

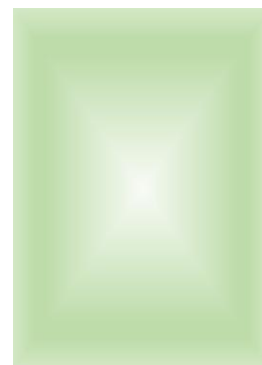


**ACADÉMIE
DE LIMOGES**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Marie-Paule LAPAQUETTE

Conseillère de la rectrice
Doyenne IEN 1^{er} degré



**LIVRET D'AIDE
A LA PRISE DE FONCTION
PROFESSEURS D'ECOLE
PES et PESA 1^{er} degré
PROFESSEURS D'ECOLE
CONTRACTUELS**



Rentrée 2025



PREAMBULE

Vous venez d'être recruté en qualité de professeur d'école stagiaire et allez appréhender en pleine responsabilité le métier d'enseignant dans les écoles maternelle, élémentaire ou primaire de l'académie.

Ce « livret d'aide à la prise de fonction » qui vous est destiné, a vocation à vous guider au mieux dans votre entrée professionnelle et à vous aider à remplir efficacement la mission qui vous est confiée.

Vous y trouverez également l'essentiel des informations administratives ainsi qu'un aperçu des missions d'enseignement à travers de premiers conseils pédagogiques et du rôle tenu par chaque acteur composant les équipes éducative et pédagogique avec lesquelles vous allez travailler au quotidien.

Marie-Paule LAPAQUETTE
Doyenne IEN 1^{er} degré
Conseillère de la Rectrice



SOMMAIRE

1. Droits et devoirs

2. Organisation administrative du 1^{er} degré

3. Obligation de service dans le 1^{er} degré

4. Acteurs principaux

5. Relations avec les parents

6. Métier « Professeur d'école »

7. Sitographie

8. Guide pédagogique « Pour faire classe »

9. Annexes

1

DROITS ET DEVOIRS

DROITS

Les principaux droits mentionnés ci-dessous ne sont pas exhaustifs

Droit à rémunération

L'agent contractuel a droit à rémunération après service fait. Ainsi, l'absence de service engendre une réduction de la rémunération ; notamment en cas de congés non rémunérés, d'absences non justifiées ou d'absences pour motif de grève.

Droit à la protection sociale

Les règles de protection sociale sont équivalentes à celles dont bénéficient les fonctionnaires, sauf en ce qui concerne les régimes d'assurance maladie et d'assurance vieillesse.

L'agent contractuel dépend du régime général de la Sécurité sociale et perçoit en cas de maladie des indemnités journalières, s'il remplit les conditions pour en bénéficier. Ces indemnités journalières sont déduites du plein ou du demi-traitement maintenu par l'administration durant les congés.

Droit à congé pour formation syndicale

L'agent contractuel peut bénéficier d'un congé pour formation syndicale d'une durée maximale de douze jours ouvrables par an.

Droits à congés annuels

L'agent contractuel qui n'a pas pu bénéficier de tout ou partie de ses congés annuels bénéficie d'une indemnité compensatrice.

Cette indemnité est égale à 1/10 de la rémunération brute perçue par l'agent au cours de la période d'emploi.

Elle est proportionnelle au nombre de jours de congés annuels dus non pris.

Droit à congés pour raison de santé

L'agent non titulaire en activité bénéficie :

de congés de maladie ordinaire pendant une période de douze mois consécutifs si son utilisation est continue ou au cours d'une période comprenant trois cents jours de services effectifs si son utilisation est discontinue.

de congé de maternité, de paternité, d'accueil de l'enfant ou d'adoption.

de congé de maladie en cas d'accident du travail ou de maladie professionnelle.

L'agent est placé en congé de maladie jusqu'à sa guérison complète (ou jusqu'à la consolidation de sa blessure).

Il bénéficie du maintien de son plein traitement pendant une durée variable selon son ancienneté.

Lorsque les droits au plein traitement sont épuisés, l'agent ne perçoit plus que les indemnités journalières.

de congé de grave maladie, après avis du comité médical. L'agent doit être atteint d'une affection dûment constatée.

DEVOIRS

Les principaux devoirs mentionnés ci-dessous ne sont pas exhaustifs

Les agents non titulaires sont soumis à diverses obligations en raison de leur qualité d'agent public, dont :

Obligation d'assiduité :

Etre présent pendant les horaires de travail, ne pas arriver en retard, ne s'absenter qu'avec l'accord du supérieur hiérarchique (IEN). Toute absence doit être justifiée dans les meilleurs délais.

Devoir de neutralité et de laïcité :

Faire preuve de réserve et de mesure dans l'expression écrite et orale de ses opinions personnelles.

Proscrire toute marque distinctive de nature philosophique, religieuse ou politique qui porte atteinte à la liberté de conscience des enfants, ainsi qu'au rôle éducatif reconnu aux familles.

Devoir de réserve et de discrétion professionnelle :

Un agent public ne doit pas divulguer les informations personnelles dont il a connaissance dans l'exercice de ses fonctions.

Cette obligation s'applique aux informations relatives à la santé, au comportement, à la situation familiale d'une personne, etc.

L'obligation de réserve s'applique pendant et hors du temps de service.

Obligation d'obéissance hiérarchique

Tout agent public est tenu de se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique. (chef d'établissement en EPLE).

Le pouvoir hiérarchique s'exerce à la fois sur l'activité du service (instructions de travail) et sur son organisation (missions, affectation de chaque agent).

2

Organisation administrative du 1^{er} degré

L'**académie de Limoges**, sise dans la région Nouvelle Aquitaine, comporte trois départements : la Corrèze (19), la Creuse (23), et la Haute Vienne (87).

Rectorat de LIMOGES

Rectrice : Valérie BAGLIN-LE GOFF

Secrétaire général de l'académie : Fabienne TAJAN

Directeur de cabinet : Jean-François LAGU

Adresse postale : 13 rue François Chénieux 87031 LIMOGES Cedex

Téléphone standard rectorat : 05 55 11 40 40

Fax : 05 55 11 43 02

Site : <http://www.ac-limoges.fr/>

Courrier électronique : ce.rectorat@ac-limoges.fr

Direction des services départementaux de la → DSDEN Corrèze

IA-DASEN Corrèze (19) Franck CUTILLAS

Secrétaire général du département : Jean-François LEVEQUE

Adresse postale : Cité administrative Jean Montalat - BP 314 - 19011 TULLE Cedex

Téléphone standard : 05 55 21 80 00

Fax : 05 55 21 81 82

Site : <http://ia19.ac-limoges.fr/>

Courrier électronique : ce.ia19@ac-limoges.fr

Direction des services départementaux de la Creuse → DSDEN Creuse

IA-DASEN Creuse (23) Olivier GREZES

Secrétaire général du département : Jean Marc DUROUDIER

Adresse postale : 1 place Varillas 23000 GUERET

Téléphone standard : 05 87 86 21 63

Fax : 05 87 86 61 01

Site : <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/ia23/> Courrier électronique : ce.ia23@ac-limoges.fr

Direction des services départementaux de la Haute Vienne → DSDEN Haute Vienne

IA-DASEN Haute Vienne (87) : Bruno BREVET

Secrétaire générale du département : Corinne RUFFINONI

Adresse : 5 allée Alfred Leroux - 87031 Limoges Cedex

Adresse postale : 13 rue François Chénieux 87031 Limoges Cedex 1

Téléphone standard : 05 55 11 40 40

Fax : 05 55 11 43 02

Site : <http://ia87.ac-limoges.fr/>

Courrier électronique : ce.ia87@ac-limoges.fr

Les circonscriptions IEN 1^{er} degré

• L'académie comprend **18 IEN** (Inspecteurs de l'Éducation nationale) et **1 Adjoint DASEN 1^{er} degré** (Haute Vienne) regroupés dans un collège académique. Les IEN se répartissent comme suit :

- **3 IEN** sont rattachés au Rectorat en qualité de **conseillers techniques du Recteur** (un conseiller pour le 1^{er} degré, un conseiller pour l'ASH et les élèves à besoins particuliers) et une IEN chargée de l'IEF et des Valeurs de la République.
- **15 IEN** sont rattachés à une DSDEN (Direction des services départementaux de l'Education nationale) **auprès de l'IA-DASEN** (inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'Education nationale) en charge du département.

• L'académie comprend donc 15 circonscriptions IEN 1^{er} degré réparties comme suit :

- **Département de la Corrèze : 5 circonscriptions**
Brive Rural / Brive Urbain / Tulle Vézère ASH / Tulle Dordogne / Haute Corrèze
- **Département de la Creuse : 3 circonscriptions**
Aubusson / Guéret 1 / Guéret 2 ASH
- **Département de la Haute Vienne : 7 circonscriptions (et un ADASEN 1^{er} degré)**
Haute Vienne 1 / Haute Vienne 2 / Haute Vienne 3 / Haute Vienne 4 / Haute Vienne 5 / Haute Vienne 6 / Haute Vienne ASH

• Chaque circonscription est placée sous le pilotage fonctionnel et hiérarchique d'un IEN (Inspecteur de l'Education nationale), lequel est assisté par une équipe composée généralement :

- d'un **secrétariat** (1 secrétaire par IEN ou 1 secrétaire pour 2 IEN) ;
- de plusieurs **conseillers pédagogiques** (2 ou 3) : à noter que les conseillers pédagogiques sont tous généralistes mais peuvent se voir attribuer une mission spécifique par leur IEN, laquelle peut être exercée au plan local ou départemental ;
- d'un **enseignant référent chargé du numérique eRUN** (rattaché soit à 1 ou 2 circonscriptions)

1) IEN conseillers techniques du recteur

Affectation	NOM et Prénom de l'IEEN	Adresse	Téléphone Bureau Téléphone pro	Mail professionnel	Principales missions
Rectorat	LAPAQUETTE Marie-Paule	13 rue François Chénieux - porte 237 - 87031 LIMOGES Cedex	05 55 11 43 54 06 26 68 67 07	marie-paule.lapaquette@ac-limoges.fr	Conseillère technique 1 ^{er} degré Suivi des dispositifs pour les PE stagiaires Coordination générale des concours Doyenne du collège IEN 1 ^{er} degré
Rectorat	REYMBAUT Olivier	13 rue François Chénieux - - 87031 LIMOGES Cedex	05 55 11 43 64 06 27 33 48 97	olivier.reymbaut@ac-limoges.fr	ASH Elèves à besoins particuliers Directrice du CASNAV Suivi des actions en milieu pénitentiaire

2) IEN chargés de circonscription et conseillers pédagogiques (CP)

• CORREZE

Circonscription	NOM et Prénom de l'IEEN	Adresse	Téléphone	Mail secrétariat	Conseillers pédagogiques	Remarques
Tulle Vézère ASH	CERDA Dominique	Cité administrative Jean Montalat – 19000 TULLE	05 87 01 20 40	ce.0190053e@ac-limoges.fr	Isabelle DOULCET Généraliste Carine VIGUIER Généraliste + EPS Marie GRANDOU ASH	
Tulle Dordogne	SAUVEZIE Eric	Cité administrative Jean Montalat – 19000 TULLE	05 87 01 20 50	ce.0190052d@ac-limoges.fr	Sandrine PEYRONIE Généraliste David BOUSQUET Généraliste + EPS Carole MONS généraliste	
Brive Urbain	NOGUE Valérie	2 rue Dumyrat – 19100 BRIVE	05 87 01 20 88	ce.0190694b@ac-limoges.fr	Hélène BOURGES Généraliste F Corinne FALGUIERES Généraliste M + LVE Ludovic PEREIRA généraliste + EPS (ff)	
Brive Rural	LIRAUD Florence	2 rue Dumyrat – 19100 BRIVE	05 87 01 20 83	ce.0190051c@ac-limoges.fr	Anne-Laure VARRON Généraliste Vanessa MARTIAL Généraliste + EPS Justine ESPINASSE Généraliste	
Haute Corrèze	GUIONNET Evelyne	1 rue Rhin et Danube – 19200 USSEL	05 87 01 20 96	ce.0190055g@ac-limoges.fr	Olivier BARRAUD Généraliste M Valérie COUCHOURON Généraliste F+ Musique PETIT Elisa Généraliste + EPS	
DSDEN 19	Cité administrative	TULLE	Conseiller pédagogique départemental EPS →		Ludovic PEREIRA	

• CREUSE

Circonscription	NOM et Prénom de l'IEN	Adresse	Téléphone	Mail secrétariat	Conseillers pédagogiques	eRUN
Guéret 1	PINGNELAIN Nathalie	1 place Varillas – 23000 Guéret	05 87 86 61 36	circonscription.gueret1@ac-limoges.fr	Lucie BERTHOU Généraliste M Melody BRAMI-AGABRIEL Généraliste + EPS Pierre JOLIVET Généraliste F+ LVE	Lucie ROUSSEL Rémi SANCH
Guéret 2 ASH	CHARLES Bruno	1 place Varillas – 23000 Guéret	05 87 86 61 33	circonscription.gueret2@ac-limoges.fr	Julien VASSEUR REJAUD Généraliste F + ASH Pascale BERGER Généraliste M + Musique	
Aubusson	SEIGNOLLES Pascale	Allée Jean Marie Couturier 23200 AUBUSSON	05 87 86 61 51	circonscription.aubusson@ac-limoges.fr	Maud COUVE Généraliste M + EPS Généraliste F Jean-François BRUZAC généraliste + Arts visuels	
DSDEN 23	Cité administrative	GUERET	Conseiller pédagogique départemental EPS →		Benjamin LAVAL	J. BONILLA DE LA PLATA

• HAUTE VIENNE

Circonscription	NOM et Prénom de l'IEN	Adresse	Téléphone	Mail secrétariat	Conseillers pédagogiques	eRUN
Haute Vienne 1	PEAUDECERF Sébastien	5 allée Alfred Leroux – 87031 LIMOGES	05 55 11 42 77	ce.0870074h@ac-limoges.fr	Laure COINDEAU Généraliste F Sandrine PORTEJOIE LAVAUZELLE Généraliste M Matthieu ALMARCHA EPS	Antoine COLOMBIER
Haute Vienne 2	MAURIN Virginie	5 allée Alfred Leroux – 87031 LIMOGES	05 55 11 42 79	ce.0870076k@ac-limoges.fr	Corinne ADENIS VERGNAUD Généraliste F Delphine CANDELA Généraliste M Audrey SCHWEITZER EPS	J.-Christophe MARQUET
Haute Vienne 3	WOLF Alice	5 allée Alfred Leroux - 87031 LIMOGES	05 55 11 40 51	ce.0870651k@ac-limoges.fr	Cindy COIGNOUX Généraliste F Valérie COUCAUD-VERGNAUD Généraliste M J.Christophe SAUTOUR EPS	Manon HURE
Haute Vienne 4	AULONG Marilyne	5 allée Alfred Leroux - 87031 LIMOGES	05 55 11 42 78	ce.0870073g@ac-limoges.fr	Marie MIRANDA Généraliste F Clémence DEVILLE Généraliste M Matthieu ALMARCHA EPS	Antoine COLOMBIER
Haute Vienne 5	SOARES Célia	5 allée Alfred Leroux - 87031 LIMOGES	05 55 11 42 80	ce.0870077i@ac-limoges.fr	Corinne TEILLET Généraliste F Élise RULLIER Généraliste M J.Christophe SAUTOUR EPS	Manon HURE
Haute Vienne 6	BLANCHER Emmanuel	5 allée Alfred Leroux - 87031 LIMOGES	05 55 11 42 76	ce.0870075j@ac-limoges.fr	Corinne TEULÉ Généraliste F Sandrine JACOB-LACOUR Généraliste M Audrey SCHWEITZER EPS	J.-Christophe MARQUET
ASH / Privé	ARTUR Emmanuel	5 allée Leroux 87031 LIMOGES	05 55 11 40 57	secretariat.ash@ac-limoges.fr	Thierry MATHIEU Généraliste + ASH	François DEFAYE
IEN Adjoint	MAURANGE Matthieu	5 allée Alfred Leroux - 87031 LIMOGES	05 55 11 40 51	Conseillers pédagogiques à mission départementale →	Séverine LACORRE → Maternelle Muriel PERCHET → Langues vivantes Manon SINOU → Formation continue Manuella LECLERC → Musique Karine TEXIER → Arts visuels	
DSDEN 87	5 allée Alfred Leroux	LIMOGES	Conseiller pédagogique départemental EPS →		Karine MARIAUD	

3

OBLIGATIONS DE SERVICE DANS LE 1^{er} DEGRÉ

L'obligation de service des enseignants correspond aux 24 heures d'enseignement devant élèves sur 36 semaines ainsi qu'aux 108 heures réparties comme suit, conformément à la circulaire n°2013-019 du 4-2-2013.

Les 108 heures : comment s'organiser ?

36h

Activités pédagogiques complémentaires devant élèves (APC).

48h

- Travaux en équipes pédagogiques : élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique, Identification des besoins des élèves, Organisation des APC, Concertation au titre de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, de la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes », Amélioration de la fluidité des parcours entre les cycles,
- Relations avec les parents.
- Elaboration et suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés.

18h

Animations pédagogiques et formation continue (formations en présentiel et hybride ouverte à distance).

6h

Conseils d'école (3).

4

ACTEURS PRINCIPAUX

1) L'INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IEN)

Les IEN (inspecteurs de l'éducation nationale) du 1^{er} degré ont la responsabilité d'une circonscription sous l'autorité de l'IA-DASEN. Ils sont chargés de veiller à l'application des orientations définies aux niveaux national, académique et départemental. Ils conseillent et inspectent les enseignants du 1^{er} degré et participent à leur formation.

Ils assurent le lien entre le directeur académique, qu'ils représentent dans leur circonscription, et les écoles. À ce titre, ils sont les interlocuteurs privilégiés des directeurs d'écoles et des maires. Ils peuvent également être amenés à rencontrer des parents d'élèves.

2) LE DIRECTEUR DE VOTRE ÉCOLE

Les directeurs sont des professeurs des écoles : ils ne sont donc pas les supérieurs hiérarchiques des autres professeurs des écoles ; pour autant, ils ont des prérogatives très fortes comme la présidence du conseil d'école et du conseil des maîtres. Leurs missions sont de veiller au bon fonctionnement de l'école et à la réglementation qui lui est applicable, c'est-à-dire d'organiser la surveillance et la sécurité des élèves, d'animer l'équipe pédagogique, de veiller au respect de l'obligation et de l'assiduité scolaires...

