

QUEL PROGRAMME DE FORMATION DES PROFESSEURS DES ECOLES POUR ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES ? CONTENUS, ENJEUX ET REPERES

Edith PETITFOUR

MCF, INSPE Université Rouen Normandie, COPIRELEM
Normandie Univ, UNIROUEN, Université de Paris, Univ Paris Est Créteil, CY Cergy Paris Université, Univ. Lille,
LDAR, 76000 Rouen, France
edith.petitfour@univ-rouen.fr

Claire GUILLE-BIEL WINDER

MCF, INSPE Université d'Aix-Marseille, COPIRELEM
ADEF, UR 4671
claire.winder@univ-amu.fr

Frédéric TEMPIER

MCF, INSPE de Versailles, COPIRELEM
CY Cergy Paris Université, Université de Paris, Univ Paris Est Créteil, Normandie Univ, Univ. Lille,
LDAR, 95000 Cergy, France
frederick.templier@cyu.fr

Arnaud SIMARD

MCF, INSPE de Besançon, COPIRELEM
Université de Franche-Comté
LMB, FR-Educ
arnaud.simard@univ-fcomte.fr

Pierre EYSSERIC

Formateur, INSPE Université d'Aix-Marseille, COPIRELEM
pierre.eysseric@univ-amu.fr

Résumé

Le référentiel de compétences professionnelles en vigueur depuis 2013 constitue un point d'appui pour l'élaboration des maquettes de formation de professeurs des écoles. Or celui-ci est transversal et n'évoque pas les savoirs spécifiques à l'enseignement de chaque discipline qui sont convoqués dans l'exercice de ces compétences. Pour combler ce manque, nous mettons au jour les enjeux essentiels de la formation des futurs professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques et proposons des contenus et repères. L'atelier a initié un échange sur les savoirs « incontournables » et leur articulation dans la formation des professeurs des écoles en mathématiques en vue de l'élaboration et de la diffusion d'un document-cadre recensant les savoirs qu'il serait pertinent d'aborder en formation.

Mots clés

Formation des professeurs des écoles, enseignement des mathématiques à l'école, programme de formation, document-cadre.

L'arrivée d'un nouveau concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) en 2022¹ remet au goût du jour la question vive des contenus de formation des enseignants, que peu de documents institutionnels n'éclairent. Depuis 2013 un référentiel de compétences², que les professeurs doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier, constitue un point d'appui pour l'élaboration des maquettes de formation du master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (master MEEF). Ce référentiel est transversal

¹ Arrêté du 25 janvier 2021. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075701>

² BO n°30 du 25 juillet 2013. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

et n'évoque donc pas les savoirs spécifiques à l'enseignement de chaque discipline qui sont convoqués dans l'exercice de ces compétences. D'autre part, le cadre de référence des épreuves du CRPE (JORF n°0025 du 29 janvier 2021) est celui des programmes des cycles 1 à 4 ainsi que la partie 'Nombres et calculs' du programme de mathématiques de la classe de seconde générale et technologique. Ce texte mentionne aussi la nécessité de connaissances et compétences en didactique des mathématiques pour enseigner au niveau primaire, mais ne les explicite pas :

Le cadre de référence des épreuves est celui des programmes de l'école primaire. Les connaissances attendues des candidats sont celles que nécessite un enseignement maîtrisé de ces programmes. Il est attendu du candidat qu'il maîtrise finement et avec du recul l'ensemble des connaissances, compétences et démarches intellectuelles du socle commun de connaissances, compétences et culture, et les programmes des cycles 1 à 4. Des connaissances et compétences en didactique du français et des mathématiques ainsi que des autres disciplines pour enseigner au niveau primaire sont nécessaires. (Extrait du JORF n°0025 du 29 janvier 2021).

Ainsi il n'existe pas de programme spécifique de formation des professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques et le choix des contenus de formation est laissé à la charge des formateurs. Cela laisse supposer une grande diversité de contenus dans les formations proposées aux futurs professeurs des écoles, mais aussi une entrée dans le métier de formateur peu aisée, notamment pour des professeurs de mathématiques non encore familiers de l'enseignement des mathématiques dans le premier degré. Cela pose aussi la question des contenus des évaluations en formation initiale (Celi, Masselot et Tempier, 2019).

Face à ce manque d'un programme de formation, nous avons élaboré un document répertoriant les « savoirs incontournables » à maîtriser pour enseigner les mathématiques à l'école primaire. Il ne s'agit pas d'un document institutionnel (même s'il sera soumis à l'institution), aussi avons-nous préféré lui attribuer la terminologie de « document-cadre » plutôt que celle de « programme », pour éviter tout malentendu. Il ne s'agit pas non plus d'un programme de préparation au CRPE, la visée du document étant bien celle de former des professeurs des écoles à enseigner les mathématiques à l'école et non celle de préparer des étudiants à réussir un concours de recrutement, centré pour l'épreuve écrite de mathématiques sur des savoirs disciplinaires de niveau cycle 4 - seconde. Il ne s'agit pas, enfin, d'un cahier des charges pour définir des modalités de formation (nombre d'heures, type de cours, ...) dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), même si nous espérons que ce document-cadre pourra être un point d'appui dans les équipes de formateurs pour la définition des contenus de formation et d'évaluation.

Le document-cadre a vocation à évoluer grâce aux échanges entre professionnels engagés dans la formation des professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques, jusqu'à l'atteinte d'un consensus au sein de la communauté des formateurs. Une première ébauche écrite par les animateurs de l'atelier A11 a été analysée *a priori* par d'autres membres de la Commission Permanente des IREM sur l'Enseignement Élémentaire (COPIRELEM). Cette *évaluation interne* (Demeuse et Strauven, 2008) a conduit à une reprise du document-cadre et a abouti à la version 0 d'un document que nous avons soumis aux participants de l'atelier en vue de l'analyser et de l'enrichir. Nous rendons maintenant compte de ces travaux.

Nous exposons tout d'abord notre conception de la formation et nos choix, ainsi que les appuis théoriques sur lesquels repose le document-cadre. Nous présentons ensuite organisation et contenu du document, puis explicitons le déroulement de l'atelier. Nous présentons enfin la version 1 du document-cadre à laquelle ont abouti les réflexions issues des échanges lors de l'atelier. Cette nouvelle version³ a été diffusée sur le site de la COPIRELEM début juillet 2021.

³ <https://www.copirelem.fr/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Document-cadre.V1.pdf>

I - CONCEPTION DE LA FORMATION ET APPUIS THEORIQUES

Le document-cadre prend appui sur des travaux produits par la COPIRELEM depuis de nombreuses années (Masselot et al., 2011 ; Guille-Biel Winder et al., 2015 ; Masselot et al., 2016 ; Bueno-Ravel et al., 2017 ; Guille-Biel Winder et al., 2019 ; Mangiante et al., 2019 ; COPIRELEM, 2003, 2010, 2019, à paraître 2022), sur nos expériences de formateurs de professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques et sur des résultats de la recherche en didactique des mathématiques.

1 Nos choix et conception de la formation

La COPIRELEM milite pour une formation des futurs enseignants totalement organisée et orientée par la finalité d'enseigner les mathématiques aux élèves de l'école : les contenus mathématiques doivent être revisités, approfondis, enrichis, consolidés et restructurés dans la perspective de leur enseignement et de leur apprentissage par les élèves. C'est, pour les professeurs des écoles en formation, un nouvel apprentissage des mathématiques qui ne peut se faire qu'en étroite relation avec des champs de connaissances didactiques, historiques, épistémologiques et psychologiques.

Les savoirs mathématiques à maîtriser doivent permettre aux professeurs des écoles d'enseigner les mathématiques à l'école, c'est-à-dire de faire acquérir aux élèves les principaux éléments de mathématiques qui leur permettront d'être autonomes dans leur vie quotidienne, de développer une pensée rationnelle, d'entrer dans une culture commune, de comprendre les mathématiques en jeu dans les autres disciplines de l'école, de construire des outils de compréhension scientifique du monde. Il s'agit donc, pour les enseignants, de maîtriser un bagage mathématique suffisant par rapport aux exigences de l'école primaire. Ce bagage mathématique doit être structuré et organisé, il dépasse la simple maîtrise du niveau supérieur à celui enseigné, contrairement à ce que pourraient laisser croire les programmes de l'épreuve écrite de mathématiques du CRPE (annexe 1).

Selon la COPIRELEM, une formation en mathématiques des professeurs des écoles doit viser à :

- changer l'image des mathématiques : rassurer par rapport aux mathématiques et redonner de l'appétence pour la résolution de problèmes (autoriser à chercher, tâtonner ; apprendre à tirer parti des erreurs ; relativiser des exigences de rigueur parfois inhibantes issues de la scolarité antérieure) ;
- revisiter, consolider et amener à prendre du recul par rapport aux mathématiques à enseigner à travers la résolution de problèmes adaptés et des démarches de formation proches de celles qui peuvent être mises en œuvre en classe ;
- prendre conscience de la complexité de notions naturalisées (comme la numération) ;
- cerner précisément les concepts mathématiques étudiés, acquérir un langage mathématique précis, pour pouvoir s'autoriser ensuite une moindre rigueur à bon escient ;
- développer les capacités d'argumentation et de raisonnement (des exemples ne suffisent pas pour justifier une affirmation ; un contre-exemple suffit à la mettre en défaut ; ...) ;
- amener les étudiants à changer de posture, pour passer de celle d'élève à celle d'enseignant : passer de « faire » à « faire faire », notamment en devenant capable d'envisager plusieurs procédures de résolution d'un même problème, d'avoir recours à des changements de registres adaptés ;
- s'interroger sur l'utilité des mathématiques, en particulier en développant la compétence « modéliser » pour ancrer les mathématiques dans le monde réel.

En outre, la formation des professeurs des écoles doit permettre d'acquérir les compétences professionnelles que nous avons identifiées dans des travaux antérieurs de la COPIRELEM. Ces compétences sont indissociables des contenus à enseigner. Nous les reprenons dans ce qui suit en les mettant en lien avec le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013)⁴.

⁴ Nous reprenons la numérotation du référentiel pour ces compétences : nous notons CC les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences CC1 à CC14) et P celles communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5).

- Connaître et comprendre l'architecture des programmes de mathématiques de l'école primaire au collège (CC2) ; insérer son enseignement dans une continuité des apprentissages (P1, P3, CC5).
- Connaître et utiliser à bon escient les différentes ressources pédagogiques : littérature professionnelle, manuels scolaires, banques d'exercices, matériel pédagogique, jeux, ressources internet, logiciels éducatifs (P1, P3, CC9).
- Connaître et utiliser des outils d'analyse des situations d'apprentissage (P1, P3).
- Savoir concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage, les adapter aux publics (P1, P3, P4, CC3, CC4, CC5, CC9).
- Savoir développer les capacités argumentatives ainsi que les prises d'initiative des élèves (CC6) en lien avec l'apprentissage de la résolution de problèmes (CC1 ; P2 ; P4, CC7)
- Savoir concevoir des assortiments d'exercices, prévoir et analyser les niveaux d'adaptation (P1, P3, CC3, CC4, CC9).
- Savoir concevoir et analyser des situations d'évaluation (P1, P5, CC4, CC5, CC6).
- Savoir concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations de régulation, des expositions de connaissances (institutionnalisations) et élaborer des textes de savoir (P1, P2, P3, P4, CC7).
- Savoir analyser et adapter des progressions thématiques et temporelles (P1, P3, CC5).
- Savoir repérer et analyser des difficultés d'élèves, concevoir des aides adaptées (P3, P4, P5, CC3, CC4, CC9).

