ADMISSION

CRPE 2025

M2

LEÇON 5

Épreuve orale

- Des tests d'autoévaluation
- Tous les savoirs disciplinaires
- 25 fiches méthodologiques
- 38 sujets corrigés dont 2 sujets officiels
- 200 questions possibles du jury



OFFERT
50 QCM interactifs
2 sujets corrigés

Vuibert
N°1 DES CONCOURS

ADMISSION

CRPE 2025

M2

LEÇON

Épreuve orale

Ouvrage dirigé par Marc Loison
Docteur en histoire de l'éducation et sciences de l'éducation,
maître de conférences honoraire en histoire contemporaine de l'université d'Artois,
ancien conseiller pédagogique chargé de mission académique pour l'éducation prioritaire,
ancien président de jury CRPE

Ouvrage coordonné par Aline Merlot
Inspectrice de l'Éducation nationale, titulaire du master Expertise de la formation (EDLF), mention pratiques et ingénierie de la formation, membre de jury CRPE

Valérie Bouquillon
Conseillère pédagogique départementale en maternelle, membre de jury CRPE et CAFIPEMF option maternelle

Marine Damiens
Enseignant maître formateur de circonscription en éducation prioritaire renforcée, titulaire du diplôme d'université Français langue étrangère

Marjory Dubois,
Conseillère pédagogique et référente mathématiques de circonscription, membre de jury CRPE

Ève Santhune,
Conseillère pédagogique départementale formation initiale et continue, membre de jury CRPE et CAFIPEMF

N°1 Vuibert DES CONCOURS

Ressources numériques pour réussir le CRPE

Téléchargez :

- **notre guide du concours ;**
- **50 QCM interactifs ;**
- **2 leçons supplémentaires ;**
- **un focus sur la méthode de Singapour.**



ou www.vuibert.fr/site/218787

ISBN : 978-2-311-21878-7

Conception et réalisation de la couverture : Delphine d'Inguimbert et Valérie Goussot / Caroline Joubert (Atelier du livre) / Séverine Tanguy
Conception de l'intérieur : Bleu T / Caroline Joubert (Atelier du livre)
Composition : Grafatom

DANGER LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40).
Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.
Le « photocopillage », c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le « photocopillage » menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. Des photocopies payantes peuvent être réalisées avec l'accord de l'éditeur.
S'adresser au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, F-75006 Paris. Tél. : 01 44 07 47 70

© Vuibert – juillet 2024 – 5, allée de la 2e DB – 75015 Paris
Site Internet : http://www.vuibert.fr

Sommaire

Avant-propos 5

Mode d'emploi 6

QCM d'autoévaluation 8

PARTIE 1 / COMMENT SE PRÉPARER À L'ÉPREUVE

1. Tenir compte des conseils, pièges à éviter et difficultés 14

2. Réfléchir aux éléments de cours indispensables pour réussir sa leçon 18

3. Planifier ses révisions 34

PARTIE 2 / MÉTHODE

Découvrir les objectifs de l'épreuve et apprendre à bâtir une séance d'enseignement 38

1. Objectifs de l'épreuve 38

2. De la conception de la leçon à l'institutionnalisation du savoir, quelques recommandations à prendre en compte 38

Fiche 1. Concevoir une leçon 42

Fiche 2. Concevoir une fiche de préparation d'une séance 44

Fiche 3. Programmer les apprentissages 48

Fiche 4. Connaître et utiliser les repères annuels de progression et attendus de fin d'année 50

Fiche 5. Articuler didactique et pédagogie 53

Fiche 6. Réfléchir à la place de l'enseignant et aux gestes professionnels 55

Fiche 7. Prendre en compte la diversité des élèves et différencier sa pédagogie 57

Fiche 8. Identifier des variables pédagogiques 60

Fiche 9. Pratiquer l'étayage 63

Fiche 10. Enseigner explicitement 65

Fiche 11. Évaluer 67

Fiche 12. Faire de l'erreur un levier pour les apprentissages 69

Fiche 13. Penser au rythme et à la durée des séances 72

Fiche 14. Passer des consignes 75

Fiche 15. Utiliser une modalité spécifique d'apprentissage : le jeu 77

Fiche 16. Faire manipuler les élèves 80

Fiche 17. Mettre en place des activités ritualisées 83

Fiche 18. Gérer les interactions et la place de l'oral dans la séance 85

Fiche 19. Mémoriser et se remémorer 88

Fiche 20. Organiser le groupe pour favoriser les apprentissages 90

Fiche 21. Utiliser et gérer le tableau et les affichages 91

Fiche 22. Intégrer le numérique dans sa pratique pédagogique 93
Fiche 23. Analyser et choisir les outils des élèves 96
Fiche 24. Analyser et choisir les supports 99
Fiche 25. Institutionnaliser le savoir et concevoir une trace écrite ... 101

PARTIE 3 / 36 SUJETS CORRIGÉS

S'entraîner à la conception d'une séance d'enseignement 104
1. Modalités organisationnelles de l'épreuve 104
2. Comment s'entraîner ? 104

Français 107
Sujet 1. **Annales 2022** La communication (PS) 108
Sujet 2. Le principe alphabétique (PS) 115
Sujet 3. La phonologie (MS) 122
Sujet 4. La compréhension (MS) 130
Sujet 5. L'écriture essayée (GS) 138
Sujet 6. L'oral (GS) 145
Sujet 7. L'apprentissage du code (CP) 152
Sujet 8. La production d'écrit (CP) ... 160
Sujet 9. La fluence (CE1) 167
Sujet 10. L'orthographe (CE1) 174
Sujet 11. Le vocabulaire (CE2) 181
Sujet 12. La compréhension (CE2) 188
Sujet 13. La grammaire (CM1) 195
Sujet 14. La compréhension (CM1) 202
Sujet 15. L'expression orale (CM1) 209
Sujet 16. La production d'écrit (CM2) 218
Sujet 17. L'orthographe lexicale (CM2) 225
Sujet 18. L'orthographe grammaticale (CM2) 232

Mathématiques 239
Sujet 19. Les solides (PS) 240
Sujet 20. Le dénombrement (PS) 246
Sujet 21. La longueur (MS) 253
Sujet 22. Les nombres (MS) 259
Sujet 23. Le dénombrement de quantités (GS) 265
Sujet 24. Le repérage sur un quadrillage (GS) 273
Sujet 25. La notion de dizaine (CP) .. 280
Sujet 26. Les compléments à 10 (CP) 287
Sujet 27. La soustraction posée (CE1) 293
Sujet 28. La longueur (CE1) 301
Sujet 29. La division (CE2) 308
Sujet 30. **Annales 2022** La symétrie (CE2) 315
Sujet 31. Les solides (CM1) 323
Sujet 32. Les grands nombres (CM1) 330
Sujet 33. Les fractions et les nombres décimaux (CM1) 337
Sujet 34. La proportionnalité (CM2) 345
Sujet 35. Le programme de construction (CM2) 352
Sujet 36. Les aires (CM2) 360

Index 367

Avant-propos

Depuis quelques années, de manière récurrente, il est indiqué dans les rapports de jury CRPE que l'on attend des candidats qu'ils manifestent **leur engagement dans la construction de compétences professionnelles**.

L'arrêté du 25 janvier 2021, relatif à la réforme du CRPE, indique clairement qu'une **dimension fortement professionnalisante** est désormais dévolue aux épreuves écrites et orales d'admissibilité et d'admission.

Au regard de ce constat, nous avons opéré plusieurs choix éditoriaux qui se caractérisent par leur originalité mais aussi et surtout leur volonté de répondre aux réels besoins des candidats.

Dans les manuels de français et de mathématiques, nous avons pris le parti d'éclairer les notions disciplinaires majeures par une réflexion portant sur **la traduction du savoir savant en savoir enseigné, démarche indispensable en amont de toute conception de séance d'enseignement**.

Le présent manuel vient utilement compléter cette réflexion. De fait, dans sa première partie, il aborde les éléments incontournables à prendre en compte, de la conception de la leçon à l'institutionnalisation du savoir en passant par la nécessaire différenciation pédagogique, puis les articule avec les compétences professionnelles P1 et P3.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, 36 sujets sont proposés. Ils balaient, à parts égales, **tous les cycles de l'école primaire et tous les thèmes du programme**.

Par ailleurs, ce manuel propose quelques outils innovants qui viendront compléter et structurer la préparation au CRPE, à savoir :

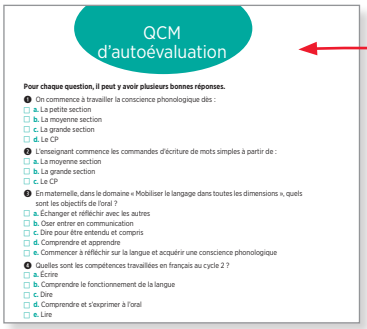
- un **mode d'emploi visuel** pour vous orienter dans le manuel ;
- un **test d'autoévaluation générale** en début d'ouvrage portant sur **les compétences P1 et P3** ;
- un **programme de révision** personnalisé faisant suite à cette évaluation ;
- de **nombreux conseils de formateurs** pour concevoir et animer une leçon ;
- pour chaque sujet, une proposition de **corrigé analysant le corpus documentaire**, présentant une **séquence possible** et une **séance détaillée complétées** par trois types de questions : **disciplinaires, didactiques et pédagogiques** ;
- un **index** en fin d'ouvrage pour retrouver facilement dans ce manuel toutes les **notions clés à maîtriser, régulièrement signalées dans les rapports de jurys**.

Les auteurs de cet ouvrage et moi-même espérons que ce manuel ainsi conçu et doté de ses multiples outils méthodologiques vous permettra de vous préparer efficacement à l'épreuve de leçon. Sa mise en œuvre éditoriale n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse de Julie Avendano, Anaïs Cotelle et Kévin Lacroix, éditeurs que je tiens ici personnellement à remercier.

Marc Loison
Directeur de l'ouvrage

Mode d'emploi

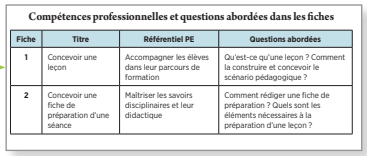
En début de manuel



Un QCM d'autoévaluation
pour identifier vos forces et vos faiblesses
et vous aider à organiser vos révisions

Dans la partie méthode

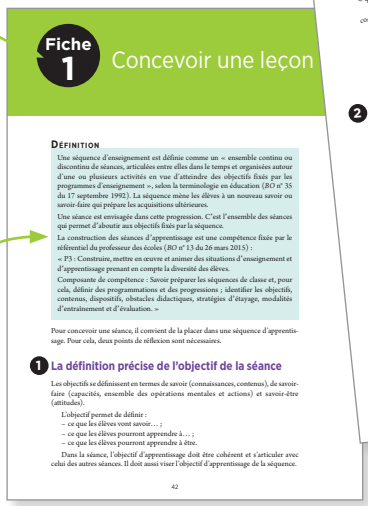
En ouverture de partie, un tableau présentant les 25 fiches méthode et, pour chacune d'entre elles, les compétences professionnelles visées et les questions abordées



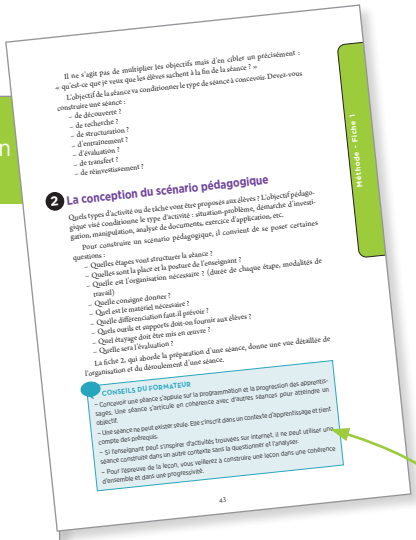
Compétences professionnelles et questions abordées dans les fiches

Fiche	Titre	Référentiel PE	Questions abordées
1	Concevoir une leçon	Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	Qu'est-ce qu'une leçon ? Comment la construire et concevoir le scénario pédagogique ?
2	Concevoir une fiche de préparation d'une séance	Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	Comment rédiger une fiche de préparation ? Quels sont les éléments nécessaires à la préparation d'une leçon ?