Les directeurs d'école travaillent en lien étroit avec les parents d'élèves et la mairie auprès de laquelle ils représentent l'institution. Ainsi, ils inscrivent les élèves et organisent le travail des ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles).

3) LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Les conseillers pédagogiques sont des enseignants maîtres formateurs qui exercent leurs activités sous la responsabilité de l'IEN dont ils sont les collaborateurs directs. Ils ont pour fonction première l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation.

Ils encouragent les réussites pédagogiques, contribuent à leur diffusion et participent activement à l'animation des conférences pédagogiques. Il existe des conseillers pédagogiques généralistes mais aussi des conseillers pédagogiques spécialisés en EPS, éducation musicale, arts plastiques, langues et cultures régionales, technologies ou encore en ressources éducatives.

Dans le cadre de votre mission, un référent conseiller pédagogique aura été désigné par l'IEN pour assurer votre accompagnement durant toute la durée de votre contrat.

4) LES RESPONSABLES ADMINISTRATIFS DE CIRCONSCRIPTION

Les responsables administratifs de circonscription sont chargés du secrétariat et de la gestion administrative de la circonscription. Ils suivent notamment les dossiers des enseignants, les congés et les remplacements. Travaillant en étroite collaboration avec l'équipe de circonscription, ils assurent le lien entre la circonscription et les services administratifs de la DSDEN.

5

RELATIONS AVEC LES PARENTS

En tant qu'usagers du service public d'éducation comme en tant que partenaires de l'école dans l'éducation de leurs enfants, les parents ont un rôle essentiel à jouer et toute leur place à prendre au sein de la communauté éducative.

Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats mais également du comportement scolaire de leurs enfants.

Sont mises en place :

- **des réunions** chaque début d'année, pour les parents d'élèves nouvellement inscrits, avec le directeur d'école ;
- **des rencontres parents-enseignants au moins deux fois par an**. La remise du livret scolaire et du livret de compétences (fin CE1 et fin CM2) peut être l'occasion d'un dialogue qui permet de faire le point afin d'aider efficacement chaque élève dans son projet scolaire.
- **une information régulière** à destination des parents sur les résultats et le comportement scolaires de leurs enfants ;
- **des rencontres occasionnelles** : l'obligation de répondre aux demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents.
- un examen des conditions d'organisation du **dialogue parents-école**, notamment à l'occasion de la première réunion du conseil d'école (**6h sur les 108h**). Le conseil se réunit au moins une fois par trimestre avec les parents d'élèves élus, les enseignants et des représentants de la municipalité.

NE PAS OUBLIER :

- L'information aux deux parents en cas de séparation.
 - La **confidentialité** nécessaire pour permettre la confiance (échanges oraux et écrits). En maternelle, l'ATSEM doit également respecter cette confidentialité.
 - Ne pas attendre une difficulté ou un conflit pour rencontrer les parents.
 - La plus grande attention est nécessaire aux cahiers et annotations.
 - Un entretien individuel se prépare (constat / objectif / stratégie / décision / contrat).
- Ce n'est ni le procès de l'élève ni celui des parents. Attention aux conseils ou contrats inapplicables.*

6

METIER « PROFESSEUR D'ECOLE »

MISSION

L'enseignant est un expert disciplinaire et le concepteur de sa propre pédagogie. Sa mission est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

L'enseignant apporte à l'élève une aide au travail personnel, en assure le suivi, procède à son évaluation et le conseille dans le choix d'un projet d'orientation en concertation avec les personnels d'éducation et d'orientation.

Pour chaque classe, il est membre d'une équipe pédagogique avec laquelle il travaille et conduit des actions et des projets.

Il rend compte du travail effectué avec l'élève dans le cadre des réunions parents - professeurs.

COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Le professeur contractuel peut se référer au référentiel de compétences professionnelles des professeurs, document officiel de référence, qui définit le cadre de compétences professionnelles attendues de tout professeur. (**Annexe**)

Par ailleurs, l'accent est mis sur la nécessité pour l'enseignant de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences.

Il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

RESPONSABILITES DE L'ENSEIGNANT

Placé sous l'autorité de l'**inspecteur de l'éducation nationale (IEN)**, l'enseignant a le souci de prendre en compte auprès du **directeur d'école**, les caractéristiques

- de son école d'affectation et / ou d'exercice (ses structures, ses ressources et ses règles de fonctionnement) ;
- des élèves qu'il accueille (composition de la classe, répartition et besoin des élèves,...).

L'enseignant est partie prenante du projet d'école qu'il contribue à élaborer et à mettre en œuvre au sein de l'équipe pédagogique.

L'enseignant doit connaître le règlement intérieur, s'y référer et en faire comprendre le sens à ses élèves. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'école.

Sa responsabilité inclut aussi l'obligation de surveillance des élèves (vérification de présence, respect des horaires de l'établissement). Il doit établir un dialogue constructif avec les familles, les informer sur les objectifs de son enseignement, conseiller la famille dans l'élaboration d'un projet d'orientation.

L'enseignant participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de cycle et / ou de maîtres, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.

Membre des équipes pédagogiques et éducatives, l'enseignant est amené à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets.

RESPONSABILITE DANS LA CLASSE

L'enseignant doit maîtriser les notions fondamentales des programmes en vigueur pour l'école primaire et pouvoir en mettre en œuvre les démarches spécifiques.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, l'enseignant a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

L'enseignant doit savoir communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il doit exercer son autorité avec équité. Il a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous, notamment en donnant du sens à l'apprentissage.

Pour préserver la sécurité de ses élèves, l'enseignant ne doit pas :

- les laisser sans surveillance,
- les laisser sortir de la classe non accompagnés,
- les libérer avant la sonnerie sans autorisation spécifique.

En cas de problème disciplinaire ou incident grave l'enseignant doit en avvertir directeur d'école ou l'IEEN sans quitter la classe.

PRISE EN CHARGE DE LA CLASSE

Le premier contact avec les élèves est un moment crucial qui conditionne les futures relations pédagogiques que vous entretiendrez avec vos élèves. Cet acte fondateur doit vous permettre d'asseoir durablement votre autorité en instaurant des conditions de respect mutuel propices aux apprentissages.

A l'issue de cette première rencontre, les élèves vont tester votre attitude et se forger une opinion vous concernant et comparer par la suite votre comportement à leur impression première.

Il est donc primordial de préparer votre première intervention.

POSTURE DE L'ENSEIGNANT

Le professeur doit donner l'exemple dans son comportement et ses attitudes en classe. Pour les élèves, il est l'adulte référent, l'image qu'il donne de lui est donc importante.

- Avoir une tenue vestimentaire correcte.
- Etre ponctuel : premier signe de respect pour les élèves qui vous sont confiés.
- Se positionner en tant qu'enseignant et ne mentionnez pas le fait que vous êtes débutant ou non titulaire.
- Se présenter face aux élèves d'une voix calme et assurée.
- Ne pas adopter un langage trop familier.
- Pouvoir balayer du regard l'ensemble de l'espace-classe afin de contrôler l'activité de tous les élèves
- Ne pas se cantonner à l'espace bureau-tableau MAIS se déplacer dans la classe.
- Faire preuve de dynamisme, ce qui aidera à faire adhérer tous les élèves à votre projet pédagogique et à vos objectifs.
- Faciliter et / ou favoriser le dialogue (en le contenant) en donnant la parole aux élèves de façon ordonnée et équitable

7

SITOGRAPHIE

Quelques sites utiles pour aller plus loin dans les recherches et les ressources

Le site du rectorat :

<http://www.ac-limoges.fr>

Le site des DSDEN :

- Corrèze : <https://www.ac-limoges.fr/direction-des-services-departementaux-de-l-education-nationale-de-la-corrèze-121444>
- Creuse : <https://www.ac-limoges.fr/direction-des-services-departementaux-de-l-education-nationale-de-la-creuse-121447>
- Haute Vienne : <https://www.ac-limoges.fr/direction-des-services-departementaux-de-l-education-nationale-de-la-haute-vienne-121448>

Le site de votre circonscription :

Ces sites sont indiqués dans l'annuaire du premier degré de chaque DSDEN

Le site du ministère de l'Education nationale :

<http://www.education.gouv.fr>

Le site pédagogique du ministère de l'Education nationale :

<http://eduscol.education.fr>

Le site de l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Limoges / ESPÉ :

<https://www.inspe.unilim.fr>

Le site CANOPE dédié à la tenue de classe

<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe>

Cet espace en ligne vise à répondre concrètement aux questions concernant la prise en main de la classe, la connaissance du système éducatif, du fonctionnement de l'établissement ou la construction des apprentissages. Ce site donne également accès à des fiches pratiques sur les différents aspects du métier et à des modules de formation vidéo sur des points essentiels tels l'évaluation ou la discipline.

La plateforme IFE pour les néo-enseignants

<http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Cette plateforme en ligne de l'Institut français de l'Education (IFE) offre des ressources réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail réel des enseignants. Elle propose notamment des situations de classe, commentées ou analysées par des enseignants débutants, expérimentés et des chercheurs.

8

GUIDE PEDAGOGIQUE « POUR FAIRE CLASSE »

1. La maîtrise du groupe classe
2. La maîtrise du groupe (exemples)
3. Comment gérer les différents niveaux ?
4. Les consignes
5. La gestion du temps
6. La gestion de l'espace
7. Les affichages dans la classe
8. Les outils de l'enseignant (préparation, programmation, cahier-journal)
9. Un plan de séquence
10. Les outils pour l'élève (organisation et gestion des traces écrites)
11. Utiliser un manuel
12. les dispositifs d'aide et de soutien
13. La scolarisation des élèves en situation de handicap
14. Les termes pédagogiques actuels

LA MAÎTRISE DU GROUPE CLASSE

Savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert. Elle nécessite à la fois, un travail sur soi et une réflexion approfondie sur sa mission d'enseignement.

Les causes de l'indiscipline dans la classe correspondent à un manque de rigueur dans la préparation de classe, et en particulier sur les points suivants :

- Sens donné aux apprentissages, compétences identifiées ;
- Durée des séances, structuration du temps (qui dépasse souvent le temps de concentration des élèves) ;
- Implication des élèves dans les projets ;
- Gestion des programmations et progressions qui permet l'alternance et la variété dans la succession des activités ;
- Implication de l'élève dans l'évaluation de son travail et constat des progrès effectués ;
- Annonce des objectifs de travail dès la maternelle.

En en prenant conscience et en les analysant, l'enseignant pourra y remédier.

La notion de "maîtrise du groupe classe" renvoie à la notion de discipline donc à celle des sanctions.

En effet, pourquoi certains maîtres débutants s'imposent-ils d'emblée à la classe et d'autres non ?

La réponse à cette question est souvent difficile. La gestion réussie d'une classe semble la plupart du temps relever d'une alchimie particulière qui tient à la fois de :

- ce que nous sommes ;
- notre posture, notre façon de nous exprimer (registre de langue, ton, hauteur de la voix), de nous habiller... ;
- nos options pédagogiques ;
- la conception de notre rôle d'enseignant ;
- l'application de « quelques ficelles » du métier (cf. ci-dessous).

Ce dont il faut être convaincu au départ :

- C'est dans la façon dont nous allons gérer les premiers moments de la classe que nous nous imposerons comme enseignant.

- L'adulte dans la classe doit apporter la **sécurité** aux élèves donc être garant de la loi.

- Avoir un **regard bienveillant** sur les élèves induit souvent un comportement positif de leur part.

- La meilleure façon de se faire respecter des élèves est de les respecter soi-même.

Attention aux propos tenus en classe (« j'en ai marre de VOUS », « Ok », « sUper », « je m'en fiche », ...) et aux annotations dans les cahiers ("0" nOté en rOUge, "20 erreUrs" sOUligné 3 fOis...).

- **C'est en organisant le travail que l'on organise la discipline.**

Quelques « ficelles » du métier pour débiter :

1. Le rôle de l'enseignant

Il a un double rôle : celui de passeur de connaissances et celui d'éducateur.

Ces deux rôles sont complémentaires et ne peuvent se construire l'un sans l'autre.

L'enseignant permet aux élèves de construire leurs apprentissages en leur proposant un cadre et des situations de travail adaptés.

Pour cela, il lui faudra associer progressivement les élèves à la construction du cadre (règles de vie de la classe, de l'école...). Ce n'est pas en laissant les élèves "libres" qu'on les rend "autonomes" ; l'autonomie est un apprentissage. Ainsi, il ne devra pas oublier qu'il est l'adulte dans la classe, c'est à dire le garant de la loi, celui qui est là pour la faire appliquer et respecter. Ce cadre est **non négociable** : la crédibilité de la notion de règle est en jeu.

8

2. L'attitude de l'enseignant en classe

Y réfléchir, la travailler doivent faire partie de la préparation de la classe. Une classe où l'enseignant se montre **assuré, disponible, ferme et bienveillant** (tenir ses engagements, ne pas avoir de discours injuste), **précis et rigoureux, calme et dynamique** a toutes les chances d'être une classe qui "fonctionne" bien.

a) Assurance et disponibilité

Avoir suffisamment préparé sa classe pour se sentir à l'aise et de ce fait être disponible, être à l'écoute des élèves ; pouvoir prendre en compte leurs interventions et les intégrer à la démarche prévue.

b) Fermeté et bienveillance

- Savoir dire non, sans se fâcher pour autant.
- Exiger des élèves le respect des consignes.
- Tenir sa parole : ne pas annoncer des sanctions (ou des récompenses) que l'on ne sera pas capable de tenir. Il y va de la crédibilité de l'adulte.

Pour rester crédible, le maître doit avoir réfléchi aux sanctions possibles.

c) Précision et rigueur

- *FOrmUlatiOn des cOnsignes*

- *OrganisatiOn matérielle* : indiquer précisément aux élèves : le matériel à sortir, les activités à faire lorsqu'ils ont terminé un travail, les lieux de rangement...

- Une séance doit **s'ouvrir et se clore**.

S'ouvrir : annoncer l'objectif d'apprentissage et se référer à l'emploi du temps quotidien

Se clore : demander ce qui a été appris.

- Penser à l'enchaînement de deux séances est indispensable

d) Calme

- Voix posée

- Propos mesurés, articulés

- Positionnement dans la classe (par exemple : s'approcher d'un élève un peu turbulent, se mettre au fond de la classe pour obliger un élève au tableau à parler plus fort, circuler dans la classe...)

- Utilisation de gestes codés entre le maître et les élèves (par exemple : un doigt sur la bouche ou le maître qui s'assoit au bureau sans rien faire peut signifier, pour la classe, une attente de remise au calme...)

- Utiliser son corps pour accompagner consignes ou réprimandes (faire les gros yeux, ouverture des bras pour accueillir les réponses des élèves...)

- Pas de gestes brusques pouvant être assimilés à de l'agression

- Installer des temps de silence de la PS au CM2 afin d'enseigner l'attention et la concentration.

e) Dynamisme

- Utiliser **la théâtralisation**

- Moduler sa voix

- « Mettre en scène » les situations :

Par exemple : « *C'est tOi la maîtresse, qUe vas-tU leUr dire pOUr qU'ils cOmprennent... C'est difficile mais je vais vOir si vOUs êtes capables de...* », « *Je vOUs ai appOrté Une sUrprise, elle est cachée dans ce sac...* »

- Lire, raconter de façon expressive et vivante

3. Les relations avec les familles

L'autorité de l'enseignant doit également être reconnue des familles.

Pour cela, le maître doit être crédible :

o régularité dans la communication du travail aux familles ;

o correction soignée des cahiers ;

o mots de liaison pensés et recevables par les familles ;

o disponibilité : écoute des parents.

L'enseignant se doit d'informer les familles de :

- ses options pédagogiques,

- ses exigences éducatives

- les règles de vie de la classe...

sous forme de réunions de classe et/ou de rencontres individualisées.

En conclusion, ces réflexions devraient permettre à un enseignant débutant d'inscrire la gestion du groupe dans son travail de préparation (préparation à long terme mais aussi préparations quotidiennes des séquences) et de ne pas confondre deux notions trop longtemps associées :

- « autorité », qualité intrinsèque et reconnue à une personne (autorité de l'adulte, autorité de compétences),

- « autoritarisme », désir de dominer et application irréfléchie des règles (parce que le maître se sent démuni).

Si l'enseignant prend en compte tous les paramètres évoqués, ses élèves lui reconnaîtront « l'autorité » inhérente à sa fonction.

LA MAÎTRISE DU GROUPE CLASSE exemples

Le non-respect d'une règle conduit l'enseignant à mettre en place différentes situations non exclusives : discussion, réparation, punition ou sanction.

La réparation

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

Dans tous les cas de figure, l'élève explicitera à nouveau la règle.

La punition

C'est une réprimande. Elle est juste (si il y a un doute, on ne la donne pas), équilibrée (différence entre la PS et le CM2) et utile scolairement (repose sur une compétence scolaire ; ex : rédaction d'une lettre d'excuses).

La sanction

Elle est écrite dans le règlement de l'école et de la classe. L'élève en est donc tenu au courant.

Le maître doit réagir immédiatement à tout écart aux règles de vie sans pour autant donner une punition. Souvent le regard, un geste de la main, le déplacement du maître vers l'élève suffisent. Ce qui est important, c'est que l'adulte montre son désaccord. La punition, la sanction ne doivent arriver que dans des cas « graves ».

Dès que possible, il faudra associer les élèves à une réflexion (conseil de classe, d'élèves, lecture du règlement de l'école, etc.) : elle permettra de rendre visibles pour tous et explicites les règles et les sanctions et de ne pas laisser s'instaurer la négociation. Il faut y veiller dès les premiers jours de classe, période où l'enfant teste les limites de l'autorité du maître.

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

Punition à éviter absolument : enfant empoigné brusquement, sermon à voix forte, énoncé de la punition : « *tU cOpieras... pendant la récré !* ».

Proposition de punition : mise à l'écart immédiate, ferme et sans agressivité : motif exprimé par l'enfant, durée indiquée à l'enfant : « *TU es très en cOlère, et je te cOmprends. Assieds-tOi ici, nOUs parlerOus dans cinq minUtes, qUand tU seras calmé.* »

Respect du maintien à l'écart et du temps indiqué.

