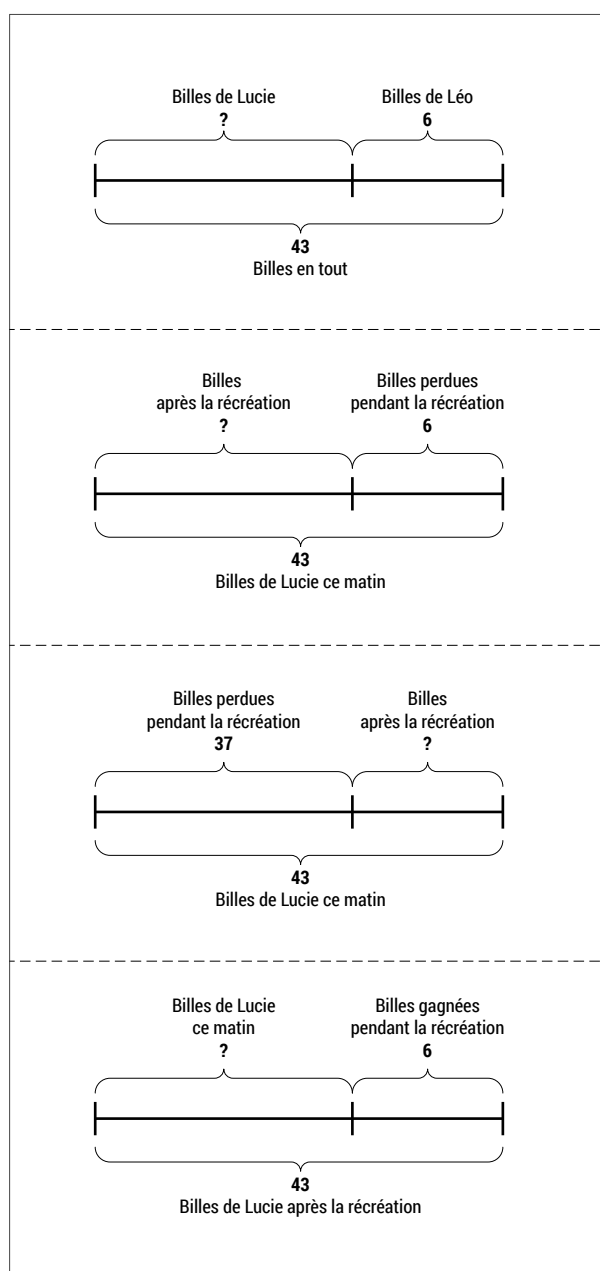
Les différents types de problèmes se résolvant par une même opération doivent être rencontrés et explicités aux élèves, selon une programmation réfléchie tenant compte des différents niveaux de difficulté et de l'impératif de ne pas laisser s'installer une vision réductrice du sens des opérations. La soustraction, par exemple, ne doit pas être assimilée à la seule situation de retrait.

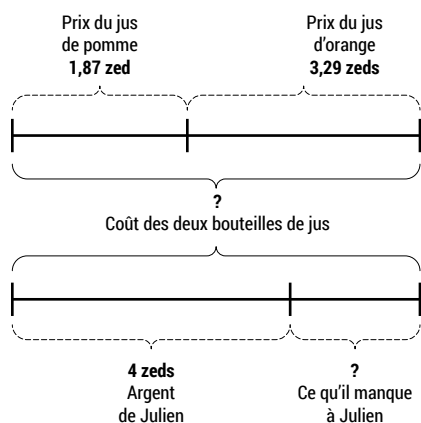
Un enseignement explicite de la résolution de problèmes doit s'appuyer sur des temps spécifiques qui structurent les savoirs et compétences travaillés : des références construites avec les élèves et notées dans les cahiers prévus à cet effet (cahiers de référence en mathématiques) permettent de garder traces de l'aboutissement du travail effectué. Ces références peuvent être des résolutions de problèmes types sur lesquelles les élèves pourront s'appuyer lors de séances ultérieures pour résoudre correctement d'autres problèmes proposés. Références « construites avec les élèves » ne signifie en rien qu'il s'agit de productions imparfaites ; bien au contraire, il s'agit de modèles dont les élèves pourront s'inspirer pour leurs propres travaux. Ces exemples-types doivent servir de références systématiques lors des résolutions de problèmes ultérieures (« c'est comme... »). Idéalement, ces références seront communes à l'école, voire au réseau d'écoles, pour permettre de les utiliser pendant plusieurs années.