2 Appuis théoriques

Des travaux de recherche ont depuis longtemps pointé l'existence de différents types de savoirs pour enseigner (Shulman, 1986 ; Houdement et Kuzniak, 1996 ; Ball, Thames et Phelps, 2008) : des *savoirs mathématiques spécifiques* mais également des *savoirs didactiques* et *pédagogiques*. Les professeurs des écoles doivent être en mesure d'articuler ces différents savoirs dans les situations d'enseignement apprentissage qu'ils ont à concevoir et mettre en œuvre dans leur classe. De récents travaux de la COPIRELEM ont mis en évidence la nécessaire prise en compte de ces articulations dans des situations de formation (Masselot, Petitfour et Winder, 2016 ; Guille-Biel Winder et al, 2019 ; Mangiante et al, 2019 ; COPIRELEM, 2019, à paraître 2022).

À l'instar de Perrin-Glorian (2010), nous considérons les savoirs didactiques comme « ceux qui permettent de mettre en relation l'analyse du savoir mathématique, un développement possible de l'élève et une organisation possible du travail de l'élève pour apprendre, une organisation de l'étude ». Ces savoirs sont liés aux recherches en didactique des mathématiques, ainsi que le précise Houdement (2013) :

Le savoir didactique est, par définition, nourri par les recherches en didactique sur les mathématiques du primaire. A priori ce savoir a vocation à être théorique, mais d'une part tout n'est pas théorisé en didactique [...], d'autre part une transposition est nécessaire pour rendre accessibles en centre de formation des « savoirs utiles » (Houdement, 2013, p. 12).

Par ailleurs, les savoirs didactiques sont en relation étroite avec des savoirs pédagogiques « mais s'en distinguent dans la mesure où ils doivent les intégrer pour les mettre en œuvre en relation avec le contenu à enseigner pour favoriser les conditions d'apprentissage de ce contenu » (Perrin-Glorian, 2010). Les savoirs didactiques constituent donc pour l'enseignant des « outils didactiques » : il ne s'agit pas de les approfondir de façon théorique mais de savoir les utiliser pour enseigner.

Voyons à présent le contenu et l'organisation du document-cadre produit.

II - PRESENTATION DU DOCUMENT-CADRE

1 Organisation générale du document

Le document-cadre est composé d'un préambule dans lequel sont exposés :

- nos choix et conception sur les contenus de formation des professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques ;
- des indications relatives à la lecture du document.

Six tableaux présentent ensuite les contenus de formation, chacun suivi de ressources bibliographiques (en cours d'élaboration) pour le formateur qui sont réparties en trois catégories : situations de formation, références théoriques (travaux de recherche) et ressources pour la classe proposant des situations comportant des analyses *a priori*.

Nous avons réparti les contenus de formation en six grands domaines (figure 1). Le premier rassemble des « Savoirs transversaux à l'enseignement des différents domaines mathématiques ». Les quatre suivants se composent des trois domaines présents dans les programmes à partir du cycle 2 (« Nombres et calculs », « Grandeurs et mesures », « Espace et géométrie ») et du domaine « Organisation et gestion de données numériques » du cycle 4. Le dernier domaine, que nous avons nommé « Algorithmique et logique », regroupe l'algorithmique et une partie transversale liée au raisonnement et à la logique en jeu dans le travail mathématique.



Figure 1. Six grands domaines de contenus de formation

Le domaine des savoirs transversaux à l'enseignement des différents domaines mathématiques regroupe les parties suivantes :

- Résolution de problèmes
- Organisation des apprentissages
- Langage et verbalisation
- Adaptation de l'enseignement des mathématiques à différents publics et dans différents contextes
- Ressources pour enseigner
- Outils didactiques

Les autres domaines se déclinent chacun en sous-domaines et thèmes d'étude. Par exemple, le domaine « Espace et géométrie » suit la structure suivante :

- Structuration de l'espace : repérage et déplacements
- Géométrie des solides
- Géométrie plane
 - Caractérisation de figures planes élémentaires
 - Relations et propriétés
 - Transformations du plan

Certains thèmes sont liés entre eux : nous avons précisé ces liens le cas échéant, voire même parfois énoncé des mêmes savoirs à plusieurs endroits du document. Nous avons aussi, dans la mesure du possible, adopté dans la présentation des savoirs, une chronologie cohérente avec celle à suivre dans l'enseignement des notions (par exemple, la géométrie des solides est volontairement placée avant la géométrie plane). Remarquons toutefois que ce document-cadre ne constitue pas une programmation de la formation, il se veut être un support pour les formateurs pour la construire, de la même manière que les programmes sont un support pour les enseignants pour construire leur enseignement.

2 Une présentation tabulaire

Venons-en maintenant à la présentation adoptée pour chacun des domaines mathématiques (pour exemple, voir tableau 1). Les savoirs et compétences à acquérir sont présentés dans deux colonnes : la première expose les enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école, la seconde les savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école. Lorsque ces savoirs didactiques et mathématiques sont en relation, ils sont inscrits l'un à côté de l'autre dans le tableau (lecture en ligne). Une troisième colonne, intitulée « commentaires », apporte des éclairages pour le formateur sur les contenus des deux autres colonnes. Elle comporte parfois des exemples, notés en italique.

Aucune virtuosité n'est attendue pour les savoirs précédés d'un astérisque (*). Il ne s'agit pas de proposer un cours théorique concernant ces savoirs, mais plutôt de les intégrer en tant qu'outils dans la pratique des mathématiques ou dans leur enseignement, en les reliant aux contextes où ils sont nécessaires ; certains seront notamment explicités en les contextualisant aux savoirs scolaires.

<i>Enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école</i>	<i>Savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école</i>	<i>Commentaires</i>
Grandeurs fondamentales et leurs mesures		
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre que la construction du sens de chacune des grandeurs étudiées à l'école repose sur des activités de classement et de comparaison (directe puis indirecte) permettant de définir les relations « avoir même ... que... », « être plus ... que ... », « être moins ... que... ». Mettre en œuvre la transitivité des relations (équivalence ou relation d'ordre). Comprendre l'importance, pour chaque grandeur, de premières activités indépendantes de la mesure. 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension du concept de grandeur* et de mesure* (relation d'équivalence* ; additivité ; relation d'ordre* ; transitivité*) ; grandeurs repérables* ; grandeurs mesurables*. Dissociation grandeur / mesure. Homogénéité des expressions d'égalité entre grandeurs. 	<p>Les différences (et les relations) entre les objets matériels ou géométriques, les grandeurs (classes d'équivalence d'objets) et les nombres (mesures de grandeurs) sont à mettre en évidence :</p> <ul style="list-style-type: none"> une grandeur est une caractéristique d'un objet et plusieurs grandeurs peuvent être associées à un même objet ;

Tableau 1. Extrait du document-cadre, domaine « Grandeurs et mesures »

III - DÉROULEMENT DE L'ATELIER ET CONCLUSION

L'atelier s'est déroulé à distance.

Il a regroupé 29 formateurs, dont 2 conseillers pédagogiques de circonscription, 2 référents mathématiques de circonscription, l'une étant aussi conseillère pédagogique départementale, 1 professeur de l'université de Montréal et 24 formateurs issus de douze INSPÉ de France (Aix-Marseille, Cergy, Chambéry, Créteil, Grenoble, Le Mans, Lyon, Nantes, Paris, Reims, Strasbourg, Versailles).

Parmi les 29 formateurs, 7 ont plus de dix ans d'expérience dans la formation, 16 ont entre quatre et neuf ans d'expérience, 6 ont deux ou trois années d'expérience, 1 n'en a aucune (Figure 2).



Figure 2. Répartition des participants à l'atelier selon leur expérience de formateur

Un premier temps de présentation du document-cadre a eu lieu, puis les participants de l'atelier ont été répartis dans huit salles de 3 ou 4 personnes. Chaque salle a reçu un extrait du document-cadre (version 0). Deux salles ont travaillé sur le même domaine pour chacun des domaines sélectionnés :

- Nombres et calculs
- Espace et géométrie
- Grandeurs et mesures
- Logique et algorithmique & Organisation et gestion des données

Après un temps personnel d'appropriation du document, un temps d'analyse a eu lieu dans les différentes salles. Les participants ont été invités :

- à relever les items qui leur semblaient superflus ;
- à indiquer les incontournables qui leur semblaient manquer ;
- à relever les items pour lesquels ils avaient rencontré des interprétations différentes / des interrogations quant à leur formulation.

Chaque groupe a rempli une grille sur ces différents points en ajoutant commentaires et arguments.

Un troisième temps collectif a permis de partager la réflexion de chacun des groupes et d'initier quelques échanges. Ce temps d'échanges a mis en évidence l'importance du premier domaine « Savoirs transversaux à l'enseignement des différents domaines mathématiques » qui permet de ne pas décliner ces savoirs dans chacun des thèmes ou sujets d'étude des différents domaines mathématiques. Il a conduit à clarifier les analyses réalisées en groupes. Il nous a également confortés à propos de l'importance de ce travail de conception d'un document-cadre.

À partir de cette première *évaluation externe* (Demeuse et Strauven, 2008) réalisée dans l'atelier, nous (les concepteurs du document-cadre, animateurs de l'atelier) avons repris la version 0 du document-cadre. Nous avons réalisé des ajustements en complétant certains passages (notamment concernant la résolution de problèmes et le domaine « Logique et algorithmique »), en apportant des précisions (notamment à propos de l'algorithmique), en reformulant des items pour lever des ambiguïtés d'interprétation le cas échéant. La version 1 du document-cadre correspond alors à la première version à destination des formateurs diffusée sur le site de la COPIRELEM. Les tableaux présentant les six domaines figurent en annexe 2.

La mise à l'épreuve de ce document-cadre par des formateurs de différents INSPÉ pour élaborer leur programme de formation des professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques constitue l'étape suivante de notre travail. Les retours qu'ils pourront nous faire permettront de produire une version 2 du document.

IV - BIBLIOGRAPHIE

Ball, D., Thames, M., et Phelps, G. (2008). Content Knowledge for teaching, what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

Bueno-Ravel L., Mangiante C., Masselot M., Petitfour E., Tempier F. et Winder C. (2017). Usage d'un cadre d'analyse pour s'appropriier, concevoir et enrichir des situations de formation. *Actes du 43^{ème} colloque COPIRELEM Enseignement des mathématiques et formation des maîtres aujourd'hui : quelles orientations, quels enjeux ?* (14-16/06/2016, Le Puy-en-Velay). IREM de Clermont-Ferrand. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724610/document>

Celi, V., Masselot, P., et Tempier, F. (2019). L'évaluation en mathématiques des professeurs des écoles débutants : quelles alternatives face aux contraintes de la formation ? *Actes du colloque EMF 2018* (pp.115-123). Paris : IREM de Paris.

COPIRELEM (2003). Concertum. Les cahiers de route de la COPIRELEM. ARPEME.

COPIRELEM (2010). Les « sujets 0 » en mathématiques... Peut mieux faire ! *Cahiers Pédagogiques, Collection HSN, 17*, p. 21.

COPIRELEM (2019). *Construire une expertise pour la formation à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Tome 1. ARPEME.

COPIRELEM (à paraître, 2022). *Construire une expertise pour la formation à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Tome 2. ARPEME.