Exemple de réparation : mimer la situation en groupe classe

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

Punition à éviter absolument : menaces, critique de l'incapacité à respecter le contrat. Réprimandes virulentes.

Proposition de punition : lors de l'élaboration des règles de vie, les enfants ont proposé des solutions pour mieux se souvenir de ce point : système de 3 avertissements et copier la ligne correspondante du règlement, ou s'asseoir par terre une minute comme au jeu de « lapins-chasseurs » ou encore prison 3 minutes comme au hockey.

Exemple de réparation : il sera chargé, sans la prendre lui-même, de donner la parole à ses camarades lors d'une séance d'entretien et de vie de classe.

Donner le bâton de paroles à l'enfant pour qu'il puisse distribuer la parole aux autres (pendant une courte période).

Dans un premier temps, il faut gérer la situation le plus rapidement possible (séparation des enfants...).

Dans un deuxième temps, il est fondamental que l'enseignant ait de la lisibilité par rapport à la situation (qui a fait quoi ?, écouter les témoins).

Remarques :

- Veillez à interroger autant les filles que les garçons.
- **Les punitions générales sont à proscrire** ; elles enseignent l'injustice aux élèves.
- Pour des élèves « difficiles » connus au sein de l'école, une réunion d'équipe est nécessaire pour envisager les mesures à prendre.
- Ne pas exclure un élève de la classe en le laissant dans le couloir.

COMMENT GÉRER LES DIFFÉRENTS NIVEAUX ?

La classe hétérogène

- Comment constituer des groupes ?
- Comment organiser un travail de groupe en autonomie ?
- Comment mettre les élèves au travail ? (enjeux)

La constitution des groupes	Des exemples concrets dans la classe
<p>Le groupe homogène fonctionnant en groupes de besoins : je forme un groupe avec des élèves pour qui j'ai identifié le même besoin et je leur propose un travail spécifique à leur niveau</p>	<p>En PS et MS avec des élèves qui sont incompréhensibles : en petit groupe, travail sur les comptines ou jeu de doigts en insistant sur l'articulation, la répétition, le support gestuel. En GS : ateliers de phonologie En CP : travail de décodage En CE1 : identification pour les non lecteurs Cycle 3 : la lecture de la consigne, la technique opératoire, un point de grammaire précis...</p>
<p>Le groupe homogène fonctionnant en groupes de niveau, si j'ai besoin de m'appuyer sur des compétences d'élèves.</p>	<p>En cycle 1 : l'enseignant raconte une histoire aux élèves les plus fragiles pour leur permettre de la comprendre lors de sa lecture au groupe classe. En cycles 2 et 3 : en compréhension : les lecteurs lisent de façon autonomes un texte pendant que l'enseignant le lira aux élèves fragiles en lecture .</p>
<p>Le groupe hétérogène fonctionnant sur la coopération entre les élèves et la complémentarité des compétences.</p>	<p>À utiliser quand la situation d'apprentissage s'appuie sur les échanges et la coopération. C'est le moment de proposer un travail d'équipe dans lequel les compétences de chacun pourront être sollicitées. Ex : en démarche scientifique, mathématique...</p> <p>En maternelle, il serait alors intéressant de travailler avec des ateliers différents (2, 3 ou 4) mais en vue de l'acquisition d'une même compétence en jouant sur les variables didactiques dans un même domaine d'apprentissage. (exemple : domaine : « Percevoir, imaginer, créer » ; compétence : « Être capable de tracer des traits verticaux » ; variables : outils, supports, matériaux, matériels différents.)</p>
Les caractéristiques du travail en autonomie	Des exemples concrets dans la classe
<p>Doit avoir du sens</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tâche a un but précis et annoncé. • L'apprentissage a un but précis et identifié. • Chacun sait ce qu'il a à faire et pourquoi il le fait. 	<p>Tâche incluse dans un projet à court ou moyen terme</p> <p>en cycle 1, fabriquer en grand format les personnages d'un album pour pouvoir les manipuler ; en cycle 2 écrire un poème et le lire à la classe ; en cycle 3 écrire un article pour le journal, lire pour préparer un débat...</p> <p>L'entraînement va servir à travailler un point qui pose problème et sur lequel l'élève a conscience qu'il doit faire des progrès.</p> <p>en cycle 1, je dois apprendre à tenir correctement mon crayon pour pouvoir écrire mon nom lisiblement ; en CP/ CE1, je n'arrive pas à me relire, je m'entraîne à écrire pour être lisible ; en cycle 3, les accords dans la phrase...</p>
<p>Doit pouvoir être réussi La difficulté de la tâche est à la portée de l'élève</p>	<p>L'atelier en autonomie ne propose jamais une situation complètement nouvelle pour l'élève.</p> <p>L'élève connaît le type de tâche qui lui est proposée par exemple en moyenne section, le découpage</p> <p>L'élève connaît le type d'exercice qui lui est proposé en élémentaire, il travaille sur des exercices avec des consignes connues, sur une notion travaillée et ne comportant pas de piège</p> <p>La situation est très cadrée, l'élève sait qu'il va réussir écrire à la manière de...</p>

<p>Doit pouvoir être validé L'élève doit savoir s'il a réussi la tâche qui lui a été proposée</p>	<p>L'outil est auto-validant puzzles, véritech, lexicdata, logico, laçages des opérations Celda, la majorité des logiciels...</p> <p>L'enfant peut valider en comparant sa production à un modèle de référence (rangement par ordre des images séquentielles d'une histoire et comparaison avec les illustrations de l'album, réalisation d'une fiche technique en duplo : comparaison avec l'objet déjà monté...)</p> <p>L'enfant peut valider grâce à une fiche autocorrective fichiers pemf, fichiers de lecture MDI, exercices...</p> <p>L'enfant peut valider lui-même grâce à un outil calculatrice, correcteur orthographique sur ordinateur...</p> <p>Les enfants peuvent valider entre eux (comparer les réponses à deux et se mettre d'accord sur la bonne réponse, corriger le travail de l'autre à l'aide de la fiche de correction et entourer ce qui est juste...)</p> <p>Le travail sera validé plus tard, et l'élève le sait réécrire un texte, copier un poème...</p>
<p>Doit offrir des possibilités d'aide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant à un moment donné • Outils référents 	<p>L'élève sait que l'enseignant est là, ne l'a pas abandonné et qu'il passera voir si tout va bien. Toujours prévoir, quel que soit le niveau de classe et le nombre de groupes, un petit temps d'autonomie avec le groupe dont on s'occupe pour aller vérifier que tous les autres démarrent bien (1 à 2 min par groupe si nécessaire).</p> <p>L'élève sait qu'il peut utiliser des outils ou des aides qui sont à sa disposition : en CP ou CE1, un lexique/imagier ; en cycle 3 son cahier de règles, les conjugaisons des verbes, les tables de multiplication, des fiches d'aide... selon les situations proposées, on pourra prévoir de donner des indices...</p>
<p>Doit avoir une consigne claire</p>	<p>Consigne orale en cycle 1 et CP, dès que possible la consigne est doublée ou remplacée par une consigne écrite.</p> <p>Consigne formulée de façon claire, nette et utilisant un vocabulaire connu des élèves (ex : relever des verbes dans une phrase, le verbe relever pose problème...)</p>
<p>Doit avoir un cadre matériel clairement identifié</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le matériel à utiliser • Le rangement à prévoir 	<p>Les élèves savent de quel matériel ils doivent se servir et où ils peuvent le trouver.</p> <p>En cycle 1 : préparer une fiche technique pour l'atelier donnant la liste du matériel à utiliser.</p> <p>En cycle 2 : la liste du matériel utile est donnée avec la consigne.</p> <p>En cycle 3 : dans un premier temps, il est possible de demander aux élèves de prévoir le matériel dont ils auront besoin.</p> <p>Prévoir le rangement du matériel : l'endroit où sera rangé le matériel utilisé en autonomie à la fin de l'atelier (rangé à sa place, collé dans le cahier, posé sur le bureau de l'enseignant...).</p>
<p>Doit avoir un cadre horaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indication du temps • Matérialisation du temps • Éventuellement une suite si on a fini 	<p>Les élèves doivent savoir de combien de temps ils disposent</p> <p>Ce temps doit être matérialisé pour qu'ils puissent s'y référer (avec des outils de mesure du temps type sablier, minuteur, horloge avec gommettes ou associée à plusieurs horloges en carton...) Un élève dans chaque groupe peut être gardien du temps et prévenir ses camarades quand il ne reste que 5 min.</p> <p>Le temps disponible peut être en lui-même un cadre.</p> <p>En cycle 2 ou 3 : 20 mn pour essayer trois exercices au brouillon, en choisir un qu'on pense savoir faire et le recopier sur le cahier du jour.</p> <p>Les élèves doivent savoir quoi faire s'ils ont terminé.</p> <p>Éviter de proposer du remplissage style coloriage magique, inefficace et particulièrement bruyant, préférer des activités qui prolongent la tâche, ou des activités calmes et sans déplacement (ex : lire un livre). La matérialisation du temps permet à l'élève de voir s'il lui reste beaucoup de temps ou pas avant la fin et donc de planifier plus facilement ce à quoi il va employer ce temps.</p>

LES CONSIGNES

Pour que les consignes soient efficaces, il faut :

1. que toutes les personnes concernées puissent les entendre,
2. qu'elles soient compréhensibles,
3. que tous puissent s'en rappeler.

La passation d'une consigne

1. Regroupement des élèves

En maternelle, la passation de la consigne se fait généralement dans le coin regroupement. S'il y a quatre ateliers dans des domaines différents, il est très difficile pour l'élève de mémoriser la consigne et de rester attentif aux consignes des autres ateliers. Il serait alors intéressant de travailler avec des ateliers différents (2, 3 ou 4) mais en vue de l'acquisition d'une même compétence en jouant sur les variables didactiques dans un même domaine. Ainsi c'est une même consigne qui est donnée mais la tâche se complexifie selon le niveau atteint par chacun dans l'acquisition de la compétence.

2. Appel au calme

Il est **indispensable** (de façon ritualisée) de faire un **appel au calme** à l'attention de tous avant de donner la consigne.

En classe : on annonce qu'on va donner une consigne et qu'il va falloir écouter. Le temps de l'annonce va permettre aux enfants de devenir attentifs. En maternelle, pour canaliser l'attention, l'enseignant peut émettre un signal sonore (clochettes, comptines...). En fin de maternelle et en élémentaire, l'appel au calme peut se faire en disant : « *AttentiOn, pOsez vOs crayOns et écOUtez-mOi, je vais vOUs dOnner la cOnsigne...* », « *TOUt le mOnde me regarde, j'ai qUelqUe chOse à vOUs dire...* » ou bien en se taisant.

3. Énoncer la consigne

Pour être comprise, la consigne doit être centrée sur l'essentiel.

Si on analyse les consignes habituelles, on remarque qu'elles se présentent souvent sous la forme : « *EntOUrez en rOUge les mOts dans lesqUels vOUs vOyez ...* », ou encore, « *SOUlignez en vert les verbes dans les phrases* ». La première partie de la consigne n'indique en rien le contenu de l'exercice. Les élèves en difficulté, peu matures ou peu attentifs, ont tendance à se focaliser sur une seule composante de la consigne, la première. Ils vont donc souligner, entourer, colorier... on ne sait trop quoi et peu importe puisque la consigne qu'ils ont entendue ou lue disait : « *colorier, entourer, souligner...* »

Pour être sûr d'aller à l'essentiel, il est **préférable de commencer par l'objet même du travail attendu**. Par exemple : « *VOUs allez chercher tOUs les verbes dans les phrases* » ; « *VOUs cherchez tOUs les mOts (illUstratiOns assOciées aU mOt écrit en maternelle) OÙ l'On entend le sOn [a]* » puis ensuite se posera la question : « *COmment pOUrrez-vOUs mOntrer qUe vOUs les avez trOUvés ? En les entOURant, en les sOUlignant...* ». Ainsi, la tâche est clairement identifiée : chercher les verbes ou les mots, les souligner devenant accessoire. Cette démarche est essentielle notamment en maternelle pour que l'élève comprenne que l'on fait cela pour apprendre (programmes maternelle : « devenir élève »).

Pour être comprise, la consigne doit être courte et précise.

Une consigne doit être claire, courte et précise, notamment en maternelle. Il ne faut surtout pas donner, en même temps que la consigne, toutes les mises en garde, les cas particuliers et les erreurs à éviter.

Plutôt que « VOUs sOrtirez vOtre cahier, vOUs écrirez la date, vOUs sOUlignerez pUis vOUs recOpiez les phrases qUi sOnt aU tableaU et vOUs sOUlignerez les verbes ». On sépare le contexte (la mise en route du cahier) et l'exercice (la tâche à effectuer), ce qui doit focaliser l'attention des élèves : « VOUs allez chercher les verbes dans les phrases. QUand vOUs les aUrez trOUvés, vOUs les sOUlignerez ».

Pour faire progresser, faire expliciter

Quand un élève dit : « Je n'ai pas cOmpris ce qU'il faUt faire » plutôt que de relire, de faire relire, de reformuler ou de faire reformuler, ou d'expliquer, demander : « Dis-mOi ce qUe tU n'as pas cOmpris » et faire préciser par l'élève.

Pour faire progresser les élèves, travailler la consigne

Les tableaux au CP et en GS qui expliquent les mots « cOIOrer, sOUligner... » avec dessins à l'appui, sont à utiliser avec prudence car ils tendent à focaliser la tâche sur l'aspect très secondaire de la mise en valeur.

Comprendre une consigne, c'est comprendre qu'il y a **une tâche à exécuter**, qui n'est pas forcément visible ni facile. On peut donc proposer tout un travail passant par des étapes collectives : « CherchOns tOUs ensemble ce qU'il va fallOir faire » qui peut permettre de mettre en évidence le lien entre l'exercice et la leçon qui le précède (lien souvent peu explicite ou peu perçu par les enfants), en passant par « RetrOUvez la cOnsigne qUi a été dOnnée » en regardant l'exercice fait, ou lors d'une mise en commun dans un travail différencié : « Rappelez la cOnsigne qUi vOUs avait été dOnnée ».

Pour aider les élèves à se mettre au travail, les faire parler sur les procédures de travail

Certains élèves ne se mettent pas au travail seul, d'autres se jettent dans la tâche sans même réfléchir. Ces deux attitudes sont souvent révélatrices d'une difficulté à planifier son travail, à anticiper sur la tâche, à percevoir le sens de ce qui est demandé. Pour aider ces élèves, après avoir expliqué la consigne, on leur demande de **formuler la façon dont ils vont procéder** pour se mettre au travail, par quoi il faut commencer... Par exemple pour « EntOUre les dessins dans lesqUels tU entends le sOn [ij] », ils devront dire qu'ils regardent le 1er dessin, qu'ils se disent le mot dans leur tête, qu'ils essaient d'entendre s'il y a le son et qu'ensuite seulement, s'ils l'entendent, ils entourent le dessin. Toutes ces étapes n'étant pas explicites dans la consigne.

Le sens de la tâche

La consigne est un outil ; elle doit être simple pour être comprise par tous.

Il est possible de travailler en parallèle la compréhension de la consigne pour enrichir par exemple la complexité des tâches. Dans ce cas, c'est la consigne qui deviendra objet d'apprentissage, elle pourra donc être plus complexe que la tâche.

L'élève rentrera en action s'il trouve du **sens** à ce qu'il doit faire.

LA GESTION DU TEMPS

La conception de l'emploi du temps est particulièrement importante à l'école, principalement en maternelle, car elle doit prendre en compte le rythme de vie (ou rythme biologique). Il s'agit principalement d'adapter l'emploi du temps aux capacités d'attention, à la fatigabilité, aux contraintes sociales et aux programmes.

L'emploi du temps est un moyen privilégié pour à la fois fixer des repères concernant le temps de l'école et mettre en œuvre les apprentissages adaptés à chacun.

Grâce à l'alternance de moments exigeant une attention plus soutenue et d'autres plus libres, il permet de répondre aux capacités physiques et psychiques des enfants (ce qui explique qu'il soit différencié par tranche d'âge y compris dans les classes multi niveaux). L'emploi du temps est aussi contraint par l'utilisation commune des locaux dans et hors l'école ainsi que par les services que doit remplir l'enseignant. L'emploi du temps, pour être structurant, doit présenter une certaine régularité. Il ne doit toutefois pas être figé pour l'année scolaire.

1. L'emploi du temps en élémentaire

Élaboration et régulation

Établi en début d'année, affiché dans la classe, adressé à l'inspection, l'emploi du temps n'est pas un cadre rigide et est susceptible de recevoir des modifications.

Il est souvent difficile à élaborer, car de nombreuses contraintes matérielles sont à prendre en compte (disponibilité des salles, créneaux de la piscine, du gymnase...).

Si l'on déroge ponctuellement à l'emploi du temps prévu, le maître s'en explique auprès des élèves (et des adultes concernés) et indique la régulation ultérieure.

L'emploi du temps peut être modifié, notamment afin de se consacrer à un projet ambitieux, sous réserve qu'on puisse s'assurer périodiquement que l'équilibre des différents domaines soit respecté. D'où la nécessité d'une démarche de récapitulation des activités menées.

Les horaires doivent être répartis annuellement en tenant compte des projets spécifiques : classe de découvertes, activités aquatiques, etc.

Si l'enseignant constate un décalage entre ce qui est affiché et ce qui est fait, il procédera aux rééquilibrages qui s'imposent.

Plus d'un adulte intervient en classe

L'intervention d'intervenants extérieurs est précisée, s'il en est prévu. De même, la présence, si elle est régulière, d'un assistant d'éducation, d'un AVS, peut être indiquée.

Dans le cas où deux enseignants exercent dans la classe, une répartition judicieuse des champs disciplinaires est à déterminer ensemble, afin que la responsabilité soit équilibrée et l'articulation entre les domaines respectée ; certaines répartitions peu fondées sont à éviter (français pour l'un, mathématiques pour l'autre).

Respect des programmes

Toutes les activités et disciplines des programmes en vigueur sont mises en œuvre, en nombre de séances suffisant, afin que les volumes horaires officiels par champs disciplinaires soient respectés. Les récréations ont une durée limitée à 15 min.

La terminologie officielle des programmes est utilisée : "l'éducation civique", les "SVT", ne sont pas mentionnés ainsi dans les programmes ; l'expression "découvrir du monde" est utilisée au CP et CE1, avec ses sous-domaines.