25 fiches pour apprendre à concevoir et animer une séance d'enseignement en français et en mathématiques



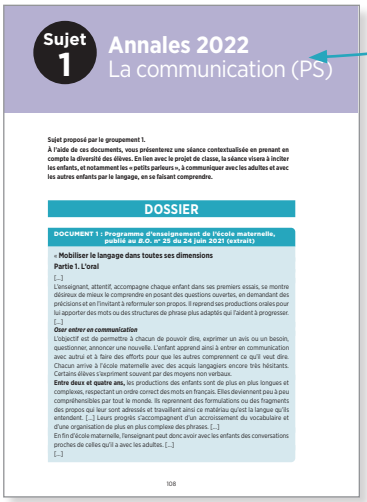
Les notions essentielles et les textes officiels à connaître



Les conseils des formateurs pour bien répondre aux objectifs de l'épreuve et aux attentes des jurys

Dans la partie entraînement

36 sujets (18 en français et 18 en mathématiques, dont 2 sujets officiels) couvrant tous les cycles de l'école primaire, en relation étroite avec les programmes de 2020 et 2021


Sujet 1
Annales 2022
La communication (PS)

Sujet proposé par le groupement 1.
À l'aide de ces documents, vous présenterez une séance contextualisée en prenant en compte la diversité des élèves. En lien avec le projet de classe, la séance visera à inciter les enfants, et notamment les « petits parleurs », à communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

DOSSIER

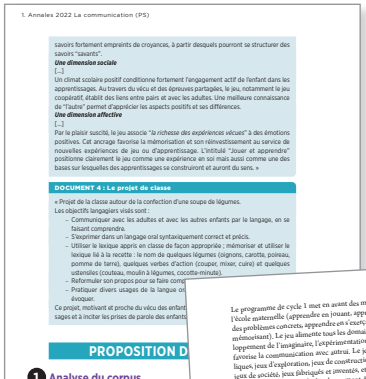
DOCUMENT 1 : Programme d'enseignement de l'école maternelle, publié au B.O. n° 25 du 24 juin 2021 (extrait)

« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie 1. L'oral

[...]
L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, se montre désireux de mieux le comprendre en posant des questions ouvertes, en demandant des précisions et en l'invitant à reformuler son propos. Il reprend ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser.
[...]
Oser entrer en communication
L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. Certains élèves s'expriment couvrant par des moyens non verbaux.
Entre deux et quatre ans, les productions des enfants sont de plus en plus longues et complexes, respectant un ordre correct des mots en français. Elles deviennent peu à peu compréhensibles par tout le monde. Ils représentent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. [...] Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. [...]
En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes. [...]
[...]

108


1. Annales 2022 La communication (PS)

savoirs fortement empreints de croyances, à partir desquels pourront se structurer des savoirs "savants".
Une dimension sociale
[...]
Un climat scolaire positif conditionne fortement l'engagement actif de l'enfant dans les apprentissages. Au travers du vécu et des épreuves partagées, le jeu, notamment le jeu coopératif, établit des liens entre pairs et avec les adultes. Une meilleure connaissance de "l'autre" permet d'apprécier les aspects positifs et ses différences.
Une dimension affective
[...]
Par le plaisir suscité, le jeu associe *"la richesse des expériences vécues"* à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. L'Institut "Jouer et apprendre" positionne clairement le jeu comme une expérience en soi mais aussi comme une des bases sur lesquelles des apprentissages se construiront et auront du sens. »

DOCUMENT 4 : Le projet de classe

« Projet de la classe autour de la confection d'une soupe de légumes.
Les objectifs langagiers visés sont :
- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis.
- Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée ; mémoriser et utiliser le lexique lié à la recette : le nom de quelques légumes (oignons, carotte, poireau, pomme de terre), quelques verbes d'action (couper, mixer, cuire) et quelques ustensiles (couteau, moulin à légumes, cocotte-minute).
- Reformuler son propos pour se faire comp
- Pratiquer divers usages de la langue or
évoquer.
Ce projet, motivant et proche du vécu des enfant
sages et à inciter les prises de parole des enfants

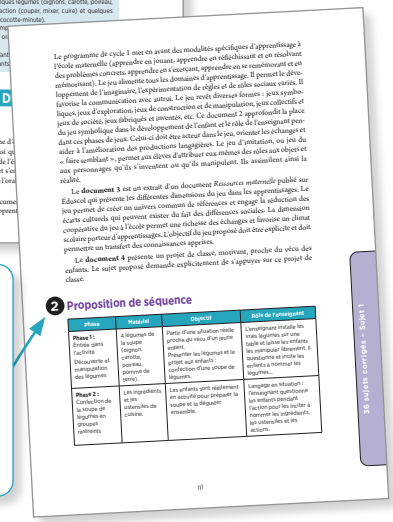
PROPOSITION D

1 Analyse du corpus

Le **document 1** est un extrait du programme d'
Il présente les attendus de fin de cycle ainsi q
compétences orales entre le début et la fin de l'
d'abord hésitantes et courtes, s'allongent et s'
aussi syntaxique. Ce document suppose que l'ora
qui doit être explicite, régulier et structuré.

Le **document 2** est un extrait d'un docume
Éduscol qui présente la place du jeu dans l'appren

110


Le programme de cycle 1 met en avant des modalités spécifiques d'apprentissage à l'école maternelle (apprendre en jouant, apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes concrets, apprendre en s'exerçant, apprendre en se remémorant et en mémorisant). Le jeu alimente tous les domaines d'apprentissage. Il permet le développement de l'imaginaire, l'expérimentation de règles et de rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec autrui. Le jeu revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. Ce document 2 approfondit la place du jeu symbolique dans le développement de l'enfant et le rôle de l'enseignant pendant ces phases de jeux. Celui-ci doit être acteur dans le jeu, orienter les échanges et aider à l'élaboration des productions langagières. Le jeu d'imitation, ou jeu du « faire semblant », permet aux élèves d'attribuer eux-mêmes des rôles aux objets et aux personnages qu'ils s'investissent ou qu'ils manipulent. Ils assimilent ainsi la réalité.

Le **document 3** est un extrait d'un document Ressources maternelle publié sur Éduscol qui présente les différentes dimensions du jeu dans les apprentissages. Le jeu permet de créer un univers commun de références et engage la réduction des écarts culturels qui peuvent exister du fait des différences sociales. La dimension coopérative du jeu à l'école permet une richesse des échanges et favorise un climat scolaire porteur d'apprentissages. L'objectif du jeu proposé doit être explicite et doit permettre un transfert des connaissances apprises.

Le **document 4** présente un projet de classe, mouvant, proche du vécu des enfants. Le sujet proposé demande explicitement de s'appuyer sur ce projet de classe.

2 Proposition de séquence

Phase	Matériel	Objectif	Rôle de l'enseignant
Phase 1 : Entrée dans l'activité Découverte et manipulation des légumes	4 légumes de la soupe (oignon, carotte, poireau, pomme de terre).	Porte d'une situation réelle proche du vécu d'un jeune enfant. Présenter les légumes et le projet aux enfants : confection d'une soupe de légumes.	L'enseignant installe les trois légumes sur une table et laisse les enfants les manipuler librement. Il questionne et incite les enfants à nommer les légumes.
Phase 2 : Confection de la soupe de légumes en groupes restreints	Les ingrédients et les ustensiles de cuisine.	Les enfants vont réellement en activité pour préparer la soupe et la déguster ensemble.	Langage en situation : l'enseignant questionne les enfants pendant l'action pour les inciter à nommer les ingrédients, les ustensiles et les actions.

117

questionne les enfants pour entrer en communication : « Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que tu fais ? À quoi ça sert ? ». Les essais et les propositions des enfants sont encouragés et valorisés. La coopération entre enfants est favorisée.

■ **Variables didactiques, points d'attention pédagogique et gestes professionnels :**
- L'enseignant ne pointe pas les erreurs, ne demande pas à l'enfant de répéter mais reformule les propos de l'enfant en insistant sur le mot juste (par exemple, « patate » devient « pomme de terre »).
- L'enseignant observe attentivement ce que dit ou fait l'enfant.
- L'enseignant s'attache à mettre en valeur les paroles de l'enfant.
- L'enseignant adopte un débit de parole ralenti et s'attache à bien articuler.
- L'organisation en groupes restreints favorise les relations enseignant-enfant, sécurisantes pour inciter les élèves « petits parleurs » à oser s'exprimer.

■ **Bilan/prolongement :** Cette trame de séquence doit être proposée très régulièrement aux enfants afin de les amener à oser prendre la parole, à entrer en communication avec leurs pairs mais également avec les adultes de l'école. Le projet sera alors différent selon la séquence mise en place (élaboration d'une salade de fruits, jardinage, etc.), toujours motivant et proche du vécu de l'enfant.

4 Questions possibles du jury

A. Questions disciplinaires

a. Quels sont les différents stades de développement d
deux et cinq ans ?

Repères de progressivité (programme maternelle 2021
– Entre deux et quatre ans, les productions des enfants
gues et complexes, respectant un ordre correct des
deviennent peu à peu compréhensibles par tout le m
– Après trois-quatre ans, ils progressent sur le plan sy
duisent des énoncés plus complets organisés entre
lés à des prises de parole plus longues, de plus en

b. Que signifie « jeu d'imitation » ?

« Il est appelé jeu d'imitation, de «faire semblant», d
La fonction symbolique traduit la capacité d'
comportements ou des situations non visibles (cachés
vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signi
Le jeu symbolique est une manifestation de la fonc
entre dix-huit mois et deux ans, lorsque l'enfant comm
cuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (
manger, etc.).

113

1. Annales 2022 La communication (PS)

B. Questions didactiques

a. Que signifie « apprendre en jouant » et pourquoi favoriser cette modalité spécifique d'apprentissage ? »

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des champs de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux sociaux, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant dotuse à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques.

b. Dans quelle mesure l'apprentissage de l'oral en maternelle contribue-t-il à la réussite des élèves dans le second degré ?

Depuis la fenêtre 2020, une épreuve de grand oral est mise en place dans l'examen du baccalauréat. « Cette épreuve évalue des compétences essentielles, en particulier la maîtrise d'une parole personnelle, structurée et argumentée, la capacité à développer avec clarté et conviction une réflexion, à dialoguer et à débattre, à adopter une distance critique par rapport aux savoirs acquis et à son projet de formation. » Cette épreuve a été conçue pour permettre au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public, de façon claire et convaincante. Cela signifie que l'apprentissage de cette prise de parole doit être enseignée et ce, depuis le plus jeune âge, et notamment dès l'entrée à l'école maternelle afin de réduire les écarts liés aux différences intrafamiliales.

C. Questions pédagogiques

a. Quelle est la place de l'utilisation d'un espace d'imitation au sein d'une séquence d'apprentissage et quelle est son utilité ?

L'espace d'imitation peut permettre :
– une observation point une évaluation diagnostique ;
– un apprentissage ;
– un entraînement, un réinvestissement (reproduire des gestes) ;
– une évaluation sommative à l'issue de la séquence.

b. Quel est le rôle du projet en maternelle et notamment dans un travail sur le langage oral ?

C'est un déclencheur qui s'appuie sur le champ d'intérêts de l'enfant, source de motivation, pour mobiliser les connaissances antérieures, soutenir la concentration et l'inciter à entrer en communication.

114

Pour chaque sujet, un corrigé proposant une analyse du corpus documentaire, une présentation de la séquence et une proposition de leçon

Dans chaque corrigé, les trois types de questions possibles du jury : disciplinaires, didactiques et pédagogiques

En fin de manuel

Index

Cet index n'est nullement exhaustif. Il cible les notions, concepts et outils que vous devez impérativement maîtriser pour concevoir une leçon.