Demeuse, M. et Strauven, C. (2008). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Houdement, C. (2013). *Au milieu du gué : entre formation des enseignants et recherche en didactique des mathématiques. Note d'habilitation à diriger des recherches*. Université Paris Diderot – Université de Rouen.

Guille-Biel Winder, C., Mangiante-Orsola, C., Masselot, P., Petitfour, E. et Simard, A. (2019). Identification des potentialités d'un jeu de rôle dans le cadre d'une formation de professeurs des écoles. *Actes du colloque EMF 2018* (pp.171-179). Paris : IREM de Paris.

Guille-Biel Winder C., Masselot M., Petitfour E. et Girmens Y. (2015). Proposition d'un cadre d'analyse de situations de formation des professeurs des écoles. *Actes du colloque EMF 2015*.

<http://emf.unige.ch/files/5714/6400/8258/EMF2015GT2GUILLEBIELLEWINDER.pdf>

Houdement, C., et Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 16(3), 289-322.

Mangiante, C., Masselot, P., Petitfour, E., Simard, A., Tempier, F. et Winder, C. (2019). Pratiques de formation en mathématiques des professeurs des écoles : un cadre pour analyser les potentialités de situations de formation. Dans I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier, & L. Pelissier (dir.), *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (pp.131-142). Toulouse, France : Presses Universitaires du Midi.

Masselot, P., Imbert, J.-L., Ouvrier-Bufferet, C. et Simard, A. (2011). Evaluation de la formation en mathématiques des professeurs des écoles, quelles modalités ? Quels contenus ? *Actes du colloque COPIRELEM L'enseignement des mathématiques à l'école : l'évaluation dans tous ses états* (La Grande-Motte, 2010).

<http://www.arpeme.fr/documents/5AC3B7C02932CF6D72E2.pdf>

Masselot, P., Petitfour, E. et Winder, C. (2016). Présentation d'un cadre d'analyse de situations de formation des professeurs des Écoles. *Actes du 42^e colloque COPIRELEM* (Besançon, juin 2015). ARPEME.

Perrin-Glorian, M.-J. (2010). Des savoirs disciplinaires à construire pour une formation professionnelle universitaire des maîtres. *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 46, 43-61.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

V - ANNEXE 1 : EPREUVE ECRITE DE MATHÉMATIQUES DU CRPE

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157967/programmes-crpe-session-2022.html>

Programme de l'épreuve écrite disciplinaire de mathématiques

Le programme de l'épreuve est constitué :

- du programme en vigueur de mathématiques du cycle 4
- de la partie "Nombres et calculs" du programme de mathématiques de seconde générale et technologique (BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019).

Les notions traitées dans ces programmes doivent pouvoir être abordées avec le recul nécessaire à l'enseignement des mathématiques aux cycles 1, 2 et 3.

VI - ANNEXE 2 : LES SIX DOMAINES DU DOCUMENT-CADRE V1

SAVOIRS TRANSVERSAUX À L'ENSEIGNEMENT DES DIFFÉRENTS DOMAINES MATHÉMATIQUES

Résolution de problèmes

- Prendre en compte différentes classifications de problèmes (problèmes pour apprendre / s'entraîner / chercher ; problèmes ouverts / fermés ...) pour analyser, concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage utilisant la résolution de problèmes dans les différents moments de l'étude : découverte, entraînement, approfondissement, évaluation.
- Prendre en compte le rôle de l'usage du matériel dans la résolution de problèmes : représenter, anticiper, valider.
- Prendre en compte le rôle de la schématisation dans la résolution de problèmes : représenter, modéliser.
- Prendre en compte la diversité possible des solutions des problèmes proposés (unique, multiple, aucune) ainsi que la diversité des procédures de résolution possibles, pour analyser, concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage utilisant la résolution de problèmes.
- Concevoir et mettre en œuvre des résolutions de problèmes développant les compétences présentes dans les programmes : calculer, chercher, modéliser, raisonner, représenter, communiquer. Mobiliser ces compétences dans l'analyse et la description de l'activité mathématique des élèves.

Organisation des apprentissages

- Prendre en compte l'ensemble des documents institutionnels (à un niveau donné, en amont et en aval), pour élaborer une programmation, une progression, une séquence, une séance.
- Reconnaître, concevoir et mettre en œuvre la découverte, l'évolution et la construction progressive d'une notion par les élèves.
- Identifier le découpage en paliers d'apprentissages, connaître certains « passages obligés » liés au développement cognitif de l'enfant.
- Prendre en compte l'histoire des mathématiques et l'histoire de la discipline scolaire dans son enseignement.
- Etablir des liens entre les notions mathématiques étudiées et des notions mathématiques outillant les autres disciplines (par exemple structuration du temps et histoire, repérage et carte géographique, ...). Etablir des liens entre les notions mathématiques étudiées à un ou plusieurs niveaux d'enseignement (par exemple : connaissance du carré du cycle 1 au cycle 3 ; problèmes de multiplication et proportionnalité ;...)
- Etudier le statut, la place et l'articulation des différents types d'activités que l'on peut proposer en mathématiques (résolution de problème, apprentissage de techniques, développement d'automatismes, mémorisation, ...).
- Prendre en compte l'adéquation tâche / objectif / modalité de travail dans la préparation et l'analyse des situations.
- Concevoir et mettre en œuvre des outils ou des situations pour évaluer les apprentissages des élèves.
- Identifier, analyser et traiter les procédures et les erreurs des élèves (techniques, raisonnement, connaissances mathématiques mobilisées, résultats).

Langage et verbalisation

- Comprendre l'influence du langage de l'enseignant dans les apprentissages des élèves : qualifier les nombres en jeu (grandeurs dans des problèmes de mesure, objets de l'énoncé dans des problèmes arithmétiques) ou dissocier l'objet géométrique de l'objet matériel ou graphique qui le représente, lèvent les ambiguïtés et participent à la conceptualisation.
- Formuler une consigne dans un langage compréhensible par les élèves. Identifier différents types de difficultés de compréhension posées par les énoncés.
- Être conscient que l'interférence entre langage courant et langage mathématique peut conduire à des obstacles. Prendre en compte la polysémie de certains termes mathématiques pour lever les malentendus.
- Formuler une technique ou une procédure en s'appuyant sur les formulations des élèves pour aller vers des formulations mathématiques. Mettre en mots (à l'oral et à l'écrit) des éléments de savoir mathématique issus d'une situation d'apprentissage. Construire une trace écrite mathématique conforme et adaptée au niveau d'apprentissage.
- Connaître et prendre en compte le statut des différents écrits des élèves (écrits privés, écrits intermédiaires, écrits publics).

Adaptation de l'enseignement des mathématiques à différents publics et dans différents contextes

- Savoir jouer sur les variables pédagogiques et didactiques pour différencier les situations d'apprentissage en les adaptant aux connaissances / besoins/ difficultés des élèves.
- Concevoir et mettre en œuvre des adaptations pédagogiques et didactiques favorisant la construction des concepts mathématiques pour les élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap.
- Prévoir des aides qui ne dénaturent pas une situation mais qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux des situations et leur permet d'entrer dans un processus de résolution.
- Prendre en compte dans son enseignement des mathématiques la spécificité de certains contextes d'enseignement (ZEP/REP ; classes multi-niveaux ; classes « dédoublées » ou à faible effectif ; classes en co-intervention ...).

Ressources pour enseigner

- S'appropriier l'ensemble des ressources institutionnelles.
- Savoir analyser des propositions de manuels scolaires ou de documents pédagogiques pour faire des choix éclairés.
- Prendre en compte l'intérêt et les limites du jeu dans les apprentissages mathématiques. Savoir analyser un jeu du point de vue des connaissances mathématiques qu'il convoque. Concevoir et mettre en œuvre des situations s'appuyant sur des jeux.
- Prendre en compte l'intérêt et les limites des ressources numériques (logiciels, exercices, applications) dans les apprentissages mathématiques. Savoir analyser une ressource numérique du point de vue des connaissances mathématiques qu'elle convoque. Concevoir et mettre en œuvre des situations s'appuyant sur des ressources numériques.
- Dans l'élaboration et la mise en œuvre des situations d'enseignement mettant en jeu du matériel, savoir poser des contraintes sur la manipulation pour conduire à une résolution mathématique.
- Savoir utiliser à bon escient les différents supports d'enseignement dans la mise en œuvre de situations mathématiques : affichage collectif, tableau, tableau blanc interactif, vidéoprojecteur, ardoise, cahiers (de brouillon, de leçon, de faits numériques, ...).

Outils didactiques *

L'étude théorique de ces notions n'est pas un attendu : il s'agit de savoir les utiliser pour enseigner.

- Situation didactique.
- Processus engagés (dévolution, régulation, institutionnalisation). Milieu, rétroaction, situation d'action, situation de formulation, situation de validation.
- Variables didactiques. Analyse préalable, analyse *a priori*, analyse *a posteriori*.
- Contrat didactique.
- Tâches et types de tâches, techniques (ou procédures), justifications d'une technique (technologies).
- Connaissance et savoir.
- Dialectique outil/objet.
- Changement de cadres. Registres sémiotiques.
- Obstacles liés à l'enseignement des différents concepts mathématiques.
- Aides aux apprentissages : aides à visée constructive et procédurale. Adaptations. Zone proximale de développement.

NOMBRES ET CALCULS

<i>Enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école</i>	<i>Savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école</i>	<i>Commentaires</i>
<p style="text-align: center;">Approche du nombre</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lien avec les programmes, comprendre la dialectique entre le nombre outil pour résoudre des problèmes et le nombre objet d'étude. • Comprendre les différentes fonctions du nombre pour élaborer et mettre en œuvre des situations associées à celles-ci. Fonctions du nombre : mémoriser une quantité ; mémoriser une position ; comparer, ranger, encadrer, intercaler ; calculer (réunion de collections, partage d'une collection, complément d'une collection, distribution d'une collection ; déplacement sur une bande numérique). Connaître les principales variables des situations et savoir les adapter en fonction des objectifs visés. Variables didactiques : tailles des collections ; collections déplaçables ou pas, visibles ou pas ; type de communication (à soi ou à autrui ; écrit ou oral) ; ... • Dans l'élaboration et la mise en œuvre des situations d'enseignement, penser la manipulation dans un contexte de résolution de problème : représentation, anticipation, validation. • Connaître différentes procédures non numériques et numériques pour résoudre des problèmes : correspondance terme à terme, perception visuelle immédiate de la quantité (« subitizing », constellations), utilisation de la comptine numérique, par décomposition de la collection, • Connaître le rôle de l'énumération dans toutes ces procédures. • Différencier le dénombrement par comptage et le comptage-numérotage. • Comprendre que le concept de nombre passe par la mise en évidence de différents types de représentations (analogiques, symboliques et auditivo-verbales) et par la compréhension de leurs liens (en particulier dialectique oral-écrit). • Prendre en compte le lien entre nombre et calcul : en prenant « un de plus » on obtient le nombre suivant (principe d'itération de l'unité). • Connaître et comprendre l'acquisition de la suite numérique orale. • Concevoir, savoir mettre en œuvre et faire évoluer des situations ritualisées (comptines et « calculines », jeux de doigts, jeux, rituels de vie de classe ...) pour l'apprentissage du nombre. 	<p style="text-align: center;">Construction du nombre entier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre cardinal, nombre ordinal. • Correspondance terme à terme. Équipotence. Enumération. • Représentation des nombres. 	<p>L'équipotence est une relation d'équivalence entre deux collections. La correspondance terme à terme permet de vérifier cette relation.</p> <p>Représentations analogiques, symboliques et auditivo-verbales. Ce travail pourra s'appuyer sur l'histoire de l'écriture des nombres.</p>