La durée annuelle indiquée dans les programmes témoigne de la souplesse possible.

Rythme des élèves

L'enseignant tient compte du rythme de la journée et du choix de l'activité en fonction du moment de la séance. Les séances n'ont pas toutes la même durée, ni les mêmes modalités d'organisation ; une alternance est à prévoir : séances longues, séances courtes ; en classe, dans le préau, dans la salle d'informatique, en BCD ; en travail collectif, individuel, de groupes, à deux ; un travail oral, un travail écrit ; une tâche facile, une tâche difficile ; en autonomie, guidé par l'adulte, etc.

Il est possible d'éviter la traditionnelle organisation "français-mathématiques" du matin.

Emploi du temps de l'élève

L'emploi du temps qui est transmis à l'inspecteur et qui figure en classe est celui des élèves. La réflexion menée sur l'emploi du temps prendra en considération les rythmes scolaires et le temps de l'enfant ainsi repensé. Les élèves qui ont un PPRE ont en général un emploi du temps particulier.

L'emploi du temps comme objet d'apprentissages

L'emploi du temps est l'occasion d'un travail spécifique et progressif auprès des enfants. À tous les niveaux de l'école primaire, les élèves doivent en maîtriser la lecture et le suivi.

Outil de communication

Les familles consultent l'emploi du temps, le voient par exemple dans le cahier de textes ; c'est donc un document de communication. Il peut être commenté en réunion de parents de début d'année.

L'emploi du temps fait partie des documents obligatoires à afficher. Comme tous les affichages, il est soigneusement présenté, lisible, visible. L'aide personnalisée est à indiquer.

2. La gestion du temps en maternelle

Constat : la place prégnante des moments de vie*

En moyenne, le rapport quotidien temps d'apprentissages / temps de vie est d'environ 2/3, 1/3.

Or, un tiers du temps représente 2 heures sur une journée ; si on enlève le temps de récréation (incluant le passage aux toilettes et l'habillage) soit 1 heure, il reste une heure dans la journée qui n'est pas consacrée à des temps réels d'apprentissage.

Il est donc indispensable de réfléchir au niveau de l'équipe à la gestion de ce temps de vie qui, au cours de l'année, doit diminuer au profit de temps d'apprentissages instrumentaux et notionnels.

**Temps de vie* : passage aux toilettes, rangement, relaxation, récréations.

Une priorité : sortir de l'activité au profit d'une logique de projet d'apprentissage

En effet, les emplois du temps ne renvoient pas, le plus souvent, à des contenus d'apprentissages :

- dans la définition des temps qui rythment la journée de l'élève : par exemple « ateliers » synonymes le plus souvent de modes de regroupement des élèves. Les attentes institutionnelles visent aujourd'hui non plus seulement l'épanouissement des élèves et la réussite de leur scolarisation en maternelle, mais également la réussite dans les apprentissages ultérieurs (rôle propédeutique de la maternelle).
- dans certains intitulés qui ne correspondent pas aux dénominations des programmes : graphisme libre, prélecture, éveil, éducation civique...,
- dans le déroulement global de la journée : par exemple la mise en place d'activités du matin et activités de l'après-midi.

La collation à l'école

Les enquêtes montrent que :

- la proportion des enfants de maternelle ne déjeunant pas est inférieure à 10% ;

- la prise d'une collation matinale entraîne en revanche une augmentation significative de l'apport calorique journalier de 4% environ (14% des enfants de 6 ans examinés présentent une surcharge pondérale) ;
- les enfants de 4 à 10 ans ont des apports calciques largement supérieurs aux ANC (apports nutritionnels conseillés).

Positionnement institutionnel

L'organisation d'une collation collective à 10 heures n'a aucune raison d'être.

Si l'on tient à individualiser la collation pour certains élèves, les moments les mieux adaptés sont le temps du centre de loisirs ou l'accueil. Cela n'exclut pas que des actions d'éducation nutritionnelle et d'éducation au goût puissent donner lieu à des collations en relation avec le projet, à certaines périodes de l'année.

Ainsi, la collation n'a pas lieu de figurer à l'emploi du temps.

Le passage aux toilettes

Une sensibilisation aux questions d'hygiène et de santé permet aux enfants de comprendre la nécessité de respecter l'intimité de chacun. S'il peut apparaître nécessaire de guider le groupe classe dans son entier vers les toilettes, il faut penser, en liaison avec les ATSEM et tout en tenant compte des contraintes du terrain, une progressivité permettant d'évoluer du passage collectif aux toilettes aux passages individuels autonomes surveillés.

Ainsi, le passage aux toilettes n'a pas lieu de figurer à l'emploi du temps.

Les rituels (objectifs d'apprentissage)

Contrairement à une représentation erronée du terme pour certains, les rituels ne se répètent pas à l'identique, ils évoluent dans le courant de l'année et du cycle. Il reste que ce temps devra être adapté à la capacité d'attention des jeunes enfants qui est de très courte durée (en PS de 5 à 10 minutes ; en GS de 15 à 20 mn).

Ces activités rituelles se doivent de développer des compétences identifiées : elles doivent faire l'objet d'un travail de cycle et d'une programmation.

La construction de l'emploi du temps

Un emploi du temps n'est pas une liste de points à gérer au gré de chacun (contenus, horaires, affichage par rapport à la journée...).

L'enseignant structure la journée en alternant les moments consacrés aux apprentissages conduits en organisations collectives avec ceux réservés à des apprentissages plus individualisés. L'accueil, les récréations (30 minutes avec l'habillage), les temps de sieste (à moduler selon le moment de l'année et l'âge des enfants) ou de restauration scolaire sont des temps éducatifs. Ils sont organisés et exploités dans cette perspective par ceux qui en ont la responsabilité.

L'établissement de l'emploi du temps est un acte pédagogique majeur et revêt un caractère obligatoire. Il est un outil qui permet à l'élève, avec l'aide du maître d'abord, de façon autonome ensuite, de se repérer, d'anticiper, de se remémorer. Il permet de construire les premiers repères temporels et spatiaux. Pour cela, la présentation sous la forme d'une frise chronologique, enrichie pour les plus jeunes de photographies ou de représentations des élèves en activité, complètera l'emploi du temps de l'enseignant construit le plus souvent sur 2 semaines ; celui-ci précisera **les domaines d'apprentissage** en respectant les volumes horaires (utiliser la répartition horaire préconisée à l'école élémentaire en adaptant à chaque section) et veillera à leur répartition en prenant en compte les rythmes biologiques des élèves (concentration accrue vers 11h et 15h).

L'emploi du temps évolue au cours de l'année.

LA GESTION DE L'ESPACE

1. En élémentaire

Le positionnement des tables

Il permet :

- un travail individuel ou par deux ;
- une organisation rapide pour un travail en petits groupes ;
- une circulation aisée pour l'enseignant (suivi) et pour les élèves ;
- une visibilité facile du tableau (l'élève ne peut pas être constamment à tourner la tête) et des affichages principaux ;
- un travail "à l'écart" pour deux à trois élèves, tout en bénéficiant de la dynamique du groupe.

Le mobilier

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

- la bibliothèque de classe (constituée ou enrichie des emprunts contextuels à la B.C.D.),
- les étagères pour le matériel des manipulations mathématiques,
- les étagères pour les jeux de société ayant une valeur éducative, classés avec les élèves selon leur domaine et difficulté, par exemple : logique niveau +++, mémoire++, etc. Un affichage permet le suivi de toute la classe,
- les étagères destinées au matériel ressource en sciences, histoire, géographie,
- les étagères pour les objets trouvés et les dépannages qui évitent les pertes de temps en recherche de propriétaires ou l'inactivité faute de matériel (crayons, règles, gommes, etc.).

Les espaces dédiés

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

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

- Espace biologie (terrarium, vivarium, aquariums, plantations), conforme aux diverses conditions d'expérimentation ;
- Espace technologique ;
- Espace informatique ;
- Espace exposition pour les objets de curiosité rencontrés dans et hors école ;
- Point d'accès aux fichiers auto-correctifs, point de rencontre enseignant-élèves pour les travaux de soutien en petit groupe, espace expression... ;
- Espace en vue de la mise en valeur des productions et réalisations d'élèves. Cet espace prend toute sa valeur dans un lieu fréquenté de l'école plutôt que dans la classe... Les travaux présentés offriront des supports d'activités aux autres élèves ou matière à expositions à destination d'un public extérieur... ;
- **Espace d'affichage** aisément identifiables (réglementaires, didactiques, pédagogiques, esthétiques, mise en valeur de productions).

2. Un aménagement particulier à l'école maternelle

L'espace doit être sécurisant, stimulant, socialisant.

Il est toujours organisé, esthétique, fonctionnel, évolutif au cours de l'année et au long du cycle. Certains espaces sont peu à peu aménagés avec les élèves.

Il est important de faire prendre conscience aux élèves de l'utilité et du sens de chaque espace : ce qu'on y fait et les bonnes conditions de fonctionnement.

Le matériel est choisi avec une véritable réflexion en termes d'apprentissages.

Limiter la quantité de matériel et matériaux disponibles en veillant à conserver leur diversité.

Petite section

QUELLES SITUATIONS ?	QUELLE ORGANISATION ?	POUR QUELS OBJECTIFS ?
Espace regroupement utilisé à différents moments de la journée	Espace bien délimité : bancs + chaises en U. Chaque enfant doit être assis confortablement. Plan d'affichage visible par tous : - écrits fonctionnels : liste des élèves, inscription des présents, absents, chronologie du déroulement de la journée (photos + écrits), anniversaires, comptines... - projets travaillés en cours d'année : travaux, écrits, affiches...	Devenir élève. Se socialiser. Parler, écouter, échanger, apprendre. Communiquer.
Espace jeux d'imitation à faire évoluer sur l'année cuisine, garage, construction (clipo, légo, kapla...)	Le matériel est ciblé, varié et choisi pour son intérêt pédagogique et évolutif tout au long de l'année.	Observer, imiter, imaginer, reproduire, jouer, trier, ranger, enrichir son lexique et sa syntaxe.
Espace bibliothèque	Confortable, calme, bon éclairage. Peu de livres en début d'année, il est complété peu à peu avec les livres lus, programmés sur le cycle. Livres de bonne qualité, variés, en bon état.	Entrer en contact avec l'écrit : lire, échanger, communiquer.
Espace peinture	Plans horizontaux, verticaux, inclinés, permettant l'utilisation de grands formats. Près d'un point d'eau. Matériel varié, à proximité, rangé de manière fonctionnelle.	Découvrir et utiliser la matière, l'espace, les outils, les supports, les gestes.
Espace expérimentation en fonction des projets de la classe	Construire des règles de fonctionnement bien précises avec les élèves. Une table à hauteur des enfants avec des outils permettant l'observation : loupes, livres documentaires...	Exercer la curiosité. Observer, comparer, expérimenter, échanger, communiquer, enrichir son langage. Apprendre, responsabiliser.
Espace polyvalent permettant la mise en place des activités liées aux projets de la classe : découverte du monde, appropriation du langage, de l'écrit...	Trois à quatre groupes de tables modulables selon les apprentissages. Les rangements sont fonctionnels. Les lieux sont identifiés et le matériel disposé à proximité.	Stimuler, manipuler, dessiner, déchirer, découper, reproduire, classer, comparer, observer, trier, malaxer...

Moyenne section

QUELLES SITUATIONS ?	QUELLE ORGANISATION ?	POUR QUELS OBJECTIFS ?
Espace regroupement	Espace bien délimité : bancs et chaises. Chaque enfant doit être assis confortablement. Panneau d'affichage et tableau visibles par tous. Utilisés pour les écrits fonctionnels : frise numérique, calendriers, liste des prénoms, jours de la semaine... et les écrits supports de lecture : textes produits par les enfants, courriers, affiches, posters...	Devenir élève Se socialiser Échanger, communiquer Apprendre
Espace jeux à faire évoluer sur l'année . déguisement . marchande	Glaces en pied, miroirs individuels, porte-manteaux, vestiaires, accessoires variés... Meuble comptoir acheté ou fabriqué. Balances, porte-monnaie, sacs, paniers, listes de courses, affiches, pièces de monnaie et emballages évolutifs en fonction des projets. Tapis de circulation, voitures, garage.	Enrichir son langage. S'exprimer à partir d'activités diverses. Communiquer, échanger, comparer.
Espace bibliothèque	Banquettes, coussins, présentoirs, bacs... Albums, livres documentaires, magazines, journaux classés par type. Coin écoute : 1 ou 2 tables individuelles avec lecteur CD, casques ou écouteurs individuels, CD, livrets... Coin image : photos, cartes postales, imagiers du commerce ou fabriqués par l'enseignant	Retrouver des histoires connues, se les raconter. Favoriser la lecture et les échanges. Écouter. Enrichir son langage. Regarder. Parler. Trier, comparer et construire le concept de catégorisation.
Espace peinture	Matériel rangé de manière fonctionnelle et accessible aux élèves. Banque d'images et de reproductions	S'approprier l'espace. Développer son expression et sa créativité. Devenir autonome. Découvrir des œuvres d'artistes.
Espace graphisme, écriture (geste graphique et dictée à l'adulte), encodage	Ardoises Véléda, ardoises magiques. Papier de forme, taille et texture variées. Construction d'une « banque d'idées »	S'entraîner, enrichir, orienter, varier le geste.
Espace Découverte du Monde - les objets - la matière - le vivant Attention aux allergies	Tables permettant la circulation et l'observation d'aquariums, vivariums, plantations. Tableaux de responsabilité. Documents et instruments en rapport avec le thème.	Découvrir, observer, comparer, connaître. Se responsabiliser
Espaces polyvalents	Groupes de tables et chaises modulables (3 ou 4) pour les activités variées, liées aux projets de classe et aux activités d'apprentissage.	Échanger, communiquer. Manipuler, observer, essayer, apprendre...

Grande section

QUELLES SITUATIONS ?	QUELLE ORGANISATION ?	POUR QUELS OBJECTIFS ?
Espace regroupement	Espace bien délimité : bancs et chaises. Chaque enfant doit être assis confortablement pour construire sa posture d'élève (cf. PS et MS)	Cf. MS Pour présenter et structurer les séances d'apprentissage.
Espace bibliothèque	Place de plus en plus grande de l'écrit et construction avec les élèves de fiches outils	Apprendre à distinguer les différentes fonctions de l'écrit et les supports correspondants. Accéder aux outils référents communs.
Espace arts visuels	Mise en place d'outils d'observation : tableaux, cahier d'expérimentation, banque d'images...	Favoriser une entrée diversifiée dans la culture.
Espace Découverte du Monde : - les objets - la matière - le vivant	Bac mobile pour ranger le recueil, le classeur des fiches prescriptives (cuisine, fabrication, mémoires des travaux de la classe.) Matériaux divers, outils et techniques adaptés aux projets : instruments de pesée, balance, poids, divers instruments de mesure, mécanismes à démonter, à remonter, aimants... Expositions temporaires, documentaires...	Observer, découvrir, expérimenter, exercer la curiosité. Utiliser des outils spécifiques : tableaux graphiques, schémas.
Espaces polyvalents Permettent la mise en place d'activités liées à des activités d'apprentissage structurées : graphisme, écriture, appropriation du langage, de l'écrit...	Rangements fonctionnels et identification des lieux et du matériel.	Les objectifs concernent les différentes situations d'apprentissage.
Espace TUIC Il peut exister dès la PS	Ordinateur, imprimante, logiciels et CD-ROM.	Découverte de l'écrit, autonomie, oral et interactivité.

LES AFFICHAGES DANS LA CLASSE

L’affichage et les espaces d’apprentissage sont liés.

POURQUOI ?

- Il permet la construction des apprentissages chez les élèves qui les utilisent comme des outils.
- Il accroche le regard de celui qui entre dans la classe.
- Il est le reflet de la vie de la classe.
- Il a une fonction de communication en direction des élèves et des parents.
- Il influence les attitudes et les habitudes des élèves.



COMMENT ?

L’affichage doit être :

- fonctionnel : s’adressant en priorité aux élèves, comme support d’aide aux apprentissages, il doit être visible (exposé à hauteur des enfants), lisible (qualité du point de vue de la calligraphie) et compréhensible (fond et forme définissant clairement la posture de lecteur apprenant).

- didactique : Il doit être schématique et lisible par tous afin que les élèves puissent accéder rapidement à l’information. Il ne doit pas être noyé dans une masse informe de documents variés. D’où la nécessité de définir des coins d’apprentissages spécifiques qui vont offrir des espaces d’affichage définis.

Par exemple : « *J’ai besoin d’aller vérifier Une information sur la pousse des plantes, je vais dans le coin sciences.* »

La multiplicité de l’affichage empêche la structuration de l’apprentissage. La logique d’affichage du maître n’est pas forcément celle de l’élève.

L’affichage du coin regroupement ne doit pas être un fourre-tout documentaire.

Il est nécessaire de mettre de l’ordre dans le désordre de la pensée enfantine, déjà sujette au syncrétisme.

- évolutif : l’affichage doit refléter les apprentissages en cours. S’inscrivant dans une progression, il doit être évolutif.

La séquence terminée, il n’est pas utile de conserver des affiches qui ne renvoient à aucun apprentissage actuel.

De même que les coins évoluent, les affichages peuvent être « délocalisés » dans un autre espace en réponse à d’autres objectifs de travail.

Exemple : un affichage exposé dans le coin "Découvrir le Monde" pour répondre à des compétences travaillées dans la découverte du vivant, pourra devenir affichage dans le coin du "Temps pour travailler sur la succession" (les étapes de pousse de la plante).

Les affichages ne doivent pas enlever de la lumière.

LESQUELS ?

On distingue 3 types d'affichage : l'affichage institutionnel, l'affichage didactique, l'affichage esthétique.

L'affichage institutionnel :

Obligatoire, il s'agit de l'emploi du temps, de la liste des élèves répartis par âge et par section, du règlement intérieur, des plannings d'occupation des lieux collectifs (BCD, gymnase, salle informatique, salle arts plastiques, etc.), des consignes d'évacuation des locaux en cas d'incendie, des PAI.

Cet affichage n'est cependant pas la « propriété du maître » et implique un travail avec les élèves pour une nécessaire appropriation de ces différentes informations ; cette approche sera plus ou moins approfondie suivant le cycle et le niveau de la classe.