La formalisation de ces exemples-types doit être l'occasion d'introduire des représentations, sous forme de schémas bien adaptés, permettant la modélisation des problèmes proposés. Ces représentations sont systématiquement utilisées lors des résolutions de problèmes menées face à la classe, afin de servir de références aux élèves. Elles ne sont bien sûr jamais rendues obligatoires (en particulier pour les élèves en réussite qui n'en ont pas besoin), mais doivent servir de point d'appui, lors des séances d'enseignement, avec les élèves rencontrant des difficultés lors de la résolution d'un problème.

L'objectif n'est pas d'établir un catalogue détaillé de typologies de problèmes pouvant exister, dont l'usage serait inopérant pour les élèves, mais au contraire de réunir les problèmes dans des catégories aussi larges

que possible en faisant des analogies, par exemple, entre les problèmes pouvant s'appuyer sur les mêmes représentations. Ainsi, les quatre exemples de problèmes proposés ci-dessus peuvent correspondre à un même « modèle » : indépendamment de l'aspect dynamique ou non de la situation, il s'agit en effet, à chaque fois, d'un ensemble partagé en deux parties. Le cardinal de l'ensemble et celui d'une partie sont connus et le problème a pour objet de déterminer le cardinal de la seconde partie. Les représentations schématiques associées à ces quatre problèmes peuvent ainsi prendre la même forme et correspondre au même « modèle » :





Comme on peut le voir ci-dessus, la résolution du problème issu de l'évaluation Timss peut s'appuyer sur une représentation schématique similaire à celle utilisée dans les quatre problèmes donnés en exemples au point 1. La compréhension peut ainsi en être facilitée.

D'autres types de représentations pouvant aider les élèves à la modélisation des problèmes à résoudre peuvent être proposés : dessins, diagrammes, graphiques, etc.

II. Les problèmes à soumettre aux élèves

L'exemple du problème issu de l'évaluation Timss donné en introduction met en lumière les difficultés des élèves français à résoudre des problèmes numériques en plusieurs étapes. L'objectif prioritaire doit donc être de former les élèves, très tôt, à la résolution de problèmes élémentaires de cette nature. Tout en ne négligeant pas le travail préalable sur les problèmes en une étape, briques élémentaires sur lesquelles pourront s'appuyer les élèves pour résoudre les problèmes en plusieurs étapes, il est important de proposer des problèmes en deux étapes dès le début du cycle 2⁽³⁾ : l'objectif visé est de ne pas laisser les élèves penser que résoudre des problèmes se limite à « trouver la bonne opération » ou « avoir de

(3) Le lecteur pourra se référer au document « Quelles compétences et quelles connaissances doit-on attendre d'un enfant à la fin de son CP ? Repères pour les mathématiques » publié sur Éduscol en février 2018 (<http://eduscol.education.fr/cid117919/100-de-reussite-en-cp.html>) qui donne des exemples de problèmes en une ou deux étapes que les élèves doivent être en mesure de traiter en fin de CP.

(4) Par exemple : « Tracer un rectangle ayant une aire de 90 cm² et un périmètre de 39 cm ».

la chance » en prenant les deux nombres de l'énoncé et en choisissant une opération au hasard.

Des problèmes qui ne sont ni additifs ni multiplicatifs peuvent également être proposés aux élèves, en particulier au cycle 3, comme, par exemple, des problèmes qu'il faut résoudre par la méthode essai-erreur⁽⁴⁾.

Ces problèmes ne doivent pas apparaître de façon isolée, mais être inscrits dans des séquences d'apprentissage au sein desquelles plusieurs problèmes pouvant être résolus par la méthode visée sont proposés. Il convient d'assigner à chaque séquence un objectif d'apprentissage précis ; dans l'exemple de la méthode essai-erreur, il s'agit d'apprendre à chercher, en tâtonnant, en faisant des essais successifs. L'acquisition de la méthode enseignée ou de la démarche visée, dont les cahiers de référence gardent la mémoire, devra ensuite être renforcée par une rencontre régulière de problèmes permettant de la mettre en œuvre au cours des périodes et des années suivantes.