Numération parlée et numération écrite chiffrée	Systèmes de numération	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre qu'une première approche de la suite numérique écrite chiffrée repose sur son aspect algorithmique. • Comprendre que l'apprentissage de notre numération écrite en chiffres repose sur la compréhension de son principe positionnel ainsi que de son principe décimal. Connaître les difficultés rencontrées par les élèves dans l'interprétation de l'écriture chiffrée. • Comprendre que le fonctionnement de notre numération parlée repose sur la compréhension de ses caractéristiques et la connaissance de ses spécificités par rapport à la numération écrite chiffrée, y compris dans le cas particulier des grands nombres. Connaître les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la numération parlée et dans le passage entre numération parlée et numération écrite chiffrée. • Dans le prolongement du travail en maternelle, élaborer et mettre en œuvre des situations associées aux différentes fonctions du nombre visant notamment l'appropriation des règles qui sous-tendent les systèmes de numération parlée et écrite chiffrée. Exemples de situations : comparaison et dénombrement de « grandes » collections qui amènent à mobiliser les groupements par dix ; commande d'objets par 10, par 100 Connaître les principales variables des situations et savoir les adapter en fonction des procédures et des objectifs visés. Variables didactiques : tailles des collections ; organisation des collections (groupées, partiellement groupées, non groupées) ; collections manipulables, représentées ou évoquées ; commande avec ou sans contraintes sur les unités ; supports. • Connaître différents supports, leurs intérêts et leurs limites pour l'apprentissage de la numération (aspects de la numération mobilisés ou non par ces supports) : matériel de numération (abaques, matériel multi-base, monnaie, jetons...), compteurs, calculatrice, bandes numériques et tableaux de nombres, droites graduées et spirales des nombres, tableaux de numération. Savoir utiliser ces supports à bon escient. 	<ul style="list-style-type: none"> • Règles de fonctionnement des différents systèmes de numération écrite et parlée (numération de position ; numération hybride ; numération additive). Notion d'unité de numération. • Ecriture des nombres dans des bases de numération positionnelle* (dont la base dix : écriture décimale). • Principe de position et principe décimal de la numération écrite chiffrée usuelle. 	<p>L'étude de systèmes de numération de types additif, hybride ou positionnels avec différentes bases et en lien avec l'histoire des numérations, permet de prendre du recul sur ces savoirs naturalisés.</p> <p>L'utilisation de matériel de numération en formation (matériel multi-base, abaque, boulier) peut constituer un point d'appui pour ce travail.</p> <p>Une certaine virtuosité dans le passage d'une base de numération à une base autre que dix n'est pas un attendu.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les savoirs de numération (principe de position et principe décimal) pour justifier des techniques posées de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division, et de techniques de calcul réfléchi (en ligne, mental). • Mettre en lien les savoirs de numération avec des situations relevant de différents domaines : conversions de mesures de grandeurs dans le système métrique (en appui possible sur le tableau de numération) ; résolution de problèmes du champ additif ou multiplicatif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liens entre numération décimale, calcul et conversions de mesures. 	<p>L'étude d'algorithmes de calcul non conventionnels peut permettre de mettre en jeu ces connaissances.</p>
<p style="text-align: center;">Fractions et nombres décimaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître et savoir mettre en œuvre une progression pour découvrir les nouveaux nombres que sont les nombres rationnels et leurs écritures : les fractions simples permettent de résoudre des problèmes que les nombres entiers ne peuvent pas résoudre ; l'étude des fractions, et notamment des fractions décimales, donne du sens à l'écriture à virgule des nombres décimaux. Savoir que cette progression respecte l'ordre d'apparition historique. • Savoir élaborer et mettre en œuvre des activités permettant d'articuler les différentes représentations graphiques (partages de surfaces par exemple), ainsi que les désignations orales et écrites des nombres rationnels. Savoir s'appuyer sur des supports adaptés (bandes de papier, surfaces, droites graduées,...) pour donner du sens au concept. • Savoir que la compréhension du concept de fraction s'établit avec la confrontation progressive (jusqu'à la fin du collège) aux différents sens auxquels réfère cette notion : fraction-partie d'un tout, fraction-mesure, fraction-quotient, fraction-ratio, fraction-opérateur. Savoir concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu la fraction-partie d'un tout et la fraction-mesure (de grandeur). • Savoir que le travail sur les fractions à l'école repose non pas sur des techniques de calcul mais sur des représentations graphiques ou langagières qui s'appuient principalement sur le sens de la fraction comme mesure de grandeur par fractionnement d'une unité. • Savoir organiser son enseignement pour articuler les différents cadres des fractions et des nombres décimaux en prenant en compte leurs spécificités : grandeur, mesure, graphique (repérage sur la droite graduée), numérique. • Connaître différents supports, leurs intérêts et leurs limites pour l'apprentissage des fractions et des nombres décimaux et savoir les utiliser à bon escient 	<p style="text-align: center;">Nombres rationnels et ensembles de nombres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre rationnel, nombre décimal. Structuration des ensembles de nombres réels* : nombres entiers ; nombres décimaux ; nombres rationnels ; nombres irrationnels*. • Différentes écritures fractionnaires d'un nombre rationnel et en particulier d'un nombre décimal. Fraction irréductible. Ecriture décimale d'un nombre décimal, d'un nombre rationnel. • Significations de la fraction $\frac{a}{b}$: fraction-partie d'un tout, fraction-mesure, fraction-quotient, fraction-ratio, fraction-opérateur. • Égalité, comparaison de fractions. • Calcul fractionnaire : somme, différence, produit, quotient de fractions ; simplification de fraction. 	<p>Un travail exhaustif sur les ensembles de nombres n'est pas un attendu. Situer les nombres rationnels et en particulier les nombres décimaux, par rapport aux nombres entiers et aux nombres irrationnels permet d'en souligner les caractéristiques. Les ensembles de nombres permettent également d'aborder les notions d'inclusion et d'appartenance et de travailler le raisonnement logique. <i>Exemple : Si un nombre est décimal, alors il est rationnel, mais la réciproque est fausse.</i></p> <p>Le calcul fractionnaire est un outil dans la résolution de problèmes numériques, notamment dans les problèmes arithmétiques, ainsi que dans le calcul algébrique. Il s'agit de savoir gérer un calcul exact mettant en jeu les écritures fractionnaires.</p> <p>Exemples de calculs : $\frac{1}{3} +$</p> $\frac{2}{5}; \frac{2}{4}; \frac{6}{7}; \frac{8}{3} \times \frac{10}{12}$

<p>(bandes, surfaces, droites graduées, tableaux de numération, monnaie, matériel multi-base, ...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître et prendre en compte les obstacles liés à l'enseignement des nombres décimaux. • Connaître et prendre en compte les continuités et les ruptures entre nombres entiers et décimaux. • Savoir élaborer et mettre en œuvre des activités permettant d'articuler les différentes représentations (orales, écrites et graphiques) des nombres décimaux. • Savoir élaborer et mettre en œuvre des activités permettant de réinvestir les connaissances sur les nombres décimaux, notamment avec l'expression de mesures de grandeurs. • Connaître et prendre en compte les difficultés spécifiques au calcul avec les nombres décimaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraction décimale. Nombre décimal ; statut de la virgule. Statut des différentes écritures. • Comparaison et opérations sur les nombres décimaux. • Notion de valeur approchée * (par défaut, par excès), troncature, arrondi. Ordre de grandeur*. 	<p>L'introduction des nombres décimaux est à mettre en lien avec l'approche historique. Les nombres décimaux sont définis à partir des fractions décimales : l'écriture à virgule est une convention d'écriture qui s'appuie sur les règles de la numération décimale de position.</p> <p>La comparaison de nombres décimaux met en lumière les règles de fonctionnement de cette numération. Les opérations sur les nombres décimaux prolongent la connaissance des techniques de calcul.</p> <p>Ces notions interviennent dans l'expression du résultat d'un mesurage ou d'un calcul.</p>
Techniques de calcul		
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les différentes formes de calcul en fonction des types de fonctionnements cognitifs (raisonné / automatisé) et des moyens envisagés (écrit (papier-crayon)/ « de tête » /instrumenté). En comprendre l'intérêt pour une prise de recul sur le sens des nombres, la numération, le sens des opérations et comme points d'appui dans la résolution de problème. • Connaître et prendre en compte le rôle de la mémoire dans la pratique du calcul : appui sur les résultats mémorisés, mémorisation de stratégies (mémoire à long terme) ; limites de la mémoire de travail dans la mise en œuvre de stratégies de calcul. • Concevoir et mettre en œuvre une progression permettant de dépasser les procédures relevant du comptage, de mémoriser des faits numériques ainsi que des stratégies de calcul. • Concevoir et mettre en œuvre des situations de calcul mental de différents types (découverte, automatisation, réinvestissement ou évaluation d'une technique ; rituels ; jeux ; « petits » problèmes oraux ou écrits...), permettant aux élèves de s'approprier et/ou d'automatiser des procédures variées. Connaître des activités et savoir les mettre en œuvre en jouant sur les variables didactiques. Variables didactiques principales : choix des nombres (champ numérique, relations entre les nombres, ...) ; modalités de travail (oral ou écrit) ; temps de réponse ; matériel éventuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Techniques de calcul mental et en ligne pour les quatre opérations. • Définitions des opérations (addition, soustraction, multiplication, division) et leurs propriétés : éléments neutres, commutativité, associativité, distributivité de la multiplication par rapport à l'addition. 	<p>Mettre en œuvre et analyser, en lien avec les propriétés sous-jacentes, des techniques de calcul mental ou en ligne variées et adaptées aux nombres en jeu est un attendu.</p> <p>L'expression des étapes du calcul en ligne permet de mettre en évidence les propriétés des opérations en jeu, celles liées à la numération décimale ainsi que les différents sens du signe « = »</p>

- Prendre en compte la diversité des procédures de calcul et savoir les exploiter. Reconnaître les propriétés utilisées en acte par les élèves. Amener les élèves à un usage adapté et rigoureux des parenthèses et du signe « = ».

- Concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu du calcul approché. Faire émerger des stratégies de calcul approché.

- Concevoir et mettre en œuvre, pour chacune des opérations, une progression permettant de comprendre le fonctionnement d'une technique de calcul posé et débouchant sur une automatisation de cette technique.

- Connaître différentes techniques de calcul posée de la soustraction, de la multiplication et de la division, les connaissances sur lesquelles elles s'appuient, leurs intérêts et limites.

- Connaître différents matériels de numération et de calcul (matériel multi-base, abaque, boulier...), leurs intérêts et leurs limites pour l'apprentissage des techniques opératoires.

- Connaître des moyens de contrôle des résultats obtenus et amener les élèves à les utiliser (recherche d'un ordre de grandeur du résultat, contrôle du chiffre

- Calcul exact, calcul approché.

- Techniques de calcul posé pour les quatre opérations avec différents algorithmes : addition en colonnes ; soustraction 'par compensation' (ajout simultané d'un même nombre aux deux termes) ou 'par emprunt' (changement d'écriture du premier terme) ; multiplication posée usuelle française et technique '*per gelosia*' ; division posée usuelle française ou par 'soustraction de multiples du diviseur'.