Rédigés pour une période courte en début de l'année de prise de fonction, ces affichages devront rapidement être présents pour la durée de l'année en cours.

L'affichage pédagogique et didactique :

- Progressions et programmations : planification des apprentissages et mise en mots des projets de la classe, il permet à l'élève de structurer sa représentation d'une année d'étude ; il permet aussi au maître de contrôler le bon cheminement des actions. C'est un outil de cohérence.

- Mémoire de la vie de la classe : témoin des apprentissages, il s'agit des différents écrits liés aux apprentissages : synthèse de leçons, règles, textes, exposés.

Dans la construction des apprentissages, il montre les avancées du groupe, il rapporte les conclusions. Cet affichage fait l'objet d'un changement régulier dès lors qu'une notion est acquise, il n'est pas détruit et sera stocké ailleurs, accessible si besoin est.

L'affichage esthétique :

Musée de la classe et support des réalisations des élèves.

Il contribue à l'éducation du regard, à l'acquisition d'une première culture artistique et à la découverte du patrimoine culturel.

On y trouvera :

- des reproductions d'œuvres d'art,
- les travaux des élèves pour lesquels on aura veillé à la mise en valeur « comme au musée » en pensant l'encadrement, la lumière, la disposition et en évitant toute accumulation.

Il est nécessaire de tenir compte des règles élémentaires de présentation :

alignement des documents, répartition équilibrée des couleurs et des formats. Il doit s'agir d'un affichage vivant, élaboré avec les élèves, en liaison avec les apprentissages et les activités du moment.

Cet affichage fera l'objet d'un renouvellement fréquent (le trimestre constitue la durée moyenne d'affichage), permettant à tous d'exposer.

LES OUTILS DE L'ENSEIGNANT

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

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

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

Informations administratives

- Liste des élèves avec date de naissance, adresse(s) et contact des parents
- Fiches de renseignements individuelles
- Polices d'assurance
- Listes de pointages (assurance, étude, cantine, participations financières...)
- PAI, PPS, PPRE

Organisation générale de l'école

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

Organisation pédagogique de l'école

- Projets d'école, de cycle, de classe.
- Dossier conseil de cycle.
- Dossier Aides : protocoles et calendrier des prises en charge, comptes rendus d'équipes éducatives.

Organisation pédagogique de l'enseignant, projet de classe

Préparation :

- Programmations dans chaque domaine ou discipline.
- Projet (s) éventuel(s) avec planification et contenus.
- Fiches de préparation de séquences et séances choisies.
- Cahier-journal (qui doit rester dans la classe).
- Grilles d'évaluations.

Gestion :

- Emploi du temps hebdomadaire en référence aux programmes en vigueur (aussi affiché dans la classe).

- Emploi du temps de journée (particulièrement dans le cas d'une organisation multi-groupe).
- Plan quotidien succinct des déroulements de journées (utilisable aussi comme aide-mémoire pédagogique et administratif ainsi que pour les annotations d'urgence).

Outre Une clarification de la pratique, ces documents favorisent les échanges pédagogiques avec l'équipe ainsi qu'une prise en main par un remplaçant éventuel.

À propos du registre d'appel

La tenue quotidienne du registre est obligatoire : il peut être saisi par un tribunal.

Obligation de le conserver avec un grand soin en y ajoutant :

- les adresses et les téléphones des familles (liste écrite ou collée) ;
- les certificats médicaux ;
- les "mots des parents", souvent sur papier libre malgré le cahier de liaison.

La préparation de la classe

Pour assurer la cohérence et la continuité des apprentissages, la préparation de la classe articule et prend en compte en compte :

- ◆ l'obligation de programmes (contenus alliant connaissances et compétences),
- ◆ la réalité contextuelle de l'école comme de la classe,
- ◆ les choix pédagogiques personnels.

Elle peut prendre des formes variées selon le niveau de classe, les projets, les habitudes de travail propres à chaque enseignant...

Elle se fait :

- ◆ à court terme : préparation quotidienne écrite par unités d'apprentissage.
- ◆ à moyen terme : répartitions et programmations, projets (de classe, de cycle, d'école...).
- ◆ à long terme : actualisation chaque année d'un ou deux enseignements.

POUR QUI	POURQUOI	COMMENT
L'enseignant <i>(ou un éventuel remplaçant)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Clarifier les objectifs - Piloter sa classe - Acquérir de l'aisance - Organiser l'aide aux élèves en difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> - Programmations périodiques - Emploi du temps - Plan de travail hebdomadaire - Projets pluridisciplinaires - Préparations des séances par unités d'apprentissage - Evaluations
Les élèves	Leur permettre : <ul style="list-style-type: none"> - d'avoir des repères sur leurs apprentissages - assurer le suivi des acquisitions de compétences 	Leur donner : <ul style="list-style-type: none"> - les emplois du temps - les fiches de compétences à atteindre - les cahiers et classeurs - les documents d'évaluation
L'équipe d'école	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la continuité des apprentissages - Assurer le suivi et l'aide aux élèves en difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> - Programmations de cycle et d'école - Projet d'école - Livret scolaire par compétences - Evaluations nationales
L'IEN	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre compte à l'institution - Faciliter l'analyse des pratiques pédagogiques 	Ensemble des traces écrites

Dans les fiches suivantes, seront proposées, de manière enchâssée et complémentaire, des éléments concernant la préparation de classe qui se fonde sur :

- les **programmations** (différents types de programmation),
- les **séances** (la préparation des séances),
- l'**emploi du temps**,
- le **cahier journal**,
- les **traces écrites** des élèves.

Les programmations

Une fois dépassée « la survie au jour le jour », il faut programmer les enseignements : ♦ par unités d'enseignement-apprentissage (suite de séances groupées sur un temps donné - une, deux semaines ou plus) :

- ♦ par période scolaire (cinq périodes séparées des vacances scolaires) : ces programmations sont formulées sous formes de compétences à acquérir,
- ♦ par année scolaire lorsqu'une vision globale des enseignements est possible,
- ♦ par cycle dans le cadre d'un travail d'équipe, en appui des repères de progressivité donnés par les programmes.

Différents types de programmations

1) Les modules pluridisciplinaires sont caractérisés par :

- un nombre important de séances formant une unité (un ou deux module par période scolaire)
- des séances regroupées par semaines (2 ou 3 séances hebdomadaires)
- une dominante disciplinaire impliquant une démarche spécifique
- des liens avec d'autres disciplines

2) Les séances disciplinaires unifiées ou ritualisées.

- les séances sont unifiées par une progression (unité d'apprentissage), par exemple une suite de séances en géométrie,
- les séances ritualisées sont des séances brèves et fréquentes qui visent à enraciner un apprentissage par un entraînement répété.

3) Les séances hebdomadaires d'aide scolaires.

Elles permettent d'apporter des aides scolaires à partir du repérage des besoins par les évaluations.

4) Les programmations des compétences visées par période scolaire.

5) Des programmations de parcours d'apprentissages sur la scolarité.

Les enseignants s'entendent sur des modules par niveau de scolarité (A1 : année 1 / A2 : année 2 / A3 : année 3) afin de repérer des temps forts d'apprentissage sur la scolarité primaire.

Exemple : Module Sciences / Module EPS / Module artistique / Module Lecture - Ecriture / Module Enseignement Moral et civique / module Histoire – Géographie

Programmation de cycle		Module Sciences Technologie	Module Lecture - Ecriture	Module artistique	Module EPS	Module Histoire Géographie	Module Enseignement Moral et Civique
CYCLE 1	A1						
	A2						
	A3						
CYCLE 2	A1						
	A2						
	A3						
CYCLE 3	A1						
	A2						
	A3						

UN PLAN DE SEQUENCE

La séquence se compose d'une progression de séances. L'alternance des situations pédagogiques qui la composent permettra à l'enseignant d'organiser des groupes de niveaux. Pour ce faire, une grande rigueur dans la durée des étapes est nécessaire.

Objectif :

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

Place dans la programmation :

La programmation « programme les activités » durant une période donnée afin d'atteindre en partie ou totalement une compétence ciblée.

La progression « progresse » ; elle indique l'ordre dans lequel se dérouleront les unités d'apprentissages (séances ou séquences).

La répartition « répartit » les séquences ou les activités sur plusieurs années.

Exemple de cadre pour une séquence d'apprentissage

Pour construire une démarche efficace, il est important pour l'enseignant de se poser 2 questions :

- qu'est-ce que l'élève doit apprendre ? (cibler les objectifs, cerner les caractéristiques du concept) ;
- comment va-t-il apprendre ? (quelles stratégies va-t-il développer pour résoudre le problème).

Domaine d'activité :	
Niveau :	Date :
Titre de la séquence :	
Nombre de séances	
Objectif spécifique	L'objectif doit s'inscrire dans les domaines de compétences de cycles (cf instructions officielles). Il doit être défini précisément. La séquence d'apprentissage est introduite par une séance proposant un problème à résoudre. Le problème posé doit permettre de mobiliser les acquis de l'élève afin de progresser vers le savoir attendu. Les séances suivantes vont permettre à l'élève de s'entraîner et de réinvestir ce qu'il a appris. « À la fin de la séquence, les élèves sont capables de... »
Acquis nécessaires	Toute séquence d'apprentissage nécessite au préalable une évaluation diagnostique : que connaît l'élève du sujet, de la notion que l'on va aborder ? Quels sont ses acquis antérieurs ? Quelles sont ses représentations ? L'obstacle à franchir, le problème à résoudre doit être incontournable, mais pas insurmontable, pour qu'il y ait apprentissage
Organisation pédagogique	L'organisation de la classe (classe entière, groupes, binômes, individuel) vise à rendre plus efficace l'apprentissage pour chaque élève. Au sein d'une même séance, les modalités peuvent varier.
Matériel nécessaire	Un exercice efficace du métier exige une organisation rationnelle. Celle-ci relève des choix de l'enseignant. Il pourra regrouper les documents selon la logique de travail qui lui convient le mieux.
Bilan	À la fin de chaque séance, l'enseignant analyse l'adéquation entre la séquence prévue et son déroulement vécu : si ruptures, pourquoi ?

Déroulement de la 1^{ère} séance confrontant les élèves à une situation problème	Identification du problème	Découverte du support, appropriation individuelle de la situation : quelle que soit l'organisation pédagogique choisie, l'élève s'approprié la situation individuellement et se questionne : « Quel problème dois-je résoudre ? »
	Problématisation	Verbalisation, mise en situation problème : il est nécessaire de verbaliser collectivement la problématisation, afin que chaque élève identifie et s'approprié le même problème.
	Recherche	Dans un 1 ^{er} temps, une phase individuelle de recherche est nécessaire car elle permet à chaque élève de mobiliser ses acquis. Il est donc primordial que l'élève essaie pendant un court moment de résoudre seul le problème. Dans un 2 ^{ème} temps, il peut y avoir une recherche par groupes qui permet les échanges. L'enseignant observe puis éventuellement aide à démarrer l'activité.
	Échanges et confrontations	C'est une phase essentielle dans l'apprentissage où les élèves verbalisent leurs stratégies : « Comment as-tu fait pour... ? Comment t'y es-tu pris... ? ». Cela permet aux élèves en réussite de prendre conscience de ce qu'ils savent (pour le transférer dans une autre tâche). Il est aussi important de faire verbaliser les stratégies inefficaces pour faire comprendre aux élèves comment utiliser leurs erreurs pour progresser.
	Conceptualisation	Cette phase conclut la séance. Elle permet de synthétiser ce qui a été appris, ce que l'élève doit mémoriser pour pouvoir résoudre ultérieurement un problème mobilisant les mêmes compétences. Cette « mise en mots » doit se construire avec les élèves et peut donner lieu à une trace écrite. Elle doit permettre de prendre conscience de : « À quoi cela va nous servir à l'école... en dehors de l'école ? »

Séances ultérieures	Entraînement	Ce sont les séances de structuration. Dans cette phase, l'élève s'exerce et mémorise. Ce n'est pas une phase où il doit être noté. Elle permet à l'élève d'utiliser une des stratégies efficaces retenues par le groupe classe. Cette phase est liée à la remédiation, car elle aide l'enseignant à prendre conscience des difficultés des élèves et à mettre en place des actions appropriées.
	Remédiation	Actions de régulation : consolidation, soutiens, groupes de besoins, approfondissements, itinéraires personnalisés d'apprentissage.
	Évaluations	L'évaluation formative permet d'orienter le cours des séances en fonction des progrès des élèves. Elle est centrée sur les stratégies des élèves, la maîtrise progressive des compétences et se pratique tout au long des séances. L'évaluation sommative permet de vérifier ce que l'élève a acquis. Elle peut solliciter la mémoire à court terme et se faire directement après une phase d'entraînement. Il est nécessaire de ne pas oublier de mettre en place des évaluations sollicitant la mémoire à long terme. Il est essentiel de mettre en place cette évaluation sommative à la suite des séances consacrées à la structuration et à la stabilisation des connaissances.
	Réinvestissement	Réutilisation du savoir acquis dans d'autres situations, transfert.

La préparation des séances

Les documents de préparation sont des outils personnels qui permettent de prévoir et de réfléchir sur l'organisation des séances d'enseignement :

- ◆ pour ne pas improviser et être efficace,
- ◆ pour garder le fil conducteur de la séance,
- ◆ aider à bien identifier et atteindre les objectifs de la (ou des) séance(s).

Une préparation par unités d'apprentissages (suite de séances ordonnées par une progression) **est nécessaire le plus souvent.**

La forme du document de préparation est déterminée par :

- ◆ l'objet de la séance,
- ◆ le nombre de séances,
- ◆ la place de la séance dans la programmation (Unité d'apprentissage ou séquence)

Les documents de préparation sont évolutifs (après évaluation de la séance), ils sont destinés à être réutilisés sur plusieurs années avec des actualisations éventuelles.

Les préparations doivent permettre de prévoir :

- ◆ les objectifs à atteindre,
- ◆ le niveau d'atteinte de l'objectif par les élèves (découverte, construction, consolidation, réinvestissement),
- ◆ l'évaluation des acquis des élèves (atteinte des objectifs fixés),
- ◆ le matériel utilisé : documents écrits, cartes, affiches, diapos, vidéo...
- ◆ l'organisation : individuelle, collective, groupes, ateliers...
- ◆ la démarche : recherche, manipulation, exercices, modes de correction, transfert...
- ◆ le bilan de la séance qui induit la suite à prévoir.

L'emploi du temps

L'emploi du temps est certes un **document officiel** qu'il convient d'afficher dans sa classe. Mais il s'agit d'abord d'un **instrument de travail** qui permet une gestion équilibrée de l'action pédagogique. La préparation de la classe (cahier journal, fiches ...) sera facilitée si l'emploi du temps est bien pensé.

Deux variables fondamentales doivent figurer sur l'emploi du temps :

- ◆ **l'indication du domaine d'activité** ou de la **discipline concernée**.
- ◆ **la modalité de travail ou d'organisation** : accueil, goûter, ateliers, regroupement, collectif, travail individuel, en groupes, ...

La réussite de élèves dépend de la diversité des situations d'apprentissage et des supports rencontrés dans chaque discipline. Un emploi du temps fonctionnel doit organiser cette diversité.

Il importe de prendre en compte – dans l'organisation temporelle de la semaine scolaire – des matinées (5) plus conséquentes en plages horaires et en nombre que les après-midis (4) et de positionner les activités pas seulement selon la discipline (ou le domaine) mais également en fonction du type de travail (ou de tâche) : il pourra être envisagé des variations utiles et des enchaînements d'activités qui mobiliseront différemment les élèves dans les compétences comme dans les connaissances.

Le cahier journal

La forme du cahier journal dépend des modalités de travail de chacun. Son organisation doit être souple afin de s'adapter à la vie de la classe.

Certains enseignants préfèrent la **forme linéaire quotidienne** (Exemple 1), d'autres une **présentation hebdomadaire** sous forme de tableau ressemblant à l'emploi du temps (Exemple 2).

Les séances pour lesquelles il n'y a pas de fiche de préparation sont détaillées dans le cahier journal : objectifs et modalités de mise en œuvre.

En début de semaine ou de période, des pages peuvent être utilisées pour noter les perspectives de travail, préciser les projets en cours...

NB : Attention de ne pas faire se succéder plusieurs séances de recherche, d'exercices d'application ou d'évaluation et de faire varier les modes de regroupement (travail individuel, en groupe, collectif).

Le cahier journal quotidien (Exemple 1)

Classe CM1

DATE : Lundi 27 Octobre

HORAIRES	SEANCES	OBSERVATIONS
8h20 - 8h45	Accueil : - Arrivée échelonnée et installation (8h20-8h30) - Attribution des responsabilités - Arts plastiques : découverte d'une reproduction de tableau (sur la semaine)	
8h45 - 9h 30	Mathématiques : • Objectifs : - <u>calcul mental</u> : multiplier par dix, cent , mille - <u>technique opératoire</u> : écrire, poser et effectuer une multiplication en ligne et en colonne → <i>Voir la fiche de la séance 3 de l'unité d'enseignement</i> • Exercices <i>Manuel de maths page ... n°</i>	
9h30 10h15	Grammaire : Accord de l'adjectif qualificatif avec le nom dans le groupe nominal. • Objectifs : - analyser le fonctionnement de la règle d'accord de l'adjectif avec le nom dans des situations données. - faire fonctionner cette règle dans des situations d'écriture de portraits • Déroulement et dispositifs prévus : Etape 1 : Etape 2 : Etape 3 : • Evaluation : Nouveau jet de la production écrit	
10h15 - 10h30	Récréation	
10h30 - 11h15	Sciences • Objectifs : Recueillir et confronter des représentations → <i>Voir la fiche de la séance 1 du projet sur l'astronomie</i>	
11h15 - 11h30	Education musicale : Reprise du chant canon « Qui peut faire de la voile sans vent »	

L'après-midi est présenté de la même manière en suivant la chronologie des activités indiquées à l'emploi du temps.