A
Activités ritualisées 60, 61, 62, 67, 129, 131, 144, 161, 168
Affichage 65, 70, 71, 124, 282, 284, 288, 289, 290, 311, 327
Apprentissages 11, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35-41, 43, 44, 45, 54, 56, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 72, 78, 89, 90, 91, 94, 97, 103, 111, 118, 121, 123, 125, 133, 136, 144, 159, 162, 177, 180, 183, 193, 196, 201, 217, 218, 219, 230, 232, 236, 238, 240, 242, 248, 249, 250, 251, 256, 258, 263, 265, 271, 272, 298, 303, 313, 350

C
Consignes 10, 16, 21, 23, 36, 41, 42, 46, 51, 52, 61, 71, 85, 191, 275

D
Didactique 10, 14, 15, 17, 20, 24, 25, 29, 30, 34, 40, 45, 46, 159, 187, 193, 195, 197, 286, 322, 330
Différenciation 5, 14, 15, 16, 19, 22, 33, 35, 36, 61, 74, 81, 108, 139, 141, 222, 297, 312, 334
Diversité 15, 16, 18, 21, 35, 40, 57, 73, 88, 285, 299, 345
Durée des séances et des activités 16, 19, 20, 31, 37, 44, 48, 50, 56, 60, 62, 64, 102, 109, 156, 185, 186, 210, 254, 262, 272, 311, 317, 323, 333, 340, 348

E
Enseignement explicite 19, 21, 29, 33, 192, 205, 215, 267, 316
Erreur 35, 16, 45, 46, 47, 108, 132, 139, 142, 144, 147, 162, 163, 195, 201, 220, 241, 248, 256, 270, 284, 312, 323
Étayage 10, 11, 15, 16, 18, 19, 22, 34, 39, 40, 190, 241, 305, 313, 334
Évaluation positive 22, 43, 44

F
Fiche de préparation 11, 14, 20, 21, 22, 23, 34, 48, 50, 52

G
Gestes professionnels 15, 19, 22, 31, 34, 40, 55, 85, 93, 99, 106, 108, 115, 117, 125, 132, 140, 142, 147, 155, 162, 169, 176, 184, 191, 200, 207, 214, 220, 228, 235, 241, 247, 254, 261, 269, 275, 283, 290, 296, 305, 312, 318, 326, 334, 342, 349
Groupe de travail/travail de groupe 11, 41, 68, 69, 73, 168, 170, 194, 207, 215, 313, 317, 333

I
Institutionnalisation 14, 17, 22, 23, 32, 49, 64, 80, 81, 169, 170, 176, 180, 195, 207, 212, 228, 275, 281, 282, 283, 288, 289, 290, 294, 296, 298, 304, 330, 345, 349
Interaction 10, 186, 188

J
Jeu (le) 16, 23, 25, 35, 54, 55, 56, 89, 90, 91, 93, 94, 105, 107, 108, 129, 130, 131, 132, 138, 140, 141, 154, 167, 206, 229, 232, 233, 234, 236, 244, 245, 246, 247, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 295, 297, 310, 338

Un index pour vous reporter facilement aux différentes notions traitées dans l'ouvrage

QCM d'autoévaluation

Pour chaque question, il peut y avoir plusieurs bonnes réponses.

❶ On commence à travailler la conscience phonologique dès :
☐ **a.** La petite section
☐ **b.** La moyenne section
☐ **c.** La grande section
☐ **d.** Le CP

❷ L'enseignant commence les commandes d'écriture de mots simples à partir de :
☐ **a.** La moyenne section
☐ **b.** La grande section
☐ **c.** Le CP

❸ En maternelle, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes les dimensions », quels sont les objectifs de l'oral ?
☐ **a.** Échanger et réfléchir avec les autres
☐ **b.** Oser entrer en communication
☐ **c.** Dire pour être entendu et compris
☐ **d.** Comprendre et apprendre
☐ **e.** Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

❹ Quelles sont les compétences travaillées en français au cycle 2 ?
☐ **a.** Écrire
☐ **b.** Comprendre le fonctionnement de la langue
☐ **c.** Dire
☐ **d.** Comprendre et s'exprimer à l'oral
☐ **e.** Lire

❺ Au cycle 2, le sens et l'automatisation en lecture se construisent :
☐ **a.** Simultanément
☐ **b.** L'un après l'autre
☐ **c.** L'automatisation n'est pas au programme du cycle 2

❻ Pour l'écriture, quels sont les attendus de fin de cycle 2 ?
☐ **a.** Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire
☐ **b.** Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire
☐ **c.** Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle
☐ **d.** Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications

❼ En fin de CM2, il est attendu qu'un élève sache lire avec fluidité, ce qui signifie qu'il :
☐ **a.** Lit à voix haute, après préparation, un texte long
☐ **b.** Prend en compte la ponctuation et respecte le rythme des groupes syntaxiques
☐ **c.** Lit 5 à 10 œuvres par an
☐ **d.** Lit correctement en moyenne 120 mots par minute

❽ L'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à :
☐ **a.** Mettre en évidence les régularités du système de la langue
☐ **b.** Mettre en évidence les irrégularités du système de la langue
☐ **c.** Mettre en évidence les exceptions

❾ La pratique de l'écriture (situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets et les besoins des disciplines) doit être :

☐ **a.** Quotidienne
☐ **b.** Hebdomadaire
☐ **c.** Mensuelle

❿ Cochez les réponses correctes :

☐ **a.** Au cycle 2, les élèves doivent lire au moins 5 à 10 œuvres en classe par an.
☐ **b.** En CM1, les élèves doivent lire 5 ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et 2 œuvres classiques.
☐ **c.** En CM2, les élèves doivent lire 4 ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et 3 œuvres classiques.

⓫ Parmi ces propositions, lesquelles font partie des attendus de fin d'école maternelle ?

☐ **a.** Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme
☐ **b.** Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques
☐ **c.** Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur ou de masse ou de contenance
☐ **d.** Reconnaitre quelques solides (cube, pyramide, boule, cylindre)

⓬ Quelle est la bonne proposition concernant l'objectif « Acquérir la suite orale des mots-nombres » ?

☐ **a.** Avant 4 ans, les premiers éléments de la suite numérique peuvent être mis en place jusqu'à cinq ou six, puis progressivement étendus jusqu'à trente en fin de grande section.
☐ **b.** Avant 4 ans, les premiers éléments de la suite numérique peuvent être mis en place jusqu'à quatre, puis progressivement étendus jusqu'à dix en fin de grande section.
☐ **c.** Avant 4 ans, les premiers éléments de la suite numérique peuvent être mis en place jusqu'à cinq, puis progressivement étendus jusqu'à cinquante en fin de grande section.

⓭ Les activités de dénombrement à l'école maternelle doivent :

☐ **a.** Privilégier le comptage-numérotage
☐ **b.** Éviter le comptage-numérotage
☐ **c.** Ne pas dépasser la quantité 5

⓮ Quelles sont les compétences mathématiques travaillées au cycle 2 ?

☐ **a.** Chercher
☐ **b.** Modéliser
☐ **c.** Soustraire
☐ **d.** Représenter
☐ **e.** Additionner
☐ **f.** Raisonner
☐ **g.** Calculer
☐ **h.** Communiquer

⓯ Quels sont les trois domaines d'étude en mathématiques au cycle 2 ?

☐ **a.** Grandeurs et mesures
☐ **b.** Résolution de problèmes
☐ **c.** Espace et géométrie
☐ **d.** Nombres et calcul

⓰ La plupart des résultats des tables d'addition sont mémorisés :
☐ **a.** En fin de CP
☐ **b.** En fin de CE1
☐ **c.** En fin de CE2

⓱ Quelles formes et modalités de calcul sont enseignées au cycle 2 ?
☐ **a.** Le calcul mental
☐ **b.** Le calcul instrumenté
☐ **c.** Le calcul en ligne
☐ **d.** Le calcul posé

⓲ Dans le domaine « Nombres et calculs », quels sont les attendus à la fin du cycle 3 ?
☐ **a.** Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux
☐ **b.** Utiliser le calcul littéral
☐ **c.** Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux
☐ **d.** Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux et le calcul

⓳ Au cycle 3, le calcul mental ou en ligne, le calcul posé et le calcul instrumenté sont à construire :
☐ **a.** En interaction
☐ **b.** En parallèle
☐ **c.** L'un après l'autre en progressivité

⓴ Parmi les propositions suivantes, lesquelles correspondent aux attendus de fin de cycle 3 en espace et géométrie ?
☐ **a.** (Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations
☐ **b.** Reconnaitre et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie
☐ **c.** Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire des figures et solides usuels
☐ **d.** Reconnaitre et utiliser quelques relations géométriques

㉑ Pour différencier, on peut varier :
☐ **a.** Les modalités de mise au travail des élèves
☐ **b.** Les modalités d'étayage de l'enseignant
☐ **c.** Les supports
☐ **d.** Les évaluations

㉒ Enseigner explicitement c'est :
☐ **a.** Dire aux élèves ce qu'ils sont en train d'apprendre
☐ **b.** Développer les stratégies d'apprentissage des élèves
☐ **c.** Éviter aux élèves d'interpréter et d'entrer dans des malentendus didactiques
☐ **d.** Faire à la place des élèves

㉓ Le contrat didactique est :
☐ **a.** L'ensemble des règles et comportements que l'enseignant attend de ses élèves
☐ **b.** L'ensemble des règles et comportements que les élèves attendent de l'enseignant
☐ **c.** L'enseignant passe les consignes et les élèves y répondent dans un temps donné

㉔ La conclusion d'une séance est l'étape durant laquelle les élèves :
☐ **a.** Sont amenés à identifier le savoir en jeu dans la séance
☐ **b.** Collent dans leur cahier la trace écrite préparée par l'enseignant
☐ **c.** Se projettent dans la prochaine séance

25 À l'école maternelle, on identifie des modalités spécifiques d'apprentissages qui sont :
- ☐ **a.** Apprendre en jouant
- ☐ **b.** Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes
- ☐ **c.** Apprendre en lisant et en communiquant
- ☐ **d.** Apprendre en s'exerçant
- ☐ **e.** Apprendre en s'entrainant
- ☐ **f.** Apprendre en se remémorant et en mémorisant
- ☐ **g.** Apprendre en parlant

26 L'étayage est :
- ☐ **a.** Pérenne
- ☐ **b.** Ponctuel
- ☐ **c.** Provisoire

27 Une séquence est :
- ☐ **a.** Composée de séances
- ☐ **b.** Progressive
- ☐ **c.** Continue ou discontinue

28 La fiche de préparation :
- ☐ **a.** Est rédigée après la séance pour garder une trace
- ☐ **b.** Est conçue avant la séance pour la préparer
- ☐ **c.** Est rédigée systématiquement sous forme de tableau

29 Une séance peut être :
- ☐ **a.** Courte
- ☐ **b.** Décrochée
- ☐ **c.** Isolée

30 Un enseignement spiralaire c'est :
- ☐ **a.** Un enrichissement progressif et une reprise constante de ce qui a été enseigné et appris
- ☐ **b.** La description d'une séance du début à la fin
- ☐ **c.** Une modalité de travail de groupe

CORRIGÉS

Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

1 **a.** → **Sujet 3**

2 **a.** → **Sujet 5**

3 **a. b. d. e.** → **Fiche méthode 18 et sujet 6**

4 **a. b. d. e.** → **Fiche méthode 3**

5 **a.** → **Sujet 7**

6 **b. d.** → **Fiche méthode 3 et sujet 16**

7 **a. b. d.** → **Fiche méthode 3 et sujet 9**

8 **a.** → **Sujets 10, 17 et 18**

9 **a.** → **Fiche méthode 17**

10 **a. b. c.** → **Sujets 31, 35 et 36**

⓫ **a. c. d.** → Fiches méthode 3 et 4

⓬ **a.** → Sujets 20, 22 et 23

⓭ **b.** → Fiche méthode 5, sujets 20, 22 et 23

⓮ **a. b. d. f. g. h.** → Fiche méthode 3

⓯ **a. c. d.** → Fiche méthode 3

⓰ **a.** → Fiche méthode 3 et sujet 26

⓱ **a. c. d.** → Fiche méthode 3 et sujets 26, 27 et 29

⓲ **a. c. d.** → Fiche méthode 3 et sujets 32 et 33

⓳ **a.** → Sujet 32

⓴ **a. c. d.** → Fiche méthode 3

Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

㉑ **a. b. c. d.** → Fiches méthode 6, 7 et 8

㉒ **a. b. c.** → Fiche méthode 10

㉓ **a. b.** → Fiche méthode 12

㉔ **a. c.** → Fiches méthode 10 et 25

㉕ **a. b. d. f.** → Fiche méthode 15

㉖ **b. c.** → Fiche méthode 9

㉗ **a. b. c.** → Fiche méthode 1

㉘ **b.** → Fiche méthode 2

㉙ **a. b.** → Sujets 8 et 16

㉚ **a.** → Fiches méthode 3, 4 et 19

Calculez votre score et suivez nos conseils :

Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	… / 20
Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	… / 10

À partir de ce score, identifiez la compétence professionnelle que vous maîtrisez le moins, reportez-vous aux fiches méthode permettant de l'appréhender et surtout de la consolider, puis entraînez-vous en traitant les sujets correspondants indiqués. Complétez ensuite votre entraînement avec les fiches et sujets restants. Enfin, à des fins d'évaluation, traitez les deux sujets officiels mis en ligne.