- Division : quotient exact et approché. Division euclidienne : diviseur, dividende, quotient, reste.

(équivalence entre deux écritures, expression du résultat d'un calcul). Elle s'appuie sur les règles d'usage des parenthèses.

Le calcul approché s'appuie sur la détermination de l'ordre de grandeur d'un résultat et met en jeu des connaissances de numération. Il est utile pour anticiper et contrôler le résultat d'un calcul.

Le placement approché de nombres sur la droite numérique constitue une aide pour apprécier l'ordre de grandeur des nombres et choisir les arrondis appropriés dans un calcul.

Connaître, savoir utiliser et justifier les techniques usuelles de calcul posé et des techniques variées de calcul mental et en ligne est un attendu. La numération décimale et les propriétés des opérations permettent la justification mathématique des algorithmes opératoires.

La découverte et la justification de techniques opératoires non usuelles (anciennes ou étrangères) permettent de prendre du recul sur les techniques utilisées aujourd'hui en France (*par exemple la multiplication de l'Égypte ancienne ou 'à la russe' (en appui sur les puissances de 2), la multiplication 'à traits' (méthode graphique), la soustraction 'à la russe', ...*).

La droite numérique peut servir de point d'appui pour le calcul et pour aborder les techniques de la soustraction (méthode par compensation ou translation).

La division opère sur les nombres rationnels alors que la division euclidienne n'est pas une opération car elle associe à un couple d'entiers naturels un autre couple d'entiers naturels (quotient, reste). Pour un usage cohérent du signe « = », l'écriture du type $a = b \times q + r$ est donc à privilégier.

des unités, vérification par une addition dans le cas de la soustraction ou par celle de l'égalité $a = b \times q + r$ dans le cas de la division).

- Savoir concevoir et mettre en œuvre des situations utilisant des machines à calculer selon différentes fonctions (calculer, résoudre des problèmes, mettre en évidence des propriétés des opérations, vérifier un résultat).

- Diviseurs ; multiples. Critères de divisibilité (par 2, par 3, par 4, par 5, par 9, par 10). Nombres premiers. Décomposition en produit de facteurs premiers. Notions de PPCM* et PCGD*.

- Calcul instrumenté à l'aide de machines à calculer et d'outils numériques.

Calcul algébrique, calcul littéral, équations et inéquations*

- Calcul avec les puissances*.
- Ecriture scientifique*.

- Calcul avec les racines carrées*.

- Résolution arithmétique, résolution algébrique de problèmes. Différents sens du signe =.

Pour le calcul du plus grand diviseur commun (PGCD), l'apprentissage de l'algorithme d'Euclide n'est pas attendu, la décomposition en produit de facteurs premiers étant suffisante pour produire le PGCD et pour en comprendre le sens.

Les machines à calculer peuvent être manuelles (abaque / boulier ...) ou mécaniques (« Pascaline », compteurs ...). Parmi les outils numériques on distingue : la calculatrice, des logiciels de calcul (dont le tableur), des simulateurs numériques de machines à calculer.

Les éléments cités constituent des outils mathématiques de base du socle commun. La virtuosité dans les calculs n'est pas un attendu.

Le calcul avec les puissances se fait en lien avec la compréhension des propriétés de la multiplication. Il est à mettre également en relation avec les unités de mesures d'aire ou de volume (cm^2 ; m^3 ; ...), mais aussi avec la décomposition en unités de numération (écriture décimale), le travail sur les grands nombres entiers, ainsi que sur l'écriture scientifique. *Exemples de calculs* : $2^4 \times 2^6$; $\frac{12^{15}}{12^4}$; $25^3 \times 8^3$; $2^n \times 2^p$; $a^2 \times a^{-3}$; $\frac{a^3}{a^5}$.

Les écritures scientifiques mettent également en jeu les nombres décimaux. *Exemple d'exercice* : *Écrire sous forme décimale, puis sous forme scientifique* : $0,73 \times 10^4$; 18×10^{-3} ; $7 \times 10^5 \times 10$.

Le calcul avec les racines carrées est à mettre en relation avec le théorème de Pythagore et le calcul de longueurs. *Exemples de calculs* : $\sqrt{25}$; $\sqrt{108}$; $13\sqrt{7} - 2\sqrt{7}$; $\sqrt{15} \times \sqrt{33}$; $\frac{\sqrt{9}}{\sqrt{26^2}}$.

Résoudre des problèmes de différentes manières permet de prendre conscience que la mise en équation n'est pas le seul moyen à disposition. Certains problèmes se résolvent très bien autrement (par exemple par essai-erreur, par

	<ul style="list-style-type: none"> • Equation du premier degré à une inconnue* ; système d'équations du premier degré à deux ou trois inconnues*. • Inéquation du premier degré à une inconnue*. Représentation de l'ensemble des solutions sur la droite numérique*. 	<p>fausse-position...).</p> <p>La résolution d'équations ou d'inéquations du premier degré est un outil de la résolution de problèmes.</p> <p>Une résolution graphique de systèmes de deux équations à deux inconnues peut être envisagée. La virtuosité dans la résolution de systèmes d'équations n'est pas un attendu : notamment l'emploi de la technique de résolution par substitution est suffisant.</p>
<p style="text-align: center;">Problèmes arithmétiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître et savoir identifier les différents types de problèmes (basiques, complexes, atypiques) pour concevoir une progression prenant en compte leur articulation. Savoir concevoir et mettre en œuvre des situations de résolution de problèmes arithmétiques. • Savoir identifier les sous-problèmes basiques dans un problème complexe pour analyser les procédures des élèves et proposer des aides adaptées. • Savoir identifier les difficultés liées à la formulation d'énoncés de problèmes et les prendre en compte afin d'anticiper les obstacles ou d'en proposer des reformulations adaptées. • Connaître, savoir identifier et prendre en compte le champ conceptuel dont relève un problème. • Connaître la typologie des problèmes basiques du champ additif abordés à l'école (composition de mesure, transformation d'états, comparaison d'états, composition de transformations), pour concevoir une progression prenant en compte l'articulation des différents types de problèmes. • Connaître la typologie des problèmes basiques du champ multiplicatif (proportionnalité simple (multiplication, division-partition, division-quotition), comparaison multiplicative, produit de mesures (produits cartésien, configurations rectangulaires)), pour concevoir une progression prenant en compte l'articulation des différents types de problèmes. Connaître et prendre en compte les deux sens de la multiplication (addition itérée et configuration rectangulaire) dans le choix des problèmes de multiplication proposés aux élèves. • Connaître, pour chaque type de problèmes, les procédures possibles et savoir les identifier pour analyser les productions des élèves, les hiérarchiser et organiser une mise en commun. • Connaître, pour chaque type de problèmes, les difficultés envisageables pour les prendre en compte. 		<p>Les problèmes arithmétiques rencontrés justifient le besoin de techniques de calculs. Ils conduisent également à réinvestir des techniques de calcul.</p> <p>Les problèmes arithmétiques contribuent à donner du sens aux opérations.</p> <p>Les problèmes de recherche d'une quatrième proportionnelle sont évoqués dans la partie proportionnalité. Ils mettent en jeu au moins deux étapes de calcul.</p> <p>La droite numérique apporte une conception géométrique de la multiplication et permet aussi d'amorcer la division.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations avec des problèmes atypiques conduisant les élèves à utiliser des procédures personnelles, par exemple par essai-erreur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en équation de problèmes arithmétiques élémentaires*. 	<p>La mise en équation est un attendu pour savoir résoudre des problèmes.</p>
--	--	---

ORGANISATION ET GESTION DES DONNEES NUMERIQUES

<i>Enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école</i>	<i>Savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école</i>	<i>Commentaires</i>
Dénombrement, statistiques et probabilités		
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des problèmes de recherche mettant en jeu du dénombrement. • Concevoir et mettre en œuvre des situations, en lien avec les autres disciplines, permettant de lire des tableaux, graphiques ou diagrammes, d'organiser et d'exploiter des données de nature variée à l'aide de ces outils. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de dénombrement* ; représentations (arbre, tableau à double entrée) *. • Diagrammes (en bâtons, circulaires, histogrammes). Tableaux. Indicateurs statistiques (moyenne, médiane, fréquences)*. • Approche du concept de hasard. Notions de probabilité élémentaire*. Arbre des possibles*, arbre pondéré*, tableau à double entrée. 	<p>Ces problèmes de dénombrement à l'école visent en particulier la maîtrise de l'énumération. Ils peuvent être mis en lien avec un sens de la multiplication.</p> <p>Il s'agit avant tout d'arriver à donner du sens à la situation proposée et se donner les moyens pour organiser le dénombrement ainsi que pour communiquer avec clarté.</p> <p>Maîtriser les techniques de base du dénombrement s'avère indispensable pour dénombrer les cas possibles et les cas favorables dans les calculs de probabilités. En revanche ni les combinaisons, ni les arrangements, ni les permutations ne sont des attendus.</p> <p><i>Il ne s'agit pas d'approfondir les éléments de statistique ou la théorie des probabilités mais de savoir manipuler quelques notions de base utiles pour enseigner.</i></p> <p>A mettre en lien avec les fractions et avec les pourcentages</p> <p>L'utilisation d'un tableur (comme outil professionnel) pour gérer des données, calculer des sommes, des moyennes, des médianes ou des fréquences, est un attendu. Le calcul d'écart-type n'est pas un attendu.</p> <p>A mettre en lien avec les fractions et les pourcentages.</p> <p>Le vocabulaire (expérience aléatoire, événement, issue ; probabilité d'un événement ; fréquence) pourra être introduit.</p>
Proportionnalité et fonctions		
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations permettant de distinguer les problèmes pouvant être modélisés ou non par la proportionnalité. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu la proportionnalité dans différents cadres (géométrique, grandeurs, numérique) et différents contextes. • Connaître les procédures de résolution de situations de proportionnalité utilisables à l'école élémentaire. • Connaître et prendre en compte les obstacles liés à l'enseignement de la proportionnalité. • Concevoir et mettre en œuvre des situations illustrant ou réinvestissant le concept de proportionnalité dans d'autres disciplines. 	<ul style="list-style-type: none"> • Différents points de vue : fonctionnel, graphique, géométrique, numérique. • Maîtrise des propriétés de linéarité (additivité, multiplicativité). Notion de coefficient de proportionnalité. • Vitesse moyenne. • Prix massique, prix volumique, ou prix à la pièce. • Pourcentage. • Échelle. Agrandissement et réduction de figures : propriétés de conservation (angles, rapport de mesure), effet sur les aires et les volumes. • Fonctions linéaires : propriétés* ; représentation graphique*. 	<p>Exprimer un problème de proportionnalité en termes de fonction linéaire est attendu. A mettre en lien avec les fractions.</p> <p>Justification des différentes procédures de résolution de problèmes de proportionnalité (propriétés additive et multiplicative, retour à l'unité, coefficient de proportionnalité) et expression en termes de fonctions linéaires.</p> <p>Concevoir la différence entre vitesse moyenne et vitesse constante. La vitesse est exprimée en km/h ou en m/s.</p> <p>Les problèmes de comparaison de prix massiques, volumiques ou de prix à la pièce fournissent l'occasion de nombreux problèmes concrets. Le prix massique est généralement exprimé en €/kg ou en €/g.</p> <p>L'interprétation de pourcentages peut être mise en lien avec la représentation de données.</p> <p>Les notions géométriques d'agrandissement, réduction sont travaillées en lien avec le théorème de Thalès. Exemple : construction et utilisation du guide-âne.</p> <p>L'étude théorique des fonctions linéaires n'est pas un attendu : les fonctions linéaires en jeu doivent être explicitées dans le contexte d'un problème de proportionnalité qu'elles modélisent. Par exemple, retrouver l'écriture de la fonction connaissant un point de passage sur une représentation graphique, n'est pas un attendu.</p>
<p style="text-align: center;">Représentations de données numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu des représentations de données numériques (graphiques, diagrammes en bâtons, circulaires ou semi-circulaires, tableaux en deux ou plusieurs colonnes, à double entrée). • Recherche d'images et d'antécédents*. Maximum, minimum*. Croissance, décroissance*. • Vocabulaire : origine, abscisse, ordonnée. 		<p>Les tableaux, comme les graphiques peuvent être utilisés pour représenter des situations modélisées par la proportionnalité ou non.</p> <p>La représentation graphique des fonctions peut être associée à des données produites sur un tableau. Elle met en jeu des compétences relatives au repérage.</p>