III. La mise en œuvre dans la classe

L'enseignement de la résolution de problèmes peut s'appuyer sur des temps d'échanges collectifs, permettant d'émettre des hypothèses, d'élaborer collectivement des stratégies, de confronter des idées et d'en débattre, de proposer des méthodes de résolution ou encore de soumettre à la classe des problèmes créés par les élèves eux-mêmes. Ces temps collectifs permettent également de contribuer

Dans cet apprentissage des nombres, appréhender, comprendre et connaître les quantités jusqu'à dix doivent former un socle solide pour les apprentissages ultérieurs.

à développer une meilleure expression orale des élèves. Néanmoins, lors des séances de résolution de problèmes, la priorité doit être donnée aux temps pendant lesquels les élèves résolvent effectivement eux-mêmes des problèmes.

La recherche de solutions de problèmes peut être menée à plusieurs, en invitant les élèves à collaborer, par binôme ou par groupes de trois ou quatre élèves. Il est néanmoins nécessaire d'accorder d'abord aux élèves un temps de travail individuel en amont de la mise au travail par groupe, afin de leur permettre de s'appropriier le problème chacun à leur rythme et ainsi faciliter l'engagement de tous les élèves dans la tâche de résolution.

Lors des temps de recherche individuelle ou par groupe, l'enseignant doit veiller à circuler dans les rangs pour consulter les productions de chacun des élèves afin de pouvoir :

- encourager leur mise en recherche ;
- relancer le travail des élèves bloqués, pour des raisons mathématiques ou non, en posant des questions pour les aider à s'appropriier l'énoncé, en invitant à faire un dessin ou un schéma, en proposant du matériel ;
- inviter des élèves à utiliser les ressources à leur disposition (cahier de référence ou affichages) ;
- demander à des élèves ne trouvant pas la même chose de comparer leurs résultats et leurs procédures pour se mettre d'accord ;
- accompagner plus longuement des élèves ayant des besoins spécifiques ou des difficultés particulières ;
- etc.

« Modéliser » et « calculer » sont deux compétences fondamentales pour la résolution de problèmes à l'école élémentaire qui doivent guider l'action de l'enseignant pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés. En effet, lors de la résolution de problèmes, les principales difficultés rencontrées peuvent relever de :

- difficultés à « modéliser » : l'élève n'arrive pas à faire le lien entre le problème posé et le modèle mathématique dont il relève, il ne comprend pas le sens de l'énoncé ou il ne propose pas de solution ou encore la solution proposée ne s'appuie pas sur les opérations attendues ;
- difficultés à « calculer » : les calculs effectués, mentalement ou en les posant, sont erronés, la ou les erreurs pouvant être dues à une méconnaissance de faits numériques ou à une maîtrise imparfaite des algorithmes de calcul utilisés.

On retrouve ces deux cas dans les exemples ci-dessous :

Difficultés à « modéliser »
<p>Lise a 10 €. Le magazine qu'elle aime coûte 3,49 €. Un stylo coûte 1,29 €. Combien lui manque-t-il pour acheter deux magazines et trois stylos ?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 3,49 \\ \times 3 \\ \hline 10,47 \end{array}$ </div> <div style="text-align: right;"> <p><i>Il lui manque 10,47 €</i></p> </div> </div>

Difficultés à « calculer »
<p>Lise a 10 €. Le magazine qu'elle aime coûte 3,49 €. Un stylo coûte 1,29 €. Combien lui manque-t-il pour acheter deux magazines et trois stylos ?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 1,29 \\ \times 3 \\ \hline 3,87 \end{array} + \begin{array}{r} 3,49 \\ \times 2 \\ \hline 6,98 \end{array}$ </div> <div style="text-align: right;"> <p><i>Je cherche le nombre d'argent qui lui manque.</i></p> </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> $\begin{array}{r} 6,98 \\ + 3,870 \\ \hline 10,85 \end{array}$ </div> <p style="text-align: center;"><i>Il lui manque 85 centimes</i></p>

Les actions de remédiation sont fondamentalement différentes dans les deux cas. Dans le premier cas, un travail important devra être mené pour s'assurer que les élèves concernés comprennent effectivement l'énoncé et soient en mesure de le reformuler. Ils peuvent être invités à effectuer une représentation de la situation ou même à reproduire la situation en utilisant un matériel approprié, comme des images représentant les articles achetés et de la monnaie factice. Dans le second cas, la modélisation est correcte, les élèves concernés peuvent simplement être invités à travailler avec d'autres élèves ayant également modélisé correctement la situation, pour vérifier si leurs résultats sont plausibles, comparer les calculs effectués et échanger afin de se mettre d'accord sur le résultat à trouver.