PARTIE 1
COMMENT SE PRÉPARER À L'ÉPREUVE

Tenir compte des conseils, pièges à éviter et difficultés **14**

Réfléchir aux éléments de cours indispensables pour réussir sa leçon **18**

Planifier ses révisions **34**

Tenir compte des conseils, pièges à éviter et difficultés

Ces 10 conseils à suivre, 10 pièges à éviter et 10 difficultés figurent de manière récurrente dans les rapports de jurys.

1 10 conseils

1. L'interaction avec le jury est importante : une expression précise sur les plans lexical et syntaxique est nécessaire et valorisée. La communication doit être maîtrisée : niveau de langue modélisant, débit de parole modéré, intensité suffisante, élocution claire, regard porté sur tous les interlocuteurs lors des échanges.
2. La qualité de la présentation revêt également une part importante dans l'appréciation du jury : il convient de porter une attention particulière à la construction de l'exposé, à l'annonce et au respect du plan. Celui-ci doit présenter une introduction claire, un exposé de séance structuré et une conclusion proposant des pistes de prolongement. La durée de l'exposé doit être d'au moins 10 minutes. Les candidats sont invités à se détacher de leurs notes pendant leur présentation pour démontrer une aisance à l'oral compatible avec le métier d'enseignant. Le jury n'attend pas une séance parfaite mais une proposition pédagogique réfléchie, des hypothèses de travail justifiées par les connaissances didactiques, par la connaissance des attendus des programmes et des processus d'apprentissage des élèves. Les questions posées par le jury seront alors des occasions de confirmer ou de remettre en question les choix effectués pour faire évoluer le scénario de la séance.
3. Le candidat est invité à se saisir des documents proposés dans le dossier et à montrer en quoi ils sont une aide pour la construction de la séance. Il peut également ne pas utiliser tous les documents ou faire appel à d'autres référents théoriques pertinents et maîtrisés (documents officiels, ressources institutionnelles, manuels didactiques, etc.) pour éclairer ses choix et/ou illustrer ses propos par des exemples concrets. L'exploitation des documents ne doit pas se limiter à une citation ou une description mais plutôt à une analyse réflexive en lien avec la construction de la séance.
4. Le candidat doit maîtriser les connaissances théoriques disciplinaires de la séance présentée et intégrer les aspects pédagogiques et didactiques. Il pourra s'appuyer sur les ressources nationales d'accompagnement (guides Eduscol) pour s'enrichir et nourrir sa réflexion. Toutes les références, ressources et auteurs cités devront également être connus et maîtrisés.
5. La séance présentée doit être intégrée dans une stratégie plus globale de construction des apprentissages. Elle peut être inscrite dans une séquence, et les différentes phases de cette séquence devront être présentées rapidement. Cela révèle la capacité du candidat à construire les enseignements sur le long terme. Cela peut également se traduire par une articulation avec des dispositifs de type APC, être pensé dans la continuité en amont et en aval de l'apprentissage visé (continuum didactique) ou faire partie d'une réflexion en interdisciplinarité.

6. Une séance est structurée et organisée en différentes phases. Outre la description factuelle de chacune d'elles, le candidat doit en présenter les enjeux en les articulant avec les objectifs d'apprentissage visés. Il doit être en mesure de présenter la consigne si elle est demandée, de choisir d'expliciter ou non les critères de réalisation, les critères de réussite, d'envisager les modalités de validation, d'évaluation, et de porter un regard réflexif sur les productions des élèves en les analysant.
7. Dans sa réflexion, le candidat devra s'attacher à une réelle mise en apprentissage des élèves avec des activités qui donnent du sens aux notions étudiées en n'investissant pas uniquement les tâches que les élèves doivent réaliser mais surtout les compétences visées et les gestes professionnels attendus du professeur des écoles.
8. La séance intégrera des stratégies de différenciation pédagogique qui ne doivent pas être limitées aux seuls élèves en difficulté.
9. Le jury apprécie les postures et attitudes bienveillantes envers les élèves. La valorisation des réussites, même partielles, avant de se concentrer sur les erreurs identifiées et leur donner la place naturelle qu'elles occupent dans le processus d'apprentissage est une attente liée à la profession d'enseignant.
10. Afin de mieux identifier les difficultés et les obstacles que les élèves pourraient rencontrer, et dans le but d'analyser leurs démarches et leurs procédures, et adapter l'enseignement conduit, il est conseillé de réaliser les exercices proposés dans le corpus.

2 10 pièges à éviter

1. Le jury pénalisera l'utilisation d'un registre de langue inapproprié (expressions familières, « OK », tics de langage, « du coup », « de base »), une syntaxe et un vocabulaire approximatif, des liaisons mal réalisées (« les enfants qui z'ont ») ainsi qu'une posture inadaptée (fuir le regard du jury, garder les mains dans les poches, rire, présenter une tenue relâchée).
2. Le candidat ne doit pas chercher LA bonne réponse ni donner obligatoirement une réponse immédiate. Il doit adopter une attitude réflexive, être dans l'écoute, dans l'échange dynamique, prendre le temps d'écouter sereinement la question, de réfléchir ou de reformuler avant de répondre. Il ne doit pas hésiter à demander une reformulation ou une précision si la question ne lui paraît pas claire, sans se départir de la courtoisie attendue.
3. Les réponses données ne doivent pas être trop générales mais étayées par des exemples bien choisis, pertinents. Le candidat doit faire preuve de bon sens et être sincère.
4. Le candidat ne doit pas non plus prendre les questions posées comme des remises en question totales de l'exposé mais comme un moyen d'approfondir une réflexion ou de surmonter une difficulté identifiée par le jury. Il conviendra alors d'être attentif aux pistes implicitement suggérées par le questionnement du jury, qui évaluera la capacité du candidat à s'engager dans l'échange, à accepter la controverse professionnelle et à cheminer.
5. Une lecture trop rapide et peu attentive de l'ensemble du corpus proposé risque d'engendrer une mauvaise compréhension, une analyse peu pertinente et des

réponses partielles ou erronées. De même, il est inutile de perdre du temps à décrire précisément et dans les détails tous les documents mis à disposition, notamment si cela ne permet pas une réelle plus-value pour la présentation. Il conviendra de privilégier une brève description du dossier, ou de sélectionner certains points précis de ces documents, au service de la construction de la séance.
6. Lorsque les documents du sujet proposent une démarche, les candidats ont tendance à la suivre à la lettre. Cela ne permet pas au jury de creuser la vision réelle que se fait le candidat d'une classe et de la réalisation d'une séance d'apprentissage.
7. Les introductions « standardisées », générales, préparées à l'avance et apprises par cœur mais qui ne correspondent pas à la séance travaillée n'apportent pas de plus-value à l'exposé (par exemple sur l'importance des mathématiques dans la vie).
8. Les séances proposées par les candidats présentent parfois des modalités de travail qui ne sont pas toujours pertinentes ou équilibrées. Il conviendra de questionner les avantages et les inconvénients de chaque modalité de travail dans les différentes phases afin de construire des séances qui donnent une place centrale à l'activité réelle de l'élève et à la construction des compétences individuelles en dépassant les simples échanges collectifs.
9. L'évaluation n'est pas toujours envisagée dans la préparation de la séance, quelle que soit sa forme. L'évaluation diagnostique est indispensable dans l'élaboration initiale de la séance, et l'évaluation formative permet de prendre en compte l'erreur dans le processus d'apprentissage et d'adapter son enseignement.
10. La différenciation se résume fréquemment à la reformulation de la consigne, un étayage maladroit, du tutorat, voire une proposition de simplification de la tâche qui ne permet plus à l'élève de construire « activement » la notion. Le recours à l'externalisation de la différenciation par l'APC est encore trop fréquent, et peu adapté. L'analyse fine des obstacles d'apprentissage et une meilleure maîtrise des variables didactiques judicieusement convoquées permettent de conserver des objectifs ambitieux, communs à tous les élèves. La différenciation pédagogique se fait en direction des élèves en difficulté, mais également des élèves en réussite.

3 10 difficultés à surmonter

1. Les programmes, les repères de progressivité, les instructions officielles, les ressources institutionnelles ainsi que l'ensemble des connaissances, compétences et démarches intellectuelles du socle commun de connaissances, compétences et culture ne sont pas finement maîtrisés par certains candidats.
2. Si les grands principes relatifs à la psychologie et au développement de l'enfant ne sont pas suffisamment connus, il sera difficile de justifier les choix pédagogiques et didactiques effectués dans la conception de la séance.
3. Comme indiqué précédemment dans les conseils, les termes spécifiques utilisés doivent être maîtrisés. De la même manière, une méconnaissance de la définition des termes pédagogiques et/ou didactiques utilisés par le candidat lors de l'exposé risque d'être mal perçue par le jury.

4. Chez certains candidats, les membres du jury ont pu identifier une confusion entre les notions d'« objectif » et de « compétence ». Chaque compétence identifiée dans la programmation ou progression d'une discipline sera déclinée en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif fera l'objet de séquences d'apprentissage comprenant plusieurs séances. L'objectif doit être formulé de manière suffisamment précise pour pouvoir être évalué en fin de séquence. Les compétences à acquérir peuvent être transversales et travaillées dans plusieurs domaines.
5. Les séances proposées ne prennent pas toujours en compte la progressivité des apprentissages à travers les cycles. La notion de « parcours d'apprentissage » n'est pas assez connue. Le travail en équipe et la continuité pédagogique doivent être questionnés.
6. Certaines séances proposées restent incomplètes. Par exemple, la consigne est extrêmement importante, et elle doit être formulée dans sa totalité. Le lien entre objectif d'apprentissage et trace écrite lors de l'institutionnalisation reste flou. La verbalisation par les élèves, notamment lors de la rédaction de la trace écrite, n'est pas toujours explicite. Parfois, la phase d'institutionnalisation n'est pas suffisamment prise en compte, voire totalement absente.
7. Certaines situations d'apprentissage proposées ne sont pas toujours ancrées dans le réel, voire ne sont même pas réalisables en termes de gestion ou d'organisation.
8. Les prérequis ne sont pas toujours précisés, et parfois ils ne sont même pas identifiés comme des obstacles potentiels.
9. Le cycle 1 et ses spécificités sont assez méconnus : le développement du jeune enfant, le programme, les notions à enseigner, les repères de progressivité ou les modalités d'apprentissage sont rarement convoqués.
10. Les connaissances scientifiques ne sont pas toujours stabilisées. Il convient de connaître le vocabulaire spécifique aux disciplines, de donner du sens aux notions à acquérir (construction du nombre, fractions, proportionnalité ou apprentissage de la lecture, lien lecture-écriture par exemple), d'utiliser des référents théoriques maîtrisés, de connaître les démarches (triptyque mathématique manipuler-verbaliser-abstraire par exemple) et les référents didactiques dans les domaines travaillés. Une absence de connaissances de base ne permet pas d'identifier les stratégies de réalisation des tâches par les élèves ni les obstacles rencontrés. Cette absence de connaissance de base ne permet pas non plus de justifier ses propos.

Réfléchir aux éléments de cours indispensables pour réussir sa leçon

1 Français

A. L'oral, du cycle 1 au cycle 3

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève va développer diverses compétences langagières lui permettant de s'exprimer, d'échanger et de comprendre la langue et son fonctionnement. Les compétences comportementales, communicationnelles, linguistiques, discursives, métalinguistiques et métacognitives sont à développer progressivement.