Cahier journal hebdomadaire (*Exemple 2 : exemple développé pour le matin*)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
	Accueil : Arrivée échelonnée de 8h20 à 8h30 puis Mise en place de la classe dès 8h30			
8h20 8h45	Entretien, débats sur l'actualité : revue de presse (JT de 20 h quotidiens)	Découverte hebdomadaire d'une œuvre d'art qui sera exposée dans le musée de la classe. Présentation de l'emploi du temps de la journée		
8h50 9h30	Production écrite : Ecriture d'une nouvelle de science fiction : portrait d'un extra-terrestre. <i>(cf fiches de préparation sur le projet de lecture écrite)</i>	Activités de connaissances sur la langue : Travail sur le portrait Lecture de divers portraits <i>(cf fiches de préparation)</i>	Activités de connaissances sur la langue :	Production écrite : Phase de réécriture Second jet du portrait de l'extra-terrestre
			Accord de l'adjectif et du verbe : révision L'imparfait de l'indicatif : révision <i>(cf fiches de préparation)</i>	Activités poétiques Diction de poèmes choisis sur le thème des personnages extraordinaires
9h30 10h15	Mathématiques - Calcul mental <i>(voir fiche)</i> - Entraînement sur la division euclidienne de deux entiers <i>(il n'y a pas de fiche de préparation, le déroulement de la séance est décrit ici)</i>	Mathématiques - Opérations rapides <i>(voir fiche)</i> - Groupes de besoins sur cette division - Travail personnel <i>(il n'y a pas de fiche de préparation, le déroulement de la séance est décrit ici)</i>	Mathématiques - Calcul mental <i>(voir fiche)</i> - Groupes de besoins sur cette division - Travail personnel <i>(il n'y a pas de fiche de préparation, le déroulement de la séance est décrit ici)</i>	Mathématiques - Opérations rapides <i>(voir fiche)</i> - Evaluation formative sur cette division <i>(il n'y a pas de fiche de préparation, le déroulement de la séance est décrit ici)</i>
	Récréation du cycle 3			
10h30 10h40	Présentation de livres par les élèves	Travail des chants connus ou le poème de la semaine.		Activité aquatique : Waterpolo <i>(cf fiche 12 de l'unité d'enseignement)</i>
10h40 11h25	Histoire Les grandes découvertes <i>(cf fiche séance 4 de l'unité d'enseignement)</i>	Géographie Les paysages agricoles français <i>(cf fiche séance 5 de l'unité d'enseignement)</i>	Sciences : La respiration <i>(cf fiche séance 3 de l'unité d'enseignement)</i>	
Rappel de l'emploi du temps de l'après-midi				
OBSERVATIONS				

L'après-midi est présenté de la même manière en respectant les activités indiquées à l'emploi du temps.

LES OUTILS POUR L'ÉLÈVE

QUEL CAHIER ? QUEL SUPPORT CHOISIR ?

1. Un véritable choix pédagogique

Choisir un cahier, un support pour ses élèves est très important. Il est donc nécessaire de prévoir, d'anticiper, de prendre en compte les éléments suivants :

- son utilisation
- l'âge, le niveau des élèves concernés
- son organisation (élèves-adultes...)
- la nature des documents (taille, quantité)
- sa durée (un trimestre, une année, un cycle)

2. Le cahier, support d'apprentissage, outil de communication

Un cahier bien organisé aide à apprendre, à structurer la pensée, à se repérer.

L'enseignant doit consacrer du temps à l'élaboration d'une méthodologie adaptée (où écrire, comment écrire, coller, dessiner, classer, ranger, etc.). À ce titre, il a une fonction pédagogique et méthodologique pour l'élève.

Il est le reflet de ce que l'élève fait à l'école.

À ce titre, il a une fonction à la fois informative et rassurante pour les familles.

Il doit être régulièrement vérifié et corrigé par l'enseignant.

Il doit être soigné et lisible par tous.

FORME	FOND
La lisibilité : <ul style="list-style-type: none">• bien présenté ;• bien organisé ;• bien tenu ;• couvert ;• des travaux mis en valeur.	Doivent figurer si possible : <ul style="list-style-type: none">• le titre, le domaine concerné ;• l'objet du travail, la ou les compétence(s) travaillée(s) ;• les consignes ;• l'intervention du maître ;• la correction de l'élève.
<ul style="list-style-type: none">• Une écriture lisible ;• Des espaces prévus pour les annotations du maître et la correction des élèves ;• Des appréciations révélant précisément les réussites ou les erreurs des élèves, appréciations constructives, bienveillantes, encourageantes, proposant des pistes de travail adaptées.	

3. Le classeur, autre support d'apprentissage (cycle III)

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

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

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

Les traces écrites des élèves

I - Les cahiers, classeurs, dossiers.

Ils constituent les supports indispensables au travail personnel de l'élève.

Ils permettent :

- ♦ à l'élève de mettre en jeu ses ressources propres, d'acquérir de l'autonomie ainsi que de garder la trace de son cheminement et de ses acquis,
- ♦ au maître de contrôler les acquisitions et les démarches de travail, de faire corriger les erreurs et de les exploiter à des fins d'apprentissage,
- ♦ à la famille de se tenir au courant des progrès de l'enfant et d'avoir une image positive du travail de l'enseignant.

II - Les fichiers d'éditeurs et les photocopies partielles de documents et d'ouvrages.

Ils doivent faire l'objet d'une réflexion préalable pour en **éviter un usage abusif et quotidien**. Il est également important de considérer la qualité et la quantité d'écrits demandés à l'élève. En effet, *il est nécessaire que les élèves écrivent suffisamment chaque jour, pour apprendre.*

III - Les supports de traces écrites.

Les classements opérés doivent permettre de donner du sens aux domaines disciplinaires. Les supports sont variables et modulables en fonction des cycles.

D'une façon générale, on peut trouver :

A. à l'école maternelle :

- ♦ un album ou cahier individuel, dans lequel figurent les traces des différentes activités : graphisme, écriture, lecture, mathématiques... Comme à l'école élémentaire, l'album est un moyen d'informer les familles sur le travail des enfants.
 - ♦ un cahier de poésies, comptines, chants...
 - ♦ une chemise ou un casier où sont collectés provisoirement les travaux de chaque enfant avant de les inclure dans un album (ces travaux sont généralement réalisés sur feuilles mobiles / le maître indique la date, la consigne ou le commentaire explicatif s'il y a lieu).
- En grande section, il est souhaitable de commencer à différencier davantage les cahiers (cahier de vie et d'écrits, cahier d'écriture...).

B. à l'école élémentaire :

- ♦ un cahier du jour ou de français et de mathématiques (pour les exercices),
- ♦ un cahier d'essai,
- ♦ un cahier ou classeur de sciences, d'histoire, géographie, éducation civique (OU découverte du monde) >>> *un cahier par discipline ou domaine peut s'avérer judicieux,*
- ♦ un cahier de poésies (appries ou aimées) et chants
- ♦ des répertoires (vocabulaire, orthographe...),
- ♦ un cahier d'évaluation ou de contrôles (ou fichier ou dossier),
- ♦ un cahier de méthodologie (pour apprentissage de leçons spécifiques – si distinctes d'un manuel de référence)
- ♦ *autres cahiers, dossiers ou classeurs – en fonction des choix pédagogiques du maître ou des projets conduits*

IV - Le maître doit anticiper les travaux écrits :

- ♦ préparer les cahier pour certains travaux, en particulier dans les petites classes.
- ♦ compléter correctement la page de garde de chaque cahier ou s'assurer que les élèves l'ont fait.
- ♦ apporter ou indiquer toutes les ressources complémentaires : documents, notes, outils

V - Le maître doit corriger :

(Les modalités sont à choisir, à adapter, à nuancer ou à varier en fonction des situations d'apprentissage)

QUAND ?

- Au cours de l'exercice, surveiller la qualité de la mise en forme, circuler pour apporter une aide ponctuelle,
- Après l'exercice, vérifier les réponses et leur mise en forme,
- Après la classe, vérifier et signaler les erreurs sans les corriger.

Nota bene : Le jour même OU le lendemain, **l'élève apporte lui-même la correction.**

COMMENT ?

- **En effectuant une correction collective rapide** **(Mais attention, ce n'est pas l'occasion ni le moment de recommencer la leçon !)**
 - sous forme orale,
 - en utilisant le tableau mural – tableau noir ou TBI ou TNI (textes préalablement copiés, schématisation, disposition et couleurs),
- **En effectuant une correction individuelle rapide**
 - fiches autocorrectives,
 - utilisation d'un code simple et parfaitement connu des enfants.
- **En suscitant des relances, des réactivations ou des remédiations**
 - en reprenant totalement ou partiellement la notion (si le maître le juge nécessaire en substitution ou en complément de la correction),
 - en portant une appréciation brève, précise, lisible qui permettra de relancer l'effort de l'élève et de l'encourager dans sa progression.
 - en mettant à disposition des élèves des outils (dictionnaires, manuels, répertoires...) et en leur laissant un temps suffisant pour traiter l'erreur, etc...

POUR QUI ?

→ **à destination des élèves**

- mentionner des appréciations en terme de progrès,
- valider les réponses attendues.

→ **à destination des élèves et des familles**

- valoriser les réussites,
- formuler des recommandations.

UTILISER UN MANUEL

Les manuels accompagnés du guide du maître restent une aide précieuse pour débiter. **La connaissance des programmes officiels est obligatoire.** En général, les contenus des programmes y sont répartis sur l'année, découpés le plus souvent en périodes.

QU'EST-CE QU'UN MANUEL ?

On trouve dans un manuel :

- des situations de découverte qui permettent d'aborder la notion étudiée ;
- des exercices d'entraînement et des textes de synthèse.

On trouve dans le livre du maître:

- la cohérence entre la démarche, les activités et les contenus ;
- la préparation ;
- le rôle du maître ;
- la différenciation pédagogique.

LES PREMIERS JOURS

1. **Inventorier** les manuels de la classe (et dans les autres classes du même cycle).
2. **Mettre de côté** les séries obsolètes (non conformes aux programmes en vigueur), les exemplaires en mauvais état.
3. **Se renseigner** pour se procurer (rapidement) les livres ou guides du maître correspondants.
4. **Conserver** sur le bureau un jeu de livres (soigneusement couverts).
5. **Distribuer** dès le premier jour. Laisser les élèves découvrir le livre puis faire repérer la table des matières, l'organisation des pages, etc.
Exemple de manuels courants habituellement utilisés dans les classes : manuel de lecture, manuel de français, manuel de mathématiques (ou fichier), manuels d'histoire, géographie, sciences.

COMMENT UTILISER UN MANUEL ?

À LA RENTRÉE...

Lire le manuel pour s'imprégner de la démarche.

En général, les premières pages d'un manuel sont consacrées à **des révisions**.

Elles servent de **mise en route** après l'interruption des grandes vacances (il faut penser que certains élèves n'ont pas du tout parlé français pendant deux mois, d'autres n'ont pas écrit pendant les vacances.) Elles peuvent aussi permettre de **faire le point** avec les élèves sur ce qu'ils savent, sur leurs difficultés.

LE RESTE DE L'ANNÉE...

1. **Repérer** la notion à travailler.
2. **Étudier** les activités de découvertes ; elles se présentent sous plusieurs formes : situations-problèmes, jeux, textes à lire, images à observer...
3. **Lire et analyser** l'encadré qui correspond généralement à l'énoncé d'une règle et/ ou à une synthèse de la notion étudiée.
4. **Préparer l'évaluation : vérification des acquis des élèves.**

LES DISPOSITIFS D'AIDE ET DE SOUTIEN

« Lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables la fin d'un cycle, le directeur d'école OU le chef d'établissement propose aux parents OU au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. » (loi d'orientation et de programme du 08 juillet 2013)

PPRE

« Élèves rencontrant des difficultés importantes OU moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court OU moyen terme, les apprentissages. »

- À partir du CP
- Prend appui sur un diagnostic précis
- Aide intensive et limitée dans le temps
- Définit des objectifs de progrès
- Prévoit un suivi, les parents sont associés
- S'inscrit dans un travail d'équipe

Évaluation

Outils disponibles au plan national
Outils disponibles au plan départemental
Outils de circonscription, d'école, du RASED...

31

Différenciation pédagogique

- Premier recours vers l'accompagnement personnalisé de l'élève
- Mise en œuvre par le maître
- Au sein de la classe
- Pendant les 24 heures d'enseignement obligatoire
- Étayée par les actions d'autres enseignants (maîtres surnuméraires, soutien ZEP...) ou par les personnes d'appui (assistants, AVS...)

RASED

- Pour apporter des réponses aux besoins des élèves rencontrant des difficultés scolaires graves et persistantes.
- Il est composé de trois types de personnes ressources : maîtres E, maîtres G et psychologues scolaires.

Activités pédagogiques complémentaires

circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013 MEN - DGESCO B3-3
Les activités pédagogiques complémentaires (APC) s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement sur le temps scolaire. Elles se déroulent par groupes restreints d'élèves.

Elles sont organisées par les enseignants et mises en œuvre sous leur responsabilité, éventuellement en articulation avec les activités périscolaires.

Les activités pédagogiques complémentaires permettent :

- une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages ;
- une aide au travail personnel ;
- la mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le PEDT.

Le volume horaire annuel consacré par chaque enseignant aux activités pédagogiques complémentaires avec les élèves est de 36 heures.

Remise A Niveau

- Élèves de CM1 et CM2 qui rencontrent certaines difficultés en français et en mathématiques
- Remédiations pédagogiques hors temps scolaire
- Offre de service public complémentaire des enseignements obligatoires et de l'A.P.C hebdomadaire
- Enseignants volontaires payés en HS défiscalisées

Accompagnement Éducatif

- Offre de service public, hors temps scolaire et non obligatoire, avec accord des familles
- 4 pôles : aide au travail scolaire ; pratique sportive, pratique artistique et culturelle ; langues vivantes
- 4 fois par semaine, plages horaires de 2h max
- Privilégier un équilibre entre 2 séances d'aide aux devoirs et 2 séances autres (1 sport et 1 art/culture)
- Enseignants volontaires payés en HSE

LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

La loi du 11 février 2005 a fixé les obligations nationales en faveur des personnes handicapées. Trois grands principes clefs structurent ces obligations :

- garantir aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie,
- permettre à ces personnes une participation effective à la vie sociale,
- placer la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent.

Le handicap est défini : *“COnstitUe Un handicap tOUte limitatiOn d’activitÉ OU restrictiOn de participatiOn à la vie en sOciété sUBie dans sOn envirOnnement par Une persOnne en raisOn d’Une altératiOn sUBstantielle dURable OU définitive d’Une OU plUSieUrs fOnctiOns physiqUes, sensOrielles, mentales, cOgnitives OU psychiqUes, d’Un pOlyhandicap OU d’Un trOUble de santé invalidant.”*

32

La loi du 11/02/2005 fixe les principes et modalités de la scolarisation des élèves porteurs de handicap, reprend certains dispositifs (AVS), et en crée d’autres (Enseignants Référents...).

C’est l’ensemble du système éducatif qui est concerné, avec l’affirmation du droit d’accès à l’école pour tous quelles que soient les différences.

Le parcours de formation d’un élève en situation de handicap s’effectue en priorité en milieu scolaire ordinaire.

A cette fin, tout enfant ou adolescent présentant un handicap est inscrit dans un établissement scolaire, celui de son secteur, ou celui choisi par sa famille si celle-ci opte pour l’enseignement privé.

Cet établissement devient dès lors son **établissement scolaire de référence**.

Ce droit à une scolarité est assuré dès l’école maternelle si les familles en font la demande.

LES TERMES PEDAGOGIQUES ACTUELS

Programmation

Prévision et organisation d'activités dans un calendrier donné afin d'acquérir les compétences liées aux programmes (niveau de classe). Les programmations de classe s'inscrivent dans les programmations de cycle et d'école.

Progression

Suite d'étapes, à construire sur chaque période, dans lesquelles chaque connaissance est déduite de la précédente.

Séance

Une unité de temps, étape de séquence, pour atteindre un ou plusieurs objectifs précis et évaluable.

Séquence

Plusieurs séances pour atteindre un objectif, voire une compétence

Compétence

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

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Une obligation juridique

- En France, le socle commun de connaissances et de compétences a été instauré par la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005.

- Il est mesuré à 3 étapes de la scolarité, les « paliers » en CE1, en CM2 et en 3ème.

- Défini par le décret du 11 juillet 2006, il est structuré en 7 piliers (grandes compétences) :

- la maîtrise de la **langue française**
- la pratique d'une **langue vivante étrangère**
- les principaux éléments de **mathématiques** et la **culture scientifique et technologique**
- la maîtrise des techniques usuelles de l'**information** et de la **communication**
- la culture **humaniste**
- les compétences **sociales et civiques**
- l'autonomie et l'**initiative**

- Le livret personnel de compétences permet de valider la maîtrise de ces compétences.

- Le socle s'acquiert progressivement de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire.

Un cadre européen

Le socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit dans la logique des **résolutions européennes sur l'orientation et la formation tout au long de la vie**

Objectif

Pour l'enseignant, définir le sens de l'activité d'apprentissage, concrètement : ce que les enfants doivent savoir ou savoir-faire à l'issue d'une séquence (unité d'apprentissage).

Dans le B.O. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », des objectifs généraux précèdent les programmes.

Période

Dans le cadre de l'élaboration des programmations, durée séparant deux congés scolaires. Une année est ainsi partagée en 5 périodes.

Livret scolaire

Il contient les documents d'évaluation périodiques en usage dans l'école pour suivre régulièrement les progrès de l'élève au fil de chaque année scolaire (les bulletins, les évaluations internes à l'école, le bilan des acquisitions de fin de GS, les résultats aux évaluations nationales, les propositions faites par le conseil des maîtres et le livret personnel de compétences).

Livret personnel de compétences

Il suit l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire. Il permet de valider les connaissances et compétences de chacun des 3 paliers du socle commun :

- palier 1 renseigné en fin de CE1,
- palier 2 renseigné en fin de CM2,
- palier 3 renseigné en de 3^{ème}.

9

ANNEXES

Annexe 9A

REFERENTIEL des COMPETENCES PROFESSIONNELLES des METIERS du PROFESSORAT et de L'EDUCATION (Extraits)

NOR : MENE1315928A - Arrêté du 1^{er} juillet 2013 - Journal officiel du 18 juillet 2013

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à :

1. Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres
2. Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice
3. Identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3

Paru au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à :

- affirmer que **tous les personnels concourent à des objectifs communs** et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
- reconnaître **la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice ;
- identifier **les compétences professionnelles attendues**.

Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- A- des **compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14)** ;
- B- des **compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5)** et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4) ;
- C- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Les tableaux ci-après mentionnent uniquement les compétences et items concernant les professeurs d'écoles, en l'occurrence :

- les 14 compétences (et items associés) du groupe A
- les 5 compétences (et items associés) du groupe B

A / Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

I. Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République	<ul style="list-style-type: none">- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	<ul style="list-style-type: none">- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

II. Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.
4. Prendre en compte la diversité des élèves	<ul style="list-style-type: none">- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du «projet personnalisé de scolarisation» des élèves en situation de handicap.- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	<ul style="list-style-type: none">- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	<ul style="list-style-type: none">- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. - Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. - Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier	<ul style="list-style-type: none"> - Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs. - Aider les élèves à s'appropriier les outils et les usages numériques de manière critique et créative. - Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet. - Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.
<p>III. Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative <i>Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.</i></p>	
10. Coopérer au sein d'une équipe	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. - Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. - Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. - Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. - Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. - Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.
12. Coopérer avec les parents d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. - Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. - Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.
13. Coopérer avec les partenaires de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires. - Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux. - Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. - Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. - Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. - Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

B / Compétences communes à tous les professeurs

I. Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

En particulier, à l'école :

- . Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.
- . Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

P2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

En particulier, à l'école :

- . Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.
- . Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

II. Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école :

- . Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.
- . Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

Annexe 9B

Les différents conseils au sein d'une école publique

	Conseil d'école	Conseil des maîtres	Conseil de cycle
Présidé par	Directeur d'école	Directeur d'école ..	Un des professeurs du cycle ou le directeur
Composition	Directeur, ensemble des maîtres affectés à l'école, un maître du RASED, maire ou conseiller municipal chargé des affaires scolaires, représentants élus des parents d'élèves en nombre égal à celui des classes, Délégué Départemental de l'Education Nationale	Directeur, ensemble des membres de l'équipe pédagogique, maîtres remplaçants présents au moment du conseil	Ensemble des membres de l'équipe pédagogique compétents pour le cycle, directeur de l'école, maîtres remplaçants exerçant dans le cycle, membres du RASED
Membre de droit	Inspecteur de l'éducation nationale		
Membre avec voix consultative	Personnes chargées des activités sportives et culturelles, personnes participant aux actions de prévention et d'aide psychologique, équipe médicale scolaire, assistantes sociales, ATSEM	..	
Compétences	Vote le règlement intérieur de l'école ; Adopte le projet d'école ; Donne son avis sur les questions intéressant la vie de l'école, dans le cadre de l'élaboration du projet d'école ; Donne son avis sur le fonctionnement du service ; Donne son avis sur les conditions de fonctionnement matériel et financier de l'école, les classes de découverte, les activités post et périscolaires, la restauration et l'hygiène scolaires ; Emet des suggestions sur le fonctionnement des activités périscolaires et sur la restauration scolaire ; Donne son accord pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives ou culturelles et pour l'organisation du temps scolaire ; Informe sur la composition des classes, sur le choix des manuels scolaires et matériels pédagogiques, sur les conditions de rencontres avec les parents.	Donne son avis sur le fonctionnement du service et les questions intéressant la vie de l'école.	Elabore le projet pédagogique du cycle et fait des propositions relatives à la progression des élèves ; Peut demander au directeur d'organiser une réunion de l'équipe éducative au sujet d'un élève ou un groupe d'élèves présentant un besoin particulier ; Au titre de l'article L401-4, il est constitué dans chaque établissement un conseil école/collège.
Compte rendu	Procès verbal dressé par le président, co-signé par le secrétaire de séance et placé dans un registre particulier qui reste à l'école. Un exemplaire est envoyé à l'IEN, un autre au maire et un dernier doit être affiché en lieu accessible aux parents d'élèves.	Compte rendu établi par le directeur placé dans un registre particulier qui reste à l'école.	Compte rendu établi par un des membres présents, placé dans un registre particulier qui



Dossier suivi par
Max Gratadour

Conseiller du Recteur
Doyen des Inspecteurs
de l'Éducation nationale

Annexe 9C

Quatre recommandations **au service de la maîtrise des savoirs fondamentaux** **à l'école primaire**

Jeudi 26 avril 2018

Un guide référence et quatre recommandations au service de la maîtrise des savoirs fondamentaux à l'école primaire

Jean-Michel BLANQUER, ministre de l'Éducation nationale, a souhaité donner comme priorité absolue à son action la maîtrise des fondamentaux à l'école primaire : lire, écrire, compter et respecter autrui. Cette politique est menée en se fondant sur les résultats d'expérimentations et à la lumière de la recherche la plus récente, ainsi que de la comparaison internationale.

Dès la rentrée 2017, ce volontarisme s'est traduit par le dédoublement des classes de CP en réseau d'éducation prioritaire renforcé, afin d'attaquer à la racine la difficulté scolaire. Cette politique se poursuit pour les rentrées 2018 et 2019 en faveur de toutes les classes de CP et de CE1 en REP et REP+.

Cette politique est la pointe avancée d'une ambition pédagogique qui va bénéficier à tous les élèves. Pour aider les professeurs à répondre aux difficultés rencontrées par les élèves, le ministère de l'Éducation nationale met à leur disposition cinq documents de référence :

- *Un état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* montrant que l'enseignement systématique des correspondances graphème-phonème est la méthode la plus efficace pour que les élèves puissent acquérir une lecture fluide au CP, condition *sine qua non* de la bonne compréhension d'un texte.
- Quatre recommandations pédagogiques offrent des références communes :
 - Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome
 - Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française
 - Enseignement du calcul : un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments de mathématiques à l'école primaire
 - La résolution de problèmes à l'école élémentaire

Ces cinq textes visent à consolider un enseignement rigoureux, explicite et progressif en français et en mathématiques durant la scolarité obligatoire. C'est la condition du progrès des élèves, notamment des plus fragiles.

Téléchargez le guide depuis la page

<http://eduscol.education.fr/cid129436/pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp.html>

Téléchargez les recommandations :

<http://www.education.gouv.fr/quatre-recommandations>

CONTACTS PRESSE

Ministère de l'Éducation nationale

T 01 55 55 30 10

spresse@education.gouv.fr

www.education.gouv.fr/presse

<https://twitter.com/EducationFrance>

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**

Un guide référence et quatre recommandations au service de la maîtrise des savoirs fondamentaux à l'école primaire

Jean-Michel BLANQUER, ministre de l'Éducation nationale, a souhaité donner comme priorité absolue à son action la maîtrise des fondamentaux à l'école primaire : lire, écrire, compter et respecter autrui. Cette politique est menée en se fondant sur les résultats d'expérimentations et à la lumière de la recherche la plus récente, ainsi que de la comparaison internationale.

Dès la rentrée 2017, ce volontarisme s'est traduit par le dédoublement des classes de CP en réseau d'éducation prioritaire renforcé, afin d'attaquer à la racine la difficulté scolaire. Cette politique se poursuit pour les rentrées 2018 et 2019 en faveur de toutes les classes de CP et de CE1 en REP et REP+.

Cette politique est la pointe avancée d'une ambition pédagogique qui va bénéficier à tous les élèves. Pour aider les professeurs à répondre aux difficultés rencontrées par les élèves, le ministère de l'Éducation nationale met à leur disposition cinq documents de référence :

- *Un état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* montrant que l'enseignement systématique des correspondances graphème-phonème est la méthode la plus efficace pour que les élèves puissent acquérir une lecture fluide au CP, condition *sine qua non* de la bonne compréhension d'un texte.
- **Quatre recommandations pédagogiques** offrent des références communes :
 - Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome
 - Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française
 - Enseignement du calcul : un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments de mathématiques à l'école primaire
 - La résolution de problèmes à l'école élémentaire

Ces cinq textes visent à consolider un enseignement rigoureux, explicite et progressif en français et en mathématiques durant la scolarité obligatoire. C'est la condition du progrès des élèves, notamment des plus fragiles.

Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome

NOR MENE1809040N / note de service n° 2018-049 du 25-4-2018 / MEN - DGESCO A1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré ; aux chefs d'établissements publics et privés sous contrat ; aux professeurs des écoles et des collèges publics et privés sous contrat

Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École. Accéder au sens des textes, et au plaisir que leur lecture procure, nécessite de conduire durant toute la scolarité obligatoire un travail régulier et structuré qui permette aux élèves d'acquérir des automatismes et de maîtriser les mécanismes de la lecture pour lire de manière fluide et aisée ; de développer de solides compétences de compréhension des textes permettant d'aborder les écrits dans tous les champs disciplinaires ; de découvrir des textes et des œuvres de plus en plus longs et ambitieux. Développer le goût pour la lecture, c'est aussi en faire un acte de partage et d'échange, au sein de la classe et de l'école et au sein des familles.

1 - Comprendre en maîtrisant le code alphabétique

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

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

La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'efficacité de la lecture, elle fait l'objet de temps réguliers dans les activités de français : à la fin de la classe de CE2, les élèves doivent être capables de lire à voix haute avec fluidité (avec exactitude et avec l'expression appropriée) après préparation, un texte d'une demi-page (soit entre 1400 et 1500 signes environ) d'un niveau syntaxique et lexical adapté à leur âge. Cette activité contribue à établir une relation entre l'identification des mots écrits et la compréhension.

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

En plus de la lecture des œuvres et des documents étudiés en classe, c'est aussi à la lecture personnelle d'ouvrages librement choisis par l'élève qu'il faut consacrer une place dans le temps scolaire ; il s'agit là d'un temps constitutif des apprentissages, essentiel pour développer

l'intérêt et le goût de l'enfant pour la lecture, et non d'un temps facultatif, qui ne concernerait qu'une partie des élèves ou qui serait placé à la marge des horaires scolaires. Des activités pour en rendre compte sous forme écrite ou orale sont organisées au sein de la classe. Les heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) sont consacrées à des activités de lecture pour ménager plus de place encore à la lecture à l'école, notamment sous formes d'ateliers. En cas de difficultés persistantes, les heures d'APC à l'école élémentaire et l'accompagnement personnalisé en classe de 6e permettent de mettre en place des solutions de remédiation adaptées à chacun.

2 - Comprendre le sens explicite et les implicites des textes

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

Face à une œuvre ou un texte nouveau, les élèves apprennent à mener une première lecture d'ensemble, sans s'arrêter sur les éventuelles difficultés lexicales ou syntaxiques, à relire le texte dans son intégralité ou certains passages autant que nécessaire, à rechercher des informations importantes pour la compréhension globale (par exemple les personnages et leurs différentes désignations dans un texte de fiction), à utiliser enfin le contexte et leurs connaissances sur la composition des mots pour rechercher le sens d'un mot inconnu. Le professeur conduit aussi peu à peu les élèves à mobiliser leurs lectures antérieures et leurs connaissances et références littéraires (les personnages-types, les situations récurrentes, etc.) ou encore les caractéristiques des genres littéraires abordés ; il mobilise des outils de la compréhension (inférences, métaphores, causalités, anomalies, etc.).

Dès que les élèves sont capables de lire par eux-mêmes de petits textes, le travail de compréhension est conduit sur les lectures faites. À partir de la classe de 6e, il est une composante régulière du cours de français mais aussi des autres disciplines.

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

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

3 - Comprendre des textes longs

Tout au long de la scolarité, à mesure que leurs compétences en lecture se développent, les élèves sont conduits à lire des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes sur les plans syntaxique et lexical. L'enseignant est particulièrement attentif à ces critères pour organiser une progression dans les textes et les œuvres proposés. Chaque année, les élèves lisent intégralement un nombre significatif d'œuvres, qu'elles soient étudiées en classe ou qu'elles soient des lectures cursives en lien avec les entrées du programme ou avec des

projets interdisciplinaires. Les professeurs ne doivent pas préjuger des capacités ni du goût de leurs élèves pour la lecture de textes considérés comme exigeants et d'accès moins aisé. Que ce soit en raison de leur longueur, de l'ancienneté ou de la richesse de la langue utilisée, de la complexité des intrigues ou encore de la difficulté des thèmes abordés. Les professeurs les accompagneront et les guideront alors dans ces lectures.

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

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

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

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

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

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

<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>

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

Afin d'aider l'élève à répartir de manière homogène ses lectures sur l'année et lui laisser le temps de s'approprier les textes les plus longs, les professeurs mettent à profit les congés de fin de semaine et les vacances pour indiquer des lectures et organiser les travaux qui peuvent les accompagner. Autant que possible, le choix de ce qu'il lit est laissé à l'élève à partir de la proposition de plusieurs ouvrages, dans le but d'éveiller sa curiosité et de stimuler son intérêt. À cette fin, les premières pages des œuvres proposées peuvent être lues en classe ; on peut également avoir recours à des fichiers audio de débuts d'œuvres ou d'extraits choisis s'ils sont accessibles. Les élèves sont encouragés à lire pendant les vacances d'été, à partir de propositions variées. L'opération Un livre pour les vacances permet aussi à tous les écoliers de CM2 d'accéder à un grand texte du patrimoine littéraire durant l'été et de partager cette découverte en famille.

4 - Partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre

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

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

L'École est aussi un lieu de présence, de partage et d'échange du livre (autre que le manuel scolaire), qui doit être constamment visible et accessible dans l'espace scolaire, dans le coin lecture de la salle de classe et dans les bibliothèques à l'école primaire qui se doivent d'être accueillants et chaleureux, dans les centres de documentation et d'information au collège qui facilitent l'accueil des élèves dans ce but. Les enseignants organisent et encouragent la circulation des livres. Ils associent, quand c'est possible, les élèves à la gestion du prêt des livres et à l'acquisition de nouveaux ouvrages.

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

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

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

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

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

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

Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française

NOR : MENE1809041N / note de service n° 2018-050 du 25-4-2018 / MEN □ DGESCO A1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré ; aux chefs d'établissements publics et privés sous contrat ; aux professeurs des écoles et des collèges publics et privés sous contrat

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

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

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

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

1 - L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire : des enjeux de compréhension et d'expression

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

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

Un enseignement effectif

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

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

Un enseignement régulier et explicite

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

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

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

Un enseignement structuré et progressif

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

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

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

Un enseignement équilibré

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

À l'école élémentaire en particulier, l'étude de la morphologie (notamment les conjugaisons) ne peut se faire aux dépens du temps consacré à celle de la morpho-syntaxe. C'est en effet par l'observation de l'organisation et du fonctionnement de la langue que différentes règles d'orthographe grammaticale prennent leur sens.

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

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

2 - Les connaissances et les compétences attendues en grammaire et en vocabulaire

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

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

3 - Les modalités de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire

Les temps d'enseignement de la langue

Au cycle 2 comme au cycle 3, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire s'appuie sur des leçons et activités spécifiques et régulières, dispensées chaque jour de la semaine tout au long de l'année scolaire et consacrées, pour la grammaire, à la construction de notions clairement identifiées. La répétition facilite la compréhension, la mémorisation et l'application des procédures. Elle fixe durablement les connaissances. Dans le cadre de la durée hebdomadaire moyenne consacrée à l'enseignement du français, il est nécessaire de consacrer au moins trois heures par semaine à un enseignement structuré de la langue, en cycle 2 comme en classe de CM1 et en classe de CM2.

Au collège, ces leçons de grammaire et de vocabulaire doivent être poursuivies avec une fréquence hebdomadaire pour une durée d'au moins une heure trente sur les 4 h 30 en classes de 6e, 5e et 4e et les 4 heures en classe de 3e consacrées chaque semaine à l'enseignement du français.

Cette fréquence s'accompagne d'une vigilance constante en matière de qualité de l'expression orale et écrite, d'une attention portée, par l'enseignant comme par l'élève, au respect des normes dans tous les domaines d'enseignement à l'école, dans toutes les disciplines au collège, dans les lectures et les écrits demandés aux élèves, dès le cours préparatoire, jusqu'à la classe de troisième et bien au-delà de la scolarité obligatoire.

Les démarches pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire

Au cycle 2 comme au cycle 3, la pratique d'exercices est quotidienne. Des activités systématiques d'entraînement et de réinvestissement succèdent aux activités d'observation. Les exercices proposés alternent des temps d'appropriation individuelle et des temps collectifs afin de permettre aux élèves de traiter ces exercices en commun et de réfléchir ensemble à cette occasion à des questions d'ordre grammatical qui éclairent souvent des questions orthographiques.

L'orthographe grammaticale est étroitement liée aux relations grammaticales entre les mots et aux formes verbales. Son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue auxquelles il faut s'entraîner et qu'il convient d'automatiser par l'intermédiaire d'exercices de mémorisation et d'application en faisant varier les contextes d'apprentissage. Cet apprentissage nécessite des séances relativement longues, par exemple à partir de corpus de phrases, qui permettent aux élèves d'observer les régularités orthographiques et d'apprendre les règles correspondantes. Elles sont accompagnées d'exercices destinés à mettre en place chez les élèves des réflexes et des automatismes.

Pour mener une séance de langue, le professeur peut mettre en œuvre différents dispositifs et modalités de travail. Parmi toutes les démarches existantes, il est utile de se référer, selon l'objectif, l'objet et le moment de l'apprentissage, à certaines pratiques de l'enseignement de la langue :

- **la démarche de la récurrence et de la répétition** correspond à une approche ritualisée qui repose sur la mémorisation, la restitution et l'automatisation. Certaines connaissances ou certains savoir-faire nécessitent une approche brève et récurrente. Les activités à proposer peuvent être la mémorisation de mots et de phrases, la dictée du jour, la lecture à voix haute de phrases complexes pour en faire repérer la structure et en comprendre ainsi le sens, etc. Elles doivent trouver également toute leur place au collège ;
- **la leçon de grammaire respecte quatre étapes fondamentales** : la phase d'observation et de manipulation, la structuration et la formulation des règles, la phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation par un entraînement soutenu à l'utilisation des connaissances acquises et enfin l'évaluation. La multiplicité des exercices d'entraînement permet d'automatiser les mécanismes acquis et de garantir ainsi la solidité des connaissances grammaticales ;

- **le travail sur un corpus** (ensemble de mots, de phrases, d'énoncés sélectionnés à dessein par l'enseignant) engage l'élève, par l'intermédiaire d'activités de manipulation et de classement, à dégager une régularité, à identifier la notion à partir de l'observation. Le corpus d'apprentissage sert à proposer un modèle de réflexion ou un classement à partir d'un nombre suffisant d'informations ;
- **le travail en lien avec l'écriture** permet d'apprendre aux élèves, grâce aux indications données par l'enseignant, à réviser leur production en exerçant une vigilance orthographique et en mobilisant les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire. Toute leçon de grammaire doit trouver son prolongement et son application dans des activités d'écriture aux formes variées : argumentation, invention, imitation dont l'objectif est aussi d'aider les élèves à s'approprier leur manière d'écrire ;
- **le travail en lien avec la lecture permet aux élèves d'exercer cette même vigilance orthographique et mobilisation des connaissances grammaticales pour comprendre avec exactitude.**

Les démarches pédagogiques pour l'enseignement du vocabulaire

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

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

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

L'importance de la dictée

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

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

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

L'évaluation

La vigilance constante exigée pour la correction grammaticale ainsi que pour la variété et la précision du vocabulaire ne signifie pas que les autres qualités attendues pour un écrit ou un

oral (imagination dans certains cas, rigueur du raisonnement dans un autre cas, etc.) soient minimisées ou que la prestation de l'élève soit trop lourdement pénalisée si des erreurs par rapport à la norme sont commises. La réflexion sur la nature des erreurs commises, sur leur importance respective et sur les critères d'évaluation qui en découlent est nécessaire en fonction de l'objectif d'apprentissage.

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

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

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

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

NOR : MENE1809042N

note de service n° 2018-051 du 25-4-2018

MEN - DGESCO A1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré ; aux chefs d'établissements publics et privés sous contrat ; aux professeurs des écoles et des collèges publics et privés sous contrat

Dans le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 12 février 2018, le mathématicien Cédric Villani et l'inspecteur général de l'éducation nationale Charles Torossian ont souligné la nécessité de rééquilibrer et de clarifier l'enseignement des mathématiques, de lui donner une meilleure cohérence pour en augmenter l'efficacité.

Dans le cadre de cet enseignement, comme l'académie des sciences en 2007 puis le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) en 2015, le rapport accorde une place centrale au calcul. L'acquisition du sens des quatre opérations dès la classe de cours préparatoire, l'enseignement effectif des grandeurs et mesures pour soutenir le sens des nombres et des opérations, le développement des automatismes de calcul par des pratiques ritualisées qui en favorisent la mémorisation, libèrent l'esprit des élèves et facilitent la résolution de problèmes, sont recommandées dès les premières années de l'école primaire (mesures 11 et 12).

Les auteurs du rapport précisent toutefois : « *Il ne s'agit évidemment pas de se précipiter à poser les opérations, sans compréhension ou contexte, mais plutôt d'explorer des situations qui donnent du sens aux actions liées aux quatre opérations, de les mettre en action, puis d'évoluer progressivement vers les écritures mathématiques. [...] Cette mise en place est fondamentale et il faut prendre le temps nécessaire pour installer les quatre opérations en alternant le travail sur le sens (comprendre pourquoi on le fait, le mettre en actes puis en mots) et celui sur l'acquisition nécessaire des automatismes.* »

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

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

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

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

Il convient de ne pas confondre :

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

$$\begin{array}{r} 14 \\ + 35 \\ \hline 49 \end{array}, \text{ qui relève aussi du cours préparatoire.}$$

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

À l'école maternelle

Très tôt, l'enfant manifeste des compétences relatives aux quantités et à leur expression par des nombres (1). La capacité à dénombrer et l'acquisition de la suite orale des nombres sont complémentaires.

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

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

Toutes les occasions doivent être saisies (ou provoquées) afin de faciliter la mémorisation de la suite orale, qui doit être connue jusqu'à 30 en fin de grande section. La récitation collective comme les récitations individuelles doivent être encouragées. La mémorisation de comptines (« *un, deux, trois, j'irai dans les bois ; quatre, cinq, six...* ») peut y contribuer.

D'autres activités, comme le repérage de la date sur un calendrier, permettent de se familiariser avec cette suite de nombres jusqu'à 30 et son écriture en chiffres. Mais à la maternelle, la suite des nombres est une simple liste ordonnée : le principe fondamental de la numération décimale de position n'apparaît pas encore à l'élève de grande section, qui ne perçoit pas que le nombre qui se lit « douze » s'écrit 12 car il est égal à $1 \times 10 + 2 \times 1$.

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

À l'école élémentaire

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

- **la connaissance de résultats mémorisés** tels les compléments à 10, les résultats des tables d'addition et de multiplication, les doubles et les moitiés, quelques décompositions remarquables ($100 = 25 \times 4$ par exemple), une parfaite compréhension des règles de la numération (2) et des manipulations simples qu'elle permet (305 c'est $300 + 5$, aussi $205 + 100$; etc.) ;

- **le sens des opérations** : mentalement, en ligne ou en colonne, ajouter deux nombres à trois chiffres ne peut être réussi si par ailleurs on ne sait pas ce que signifie le verbe « ajouter » et il en est de même pour les autres opérations ;

- **des connaissances plus ou moins spécifiques du mode de calcul choisi** : pour du calcul mental ou en ligne, les propriétés de commutativité et d'associativité de l'addition et de la multiplication, la distributivité de la multiplication sur l'addition, sont indispensables ; pour du calcul posé, un algorithme propre à chaque opération doit être parfaitement maîtrisé.

Comme tous les apprentissages, celui du calcul demande du temps, pour découvrir, pour chercher, pour s'approprier, pour mémoriser, pour s'entraîner. Il s'agit donc d'y consacrer le

temps nécessaire. Toutefois, pour que les élèves abordent le calcul avec confiance et succès, un enseignement explicite, construit en vue de l'atteinte d'objectifs précis à l'horizon d'une séquence, d'une année ou d'un cycle doit lui être consacré.

La mémorisation de faits numériques

La mémorisation de résultats est un processus lent qui s'étale sur plusieurs années. Des réactivations seront nécessaires au collège, pour consolider et éviter l'oubli, mais à la fin de l'école primaire les tables et les principaux résultats indiqués ci-dessus doivent déjà être parfaitement disponibles. Pour cela, **une programmation structurée, alliant rythme assez soutenu et réactivations très fréquentes est nécessaire.**

L'apprentissage des tables, notamment, doit débuter dès le cours préparatoire avec les tables d'addition, en commençant à mémoriser très tôt, dans les deux sens, les sommes de deux nombres égales à 10 ou moins de 10 ($7+3=?$ ou $6+?=9$) et les tables des doubles de nombres inférieurs à 10, et se poursuivre au CE1 et au CE2 avec les tables de multiplication. Au cycle 3, des entraînements spécifiques mais surtout la mobilisation fréquente des résultats lors des activités de calcul mental, calcul en ligne et calcul posé, doivent en assurer la stabilisation.

L'apprentissage des faits numériques ne peut être simplement renvoyé aux familles dans le cadre des « leçons » ; il **doit faire l'objet d'un travail en classe**. Chaque résultat est d'abord exploré et construit en classe, récité et réinvesti, noté dans le cahier de référence en mathématiques. Dans un deuxième temps seulement un travail à la maison peut être demandé.

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

Le calcul mental

Que ce soit sous forme d'activité décrochée de la séance de mathématiques ou bien intégrée à celle-ci, oralement, sur l'ardoise, sur feuille ou sur le cahier de brouillon, avec un support oral (le maître dicte) ou écrit (tableau noir, TBI, tablettes, ordinateurs, fiches, etc.), le calcul mental **doit faire l'objet d'une pratique quotidienne moyenne d'au moins 15 minutes**. On privilégiera **l'alternance** de séries de **séances d'entraînement courtes** (10 à 15 minutes) avec des **séances longues** (30 à 45 minutes) **visant des apprentissages procéduraux spécifiques**.

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

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

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

nombres entiers un peu plus grands, et à des nombres décimaux.

Le calcul en ligne

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

De nombreux compléments sur ces deux modes de calcul, mental et en ligne, sont disponibles sur Éduscol (3).

Le calcul posé

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

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

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

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

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

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

- pour l'addition, la compréhension de l'algorithme relève *stricto sensu* de la compréhension de la numération décimale et à l'aide de matériel de numération (plaques, barres, cubes) puis par l'oralisation, le maître doit expliquer et justifier l'algorithme ;

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

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

Calcul mental, calcul en ligne ou calcul posé ?

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

Conclusion

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

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

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

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

(3)

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

La résolution de problèmes à l'école élémentaire

NOR : MENE1809043N

note de service n° 2018-052 du 25-4-2018

MEN - DGESCO A1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré ; aux chefs d'établissements publics et privés sous contrat ; aux professeurs des écoles et des collèges publics et privés sous contrat

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

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

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

Julien a 4 zeds.

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

A. 1,06 zeds

B. 1,16 zeds

C. 5,06 zeds

D. 5,16 zeds

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

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

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

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

1 - Un enseignement structuré et explicite de la résolution de problèmes

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

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

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

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

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

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

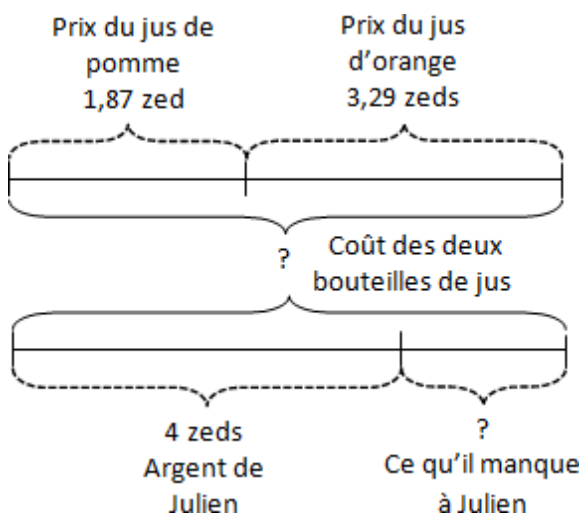
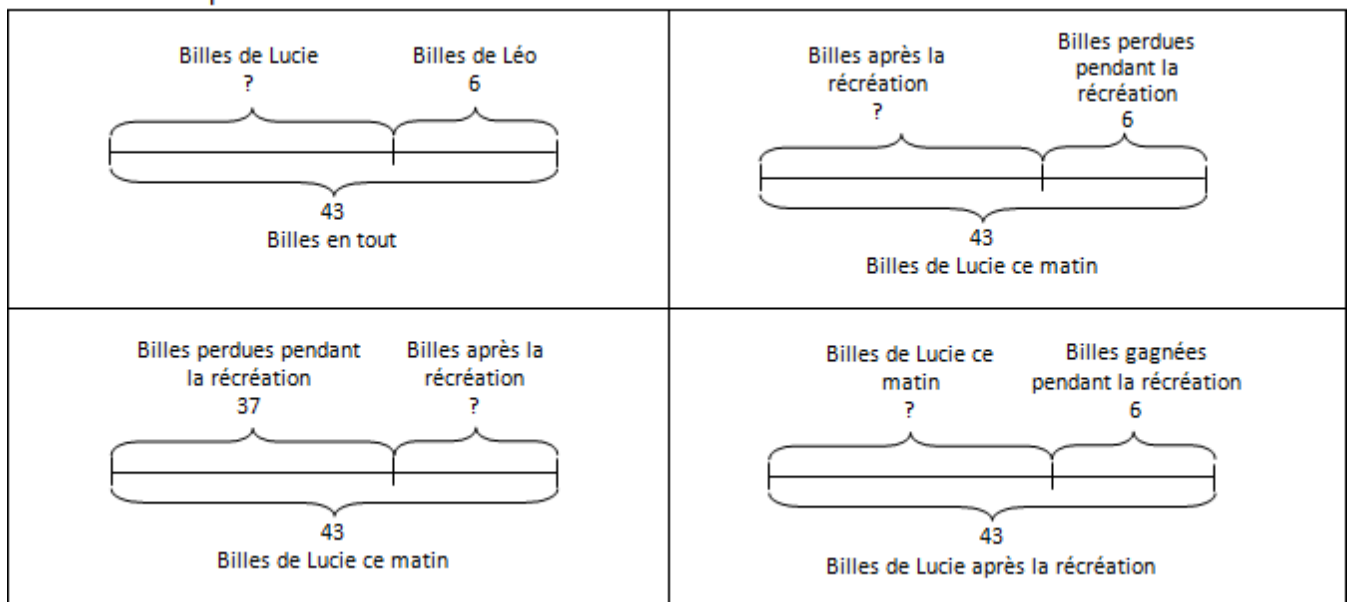
Les différents types de problèmes se résolvant par une même opération doivent être rencontrés et explicités aux élèves, selon une programmation réfléchie tenant compte des différents niveaux de difficulté et de l'impératif de ne pas laisser s'installer une vision réductrice du sens des opérations. La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

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

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

L'objectif n'est pas d'établir un catalogue détaillé de typologies de problèmes pouvant exister, dont l'usage serait inopérant pour les élèves, mais au contraire de **réunir les problèmes dans des catégories aussi larges que possible en faisant des analogies**, par exemple, entre les problèmes pouvant s'appuyer sur les mêmes représentations. Ainsi, les quatre exemples de problèmes proposés ci-dessus peuvent correspondre à un même « modèle » : indépendamment de l'aspect dynamique ou non de la situation, il s'agit en effet, à chaque fois, d'un ensemble partagé en deux parties. Le cardinal de l'ensemble et celui d'une partie sont connus et le problème a pour objet de déterminer le cardinal de la seconde partie.

Les représentations schématiques associées à ces quatre problèmes peuvent ainsi prendre la même forme et correspondre au même « modèle » :



Comme on peut le voir ci-dessus, la résolution du problème issu de l'évaluation Timss peut s'appuyer sur une représentation schématique similaire à celle utilisée dans les quatre problèmes donnés en exemples au point 1. La compréhension peut ainsi en être facilitée. D'autres types de représentations pouvant aider les élèves à la modélisation des problèmes à résoudre peuvent être proposés : dessins, diagrammes, graphiques, etc.

2 - Les problèmes à soumettre aux élèves

L'exemple du problème issu de l'évaluation Timss donné en introduction met en lumière les difficultés des élèves français à résoudre des problèmes numériques en plusieurs étapes. L'objectif prioritaire doit donc être de former les élèves, très tôt, à la résolution de problèmes élémentaires de cette nature.

Tout en ne négligeant pas le travail préalable sur les problèmes en une étape, briques élémentaires sur lesquelles pourront s'appuyer les élèves pour résoudre les problèmes en plusieurs étapes, **il est important de proposer des problèmes en deux étapes dès le début du cycle 2** (3) : l'objectif visé est de ne pas laisser les élèves penser que résoudre des problèmes se limite à « trouver la bonne opération » ou « avoir de la chance » en prenant les deux nombres de l'énoncé et en choisissant une opération au hasard.

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

Ces problèmes ne doivent pas apparaître de façon isolée, mais être inscrits dans des

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

3 - La mise en œuvre dans la classe

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

Néanmoins, lors des séances de résolution de problèmes, **la priorité doit être donnée aux temps pendant lesquels les élèves résolvent effectivement eux-mêmes des problèmes.**

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

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

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

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

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

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

Difficultés à « modéliser »	Difficultés à « calculer »
<p>Lise a 10 €. Le magazine qu'elle aime coûte 3,49 €. Un stylo coûte 1,29 €. Combien lui manque-t-il pour acheter deux magazines et trois stylos ?</p> <p><i>Il lui manque 10,47 €</i></p> $\begin{array}{r} 3,49 \\ \times \quad 3 \\ \hline 10,47 \end{array}$	<p>Lise a 10 €. Le magazine qu'elle aime coûte 3,49 €. Un stylo coûte 1,29 €. Combien lui manque-t-il pour acheter deux magazines et trois stylos ?</p> <p><i>Il cherche le nombre de euros qui lui manque.</i></p> $\begin{array}{r} 1,29 \\ \times 3 \\ \hline 3,87 \\ + 3,49 \\ \hline 10,36 \end{array}$ <p><i>Il lui manque 95 centimes.</i></p>

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

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

Lors d'une séance de mathématiques, tous les problèmes traités n'ont pas nécessairement besoin de faire l'objet d'une mise en commun en fin de séance. En effet, si tous les élèves ont réussi à traiter de façon satisfaisante un problème donné, la validation de ces réponses dans les cahiers en circulant dans les rangs doit être suffisante. De même, si seuls un ou deux élèves n'ont pas réussi à traiter un problème donné, une action spécifique auprès de ces élèves peut être plus efficace qu'un échange en classe entière.

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

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

4 - L'évaluation des acquis des élèves

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

Conclusion

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

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

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

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

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

(4) Par exemple : « *Tracer un rectangle ayant une aire de 90 cm^2 et un périmètre de 39 cm* ».

RENTREE 2020

Textes réglementaires pour le 1^{er} degré

Année scolaire 2020/2021

Mise à jour : 14 août 2020

Ce document présente les différents textes réglementaires en vigueur à la rentrée 2020 pour le 1^{er} degré.
 → La consultation s'opère en quelques clics sur les illustrations.



Mesures particulières liées au contexte COVID19

Rentrée scolaire 2020
Guide sanitaire

MODALITÉS PRATIQUES DE LA RENTRÉE 2020

Coronavirus - COVID-19

Gestes barrière, distanciation, nettoyage des locaux, information, etc. : quelles sont les dispositions prévues à la rentrée 2020 pour les élèves et les personnels de l'éducation nationale ?

Rentrée scolaire 2020
Plan de continuité pédagogique

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports met à la disposition des directeurs d'école, des chefs d'établissement, des inspecteurs et des professeurs un ensemble d'outils pour la préparation de la rentrée scolaire 2020 dans l'hypothèse d'une circulation active du virus sur tout ou partie du territoire.

SOMMAIRE

CIRCULAIRES DE RENTRÉE

1. Circulaires de rentrée fondatrices

- Circulaire de rentrée 2019 / **Priorités pour l'école primaire**

<https://www.education.gouv.fr/cid142412/circulaire-de-rentree-2019-les-priorites-pour-l-ecole-primaire.html>

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385

- Circulaire de rentrée 2019 / **Recommandations**

L'école maternelle, école du langage

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142293

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

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142291

Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142292

- Circulaire de rentrée 2019 / **Attendus de fin de cycle**

<https://eduscol.education.fr/pid38211/attendus-et-reperes.html>

- Circulaire de rentrée 2019 / **Ecole inclusive**

<https://www.education.gouv.fr/cid142657/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019.html>

2. Circulaire de rentrée actuelle

- Circulaire de rentrée 2022 / **Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être**

<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm>



**ACADÉMIE
DE LIMOGES**

*Liberté
Égalité
Fraternité*