Lors des temps de recherche individuelle, il est important de veiller à ce qu'une sur-sollicitation de l'enseignant par les élèves ayant le plus d'appétence et de facilités pour les mathématiques ne le conduise pas à répartir ses interventions d'une façon qui ne correspondrait pas aux besoins des élèves.

Lors d'une séance de mathématiques, tous les problèmes traités n'ont pas nécessairement besoin de faire l'objet d'une mise en commun en fin de séance. En effet, si tous les élèves ont réussi à traiter de façon

satisfaisante un problème donné, la validation de ces réponses dans les cahiers en circulant dans les rangs doit être suffisante. De même, si seuls un ou deux élèves n'ont pas réussi à traiter un problème donné, une action spécifique auprès de ces élèves peut être plus efficace qu'un échange en classe entière.

Si l'objectif fixé en donnant un problème à résoudre est de faire émerger une procédure de résolution particulière ou une représentation-type et qu'aucun élève ne fait ce qui est attendu, l'enseignant ne doit pas renoncer à ce modèle ou attendre qu'il émerge nécessairement d'un élève de la classe. Il peut le proposer lui-même, par exemple en le présentant comme une méthode utilisée par un élève l'année précédente, en invitant les élèves de la classe à discuter de la justesse et de la pertinence de la résolution proposée.

La présentation à la classe d'une proposition de résolution d'un problème peut se faire de façon très efficace grâce aux outils numériques, en projetant sur écran ou tableau numérique la proposition d'un élève et en invitant celui-ci à expliciter oralement sa solution. Ces outils peuvent aussi permettre de projeter plusieurs solutions pour les comparer et permettre à la classe d'évaluer à la fois la justesse des résolutions et leur efficacité. Si la salle de classe n'est pas équipée de façon idéale, d'autres procédures de mises en commun peuvent être envisagées, comme la

vidéo-projection d'une photo de la solution d'un élève ou, à défaut, la copie de tout ou partie de la résolution proposée.

IV. L'évaluation des acquis des élèves

Tout au long de la scolarité, des évaluations régulières doivent permettre de s'assurer de l'acquisition, par tous les élèves, des connaissances et compétences relatives à la résolution de problèmes visées par les séquences qui viennent de s'achever, mais aussi de s'assurer que les compétences et connaissances travaillées lors des périodes et années précédentes sont bien toujours présentes.

Conclusion

La résolution de problèmes, au centre de l'activité mathématique, engage les élèves à chercher, émettre des hypothèses, élaborer des stratégies, confronter des idées pour trouver un résultat. Qu'elle soit proposée individuellement ou collectivement en invitant les élèves à collaborer avec leurs pairs, la tâche de résolution de problèmes permet aux élèves d'accéder au plaisir de faire des mathématiques.

3. LA SENSIBILISATION AUX LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE

Recommandations pédagogiques

BO n° 22 du 29 mai 2019

Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle

Le rapport intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » souligne, en s'appuyant sur des recherches récentes, l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE). L'immense richesse perceptive des très jeunes enfants permet en effet de les sensibiliser, dès l'école maternelle, aux sonorités de différentes langues.

Le rapport précise également qu'au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun.

L'éveil aux langues nourrit intimement et, de manière privilégiée, les deux domaines des programmes Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions et Explorer le monde. Par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.) faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves, il contribue également à chacun des trois autres domaines du programme de maternelle. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle.

La présente note décline les principes généraux d'organisation et la démarche pédagogique à privilégier en moyenne et grande sections.