GRANDEURS ET MESURES

Enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école	Savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école	Commentaires
<p style="text-align: center;">Grandeurs fondamentales et leurs mesures</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre que la construction du sens de chacune des grandeurs étudiées à l'école repose sur des activités de classement et de comparaison (directe puis indirecte) permettant de définir les relations « avoir même ... que... », « être plus ... que ... », « être moins ... que... ». Mettre en œuvre la transitivité des relations (équivalence ou relation d'ordre). Comprendre l'importance, pour chaque grandeur, de premières activités indépendantes de la mesure. Comprendre l'intérêt de travailler avec des unités non conventionnelles avant d'introduire le système international de mesures. S'approprier et mettre en œuvre des problèmes prenant en compte la progressivité de l'apprentissage des notions de longueur, aire, masse, volume, angle, en jouant sur les variables didactiques. Variables liées à la mobilité des objets, au mode de communication, à l'objet-étalon, aux instruments de mesure. <ul style="list-style-type: none"> Comprendre l'importance de pratiques effectives et variées de mesurage pour s'approprier le concept de mesure (report de l'étalon, utilisation d'un instrument), ainsi que d'autres moyens d'obtention de la mesure (par estimation ou calcul) avec une unité adaptée. Comprendre l'importance d'associer l'ordre de grandeur des unités usuelles à quelques objets familiers. Concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu les différentes grandeurs en lien avec d'autres disciplines (sciences, EPS...). Comprendre l'importance de ne pas systématiser prématurément l'usage du tableau de conversion pour réaliser des conversions de mesure et de s'appuyer sur certaines relations de référence (comme $1 \text{ km} = 1\,000 \text{ m}$ ou $1 \text{ L} = 100 \text{ cl}$). 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension du concept de grandeur* et de mesure* (relation d'équivalence* ; additivité ; relation d'ordre* ; transitivité*) ; grandeurs repérables* ; grandeurs mesurables*. Dissociation grandeur / mesure. Homogénéité des expressions d'égalité entre grandeurs. <ul style="list-style-type: none"> Système métrique. Construction et utilisation d'un tableau de conversion. 	<p>Les différences (et les relations) entre les objets matériels ou géométriques, les grandeurs (classes d'équivalence d'objets) et les nombres (mesures de grandeurs) sont à mettre en évidence :</p> <ul style="list-style-type: none"> une grandeur est une caractéristique d'un objet et plusieurs grandeurs peuvent être associées à un même objet ; une mesure (de la grandeur d'un objet) se définit comme le rapport de la grandeur de l'objet avec la grandeur d'un objet-étalon ; plusieurs mesures peuvent être associées à une même grandeur selon l'unité choisie. <p>La prise de conscience des abus de langage (Exemple : « Ce stylo mesure 15 cm » au lieu de « Ce stylo a pour longueur 15 cm »), qui masquent parfois la distinction entre grandeur et mesure, est un attendu.</p> <p>L'expression des calculs avec les unités de mesures permet de lever toute ambiguïté sur les grandeurs en jeu.</p> <p>La température et le repérage du temps fournissent des exemples de grandeurs repérables mais non mesurables.</p> <p>L'incertitude liée au mesurage conduit à faire la différence entre mesure théorique et mesure empirique.</p> <p>Le travail sur des systèmes d'unités de mesure (anciens ou étrangers) en dehors du système métrique permet de conceptualiser la notion d'unité de mesure, de travailler les conversions et est à mettre en lien avec la proportionnalité.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte l'importance de mettre en relation les règles du système métrique (longueur, masse, aire, volume) avec le fonctionnement de la numération décimale de position . 	<ul style="list-style-type: none"> • Notion de grandeur quotient. 	<p>L'étude de l'évolution de la définition du mètre au cours du temps peut permettre d'aborder les liens entre les différentes unités du système métrique.</p> <p>Le travail sur les grandeurs est relié au travail sur la proportionnalité, en particulier en ce qui concerne les grandeurs-quotient (problèmes de vitesse, de pourcentages, de prix massique ou volumique, de prix à la pièce).</p>
Longueur		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir que la relation « avoir même longueur » s'introduit par des activités de comparaison (débutées en maternelle). • Connaître des instruments qui permettent de comparer (directement ou indirectement) ou de mesurer des longueurs (gabarit, mètre-ruban, pied à coulisse, laser, ...). • Connaître et prendre en compte les difficultés liées à l'utilisation de la règle graduée (place du zéro, passage de la graduation à l'expression de la longueur). • Savoir et prendre en compte que le travail sur le périmètre débute par des activités d'addition de longueurs, l'utilisation de formules venant bien après. 	<ul style="list-style-type: none"> • Longueur et mesure de longueur. • Principales unités de longueur et leurs relations (mm, cm, dm, m, dam, hm, km). • Périmètre d'une figure géométrique. • Formules du périmètre du rectangle, du carré, du cercle. 	<p>Le périmètre est une longueur particulière mais ne constitue pas une grandeur mesurable (la somme des périmètres de deux surfaces n'est pas forcément le périmètre de l'assemblage de ces surfaces).</p>
Aire		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir que la relation « avoir même aire » s'introduit par des activités de comparaison de surfaces : comparaisons directes (par découpage-recollement sans perte ni superposition, par inclusion/superposition) ou indirectes (à l'aide d'un gabarit ou de papier calque). • Savoir et prendre en compte que chaque unité d'aire peut être associée à des étalons de diverses formes (par exemple : 1 cm^2 est l'aire d'un carré de 1 cm de côté, ou d'un rectangle de 0,1 cm de largeur et 10 cm de longueur, ou encore d'un triangle rectangle dont les longueurs des côtés de l'angle droit sont 2 cm et 1 cm, ou ...). • Connaître et prendre en compte les aspects unidimensionnels et bidimensionnel de la grandeur aire : pavage d'une surface par un étalon-unité (aspect unidimensionnel), calcul d'aire comme produit de longueur (aspect bidimensionnel). • Connaître et prendre en compte la difficulté à isoler l'aire d'une surface, d'autres grandeurs relatives à celle-ci, notamment son périmètre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principe de conservation des aires. Principe d'additivité des aires. • Principales unités d'aire et leurs relations (mm^2, cm^2, dm^2, m^2, dam^2, hm^2, km^2). • Principales unités agraires (are, hectare, centiare) et leurs relations avec les unités d'aires usuelles. • Calcul d'aires* ; connaissance de la formule de l'aire du carré, du rectangle, du triangle, du disque. • Dissociation aire/périmètre. 	<p>Contrairement au langage usuel, en mathématiques on dissocie la surface (objet géométrique bidimensionnel) de l'aire (grandeur).</p> <p>Les unités agraires sont en lien avec l'aspect unidimensionnel de la grandeur ($1 \text{ ha} = 100 \text{ a}$), alors que les unités usuelles sont associées à son aspect bidimensionnel ($1 \text{ hm}^2 = 100 \text{ m} \times 100 \text{ m}$).</p> <p>Les formules de l'aire du parallélogramme ou du trapèze ne sont pas un attendu mais doivent pouvoir être retrouvées par découpage-recollement sans perte ni chevauchement et à partir des propriétés de la grandeur aire.</p>

Volume / Contenance		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir que la relation « contenir autant que » (contenance) s'appréhende par des activités de comparaison de récipients par transvasement. Savoir que la relation « avoir même volume » s'appréhende par des activités de comparaison de solides par immersion. • Connaître des modalités de mesurage des volumes et des capacités (verre mesureur, remplissage à l'aide d'un objet étalon). • Connaître et prendre en compte la difficulté à isoler le volume d'un solide, d'autres grandeurs relatives à celui-ci (notamment masse, longueur, aire). 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction volume / contenance (capacité). • Calcul de volumes* ; formules du volume du cube, du parallélépipède rectangle. • Principales unités de volume et leurs relations (mm^3, cm^3, dm^3, m^3). Principales unités de contenance et leurs relations (mL, cL, dL, L, daL, hL). • Lien entre L et dm^3. • Lien entre litre d'eau et kilogramme d'eau. • Dissociation volume/masse, volume/longueur, volume/aire. 	<p>Connaître les formules génériques du type « $\text{aire}(\text{base}) \times \text{hauteur}$ » et « $\frac{1}{3} \times \text{aire}(\text{base}) \times \text{hauteur}$ » et savoir les appliquer à bon escient est un attendu. Les formules du volume de la boule ou de celui de chacun des autres solides ne sont pas des attendus.</p> <p>Les notions de volume et de contenance sont liées : 1 L est la contenance d'un cube de 1 dm de côté.</p>
Masse		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir que la relation « avoir même masse » s'introduit par des activités de comparaison (débutées en maternelle). • Connaître des instruments qui permettent de comparer (directement ou indirectement) ou de mesurer des masses (balances Roberval, numérique...). • Connaître et prendre en compte la difficulté à dissocier la masse et le volume. 	<ul style="list-style-type: none"> • Masse et mesure de masse. • Principales unités de masse et leurs relations (mg, cg, dg, g, dag, hg, kg, t). 	
Structuration du temps : repérage du temps et durée		
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître et prendre en compte les principaux aspects de la notion de temps : simultanéité – succession ; rythme- périodicité ; temps qui passe. Comprendre le rôle des activités rituelles dans la structuration du temps. • Connaître et prendre en compte les différents types de temps (micro-temps, méso-temps, macro-temps). • Connaître et prendre en compte la relation temps-espace : la représentation du temps prend appui sur des représentations spatiales. • Connaître et prendre en compte les spécificités de la comparaison selon la relation « avoir même durée ». • Connaître une diversité d'outils associés au temps ainsi que leurs spécificités (sabliers, horloges, calendriers, clepsydre, cadrans solaires...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Grandeurs associées au temps ; unités conventionnelles de mesure de durée et leurs relations (h, min, s, jour, semaine, mois, an). • Calcul de mesures de durées. 	<p>La durée (différence entre deux instants) est une grandeur mesurable alors que le temps (repérage des instants) ne l'est pas. Le travail sur des instruments anciens ou sur la mesure du temps à travers l'histoire permet d'enrichir ces concepts.</p> <p>Le système des unités de mesure de</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Connaître et prendre en compte les difficultés liées à la lecture des différentes représentation du temps : frise chronologique ; représentations analogique et digitale pour la lecture de l'heure. • Connaître et prendre en compte les difficultés spécifiques liées aux conversions de durées dans des systèmes non décimaux. 		<p>durées (h, min, s) est sexagésimal. Il fournit l'occasion de travailler différentes écritures d'une même mesure (écriture complexe, écriture à virgule). <i>Exemple :</i> $1\text{ h }30\text{ min} = 1,5\text{ h}$.</p>
<p style="text-align: center;">Angle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre que la définition de la relation « avoir même angle » s'appuie sur des activités de comparaisons de secteurs angulaires : comparaisons directes (par superposition) ou indirectes (à l'aide d'un gabarit ou de papier calque). 	<ul style="list-style-type: none"> • Angle et secteur angulaire*. Mesure d'angles*. 	<p>L'angle est une grandeur géométrique associée à un secteur angulaire (appelé aussi « angle » par abus de langage à l'école primaire). Le degré est la seule unité de mesure attendue.</p> <p>La connaissance de quelques mesures est attendue, en lien avec quelques polygones particuliers (rectangle, triangle équilatéral) ou la relation d'alignement (angle plat).</p>

ESPACE ET GEOMETRIE

Enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école	Savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école	Commentaires
<p style="text-align: center;">Structuration de l'espace : repérage et déplacements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre différents types de problèmes relatifs au repérage ou au déplacement dans l'espace (décrire, représenter, communiquer des positions ou des déplacements ; reproduire une organisation spatiale ou un déplacement ; réaliser un déplacement ou une organisation spatiale à partir d'une description ou d'une représentation) en s'appuyant sur des moyens de communication appropriés (instruction orale, écrite - texte, schéma, codage...). • Prendre en compte la relation temps-espace : la succession d'actions lors d'un déplacement est indissociable de la temporalité. • Connaître les différents types d'espace* (micro-espace, méso-espace, macro-espace) et leurs caractéristiques* et prendre compte leur articulation pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage relatives à l'espace. • Être conscient de l'importance de l'articulation entre action, langage et représentation et la prendre en compte pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage relatives à l'espace. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte le fait que l'apprentissage de l'espace passe à la fois par des situations vécues, des situations transposées (maquette, figurines, ...) et des situations représentées (par le langage, des photos, des images, des plans...) et par le passage de l'une à l'autre. • Prendre en compte les différents types de repérage pour organiser une progression, concevoir des situations d'apprentissage relatives à l'espace : <ul style="list-style-type: none"> - repérages relatifs avec repères subjectifs (par rapport à soi) ; - repérages relatifs avec repères objectifs (par rapport à un objet orienté ou non) ; - repérages absolus (indépendamment du sujet et des objets). • Prendre en compte les procédures spécifiques de repérage selon les différents types d'espace : micro / méso / macro-espaces (deux ou trois dimensions), espace de la feuille de papier (deux dimensions), ligne orientée (une dimension). Connaître et prendre en compte différents moyens de communication de repérage, pour soi (mémorisation) ou pour autrui, à l'oral ou à l'écrit : liste de repères (devant l'école ...) ; expression des localisations selon le repère choisi (devant toi, à gauche de la porte ...) ; codage d'un déplacement par des mots à droite ...) ou des signes écrits (flèches, ...) ; coordonnées par rapport à un repère absolu. Prendre en compte le fait que le codage est une convention de repérage (établie en situation). • Savoir que la droite numérique se construit en faisant le lien entre un point et un nombre (l'abscisse du point est un nombre, mesure de la distance de ce point à l'origine). Savoir que le passage de la bande numérique à la droite numérique met en jeu le passage du discret au continu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Codage/coordonnées d'une case ou d'un point sur un quadrillage. • Coordonnées d'un point dans un repère cartésien*. • Repérage sur la droite numérique. 	<p>Les activités de repérage peuvent se baser sur l'utilisation d'instructions de déplacement notamment dans le cadre d'activités de programmation ou de situations d'informatique débranchée. Elles conduisent à articuler différents espaces (macro, méso, micro espaces) à l'aide de différents repères (absolus ou relatifs).</p> <p>La lecture d'un tableau à double entrée, la reproduction d'une figure sur papier quadrillé, la construction d'une figure symétrique d'une autre par rapport à un axe, la lecture de graphiques, mettent en jeu des connaissances relatives au repérage sur quadrillage.</p> <p>Le travail sur les coordonnées d'un point dans un repère cartésien (orthonormé) se fait en lien avec la représentation graphique d'une fonction. Le vocabulaire abscisse, ordonnée, origine est le seul attendu.</p> <p>La droite numérique peut servir de point d'appui pour le calcul et pour apprécier l'ordre de grandeur des nombres.</p>
<p>Géométrie des solides</p>		<p>Connaître les caractéristiques des prismes (dont parallélépipèdes et cubes), et pyramides, en termes de faces, arêtes, sommets est un attendu. Connaître la classification des principales familles de solides est un attendu. La notion de polyèdre régulier peut être abordée en évoquant les solides de Platon. La relation d'Euler peut être rencontrée mais sa connaissance n'est pas un attendu.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations conduisant à une première forme d'abstraction : passer des solides sociaux et des maquettes pour considérer les objets géométriques comme un ensemble de propriétés mathématiques (nombre et nature des faces, nombre d'arêtes, longueur des arêtes, nombre de sommets). • Concevoir et mettre en œuvre différents types de problèmes en fonction des objectifs d'apprentissages géométriques visés : classer, décrire, reproduire, représenter, reconnaître, construire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Polyèdres*/non polyèdres*. Cube ; parallélépipède ; pyramide* ; prisme* ; cylindre droit* ; cône droit* ; boule*. Notions de face, arête, sommet. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations qui mettent en lien différents types de représentation des solides (empreintes, patrons, « squelettes » de solides, points de vue, perspective cavalière) dans différents environnements (espace sensible, environnement papier-crayon ou numérique). • Connaître les principales variables des situations et savoir les adapter en fonction des objectifs visés. Variables didactiques : solide déplaçable ou pas, visible ou pas ; type de communication (à soi ou à autrui ; écrit ou oral) ; représentation donnée ou à réaliser ; matériel ; environnement de travail et/ou supports. • Avoir conscience et prendre en compte la polysémie de certains termes (« face », « arête », « sommet ») et des difficultés liées au vocabulaire de la géométrie plane (« côtés » au lieu de « arêtes » ou « faces » ; « carré » au lieu de « cube »...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de description, de reproduction, de construction, de représentations de configurations de l'espace * (perspective cavalière* ; patron* ; points de vue*). Patrons du cube, du parallélépipède rectangle, de la pyramide, du prisme droit. • Positions relatives de points, droites et plans *. 	<p>Les problèmes de construction de polyèdres mettent en jeu des assemblages de faces (avec du matériel type Polydron®), d'arêtes (avec des pailles et du fil) ou d'arêtes et de sommets (avec des tiges et des boules de pâte à modeler ou du matériel type Géomag®).</p> <p>Reconnaître et réaliser un patron d'un cube, d'un parallélépipède rectangle, d'une pyramide ou d'un prisme droit à partir d'une représentation en perspective est un attendu. Connaître par cœur les onze patrons du cube n'est pas un attendu ; les retrouver constitue un exercice judicieux de combinatoire.</p> <p>Connaître les conventions de la perspective cavalière et être capable de les interpréter sont des attendus. Construire une représentation en perspective cavalière d'un solide n'est pas un attendu. Associer différentes vues (de droite, de gauche, de dessus, de dessous, de face) à un assemblage de solides est un attendu.</p> <p>L'utilisation dans l'espace du théorème de Thalès n'est pas un attendu.</p> <p>Reconnaître et utiliser le parallélisme et l'orthogonalité de droites dans l'espace, l'orthogonalité d'une droite par rapport à un plan, les notions de plan et de points coplanaires sont des attendus. Les relations d'inclusion et d'appartenance sont des outils permettant le travail sur les positions relatives des différents objets de l'espace.</p> <p>La définition de plans orthogonaux entre eux n'est pas un attendu. Ni les définitions vectorielles ni les équations cartésiennes d'un plan ou d'une droite ne sont des attendus.</p>
---	---	---

Géométrie plane

Résoudre les problèmes géométriques nécessite de connaître les différents modes de validation liés aux paradigmes géométriques (géométrie instrumentée / géométrie hypothético-déductive) et d'identifier le paradigme dans lequel on se place.

La plupart des objets et relations de la géométrie abordés, de même que les types de tâches restent identiques du cycle 1 au cycle 3. Seuls diffèrent les techniques et les matériels, supports et instruments. Ce jeu sur les variables didactiques des situations contribue à enrichir progressivement les conceptions, le regard des élèves sur les figures ainsi que les critères de reconnaissance des objets géométriques, de leurs propriétés et de leurs relations.

Caractérisation de figures planes élémentaires

- Concevoir et mettre en œuvre des situations pour la maternelle (reconnaître, nommer et classer des formes simples), conduisant à un premier niveau d'abstraction : passer de l'objet matériel au concept de forme.
- Concevoir et mettre en œuvre des situations conduisant à un deuxième niveau d'abstraction : passer des formes planes (objets matériels manipulables ou représentés) aux figures du plan (objets géométriques) et à leurs propriétés mathématiques (nombre de côtés, nombre de sommets, égalité de longueurs, égalité d'angles, relations de perpendicularité et de parallélisme, axe(s) de symétrie, alignement). Avoir conscience de l'intérêt d'un tracé à main levée dans la compréhension des objets géométriques et de leurs propriétés.
- Avoir conscience et prendre en compte de l'existence d'une articulation entre connaissances spatiales et connaissances géométriques.
- Concevoir et mettre en œuvre différents types de problèmes en fonction des objectifs d'apprentissages géométriques visés : classer, décrire, reconnaître ; restaurer, reproduire, construire, représenter. Connaître, concevoir et mettre en œuvre des situations ne nécessitant pas le recours à la mesure.
- Connaître les principales variables des situations et savoir les adapter en fonction des objectifs visés. Variables didactiques : forme/figure déplaçable ou pas, visible ou pas ; présence d'une amorce ou pas ; type de communication (à soi ou à autrui ; écrit ou oral) ; représentation donnée ou à réaliser ; matériel et/ou instruments disponibles ; type d'espace (micro ou méso espace) ; environnement de travail (formes manipulables, papier-crayon, logiciel de géométrie dynamique) et/ou supports (papier quadrillé, uni ou pointé ; papier à bords droits ou courbes ; pliable ou non ; planche à clous ; ...).
- Connaître une variété d'instruments de géométrie (équerre, gabarit d'angle (dont gabarit d'angle droit) ; compas ; règle graduée, règle non graduée ; bandelette de papier, ficelle ; gabarit de forme, pochoir ; papier calque, ...) et les différentes fonctions qu'ils peuvent avoir, en lien avec les connaissances géométriques. Pour chaque type de tâche, savoir anticiper ou analyser des procédures en fonction des instruments et/ou des supports. Etre conscient des difficultés que leur usage peut générer et notamment les difficultés liées à l'usage d'instruments multifonctionnels (règle et équerre graduées par exemple). Etre conscient de l'intérêt de l'utilisation

Les connaissances sur les figures planes sont utilisées dans des problèmes de construction, de reproduction (dont ceux de restauration), de description ainsi que dans des démonstrations en une ou deux étapes. Ces problèmes mettent en jeu des figures complexes composées de figures élémentaires.

Les problèmes de construction sont proposés dans différents environnements :

- espace sensible : ils utilisent différents matériels (planches à clous, formes...) et techniques (juxtaposition ou superposition de formes, pliage, découpage...);
- papier/crayon : ils mettent en jeu différents instruments (gabarits, équerre, règle graduée ou non, compas, papier calque, ficelle...) et divers supports (papier quadrillé, pointé, uni) ;
- numérique avec des logiciels de géométrie dynamique ou de programmation.

<p>d'instruments ne recourant pas à la mesure. Être conscient de l'intérêt de l'utilisation d'instruments permettant de comparer et de reporter des grandeurs sans recours au mesurage. Savoir distinguer justesse des procédures et précision des tracés dans les constructions instrumentées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir conscience de l'intérêt de l'utilisation d'un logiciel de géométrie dynamique. • Prendre en compte le fait qu'une figure peut être appréhendée de différentes manières : comme juxtaposition et / ou superposition de surfaces (« vision surfaces »), comme réseau de lignes (« vision lignes »), comme configuration de points (« vision points »). Savoir et prendre en compte qu'une figure peut être appréhendée selon différentes modalités (perception visuelle, perception haptique). • Prendre en compte la polysémie de certains termes (« point », « côté », « sommet », « centre », « milieu », « diagonale », « droit », « rayon » ...). • Être conscient de l'importance des représentations prototypiques des figures planes dans la reconnaissance de leurs propriétés (perpendicularité, parallélisme, symétrie) et prendre en compte la nécessité de s'en écarter pour dissocier propriétés spatiales et propriétés géométriques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadrilatères particuliers : trapèzes, parallélogrammes, rectangles, losanges, carrés. Caractérisation par les côtés, par les angles, par les diagonales. • Triangles rectangles, triangles isocèles, triangles équilatéraux. Triangles semblables ; triangles isométriques. Propriétés des côtés, des angles. Somme des angles d'un triangle. Inégalité triangulaire. Droites particulières du triangle (hauteurs, médianes, médiatrices, bissectrices). 	<p>Connaître la classification des quadrilatères particuliers est un attendu. Les caractérisations des quadrilatères particuliers par des propriétés de symétrie ne sont pas des attendus.</p> <p>Connaître la classification des différentes familles de triangles est un attendu. Les relations trigonométriques ne sont pas des attendus.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les différentes conceptions de la notion de cercle pour analyser des procédures, concevoir des séances ou des progressions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle, disque. Diamètre, corde, rayon, centre, arcs de cercle. Angle au centre ; angle inscrit ; théorème de l'angle inscrit. Cercle circonscrit au triangle. Triangle rectangle inscrit dans un cercle. Cercle inscrit dans un triangle. Polygones réguliers et cercle. 	<p>La compréhension du concept de cercle s'établit avec la prise de conscience des différentes conceptions auxquelles il réfère : ponctuelles (lorsque le cercle est vu comme un ensemble de points) ou globales (le cercle est vu comme une courbe, un « tout ») ; dynamiques (lorsqu'intervient une idée de mouvement) ou statiques.</p>
Relations et propriétés		
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu l'alignement dans les différents espaces (micro et méso espaces) et les articuler entre elles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alignement. 	<p>La notion d'alignement est un outil à mobiliser dans la résolution de problèmes. Elle est à mettre en lien avec les notions de point, droite, segment, angle ainsi qu'avec les relations d'incidence et d'appartenance (prolongement).</p>

• Prendre en compte les différentes conceptions de des notions de perpendicularité et de parallélisme pour analyser des procédures, concevoir des séances ou des progressions. Etre conscient et prendre en compte l'articulation entre angle droit et droites perpendiculaires. Etre conscient que la définition du parallélisme relative à l'incidence n'est pas valide dans l'espace. Connaître l'importance de la verticalité et de l'horizontalité dans la reconnaissance des relations de perpendicularité et de parallélisme, et prendre en compte la nécessité de s'en écarter pour dissocier propriétés spatiales et propriétés géométriques.

• Perpendicularité. Parallélisme.

La connaissance du concept de droites perpendiculaires / parallèles s'établit avec la prise de conscience des différentes significations auxquelles il réfère : en lien avec les conceptions de l'angle droit, avec la notion de distance, avec la notion de médiatrice, avec la symétrie axiale, avec la notion de pente, ou avec des quadrilatères particuliers pour la perpendicularité ; écart constant, même direction, double perpendicularité, translation, incidence, même pente, côtés de quadrilatères particuliers pour le parallélisme. Connaître différentes constructions de droites perpendiculaires / parallèles avec divers instruments géométriques (dont la règle non graduée et le compas) et les mettre en lien avec les significations sont des attendus.

• Notion de distance (entre deux points, entre un point et une droite, entre deux droites). Médiatrice ; bissectrice. Régionnement du plan*.

Les différentes constructions de la médiatrice d'un segment (à la règle non graduée et au compas, à l'équerre et à la règle graduée) mettent en jeu des propriétés différentes de la médiatrice. La construction de la bissectrice d'un angle à la règle non graduée et au compas est la seule attendue.

• Théorème de Pythagore et sa réciproque*.

Le théorème de Pythagore et sa réciproque permettent de travailler le raisonnement et un lien entre géométrie, grandeur et mesure. Les applications gagnent à être contextualisées. *Exemple : construction, justification et utilisation de la corde à treize nœuds.*

• Théorème de Thalès*. Théorème de la droite des milieux d'un triangle*.

Le théorème de Thalès est principalement rencontré dans la configuration des triangles emboîtés. Le théorème de la droite des milieux d'un triangle est un cas particulier du théorème de Thalès. Les applications gagnent à être contextualisées. *Exemple : construction, justification et utilisation du guide-âne.*

Le théorème de Thalès est à mettre en lien avec les problèmes d'agrandissement/réduction.

• Notion d'angle. Angle plat, angle droit, angle aigu*, angle obtus*. Relations entre les angles d'une figure plane ou d'une configuration de droites (angles correspondants*, angles supplémentaires*, angles complémentaires*, angles alternes internes*).

La caractérisation de ces différents angles, leur relation à l'angle droit et à l'angle plat, sont les seuls attendus. La démonstration d'alignements de points en s'appuyant sur les angles des figures est un attendu.

Transformations du plan*	
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations mettant en jeu des transformations <i>via</i> des manipulations de formes (tourner, retourner, glisser) dans un environnement matériel ou dynamique. • Savoir aménager le passage de la manipulation matérielle à la mise en fonctionnement de transformations mentales. • Prendre en compte les deux aspects de la symétrie axiale : propriété d'une figure, transformation d'une figure en une autre figure. • Prendre en compte la polysémie du terme symétrique (propriété d'une figure ; relation entre une figure et un axe, relation entre deux figures et un axe, relation entre deux figures). • Concevoir et mettre en œuvre des situations de manipulation pour introduire la symétrie (superposition par pliage – superposition après retournement du calque) et être conscient des limites de ces manipulations dans la conceptualisation de la notion. Connaître l'importance de la verticalité et de l'horizontalité dans la reconnaissance de la symétrie axiale, et prendre en compte la nécessité de s'en écarter pour dissocier propriétés spatiales et propriétés géométriques. • Connaître les principales variables des situations et savoir les adapter en fonction des objectifs visés. Variables didactiques : support (quadrillé, uni, pointé), instruments à disposition, orientation de l'axe (horizontal, vertical, oblique), position de la figure par rapport à l'axe, complexité des figures. 	<ul style="list-style-type: none"> • Symétrie axiale*, symétrie centrale*. Propriétés de conservation (longueur, angle, aire, alignement, parallélisme). Distinction symétrie axiale et symétrie centrale.
	<p>Symétrie centrale, rotation, homothétie ne sont pas des attendus du programme en tant qu'objets mathématiques. Il est néanmoins pertinent d'y faire référence en contexte (rotation en tant qu'outil, homothétie dans le contexte d'agrandissement ou de réduction).</p> <p>Différentes techniques de construction du symétrique d'une figure sont attendues : avec règle et compas ; avec règle graduée et équerre ; avec papier calque ; par pliage.</p> <p>La symétrie axiale est à mettre en relation avec la notion de médiatrice.</p>

LOGIQUE ET ALGORITHMIQUE

<i>Enjeux didactiques de l'enseignement des savoirs mathématiques de l'école</i>	<i>Savoirs mathématiques et épistémologiques nécessaires pour enseigner les mathématiques à l'école</i>	<i>Commentaires</i>
<p style="text-align: center;">Éléments de logique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître la distinction entre trier, classer et ranger et la spécificité du lexique mathématique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notion d'inclusion ; notion d'appartenance*. 	<p><i>Ces éléments sont à travailler en lien avec les autres parties du programme dans lesquelles ils interviennent. Il ne s'agit pas d'approfondir la théorie de la logique mais de savoir manipuler quelques notions de base utiles pour enseigner. L'utilisation des symboles mathématiques associés n'est pas un attendu.</i></p> <p>Ces notions permettent de comprendre les relations entre</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'importance des activités de tri, classement et rangement dans la construction des concepts mathématiques des différents domaines (et plus largement dans l'apprentissage à l'école) et les mettre en œuvre. • Comprendre l'importance de l'apprentissage du raisonnement dès l'école élémentaire et le mettre en œuvre dans différents domaines des mathématiques dans l'action, dans des formulations orales puis à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notions de relation d'équivalence, de relation d'ordre*. Transitivité d'une relation*. • Notions d'implication et de réciproque*. • Utilisation de différentes formes de raisonnement : hypothético-déductif, par contre-exemple, par essai-erreur, par exhaustion de cas, par l'absurde*. Notion de conjecture*. 	<p>les ensembles de nombres ainsi que la classification d'objets géométriques (quadrilatères, triangles, solides, polyèdres).</p> <p>Les relations d'équivalence et d'ordre permettent de comprendre les concepts de classement et de rangement. Elles sont à mettre en lien avec le travail sur les grandeurs mais aussi sur les nombres (cardinal, ordinal) et en géométrie (relation de parallélisme).</p> <p>Les raisonnements géométriques s'appuient sur la maîtrise de la notion d'implication. La formalisation des notions d'équivalence de deux assertions ou de contraposée n'est pas un attendu.</p> <p>L'argumentation en mathématiques est travaillée dès l'école primaire en lien avec le français (utilisation du vocabulaire de déduction « donc », « car »).</p> <p>A l'école primaire beaucoup de notions/de propriétés sont découvertes à partir d'exemples (par induction).</p>
Algorithmique et programmation		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir concevoir et mettre en œuvre des situations portant sur des suites organisées (construction ou identification du principe d'organisation d'un algorithme). • Savoir concevoir et mettre en œuvre des situations de programmation de déplacements. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notions de programme*, de séquence d'instruction*, de boucles*, d'instruction conditionnelle*, d'événement*, de capteur*, d'actionneur*. Notion de variable informatique*. Notion d'algorithme*. 	<p>Les techniques de calcul posé des quatre opérations constituent des formes d'algorithmes.</p> <p>La notion de programme peut être travaillée en lien avec le repérage et les déplacements d'un robot dans l'espace ou d'un personnage à l'écran.</p> <p>Écrire, mettre au point, tester, corriger, anticiper l'effet de l'exécution d'un programme en réponse à un problème donné.</p> <p>On peut s'appuyer sur l'utilisation d'un logiciel de programmation (comme Scratch, Scratch-JR), un robot pédagogique (Bee-bot, Blue-bot, Thymio®).</p> <p>Le travail sur les boucles peut se réaliser dans le cadre de constructions de figures ayant un motif qui se répète.</p> <p>Les instructions conditionnelles sont à mettre en lien avec la notion d'implication.</p>