L'enseignement du langage oral est une priorité de l'école maternelle afin de prévenir l'échec scolaire et de réduire les inégalités. Au cycle 1, l'objectif prioritaire est d'inciter les enfants à entrer en communication avec les autres et de les amener à s'exprimer pour se faire comprendre. L'enseignant s'attachera à favoriser la prise de parole de tous les élèves en adaptant les situations, les sujets d'échange et les dispositifs. Il amène l'élève à trouver sa place dans le groupe et à tenir compte du collectif.

Deux dimensions complémentaires du langage oral sont à enseigner : le langage en situation, celui qui accompagne l'action, et le langage d'évocation, celui qui est décontextualisé. Une autre forme du langage est également à enseigner : le langage scriptural, c'est-à-dire un oral dans une forme adaptée pour être écrit.

En fin de maternelle, l'enfant doit pouvoir s'exprimer dans un langage oral précis et syntaxiquement correct en utilisant un lexique adapté. L'enseignant programme les séances de manière à développer des compétences langagières ciblées : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue… Les situations mises en place par l'enseignant amènent les élèves à utiliser l'oral pour apprendre et l'oral à apprendre. Par ailleurs, les moments de réception du langage oral permettent à l'enfant de développer son activité cognitive, notamment en se créant des images mentales, et ainsi d'améliorer sa compréhension.

Un aménagement des espaces de la classe, réfléchi et progressif, favorisera l'entrée en communication, le développement de la langue orale et le développement du vocabulaire. Les modalités mises en œuvre lors des séances dédiées au développement langagier tiennent compte des besoins des élèves qui, à leur entrée à l'école maternelle, montrent des différences au niveau de l'acquisition du langage (bagage lexical et syntaxe).

Au cycle 2, l'enseignement de la langue orale s'appuie sur les compétences développées à l'école maternelle. Il s'agit de faire progresser l'élève en visant une compréhension et un usage de l'oral de plus en plus élaboré, sur lequel il pourra

s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture au CP. L'enseignant met en place des situations de communication dans lesquelles les élèves interagissent. L'objectif est qu'ils produisent des énoncés clairs et qu'ils écoutent activement, en tenant compte de l'objet du propos, mais aussi des interlocuteurs (d'autres élèves ou l'enseignant). Une bonne maîtrise de la langue orale conduit à mieux s'exprimer à l'écrit et réciproquement. La maîtrise de l'écrit favorise une production orale plus formelle, qualitative et structurée. La récitation et la lecture à haute voix doivent être considérées comme des activités orales à part entière favorisant la compréhension. Il s'agit également d'amener progressivement l'élève à adopter un regard critique sur sa production orale, mais aussi d'être capable de la corriger.

L'ensemble des disciplines concourent à l'acquisition des compétences langagières à maîtriser en fin de cycle. Par exemple, une séance d'histoire peut amener les élèves à produire un type d'oral particulier : un débat, une argumentation ou une description.

L'oral est travaillé dans de nombreuses situations, mais il doit faire l'objet de séances spécifiques avec des objectifs précis et en progressivité. Une attention particulière doit être portée à l'acquisition du lexique (augmentation du capital, mise en réseau, relation entre les mots, catégorisation).

Au cycle 3, la maîtrise du langage oral est en lien étroit avec celle de la lecture et de l'écriture. Comme au cycle 2, son enseignement doit être explicite, structuré et programmé. Avant l'entrée au collège, on attend d'un élève qu'il soit capable d'écouter un récit et d'en montrer sa compréhension sans avoir systématiquement recours au texte. Il doit pouvoir mémoriser et restituer à haute voix un texte. Il est capable de faire une courte présentation à l'oral en prenant appui sur un support. Lors des moments d'échange en classe, il participe de façon constructive en tenant compte des réactions et des points de vue des autres. Lors de la préparation des séances visant la construction des compétences langagières, l'enseignant s'attache à expliciter les critères de réalisation et de réussite aux élèves afin de favoriser un retour réflexif.

Tout au long du parcours, le rôle de l'enseignant est d'exposer les enfants à un langage parlé de qualité et de veiller à la qualité du langage produit. L'adulte est un modèle pour le processus d'appropriation. Ses exigences évolueront en fonction de l'âge et du niveau d'acquisition des élèves. L'enseignement de la langue orale nécessite des gestes professionnels spécifiques afin de réguler les échanges, guider les élèves et permettre à chacun de trouver sa place au sein du collectif. L'étayage langagier est primordial et s'adapte en fonction des profils et des besoins de chaque élève (différenciation).

Du cycle 1 au cycle 3, l'enseignant varie les dispositifs en privilégiant la relation duelle ou la mise en place de groupes restreints, homogènes ou hétérogènes. L'enseignant valorise les essais, reformule les propos des élèves si besoin et facilite la prise de parole.

B. La lecture, du cycle 1 au cycle 3

Les élèves n'apprennent pas à lire à l'école maternelle mais développent les compétences prédictives de l'apprentissage de la lecture : la connaissance des lettres de l'alphabet, leur nom, les sons qu'elles produisent, leurs graphies et la connaissance du principe alphabétique. Progressivement, ils comprennent que ce qui se dit peut s'écrire.

Au CP, les séances d'apprentissage du code sont quotidiennes, avec un tempo élevé dès le début d'année. Aujourd'hui, les préconisations ministérielles insistent sur la nécessité d'aborder l'apprentissage de la lecture par une entrée graphémique avec une progression rigoureuse. L'accès au code est également lié à la pratique de l'écrit commencée à l'école maternelle. Les séances proposées aux élèves les placent en situation de décoder et/ou d'encoder des mots. Les textes à lire doivent être totalement déchiffrables afin d'aider les élèves à comprendre le fonctionnement et développer leur sentiment de compétence. Un lecteur autonome est capable de déchiffrer les mots en les identifiant soit par voie directe (reconnaissance visuelle rapide), soit en les déchiffrant (voie indirecte). Cependant, cela ne suffit pas. Le lecteur doit aussi être capable de comprendre ce qu'il lit. Il est nécessaire que l'élève automatise cette identification des mots pour pouvoir concentrer son attention sur la compréhension du texte : c'est ce que l'on nomme « fluidité » ou « fluence » de lecture.

La pratique de la lecture à haute voix est également recommandée car elle représente une activité indispensable pour accéder à une compréhension aisée des textes.

Plus tard, à partir du cycle 3, la lecture silencieuse sera mobilisée dans toutes les disciplines. Les instructions officielles demandent également de programmer la lecture d'œuvres complètes. Dans les emplois du temps, des plages spécifiques sont dédiées aux activités de lecture, et notamment des lectures « plaisir ».

La compréhension est travaillée dès l'école maternelle. Il s'agit de comprendre des textes lus par l'enseignant. Plusieurs compétences sont mobilisées pour comprendre un texte, notamment les compétences linguistiques, référentielles et textuelles. Au cycle 1, l'élève est amené à comprendre des textes entendus, lus par l'enseignant, sans autre aide que l'écoute du texte. La progressivité réside dans le choix de textes de plus en plus éloignés de la langue orale de l'enfant. La lecture d'album est une priorité à l'école maternelle et doit être très fréquente. Il est indispensable de programmer des séances spécialement dédiées à l'apprentissage de la compréhension.

À partir du CP, le travail de compréhension se base sur les textes lus par les élèves eux-mêmes : ce travail n'est possible que si l'élève a automatisé le décodage. L'enseignant veillera à prendre en charge rapidement les élèves présentant des difficultés, et notamment la confusion de lettres ou consonnes voisines et/ou une lecture hachée et hésitante. L'élève est amené à identifier le moment où il perd sa compréhension et apprend à y remédier.

Tout au long de sa scolarité, l'élève va être amené à découvrir la structure d'un récit, sa chronologie, la place du narrateur, les procédés narratifs et les différents

genres littéraires (le roman, la nouvelle, le conte…). Les lectures en réseaux à partir d'un personnage, d'une thématique, d'un auteur construiront également son parcours de lecteur ainsi qu'une culture littéraire.

Devenir un lecteur expert, c'est aussi accéder à la compréhension d'un texte en étant capable de combler les blancs et faire des inférences. Au-delà du prélèvement d'informations dans un texte lu, l'élève est amené à devenir un lecteur actif, capable d'émettre des hypothèses puis de les vérifier par des retours au texte, d'interpréter et aussi donner son opinion et le partager avec les autres.

À la fin du cycle 3, l'élève doit pouvoir lire avec fluidité et comprendre différents types d'écrits, textes littéraires et informatifs dans toutes les disciplines. Les supports proposés aux élèves ont également leur importance pour l'apprentissage de la lecture, notamment l'utilisation du numérique, qui demande aux élèves de nouveaux savoir-faire et de nouvelles stratégies de lecture.

C. L'écrit, du cycle 1 au cycle 3

Tout au long de son parcours à l'école maternelle, l'élève doit construire une représentation de l'écrit et comprendre les liens entre l'oral et l'écrit. L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées. L'apprentissage de l'écrit dépasse la capacité à tracer les lettres. Il demande aussi de respecter les règles, les conventions de l'écrit, la compréhension de son fonctionnement et le sens donné à cet écrit. Dans un premier temps, pour que les élèves comprennent que ce qui se dit peut s'écrire, la dictée à l'adulte est l'activité la plus efficace. Elle doit être proposée régulièrement et faire l'objet d'une progressivité tout au long du cycle 1. C'est l'enseignant qui prend en charge la production et explicite sa procédure pour écrire. Les élèves découvrent le principe alphabétique, qui leur permet de comprendre que les signes écrits codent des sons. Par ailleurs, l'enseignant propose aux élèves des activités graphiques afin de développer les habiletés motrices nécessaires à la tenue du crayon et au tracé des lettres.

Dès la petite section, l'enseignant écrit devant les élèves, explicite, bruite les sons, dit et fait observer.

Progressivement, à partir de la moyenne section, il met en place des situations d'essais d'écriture de mots simples. Lorsque l'élève comprend que l'écrit est un code, il peut être invité à produire des messages écrits. Tous les essais pour écrire des mots nouveaux sont valorisés.

L'espace de la classe doit faire l'objet d'une attention particulière : installation matérielle, outils, supports d'apprentissage, affichages et référents explicitement présentés et quotidiennement utilisés, adaptés aux besoins réels des élèves. Le temps de la classe demande lui aussi à être interrogé, et des séances spécifiques dédiées à l'écriture doivent apparaître à l'emploi du temps.

Au cycle 2, l'enseignement de l'écrit est progressif, explicite et structuré. Il doit permettre à l'élève d'apprendre à copier, à rédiger des textes en s'appropriant une démarche efficace et d'améliorer son texte, notamment son orthographe. Les

activités de copie permettent de favoriser l'automatisation des tracés des lettres en cursive. Elles permettent également de mémoriser l'orthographe des mots. L'enseignant veille à varier les types de copies et les supports.

L'enseignant propose des situations d'écriture quotidiennes variées : rédaction d'une phrase, d'une question, rédaction d'un paragraphe… et mobilise tous les domaines d'apprentissage. La dictée à l'adulte peut encore être utilisée en fonction des besoins.

L'élève apprend progressivement à relire et améliorer les textes produits en s'appuyant sur les situations de relecture vécues en groupe et sous l'étayage de l'enseignant. Les liens entre l'écrit et les autres domaines du français sont fondamentaux jusqu'au cycle 3.

Au cycle 3, l'apprentissage basé sur la pratique et l'entraînement se poursuit en s'appuyant sur les acquis du cycle 2. Quotidiennement, l'enseignant doit proposer des activités d'écriture, même courtes. Dans tous les domaines, l'écrit est au centre de la réflexion. Toutes les occasions d'écrire sont saisies. Il s'agit de mettre l'écrit au service des apprentissages. L'élève utilise l'écrit pour réagir face à une œuvre ou une lecture, préparer une tâche, élaborer une synthèse ou faire une conclusion, reformuler, expliciter, expliquer, réfléchir, émettre des hypothèses. Ainsi, l'écrit permet de structurer des savoirs.

Les écrits de travail sont des écrits qui peuvent prendre des formes variées, sont le reflet de la réflexion des élèves et, à ce titre, peuvent être partiels, temporaires et/ou inachevés. En complément des écrits de travail, l'enseignant programme également l'apprentissage de l'écriture créative : des écritures créatives courtes, mais également des projets d'écriture qui s'organisent sur un plus long terme.

Au cycle 3, les activités d'écriture ne peuvent être dissociées des séances d'orthographe, grammaire et vocabulaire. Dans le cadre des écrits longs, les élèves mettent en œuvre les différentes phases de la production d'écrit : planifier, mettre en texte, réviser, éditer.

Dans toutes les activités, l'enseignant offre un accompagnement langagier aux élèves et les guide dans l'utilisation des outils. Il porte une évaluation positive sur les productions des élèves en les encourageant, en valorisant leur progrès et en accompagnant la révision et la correction de leur écrit.

D. La compréhension du fonctionnement de la langue, du cycle 1 au cycle 3

À l'école maternelle, les élèves commencent à réfléchir sur la langue et se familiarisent avec son fonctionnement. L'enseignant propose des activités permettant de développer les compétences prédictives de la lecture : la conscience phonologique et le principe alphabétique de la langue. Les élèves sont amenés à identifier et discriminer des unités sonores, à comprendre que l'écrit code l'oral et à être capable de se détacher du sens des mots. Ils sont amenés à différencier la forme des mots et leur signification. Ils s'intéressent à la description et à la manipulation de la langue en

utilisant le lexique adapté (lettre, syllabe, son, mot, phrase, texte, majuscule…). Grâce aux activités phonologiques et aux situations qui mettent en évidence les liens entre l'oral et l'écrit, l'élève comprend le principe alphabétique de la langue. L'acquisition du lexique et le développement du vocabulaire font l'objet d'un apprentissage qui permet à la fois d'enrichir le bagage lexical de l'élève mais également de s'interroger sur la construction des mots et leur morphologie. La dictée à l'adulte reste l'activité la plus efficace pour développer ces compétences liées au fonctionnement de la langue.

Le programme de l'école maternelle prévoit également un éveil à la diversité linguistique afin d'exposer les enfants à la pluralité des langues dès le début de leur parcours et ainsi développer une écoute active nécessaire au développement de cette conscience phonologique.

Au cycle 2, les élèves sont amenés à faire des liens entre l'étude de la langue, la lecture et l'écriture. L'enseignant les explicite en menant des activités de résolution de problèmes liées à la compréhension et à l'orthographe. Il est important de mettre en œuvre des séances spécifiques qui permettent de structurer les connaissances en grammaire, orthographe et vocabulaire en proposant aux élèves de multiples occasions d'observer et de manipuler la langue.

Tout au long du cycle 2, l'élève apprend à orthographier les mots les plus fréquents et les mots invariables mémorisés. Il apprend à se repérer dans une phrase simple pour raisonner et réaliser les accords. Il utilise ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes et pour améliorer des textes écrits.

Au cycle 3, les élèves utilisent et consolident les compétences acquises au cycle 2 pour lire et écrire. L'étude de la langue fait l'objet d'une analyse réflexive pour en comprendre le fonctionnement et les règles. Les séances proposent des activités de manipulation, comparaison, transformation, tri, classement à l'aide de corpus pour mettre d'abord en évidence les régularités. Ils apprennent à repérer les principaux constituants d'une phrase simple et complexe, notamment par des situations de réduction, addition, pronominalisation et déplacements. Ces activités peuvent être ritualisées. Les dictées, sous différentes formes, permettent d'exercer la vigilance orthographique et les connaissances grammaticales. Un travail sur le lexique permettant de constituer des réseaux et des collections enrichit le bagage lexical des élèves.

S'appuyant sur des régularités, l'enjeu est de fournir aux élèves des repères stables afin de les outiller pour faire face à de nouvelles situations plus complexes ou inconnues.

2 Mathématiques

A. L'école maternelle

Tout au long du cycle 1, l'élève doit « acquérir les premiers outils mathématiques » par un enseignement structuré et ambitieux à travers le jeu, la manipulation d'objets concrets et la mise en place de situations-problèmes liées à la vie quotidienne, tel qu'il est préconisé dans la méthode de Singapour.

– **Découvrir les nombres et leurs utilisations :** les élèves doivent comprendre que les nombres permettent à la fois d'exprimer des quantités (**usage cardinal**) et d'exprimer un rang ou un positionnement dans une liste (**usage ordinal**). C'est un apprentissage long et progressif. L'enseignement consiste à confronter les enfants à de nombreuses situations impliquant des activités pré-numériques, puis numériques.

Les élèves acquièrent progressivement la **suite orale des mots-nombres** par la récitation de la comptine des nombres (jusqu'à 30 en fin de grande section). Il est important également de faire compter les élèves à partir d'un nombre donné, et de repérer les nombres qui viennent avant et après.

Parallèlement, « 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 », note de service 2019-085 du 28-05-2019. Cet usage de l'écrit pour se souvenir est une découverte importante. Le **tracé des chiffres** est un apprentissage qui s'organise sur le cycle.

À l'école maternelle, l'élève commence à **dénombrer des collections**. C'est une compétence complexe qui demande la mobilisation de plusieurs connaissances :
– l'élève doit connaître la suite orale des nombres, mais cela ne suffit pas ;
– l'élève doit connaître le principe du cardinal : c'est-à-dire comprendre que le dernier nombre énoncé représente la quantité ;
– l'élève doit comprendre que le nombre change lorsqu'on ajoute ou retire un objet, qu'il ne change pas lorsqu'on remplace un objet par un autre.

Les activités de dénombrement doivent être enseignées selon différentes modalités en faisant varier la nature des collections et leur organisation spatiale. Il est essentiel de privilégier le « comptage-dénombrement » au « comptage-numérotage ».

Entre 2 et 4 ans, la connaissance des petits nombres (jusqu'à 5) demande des activités nombreuses et variées portant sur la **décomposition et recomposition des petites quantités** (4, c'est 2 et encore 2 ; 3 et encore 1 ; 1 et encore 3) et sur la compréhension de **l'itération de l'unité** (3, c'est 2 et encore 1). Après 4 ans, ces activités s'effectuent sur des quantités jusqu'à 10. Enfin, pour stabiliser la connaissance des nombres, des activités sur la reconnaissance des constellations du dé et l'expression d'une quantité avec les doigts de la main sont à pratiquer régulièrement.

« *Dès la petite section et tout au long du cycle 1, l'enseignant propose très fréquemment des situations-problèmes concrètes dans lesquelles la réponse n'est pas immédiatement disponible pour les élèves. Les situations proposées sont construites de manière à faire apparaître le nombre comme utile pour anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) ou sur des positions (déplacements en avant ou en arrière).* » La confrontation à des résolutions de problèmes constitue une des quatre modalités d'apprentissage de la maternelle. Des ressources actualisées en juin 2023 sont disponibles sur le site Eduscol : https://eduscol.education.fr/2819/acquerir-les-premiers-outils-mathematiques-cycle-1.

On construit dès l'école maternelle différentes connaissances sur quelques formes et grandeurs. Il s'agit d'une première approche de la géométrie et de la mesure, qui seront enseignées aux cycles 2 et 3.

Cette construction passe par la manipulation et l'observation. La salle de motricité constitue un point de départ privilégié. En effet, l'élève découvre son environnement par un vécu corporel, une exploration sensorielle et une manipulation d'objets concrets. Cette première approche est nécessaire pour accéder aux étapes du perçu (cycle 2) puis du conçu (cycle 3), c'est-à-dire pour passer du concret à l'abstrait.

Par ailleurs, des activités de tri et de classement sont proposées pour catégoriser les objets en fonction de leurs caractéristiques. La place du langage dans ces activités est importante.

Enfin, dès la petite section, les enfants organisent des suites d'objets en fonction de critères de formes et de couleurs. Progressivement, ils seront amenés à reconnaître un rythme dans une suite organisée et à la continuer.

B. La numération

On distingue généralement trois aspects du nombre :
– l'aspect « **cardinal** », où le nombre désigne une quantité : « Il y a 5 enfants sur ce banc » ;
– l'aspect « **ordinal** », où le nombre désigne la place d'un élément dans une collection ordonnée : « Hélène est la 3e enfant de la file » ;
– l'aspect « **mesure** », où le nombre est associé à une unité afin de rendre compte d'une mesure : « Le bébé pèse 5 kg ».

Par ailleurs, les symboles utilisés dans la numération peuvent avoir des statuts différents en fonction du contexte dans lequel ils sont employés : 5 désigne un **nombre** s'il représente une quantité ; 5 désigne **un chiffre** s'il sert à écrire le nombre 53, c'est le chiffre des dizaines ; 5 désigne **un numéro**, c'est-à-dire un identifiant (sur un dossard, par exemple).

À l'école maternelle, comme le préconise la note de service n° 2019-085 du 28-05-2019 « Recommandations pédagogiques », la connaissance des petits nombres jusqu'à 10 doit être une priorité (cf. paragraphe sur l'école maternelle).

C'est au CP que le concept de nombre en tant qu'élément écrit avec des chiffres apparaît. Il est introduit par des jeux d'échanges du type « jeu du banquier ». Dans un premier temps, on favorise souvent les échanges à 5 contre 1. Une fois la règle d'échange assimilée, on passe à des échanges à 10 contre 1 (10 jetons bleus contre 1 jeton rouge). Le tableau de numération prend alors toute son importance. L'écriture 3 rouges et 7 bleus correspond à la collection que l'on peut dénombrer comme 37. On abandonnera ensuite les couleurs des jetons pour revenir à leur valeur : 1 rouge vaut 10 bleus, il s'agit d'une dizaine, « **1 dizaine est constituée de 10 unités** ». De même, 10 rouges valent 1 vert, donc 10 paquets de rouges, soit 100 bleus, on parlera de centaines, « **1 centaine est constituée de 10 dizaines** ». On met ainsi en place les règles de notre **numération décimale de position**.

Les repères annuels de progression des cycles 2 et 3, nous indiquent qu'au :

- CP, les nombres jusqu'à 100 doivent être maîtrisés ;
- CE1, « les élèves poursuivent l'étude la numération décimale en travaillant avec les centaines » , et « avec des milliers » au CE2 ;
- CM1, « les élèves apprennent à utiliser et à représenter les grands nombres entiers jusqu'au million » ;
- CM2, « le répertoire est étendu jusqu'au milliard » ;
- et en 6e, reprise des principes de numération décimale de position sur les entiers jusqu'au million, puis au milliard, dans des situations le plus variées possible.

Il est important de noter la grande régularité de notre numération écrite. Cependant, il n'en est pas de même pour notre **numération orale :**

- de 1 à 16 : chaque nouvelle quantité est désignée par un nouveau mot ;
- de 17 à 69 : chaque quantité associe un nom de dizaine à un nom d'unité, et chaque nouvelle dizaine (30, 40…) est désignée par un nouveau nom ;
- de 70 à 79 : il n'y a pas de nouveau nom pour la nouvelle dizaine, mais c'est la dizaine précédente (60) qui est reprise et à laquelle on associe les nombres de 10 à 19 ;
- 80 : pour la première fois, le nom de la dizaine est l'association (implicitement multiplicative) de nombres existants : quatre-vingts (4×20) ;
- de 81 à 99 : c'est la même logique que pour la tranche de 61 à 79 qui est utilisée.

Le travail sur cette numération orale peut être proposé à l'écrit avec l'utilisation des étiquettes représentant des mots-nombres. Ainsi, on peut demander aux élèves de chercher tous les nombres qu'on peut énoncer avec les étiquettes DIX, VINGT, QUATRE et HUIT. Réponses : 18, 24, 28, 80, 88, 90, 98.

C. Les décimaux

◗ Fractions simples

Au cycle 1, la notion d'« unité » est abordée lors de la construction du nombre, dès que l'élève dénombre des collections.

Au cycle 2, très progressivement se construit l'unité 1, qui correspond à n'importe lequel de ces objets de référence. Cette unité fait office d'étalon pour compter, mesurer, comparer, etc., sans faire référence à un objet singulier.

Au cycle 3 sont introduites les fractions simples comme outils pour traiter des problèmes que les nombres entiers ne permettent pas de résoudre et pour lesquels un fractionnement de l'unité répond à un besoin. Il est important de continuer à matérialiser une unité que l'élève puisse manipuler, se représenter et répliquer : un segment, une bande, un rectangle, un disque, etc.

Afin de ne pas induire l'idée qu'une fraction est nécessairement inférieure à 1 et préparer la décomposition des fractions décimales menant à l'écriture à virgule, il est souhaitable de côtoyer dès le début du cycle 3 des fractions supérieures à 1.

◗ L'écriture fractionnaire

Le passage du mot à son écriture fractionnaire est une rupture, il doit être appris de manière très graduelle. Le « nombre du dessous », appelé « dénominateur » (étymologiquement « celui qui nomme »), détermine le nombre de parts en lesquelles on partage l'unité. C'est celui qui permet de définir la nouvelle unité de comptage. Le « nombre du dessus », appelé « numérateur » (étymologiquement « celui qui compte »), détermine le nombre d'unités de comptage que l'on considère.

◗ Les fractions simples comme opérateurs

Les séances de calcul mental permettent de faire vivre le travail sur les fractions tout au long des trois années du cycle. On peut par exemple demander aux élèves d'exprimer sans utiliser de fraction ce que sont « un tiers de douze œufs ».

◗ Repérage sur une demi-droite graduée

On partage l'unité en parts égales correspondant au dénominateur de la fraction que l'on cherche à placer sur la droite graduée, on peut effectuer cela par pliage ou en utilisant un guide-âne. On reporte ensuite la fraction autant de fois que nécessaire. L'écriture d'une fraction comme somme d'un entier et d'une fraction comprise entre 0 et 1 est particulièrement utile pour placer une fraction sur une droite graduée et donne du sens au travail mené pour passer d'une écriture à l'autre.

◗ De la fraction simple à la fraction décimale

Le travail sur les fractions simples conduit à rencontrer des fractions ayant un dénominateur égal à 10. Il prépare l'introduction des fractions décimales, définies comme des fractions particulières correspondant à un partage de l'unité en 10, 100, 1 000, etc. À ce stade, la fraction décimale rend compte d'un partage : elle n'est pas conçue par les élèves comme un quotient.

Parmi ces différentes écritures, deux seront particulièrement mises en avant :

- l'écriture comme somme d'un entier et d'une fraction décimale comprise entre 0 et 1 : 61 + 57/100 ;
- l'écriture comme somme d'un entier et de fractions décimales de dénominateurs tous différents et de numérateurs inférieurs à 10 :
  61 + 5/10 + 7/100.

Cette écriture prépare l'introduction de l'écriture à virgule des nombres décimaux.

◗ Comparaisons de nombres décimaux et demi-droite graduée

Sur une demi-droite, le partage de l'unité en 10 ou en 100 permet de donner du sens aux mots « dixième » et « centième ». On réinvestit le travail mené sur les fractions simples, et on s'appuie sur la manipulation.

◗ Calculs avec des fractions décimales

Il est important de conduire un travail de longue durée sur des calculs mobilisant des fractions décimales. Ce travail permet de renforcer la compréhension du lien entre les unités, les dixièmes et les centièmes. Il permet également de donner du sens aux procédures qui seront utilisées ultérieurement pour effectuer des calculs avec des nombres décimaux écrits sous forme de nombres à virgule.

◗ Introduction de l'écriture à virgule

L'écriture à virgule permet d'écrire les nombres décimaux en prolongeant le système décimal de position utilisé pour écrire les nombres entiers :

– la virgule sert à repérer le chiffre des unités, elle est placée immédiatement à droite de celui-ci ;
– le chiffre qui est immédiatement à droite de l'unité a une valeur dix fois plus petite que celle de l'unité.

La bonne compréhension de la notation à virgule sera travaillée tout au long du cycle, notamment avec des nombres dont l'écriture contient des zéros, nécessitant de bien comprendre ce que représente chaque chiffre dans l'écriture à virgule.

◗ Comparer, ranger, encadrer et intercaler des nombres décimaux

Des activités pour comparer, ranger et encadrer des nombres décimaux ou encore intercaler un nombre décimal entre deux nombres décimaux sont menées avec des nombres décimaux écrits en utilisant des fractions décimales. Il est important de faire verbaliser l'élève, de lui faire expliciter précisément comment il procède pour comparer deux nombres donnés pour détecter d'éventuelles conceptions erronées.

◗ Calculer avec des nombres décimaux

Le calcul sur les nombres décimaux ne se limite pas au calcul posé ; le calcul mental et le calcul en ligne menés en classe portent fréquemment sur les nombres décimaux. Les mises en commun de procédures de calcul mental ou en ligne sont l'occasion de fréquents allers-retours entre les différentes écritures d'un même nombre décimal.

Nouveauté des lettres d'intention

Les fractions sont introduites dès le CE1 afin de laisser quatre années (du CE1 au CM2) aux élèves pour se familiariser progressivement avec ces nombres d'un type nouveau. L'accroissement de ce temps de formation doit permettre d'améliorer la maîtrise des fractions avant l'entrée en 6e.

Les nombres décimaux sont également introduits dès le CE1 dans le cadre d'un travail sur la monnaie, comme c'est le cas dans de nombreux pays. L'objectif est de manipuler l'*écriture à virgule pendant deux années afin de permettre aux élèves d'être mieux préparés à l'*introduction plus générale et abstraite des nombres décimaux, qui sera menée au cycle 3.

L'enseignant doit avoir conscience des ruptures qui existent entre les nombres entiers et les nombres décimaux ; en effet, certaines connaissances, valides pour les nombres entiers, ne le sont plus pour les nombres décimaux.

D. Les opérations

À l'école élémentaire, les quatre opérations mathématiques enseignées dès le CP sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Dans l'étude des opérations, on commence toujours par **donner du sens** aux actions liées aux opérations avant d'aborder la technique opératoire. « 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 », Recommandations pédagogiques « Enseignement du calcul » BO spécial n° 3 du 26-04-2019.

Comme tous les apprentissages, celui du calcul demande du temps pour découvrir, chercher, s'approprier, mémoriser et s'entraîner. L'enseignement doit donc être explicite et organisé en séquences. Les élèves doivent progressivement mémoriser **des faits numériques et des procédures de calcul mental.** Cela demande une programmation structurée tout au long du parcours de l'élève (il est important de noter que les techniques de calcul posé doivent être communes à toutes les classes de l'école). Les réactivations doivent être très fréquentes. Cette mémorisation fait l'objet d'un travail en classe et ne peut être simplement renvoyée aux familles.

L'addition est abordée dès la moyenne section de maternelle sur des tout petits nombres. C'est au cours préparatoire que la symbolisation avec les signes « + » et « = » apparaît, ainsi que la technique opératoire. Elle repose sur des connaissances relevant de la numération : les élèves doivent maîtriser les notions d'« unité » et de « dizaine » pour comprendre le statut de la retenue.

La soustraction a différents sens. Elle peut permettre de calculer :
- le reste d'une quantité d'objets (le sens « enlever ») ;
- ce qui manque, un complément (le sens « pour aller à ») ;
- une différence (le sens « écart »).

Les trois sens seront travaillés progressivement sur l'ensemble du cycle 2.

Il existe plusieurs méthodes (cf. typologie de T. Dias, *Enseigner les mathématiques à l'école*, Magnard, 2018) :
- la méthode par « cassage » : cette méthode réinvestit la propriété d'échange de la numération décimale étudiée par les élèves. Elle s'illustre donc très bien avec le matériel de numération. L'inconvénient est la gestion des « 0 » intermédiaires, qui peut poser des difficultés ;
- la méthode « par compléments » : elle consiste à transformer la soustraction en une addition à trous ;
- la méthode « traditionnelle » : elle repose sur le fait que le résultat d'une soustraction ne change pas si l'on ajoute le même nombre à chacun des termes.

C'est au CE1 que les élèves apprennent une technique de calcul posé de la soustraction. Cette technique sera poursuivie au cycle 3.

Pour introduire **la multiplication,** l'enseignant peut donner des problèmes où figurent des additions réitérées, ce qui va permettre de travailler sur le sens de la multiplication. Puis, progressivement, il va augmenter le nombre d'objets à

représenter pour amener la procédure experte. C'est au CE2 que les élèves apprennent une technique de calcul posé de la multiplication, « tout d'abord en multipliant un nombre à deux chiffres par un nombre à un chiffre, puis avec des nombres plus grands ». Par ailleurs, les repères de progressivité indiquent également les faits numériques à mémoriser dès le CE1 (les tables de multiplication par 3, 4, 5 et 10), puis au CE2 (par 6, 7, 8, 9).

On distingue deux types de **division** : la division « partition », dans laquelle on calcule la valeur d'une part, et la division « quotition », où l'on cherche le nombre de parts. Dès la maternelle, les élèves résolvent des problèmes de partage sur des petites quantités. Ce travail est poursuivi au cycle 2, et c'est en CM1 que « l'algorithme de la division euclidienne de deux nombres entiers » est enseigné. Cette opération peut être déstabilisante pour les élèves car, contrairement à l'addition, la soustraction et la multiplication, elle peut donner un résultat avec deux nombres : le quotient et le reste. C'est également le seul calcul où « l'estimation » intervient en cours de calcul. C'est donc un calcul assez insécurisant pour les élèves, d'où la nécessité d'un enseignement spiralaire pour permettre l'accès au sens et l'automatisation.

E. Les grandeurs et mesures

À l'école maternelle, les élèves sont progressivement familiarisés aux notions de longueur, de masse et de contenance. À la fin de la grande section, les élèves doivent classer ou ranger des objets selon ces trois critères. La place du langage dans cet enseignement est également affirmée. Les apprentissages débutent toujours par un vécu, une exploration, une manipulation d'objets concrets. Par exemple, pour travailler sur les longueurs, les élèves peuvent construire une tour plus grande qu'eux dans la salle de motricité. Cette première approche est nécessaire pour passer du concret à l'abstrait.

Au cycle 2, les connaissances sur ces grandeurs commencent à se structurer en même temps que sont progressivement introduites quelques unités usuelles de mesure. Par ailleurs, deux autres grandeurs sont introduites : **la durée et la monnaie**. L'enseignant doit bien dissocier le concept de « grandeurs » et celui de « mesures ». La grandeur est un caractère d'un objet, susceptible de variation (longueur, aire, volume, durée, prix, etc.). La mesure est un nombre, elle dépend de l'unité choisie. Les élèves ont parfois tendance à confondre les deux. Thierry Dias, dans son livre *Enseigner les mathématiques à l'école* (p. 122) le souligne : « Du côté de l'enseignement, on verra que, au-delà de la nécessaire distinction à opérer entre grandeur et mesure, il faut surtout veiller à traiter en premier lieu la notion de grandeur avant d'aborder celle de mesure. En effet, l'expérience montre que l'on précipite trop rapidement le travail sur la mesure, sans avoir suffisamment installé et stabilisé la notion de grandeur. Cela peut engendrer des erreurs dans le choix des unités de mesure par rapport à une grandeur ou provoquer, chez les élèves, des confusions entre grandeurs. » Par ailleurs, les élèves commencent à établir un répertoire de mesures de certaines grandeurs (poursuivi au cycle 3). Ce répertoire va permettre de travailler

l'**estimation**. Celle-ci est importante car elle permet d'anticiper le résultat attendu ou de vérifier un résultat calculé. En mesure, l'estimation a un intérêt majeur car elle amène les élèves à choisir l'unité usuelle appropriée. Enfin, elle permet de donner du sens à la mesure avant même que les élèves ne soient placés en situation de mesurage.

Au cycle 3, le travail sur les grandeurs est poursuivi avec l'élargissement du champ des unités usuelles. Les tableaux de conversion sont introduits pour institutionnaliser la suite des préfixes utilisés pour les unités (de milli- à kilo-) qui doivent être connus des élèves en fin de cycle. « L'utilisation de ces préfixes permet, tout au long du cycle, de renforcer le travail sur les nombres entiers et décimaux » (fiche Eduscol Grandeurs et mesures au cycle 2). Par ailleurs, de nouvelles grandeurs sont introduites : les aires, les volumes et les angles, ainsi que les unités de mesure associées.

Tout au long de la scolarité, le travail sur les mesures et les longueurs s'appuie sur des situations concrètes, au travers de situations-problèmes le plus souvent empruntées à la vie courante ou issues d'autres disciplines. Les compétences acquises sur les grandeurs ou les mesures étudiées en mathématiques sont utiles pour les autres disciplines (géographie, EPS ou encore sciences).

F. La proportionnalité

L'apprentissage de la proportionnalité s'inscrit dans la durée : dès le cycle 2, l'élève rencontre des situations de proportionnalité dans le cadre de la résolution de problèmes multiplicatifs. Ce travail se poursuit au cycle 3 dans chacun des trois thèmes « Nombres et calculs », « Grandeurs et mesures » et « Espace et géométrie ».

Il est important d'enrichir le champ des problèmes multiplicatifs des élèves en croisant diverses situations relevant de la proportionnalité auxquelles ils peuvent donner du sens. L'objectif n'est pas de mettre en avant telle ou telle procédure particulière, mais de permettre à l'élève de disposer d'un répertoire de procédures, s'appuyant toujours sur le sens, parmi lesquelles il pourra choisir en fonction des nombres en jeu dans le problème à résoudre. Des situations de proportionnalité mettant en jeu des nombres simples, avec des rapports entre les nombres permettant des calculs aisés, donnent l'occasion de travailler le calcul mental.

La résolution de problèmes de proportionnalité permet de développer un langage mathématique puisque la verbalisation des procédures utilisées (prendre le double, le triple, le tiers, le quadruple d'une grandeur) contribue à la fois à l'élargissement du répertoire lexical et à la compréhension d'une notion mathématique.

Progressivité des apprentissages

La notion de « proportionnalité » est introduite en première année du cycle 3. Le travail mené s'appuie tout particulièrement sur les problèmes multiplicatifs traités au cycle 2. Les procédures rencontrées au cycle 3 pour résoudre des problèmes de

proportionnalité continueront d'être utilisées au cycle 4, où seront introduites, en fin de cycle, les fonctions linéaires.

- Au cycle 2, les élèves rencontrent des situations de proportionnalité dans des problèmes multiplicatifs. Exemple : « Un manuel de mathématiques pèse 340 g. Combien pèsent 5 manuels identiques ? » Ces problèmes préparent les élèves à la reconnaissance de situation de proportionnalité et à leur résolution par une procédure utilisant la propriété de linéarité pour la multiplication par un nombre.
- Au cycle 3, les premiers travaux sur la proportionnalité sont proposés dès la première année du cycle ; les élèves ont recours à des procédures utilisant les propriétés de la linéarité (procédure utilisant la propriété de linéarité pour l'addition, procédure utilisant la propriété de linéarité pour la multiplication par un nombre). Ensuite, les élèves rencontrent progressivement des situations qui nécessitent de combiner des procédures utilisant les propriétés de la linéarité (procédure mixte utilisant les propriétés de linéarité pour l'addition et pour la multiplication par un nombre, passage par l'unité).

Pendant la seconde moitié du cycle s'ajoutent des problèmes impliquant des échelles ou des vitesses constantes. **Si le coefficient de proportionnalité est rencontré au cours moyen, notamment lors de travaux sur les échelles, son institutionnalisation dans un cadre général peut être reportée en toute fin de cycle 3.**

Le travail sur la proportionnalité est particulièrement propice au développement des six compétences travaillées en mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. Il est important de différencier le vocabulaire des structures additives « de plus » et « de moins » et celui des structures multiplicatives « fois plus » et « fois moins ».

G. La résolution de problèmes

◗ Au cycle 1

Des situations-problèmes doivent être proposées dès la petite section. Les problèmes arithmétiques évoqués dans le programme d'enseignement portent sur des nombres en tant que quantité (composition de deux collections, ajout ou retrait à une collection, produit ou partage) ou sur des nombres en tant que position (déplacements en avant ou en arrière). Il est nécessaire d'avoir déjà acquis l'utilisation. Les élèves sont confrontés à des problèmes additifs, soustractifs, multiplicatifs et de partage. Ils comprennent qu'il est possible de prévoir la quantité d'objets obtenus, puis de l'exprimer par un seul nombre. Ils manipulent pour trouver une solution, ils verbalisent leurs procédures et valident leurs solutions à l'aide du matériel.

◗ Aux cycles 2 et 3

L'enjeu dès le CP est de faire passer les élèves de procédures de dénombrement sur des collections à des procédures de calcul et à la traduction en termes d'écritures additives ou soustractives. Cette étape suppose notamment que l'élève donne du sens à ces écritures par la mobilisation de faits numériques reconstruits, puis progressivement mémorisés.

Au cycle 2, les programmes placent « la résolution de problèmes au centre de l'activité mathématique des élèves » et précisent que « les problèmes permettent d'aborder de nouvelles notions, de consolider des acquisitions, de provoquer des questionnements ». La résolution de problèmes doit débuter dès le début de l'année de CP et reposer sur un travail régulier et structuré. La lecture des programmes met en évidence un triple objectif autour des problèmes :

– apprendre aux élèves à résoudre des problèmes ;
– aborder de nouvelles notions et consolider ces acquisitions ;
– développer les capacités des élèves à chercher, raisonner et communiquer.

Un des objectifs pour les élèves est d'établir une stratégie pour résoudre le problème (analogies avec un modèle connu, en décomposant ou recomposant le problème en sous-problèmes, en s'appuyant sur un schéma ou un tableau, en faisant des essais, en partant de ce que l'on veut trouver) ; mettre en œuvre la stratégie retenue ; revenir sur la solution et prendre du recul sur leur travail.

Il s'agira de poursuivre ce travail au cycle 3.

◗ Quels types de problèmes ?

Des problèmes **additifs** et **soustractifs** en une ou deux étapes, des problèmes de **multiplication** ou de **division**, en une étape, sur des petits nombres, avec le recours à la manipulation en travaillant de manière explicite la modélisation et l'introduction progressive de schémas calculatoires.

Les problèmes basiques : cette catégorie recouvre par exemple les problèmes à deux données où il s'agit d'en déterminer une troisième, ou à l'aide d'un seul type d'opération. L'énoncé est court, la syntaxe, simple, sans information superflue, le contexte, facile à comprendre. Il s'agit essentiellement de problèmes arithmétiques à une étape.

Les problèmes complexes : ce sont des « agrégats de problèmes basiques ». La résolution des problèmes complexes va nécessiter plusieurs étapes.

Les problèmes atypiques : ces problèmes sont aussi appelés « pour apprendre à chercher ».

Vers l'abstraction

Comme le préconise **la méthode de Singapour**, il convient d'aller de la manipulation à la représentation symbolique en passant par la verbalisation. Cette étape est fondamentale dans la résolution de problèmes : elle convoque la représentation imagée, qui amène à se représenter quelque chose sans l'avoir sous les yeux. L'action est transformée en image mentale.

La schématisation en barres

Ce type de schéma en barres va notamment aider les élèves à reconnaître les structures mathématiques des problèmes, les opérations et procédures grâce à l'analogie visuelle entre les représentations schématiques utilisées. Cette schématisation ne doit pas être imposée car elle ne doit pas être la seule proposée aux élèves. Il est cependant important que, pour le parcours de l'élève du cycle 2 au cycle 3, les méthodologies soient harmonisées.

Planifier ses révisions

Périodes	Thèmes à étudier	Nos outils
Période 1 septembre à novembre	Apprendre à utiliser l'ouvrage	Avant-propos, p. 5 Mode d'emploi, p. 6
	S'autoévaluer	QCM d'autoévaluation, p. 8
	Se renseigner sur l'épreuve	Partie 1 « Comment se préparer à l'épreuve », p. 13
	Apprendre à : – concevoir une leçon – concevoir une fiche de préparation d'une séance – programmer les apprentissages – connaître et utiliser les repères annuels de progression et attendus de fin d'année	Fiches 1 à 4, pp. 42 à 52
	S'entraîner en français sur : – le principe alphabétique (PS) – la phonologie (MS) – l'apprentissage du code (CP) – la fluence (CE1) S'entraîner en maths sur : – le dénombrement (PS) – les nombres (MS) – le dénombrement de quantités (GS)	Sujets 2, 3, 7 et 9, pp. 115, 122, 152 et 167 Sujets 20, 22 et 23, pp. 246, 259 et 265
Période 2 décembre à mi-janvier	Consulter régulièrement les éléments de cours indispensables pour réussir sa leçon	Partie 1 « Comment se préparer a l'épreuve », p. 13
	Consulter les compétences professionnelles et les questions	Partie 2 « 36 sujets corrigés », p. 103
	Apprendre à : – articuler didactique et pédagogie – réfléchir à la place de l'enseignant et aux gestes professionnels – prendre en compte la diversité des élèves et différencier sa pédagogie – identifier des variables pédagogiques – pratiquer l'étayage – enseigner explicitement	Fiches 5 à 10, pp. 53 à 66
	S'entraîner en français sur : – l'écriture essayée (GS) – la production d'écrit (CP) – la production d'écrit (CM2) S'entraîner en maths sur : – les solides (PS) – les solides (CM1) – la longueur (MS) – la longueur (CE1)	Sujets 5, 8 et 16, pp. 138, 160 et 218 Sujets 19, 31, 21 et 28, pp. 240, 323, 253 et 301

Période 3 mi-janvier à février	Consulter régulièrement les éléments de cours indispensables pour réussir sa leçon	Partie 1 « Comment se préparer a l'épreuve », p. 13
	Consulter les compétences professionnelles et les questions	Partie 2 « 36 sujets corrigés », p. 103
	Apprendre à : – évaluer – faire de l'erreur un levier pour les apprentissages – penser au rythme et à la durée des séances – passer des consignes – utiliser une modalité spécifique d'apprentissage : le jeu – faire manipuler les élèves	Fiches 11 à 16, pp. 67 à 82
	S'entraîner en français sur : – la compréhension (MS) – la compréhension (CE2) – la compréhension (CM1) S'entraîner en maths sur : – les grands nombres (CM1) – la notion de dizaine (CP) – les compléments à 10 (CP) – la soustraction posée (CE1)	Sujets 4, 12 et 14, pp. 130, 188 et 202 Sujets 32, 25, 26 et 27, pp. 330, 280, 287 et 293
Période 4 mars à avril	Consulter régulièrement les éléments de cours indispensables pour réussir sa leçon	Partie 1 « Comment se préparer a l'épreuve », p. 13
	Consulter les compétences professionnelles et les questions	Partie 2 « 36 sujets corrigés », p. 103
	Apprendre à : – mettre en place des activités ritualisées – gérer les interactions et la place de l'oral dans la séance – mémoriser et se remémorer – organiser le groupe pour favoriser les apprentissages – utiliser et gérer le tableau et les affichages	Fiches 17 à 21, pp. 83 à 92
	S'entraîner en français sur : – la communication (PS) – l'oral (GS) – l'expression orale (CM1) S'entraîner en maths sur : – le repérage sur un quadrillage (GS) – la symétrie (CE2) – le programme de construction (CM2) – les aires (CM2)	Sujets 1, 6 et 15, pp. 108, 145 et 209 Sujets 24, 30, 35 et 36, pp. 273, 315, 352 et 360

CRPE 2025

M2

LEÇON

Épreuve orale

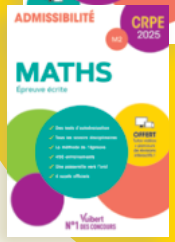
- **Des tests d'autoévaluation** pour personnaliser ses révisions
- **Tous les savoirs disciplinaires** pour maîtriser le programme
- **Tous les conseils** pour se préparer à l'épreuve
- **25 fiches méthodologiques** pour comprendre et maîtriser l'épreuve de leçon
- **38 sujets (dont 2 en ligne)** pour se mettre dans les conditions du jour J

OFFERT
50 QCM interactifs
2 sujets corrigés

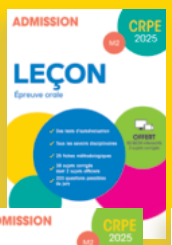
Dans la même collection

ADMISSIBILITÉ



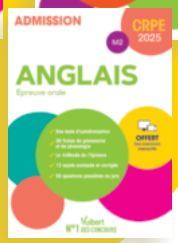


ADMISSION









Vuibert
N°1 DES CONCOURS
ISBN : 978-2-311-21878-7
9 782311 218787
24,90 €