I. Principes généraux d'organisation

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et, d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le CP. La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. Ainsi, peu à peu, ces moments où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante dans une LVE deviennent des moments familiers et attendus de la vie de la classe. C'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction

**Dans cet apprentissage
des nombres, appréhender,
comprendre et connaître
les quantités jusqu'à
dix doivent former un
socle solide pour les
apprentissages ultérieurs.**

de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;

- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Chacun de ces quatre objectifs concourt à renforcer la place essentielle donnée au développement du langage à l'école maternelle : en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français.

Ces objectifs feront l'objet d'un travail en commun avec les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent.

II. Mettre en œuvre au sein de la classe une démarche pédagogique respectueuse du développement du jeune élève

L'accueil du matin, comme le temps de regroupement traditionnellement consacré aux activités ritualisées, peut constituer un moment privilégié pour exposer les plus jeunes à une autre langue que le français. Il est recommandé de s'appuyer sur un personnage fictif (marionnette, mascotte, professeur revêtant un accessoire typique, etc.).

L'usage de supports authentiques variés et adaptés aux jeunes élèves est à privilégier afin que ces derniers puissent les mettre en lien avec leur propre univers de référence.

■ Apprendre en jouant

Le jeu, au-delà du plaisir qu'il suscite, est une nécessité pour l'enfant. Puissant moteur d'apprentissage, il favorise l'attention, développe les habiletés motrices et permet à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. Ainsi, jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour, conduits en LVE, engagent les élèves dans le développement de productions orales simples. L'enfant, par son corps et par sa voix, par le rythme battu ou les gestes à accomplir, développe sa conscience de la notion du temps, du rythme, de

la mélodie propres à une langue. On peut également s'appuyer sur des jeux sociaux traditionnels déjà connus des élèves pour faciliter l'entrée dans des activités et créer, ainsi, des situations d'interaction simples mais chargées de sens permettant de pratiquer une LVE.

■ Apprendre en réfléchissant

L'éveil aux langues peut aussi prendre la forme de temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement (est-ce qu'il y a des sons en français qui n'existent pas en anglais, est-ce qu'il y a des sons en anglais qui n'existent pas en français?); le professeur est alors en mesure d'observer le cheminement des réflexions et encourage les discussions.

De même, il est possible de s'appuyer sur les jeux phoniques conduits en français (frappé d'une suite sonore, découpage oral de mots connus en syllabes, repérages de syllabes communes, etc.) et en LVE pour inviter les élèves à percevoir que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques.

On développe ainsi chez les élèves des capacités d'observation et de raisonnement.

■ Apprendre en s'exerçant

Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle. Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r/, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché, permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.

■ Apprendre en mémorisant et en se remémorant

Mémoriser - Les facultés mnésiques des très jeunes élèves sont également sollicitées pour introduire des comptines et chants en LVE qui sont écoutés à plusieurs reprises, joués, rythmés, mimés, accompagnés de gestes pour faciliter leur mise en mémoire.

Ce faisant, le professeur contribue à « enrichir l'imaginaire musical des enfants », en les confrontant à la diversité des univers musicaux pour exercer l'oreille, affiner l'écoute et entraîner la mémoire auditive (découverte d'instruments, d'extraits d'œuvres).

Le recours aux « boîtes à histoires », permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés, facilite également la mémorisation. On peut, par exemple, raconter d'abord en français, puis dans un second temps raconter la même histoire dans une LVE. On peut aussi, sans passer par la médiation du français, introduire directement quelques éléments choisis en LVE (interjections, onomatopées, formules, noms propres, etc.), qui sont directement repérés par les élèves grâce au contexte et à la mise en œuvre pédagogique.

Se remémorer, évoquer - On organise régulièrement des retours sur les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs. C'est en établissant ces liens que l'on aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique ouvre un parcours qui se poursuivra sur l'intégralité de la scolarité des élèves. Ces premiers jalons, posés dès la moyenne section et dont la continuité sera assurée en grande section puis au cycle 2, permettent aux élèves de débiter un parcours linguistique d'apprentissage cohérent et solide. En cela, la participation des élèves à des projets comme la Semaine des langues vivantes qui se tient chaque année au mois de mai est un moment privilégié pour mener un projet de classe ou d'école concret.



© Xavier Schwebel / MENJ

POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE