



# La consultation sur les nouveaux programmes de l'école primaire

## Cycle des apprentissages fondamentaux Mathématiques - Document d'application

Projet proposé par le groupe d'experts

NB : on se reportera également à l'introduction sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire publié dans le projet de document d'accompagnement du programme du cycle 3.

## Cycle 2 : contenus, compétences, commentaires

### Place de la résolution de problèmes dans les apprentissages mathématiques au cycle 2

Dès le cycle 2, la résolution de problèmes occupe une place centrale dans la construction et l'appropriation par les élèves des connaissances mathématiques répertoriées dans les différentes rubriques du programme : conquête des nombres entiers naturels, compréhension de leurs désignations (écrites en chiffres, orales), premiers éléments du calcul, structuration de l'espace et approche des formes géométriques, découverte de quelques grandeurs et de leur mesure. Des moments de synthèse et d'entraînement sont également nécessaires pour assurer une bonne maîtrise des compétences visées en fin de cycle.

Un même problème, suivant le moment où on le propose, suivant les connaissances des élèves à qui on le destine et suivant la gestion qui en est faite, peut être résolu par élaboration de **procédures personnelles** ou, plus tard, par reconnaissance et utilisation d'une **procédure experte** appropriée. Ainsi, au tout début du cycle 2, un problème comme « *Dans cette enveloppe qui contient déjà 5 images, on place 3 nouvelles images. Combien l'enveloppe contient-elle d'images ?* » est un véritable problème de recherche pour beaucoup d'élèves,

dans la mesure où ils ne disposent pas encore de la procédure experte (utilisation d'un résultat additif) pour le résoudre. Ils peuvent cependant répondre à la question posée en utilisant des procédures personnelles : schématisation de la situation et dénombrement, surcomptage de 3 à partir de 5... De la même façon, un problème comme « *On veut partager équitablement 18 billes entre 3 enfants. Combien faut-il donner de billes à chaque enfant ?* » ne sera résolu à l'aide d'une procédure experte (utilisation de la table de multiplication, division de 18 par 3) qu'au cycle 3. Il peut cependant être proposé à différents moments du cycle 2 et résolu par des procédures personnelles qui évolueront en relation avec les connaissances dont disposent les élèves : schématisation d'une distribution un par un ou par paquets au début du cycle 2, essai de nombres ajoutés trois fois, essais de différents produits à la fin du cycle 2... La taille des nombres constitue une variable importante qui influe sur le choix d'une procédure par les élèves.

Ainsi, la résolution de problèmes correspond à différents enjeux. Les **problèmes de recherche**, c'est-à-dire ceux pour lesquels aucune démarche préalablement explorée n'est disponible, placent les élèves en situation d'élaborer des **procédures de résolution personnelles** dont l'explicitation et la confrontation constituent des moments essentiels du travail mathématique. Certains de ces problèmes sont aménagés par l'enseignant pour **permettre la**

**construction de connaissances nouvelles ou favoriser une évolution dans la connaissance de notions déjà rencontrées. D'autres problèmes sont destinés à permettre l'utilisation des acquis antérieurs** dans des situations d'application et de réinvestissement.

Les problèmes proposés doivent être situés dans des contextes maîtrisés par les élèves, le plus souvent possible à l'aide de supports effectivement présents dans la classe (matériel, expérience, jeu...). De telles situations favorisent une entrée rapide dans le problème et permettent une validation des réponses et une explicitation des procédures par « retour à l'expérience ». Une présentation mimée ou orale, éventuellement avec l'aide d'une image ou d'un document, peut également être utilisée. Le recours à des situations fictives n'implique donc pas l'utilisation d'un énoncé écrit. En effet, la maîtrise de l'écrit, nécessaire pour aborder de tels énoncés, n'est pas encore assurée pour la majorité des élèves du cycle 2 (en particulier pour ceux dont la langue pratiquée dans le milieu familial n'est pas le français). Dans tous les cas, la difficulté principale ne doit pas résider dans la compréhension de la situation évoquée, l'enjeu étant clairement placé au niveau de la solution à élaborer.

Les situations proposées aux élèves doivent être réellement « problématiques », et donc nécessiter un travail intellectuel de la part de l'élève pour l'élaboration de la réponse. Celle-ci ne doit pas résulter d'une simple lecture ou prise d'information. Ainsi, en début de cycle 2, la situation qui consiste à montrer aux élèves 7 cubes rouges et 3 cubes bleus et à leur demander combien il y a de cubes ne nécessite que de dénombrer les 10 cubes (le problème n'est alors pas « additif » pour l'élève), alors que celle qui consiste à placer successivement 7 cubes rouges puis 3 cubes bleus dans une enveloppe et à demander combien de cubes contient l'enveloppe qui a été fermée oblige l'élève à construire une réponse dont il pourra ensuite contrôler la validité en dénombrant les cubes contenus dans l'enveloppe. Il convient ainsi de privilégier ces situations où les élèves sont placés en situation d'**anticiper** une réponse qu'ils pourront ensuite vérifier expérimentalement.

A travers de telles activités, les élèves commencent à développer leurs capacités à **chercher, abstraire, raisonner, expliquer**. Pour cela, il est nécessaire de porter une attention particulière aux démarches mises en œuvre par les élèves, à leurs erreurs, à leurs méthodes de travail et de les exploiter dans des moments de débat. Ces phases de formulation, d'échange et de confrontation favorisent la prise de conscience par les élèves des démarches qu'ils ont eux-mêmes utilisées et de l'existence d'autres démarches.

Des compétences spécifiques, d'ordre méthodologique, sont à l'œuvre dans les activités de résolution de problèmes, que ceux-ci soient situés dans le

domaine numérique, dans le domaine géométrique ou dans celui de la mesure. Au cycle 2, les compétences suivantes seront particulièrement travaillées :

- s'engager dans une procédure personnelle de résolution et la mener à son terme ;
- rendre compte oralement de la démarche utilisée, en s'appuyant éventuellement sur sa « feuille de recherche » ;
- admettre qu'il existe d'autres procédures que celles qu'on a soi-même élaborées et essayer de les comprendre ;
- rédiger une réponse à la question posée.
- essayer de comprendre d'autres solutions que celle qu'on a soi-même élaborée ;
- identifier des erreurs dans une solution, en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre.

**Ces compétences n'ont pas à être travaillées pour elles-mêmes, l'objectif essentiel devant toujours rester de résoudre le problème proposé.**

Au cycle 2, il est souvent difficile d'amener les élèves à distinguer l'écrit qui leur a servi au moment de la recherche d'une solution (écrit de type brouillon) de celui qui constitue une mise au net de cette solution (écrit destiné à être communiqué). On acceptera donc que les élèves rendent compte de la solution qu'ils ont élaborée en s'appuyant sur leur « feuille de recherche ». Au cycle 3, les élèves seront progressivement amenés, après avoir terminé leur recherche, à reformuler par écrit leur solution, en ne retenant que les éléments utilisés pour en permettre la compréhension.

---

## 1. Exploitation de données numériques

Au cycle 2, les élèves entrent véritablement dans le « monde des nombres », dans le cadre d'un apprentissage structuré. Ils commencent à construire ce qu'on appelle traditionnellement le « **sens des nombres et des opérations** ». Dans le prolongement des premières expériences rencontrées au cycle 1, c'est à ce moment de leur scolarité qu'ils prennent véritablement conscience du pouvoir que leur donnent les nombres pour résoudre des problèmes variés et construisent les premières significations pour **l'addition, la soustraction et la multiplication**.

Le « sens des nombres et des opérations » s'élabore à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes :

- **exprimer et garder en mémoire** une quantité, une position dans une liste rangée, le résultat d'un mesurage ;
- **comparer** des quantités ou des grandeurs, notamment lorsque les collections ou les objets sont matériellement éloignés l'une de l'autre ;

- **prévoir** quel sera le résultat d'actions sur des quantités, des positions ou des grandeurs (augmentation, diminution, réunion, partage, déplacement...)

Tout au long du cycle, et avant même de disposer des premiers éléments du calcul, les élèves sont confrontés à de tels problèmes. Les **solutions personnelles** qu'ils élaborent évoluent en même temps que s'affirment leurs connaissances dans le domaine des nombres et du calcul, en particulier du calcul mental. A la fin du cycle 2, certains de ces problèmes, d'abord résolus par des procédures

personnelles, peuvent être résolus **de manière experte** : dans ce cas, les élèves reconnaissent rapidement de quel type de calcul relève la résolution du problème, le calcul pouvant être réalisé avec une calculatrice ou par calcul réfléchi.

Dans tous les cas, les élèves doivent être amenés à formuler une réponse écrite à la question posée.

### 1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte.

<p>- Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou réaliser une quantité égale à une quantité donnée.</p> <p>- Utiliser les nombres pour exprimer la position d'un objet dans une liste ou pour comparer des positions.</p> <p>- Déterminer la quantité (ou la valeur) obtenue à la suite d'une augmentation ou d'une diminution.</p> <p>- Déterminer la position atteinte sur une ligne graduée après un déplacement en avant ou en arrière.</p> <p>- Déterminer la quantité (ou la valeur) obtenue par réunion de deux quantités (ou de deux valeurs) connues.</p> <p>- Déterminer la quantité (ou la valeur) obtenue par réunion ou itération de plusieurs quantités (ou valeurs) connues, dans le cas où ces quantités (ou ces valeurs) sont identiques.</p>	<p>Ces situations sont fondamentales pour permettre aux élèves de « donner du sens aux nombres ». C'est en particulier lorsque les comparaisons directes des quantités (par rapprochement des objets : correspondance terme à terme ou par paquets) ne sont pas réalisables que le recours aux nombres apparaît comme particulièrement efficace aux élèves, par le biais du dénombrement.</p> <p>Plus tard, pour comparer deux grandeurs (par exemple les longueurs de deux objets éloignés), on aura également recours à une expression numérique de ces grandeurs, par report d'un étalon ou par utilisation d'un instrument de mesure. Ces usages du nombre sont complétés par son utilisation pour repérer une position dans une liste.</p> <p>Les problèmes évoqués dans cette rubrique peuvent porter sur des quantités d'objets, puis sur des longueurs ou des masses ou encore sur des positions. Dans une première étape, ils seront résolus par des procédures personnelles, avant même que les écritures du type <math>a + b</math>, <math>a - b</math> et <math>a \times b</math> n'aient été introduites. Au cours de cette première étape, le langage oral et les termes du langage courant (« et », « fois », ...) seront largement utilisés pour décrire les calculs effectués. Ils continueront à l'être ensuite, en même temps que se mettra en place la terminologie liée aux signes opératoires (« plus », « multiplié par », ...). En fin du cycle 2, ces problèmes seront résolus par reconnaissance directe de l'opération appropriée (addition, soustraction, multiplication).</p> <p>Il est souhaitable que les écritures <math>a + b</math> et <math>a - b</math> soient, dès le départ, travaillées simultanément pour éviter que l'écriture <math>a + b</math> ne soit utilisée de façon automatique, car étant la seule disponible.</p> <p>La question du dénombrement d'objets disposés en lignes et colonnes régulières (par exemple, sur un quadrillage) constitue un cas particulier de situation multiplicative que les élèves peuvent analyser comme répétition de lignes ou de colonnes comportant la même quantité d'objets.</p> <p>Tous ces problèmes ne doivent pas être travaillés indépendamment de ceux de la rubrique suivante (problèmes résolus à l'aide d'une procédure personnelle). C'est en effet la nécessité de choisir une procédure appropriée et la prise de conscience du fait que certains problèmes peuvent être résolus directement alors que d'autres nécessitent l'élaboration d'une procédure originale qui permet progressivement à l'élève de se constituer des modèles de résolution adaptés à des types de problèmes.</p>
---	--

### 1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle.

<p>- Dans des situations où une quantité (ou une valeur) subit une augmentation ou une diminution, déterminer la quantité (ou la valeur) initiale, ou trouver la valeur de l'augmentation ou de la diminution.</p> <p>- Déterminer une position initiale sur une ligne graduée, avant un déplacement en</p>	<p>Les procédures que les élèves peuvent utiliser pour résoudre les problèmes de cette rubrique (qui seront progressivement étendus à des situations où interviennent des longueurs ou des masses) sont extrêmement variées. Elles peuvent s'appuyer sur un dessin ou un schéma imaginé par l'élève, utiliser le dénombrement, le comptage en avant ou arrière, des essais additifs, soustractifs ou multiplicatifs... Ces procédures évoluent en même temps que la maîtrise par les élèves de nouveaux outils : en particulier, le recours au calcul prend le pas sur l'utilisation du comptage. Certains élèves peuvent d'eux-mêmes, par un raisonnement approprié, trouver directement l'opération qui permet de résoudre le problème. Mais l'objectif essentiel reste que chacun puisse élaborer au moment de la résolution, ou choisir au moment d'une éventuelle trace écrite finale, une solution qu'il comprend.</p> <p>L'explicitation des diverses solutions, la mise en évidence des erreurs dans le choix des procédures (distinguées des erreurs de</p>
---	--

<p>avant ou en arrière ou déterminer la valeur du déplacement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans des situations où deux quantités (ou valeurs) sont réunies, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs).</li> <li>- Dans des situations où deux quantités (ou deux valeurs) sont comparées, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ou le résultat de la comparaison.</li> <li>- Dans des situations de partage ou de distribution équitables, déterminer le montant de chaque part ou le nombre de parts.</li> </ul>	<p>calculs), la reconnaissance d'éléments corrects dans une solution, les relations établies entre diverses solutions, constituent autant de moyens de faire progresser les élèves.</p> <p>L'utilisation du calcul réfléchi (mental ou aidé d'un écrit) est ici privilégiée. Dans certains problèmes, l'utilisation de calculatrices permet aux élèves d'avoir recours à des calculs qu'ils ne mobiliseraient pas sans cela, faute de pouvoir les mener à bien.</p> <p>On sera particulièrement attentif aux nombres utilisés dans ces situations, ceux-ci jouant un rôle décisif dans l'élaboration des procédures par les élèves. Ainsi, dans un problème comme : « <i>Un album peut contenir 47 images. On a déjà collé 37 images dans cet album. Combien peut-on encore coller d'images ?</i> ». Certains élèves peuvent remarquer que seul le chiffre des dizaines change et que la réponse est donc 10. Si l'album peut contenir 60 images et que 58 ont déjà été collées, le comptage en avant « 59, 60 » peut être une procédure efficace, ce qui n'est pas le cas avec les nombres 60 et 4 qui peuvent davantage inciter à reculer à partir de 60.</p>
--	---

## 2. Connaissance des nombres entiers naturels

A l'école maternelle, les élèves ont déjà acquis certaines compétences dans l'utilisation des nombres, soit dans leur environnement proche, soit au travers des activités qui leur ont été proposées à l'école. Il est important que, à leur arrivée à l'école élémentaire, ces **compétences initiales** soient évaluées, prises en compte et utilisées par l'enseignant, avec les ressources et les lacunes qu'elles comportent. A cet égard, rien ne justifie au début du cycle 2, une étude des nombres un par un. Les premières situations proposées doivent d'emblée se situer dans un domaine numérique relativement étendu (qui peut s'étendre, en fin de maternelle, jusqu'à, 20 ou 30).

Une première étape de l'apprentissage réside dans la prise de conscience que **les nombres permettent de résoudre certains problèmes** (voir à ce sujet les compétences de la rubrique précédente) et dans la **stabilisation des connaissances des élèves sur un premier domaine numérique** : maîtrise de la comptine orale, utilisation du dénombrement, mise en relation des nombres « dits » avec leur écriture chiffrée.

C'est à partir de là que peuvent se construire, progressivement, les connaissances relatives au principe de la **numération décimale** dont une bonne

maîtrise est décisive pour l'apprentissage du calcul. La capacité à connaître la signification d'un chiffre en fonction de sa position dans l'écriture d'un nombre, en relation avec l'évocation de groupements, constitue un objectif essentiel. Cette étude constitue une priorité concernant la maîtrise des nombres et elle ne doit pas être subordonnée aux difficultés lexicales : on peut comprendre l'écriture d'un nombre comme 76 (interprété comme 7 paquets de 10 et 6 unités) sans pour autant savoir le nommer « soixante-seize ».

Enfin, il convient d'insister sur les **apports mutuels de l'apprentissage du calcul et de la numération** : ajouter 20, c'est, par exemple, ajouter 2 dizaines ; multiplier 253 par 4 revient, par exemple, à opérer respectivement sur les centaines, les dizaines et les unités, puis à faire les échanges nécessaires.

Le travail relatif à ce domaine doit être construit en utilisant des supports variés, évitant d'enfermer les concepts dans un matériel unique. Le contexte de la monnaie, par sa structure même, offre un cadre de travail intéressant, en particulier à la fin du cycle 2.

Les compétences citées ici se construisent pour une large part à travers la résolution des types de problèmes évoqués dans la rubrique précédente.

Au cycle 2, le domaine des nombres maîtrisés s'étend jusqu'à 1 000, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés.

### 2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1 000)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dénombrer une quantité en utilisant le comptage de un en un ou en utilisant des procédés de groupements et d'échanges par dizaines et centaines.</li> </ul>	<p>Dans le domaine du dénombrement, on tiendra compte des acquis antérieurs et on veillera à une bonne articulation avec la Grande Section d'école maternelle. Ce travail s'appuie essentiellement sur une première maîtrise de la suite orale des nombres. Au début de l'apprentissage, l'utilisation d'une bande numérique ou d'une ligne graduée constitue une aide pour associer les « mots-nombres » avec leur écriture chiffrée.</p>
--	--

<p>- Déterminer la signification de chacun des chiffres composant l'écriture d'un nombre en fonction de sa position.</p> <p>- Produire des suites orales et écrites de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100 (en avant ou en arrière), à partir de n'importe quel nombre, en particulier citer le nombre qui suit ou qui précède un nombre donné.</p> <p>- Associer la désignation orale et la désignation écrite (en chiffres), des nombres.</p>	<p>Certaines quantités (de un à quatre ou cinq) peuvent être reconnues par perception globale, sans recours au comptage. Les élèves doivent être entraînés à ce type de reconnaissance, tout comme à la capacité à afficher rapidement un nombre compris entre un et dix à l'aide des doigts.</p> <p>Au cycle 2, les activités de groupements (avec des matériels variés) seront privilégiées par rapport à celles faisant intervenir des échanges qui sont plus difficiles pour beaucoup d'élèves, dans la mesure où elles nécessitent une prise de conscience de la distinction entre valeur et quantité. Le travail avec la monnaie offre, en fin de cycle, un contexte favorable à une première pratique des échanges « dix contre un » (10 pièces de 1€ contre 1 billet de 10 € ou 10 pièces de 1 centime d'euro contre 1 pièce de 10 centimes d'euro).</p> <p>L'utilisation du vocabulaire (dizaine, centaine) ne constitue pas un objectif prioritaire : les expressions « paquet de dix, paquet de cent » sont plus explicites.</p> <p>Les régularités des suites de nombres écrits en chiffres peuvent être mises en évidence par l'utilisation de compteurs ou de calculatrices (suites obtenues par des séquences « +1 », « -1 », « +10 », « -10 », « +100 » ou « -100 »). Un apprentissage essentiel en début de cycle 2 est celui qui consiste à considérer que « ajouter 1 » (ou retrancher 1) et dire ou écrire le nombre suivant (ou précédent) donnent le même résultat.</p> <p>Alors que la compréhension de la signification d'un chiffre en fonction de sa position peut être assurée simultanément pour tous les nombres de deux chiffres, la maîtrise de leur lecture usuelle ne peut se faire que progressivement. On acceptera donc de travailler avec des nombres qu'on ne sait pas encore lire.</p> <p>Les difficultés de lecture des nombres de deux chiffres sont connues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la tranche de 1 à 19 est à mémoriser ;</li> <li>- la tranche de 20 à 59 est plus régulière et la mémorisation de la suite « vingt, trente, quarante, cinquante » constitue un point d'appui efficace ;</li> <li>- ensuite, il convient, d'étudier simultanément la tranche de nombres (de 60 à 79) dont le nom commence par « soixante », puis celle (de 80 à 99) dont le nom commence par « quatre-vingt » ; ces deux tranches ne seront maîtrisées (à l'oral) par beaucoup d'élèves qu'en dernière année de cycle 2.</li> </ul> <p>Les nombres de trois chiffres peuvent ensuite être lus sans difficulté particulière en insistant sur le fait qu'il faut, pour cela, grouper les chiffres des dizaines et des unités : 375 se lit en isolant le chiffre 3 (trois cent) et le groupe 75 (soixante-quinze).</p> <p>L'écriture littérale des nombres doit être introduite très progressivement, lorsque les désignations orales sont bien maîtrisées et en apportant aux élèves les aides nécessaires pour les difficultés orthographiques.</p>
--	---

## 2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels

<p>- Comparer deux entiers naturels.</p> <p>- Ranger des nombres en ordre croissant ou décroissant.</p> <p>- Situer un nombre dans une série ordonnée de nombres.</p> <p>- Écrire des encadrements d'entiers entre deux dizaines ou entre deux centaines consécutives.</p>	<p>La compréhension de l'ordre (savoir quel est le plus petit ou le plus grand nombre, savoir ranger des nombres) précède l'utilisation des symboles &lt; ou &gt; qui n'est pas un objectif du cycle 2.</p> <p>On s'attachera à mettre en relation comparaison des nombres et signification des écritures chiffrées : 54 est plus grand que 37 parce que dans 54, il y a 5 paquets de dix et seulement 3 dans 37. On fera également le lien avec la suite des nombres : dans un livre, la page 54 se trouve après la page 37, ou, en avançant de 1 en 1 avec un compteur, on rencontre 37 avant de rencontrer 54.</p> <p>Ces activités sont l'occasion d'une toute première approche de l'ordre des grandeurs des nombres : 376 est situé entre 300 et 400, mais plus près de 400 que de 300. Cette compétence sera utile, au cycle 3, pour le travail sur le calcul approché.</p>
--	--

- Situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, de 10 en 10 ou de 100 en 100.	
---	--

### 2.3 Structuration arithmétique des nombres entiers naturels

- Connaître et utiliser des expressions telles que : double, moitié ou demi et connaître les doubles des nombres inférieurs à 10 ou des dizaines entières inférieures à 100, la moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 80.	Au cycle 2, les nombres étudiés sont essentiellement structurés par la connaissance des règles de la numération décimale et la capacité à les ranger en ordre croissant ou décroissant. La structuration arithmétique, appuyée sur des relations additives ou multiplicatives entre nombres, ne fait l'objet que d'une première approche. Elle sera approfondie au cycle 3, en même temps que s'enrichiront les compétences dans le domaine du calcul. La connaissance de certains doubles joue un rôle important en calcul mental.
- Connaître et utiliser certaines relations entre des nombres d'usage courant : entre 5, 10, entre 25 et 50, entre 50 et 100, entre 15 et 30, entre 30 et 60, entre 12 et 24.	Si la moitié de 30 ou celle de 50 peuvent être connues à la fin du cycle 2, celles de 70 et de 90 seront plutôt obtenues par un calcul réfléchi, en s'appuyant sur la désignation orale de ces nombres : la moitié de soixante-dix, c'est la moitié de soixante augmentée de la moitié de dix.

## 3. Calcul

Les compétences énoncées dans le domaine du calcul doivent être mises en relation avec celles mentionnées dans la rubrique « exploitation de données numériques ».

Le cycle 2 occupe une place importante dans la mise en place des premiers éléments du calcul par les élèves. C'est à ce moment de la scolarité que les élèves élaborent, notamment dans le domaine additif, les bases du **calcul mental**. Ce sont donc les compétences en calcul mental qui sont à développer en priorité, notamment à travers le **calcul réfléchi**. L'appropriation progressive des résultats mémorisés, comme l'élaboration de procédures de calcul réfléchi s'appuie essentiellement sur les caractéristiques des nombres exprimés oralement. Il faut donc privilégier, dans ce domaine, les questions posées oralement et ne pas se limiter à des exercices écrits.

### 3.1 Résultats mémorisés, procédures automatisées

- Connaître la table d'addition et l'utiliser pour calculer une somme, une différence, un complément ou décomposer un nombre sous forme de somme.	La mémorisation de la table d'addition et son utilisation pour fournir des compléments et des différences nécessite un long apprentissage. Celui-ci n'est d'ailleurs pas entièrement terminé à la fin du cycle 2. Pour cela, l'entraînement et la répétition ne suffisent pas. Au départ, la plupart des résultats sont reconstruits par les élèves, en s'appuyant sur le sens de l'addition et de la soustraction puis, de plus en plus fréquemment, en s'appuyant sur des résultats connus. La mise en place de « points d'appui » constitue un objectif important : utilisation des doubles, de la commutativité de l'addition (3 + 8 c'est comme 8 + 3), des compléments à 10...
---	---

**Le calcul posé est limité, au cycle 2, à la technique opératoire de l'addition.** Cela ne signifie pas que d'autres calculs ne sont pas abordés. Mais, chaque fois, leur traitement relève d'un calcul réfléchi construit par l'élève en s'appuyant sur la connaissance qu'il a des nombres et des opérations et sur les résultats qu'il a mémorisés : c'est donc un raisonnement qui guide son traitement.

Dès le début de l'école élémentaire, les élèves utilisent une **calculatrice**, lorsque son usage est pertinent, par exemple, pour résoudre un problème où les calculs ne peuvent pas être traités mentalement.

Les **signes opératoires** (+, -, x) sont présentés lorsque les élèves sont déjà familiarisés avec des problèmes relevant des opérations correspondantes et que certains résultats peuvent être obtenus et formulés oralement. Les écritures lacunaires (du type  $5 + \dots = 12$ ) peuvent être utilisées.

Les mots « somme », « différence » ou « écart », « complément » et « produit » font partie du vocabulaire utilisé au cycle 2.

<p>- Trouver rapidement le complément d'un nombre à la dizaine immédiatement supérieure.</p> <p>- Connaître les tables de multiplication par 2, 5 et 10.</p> <p>- Calculer des sommes, en ligne ou en colonne</p>	<p>Si un résultat a été oublié, il doit pouvoir être reconstruit par les élèves.</p> <p>Il s'agit de prendre conscience que trouver le complément à la dizaine immédiatement supérieure revient à trouver le complément à 10 du chiffre des unités.</p> <p>Au cycle 2, on se limite à assurer la mémorisation des résultats les plus simples. Pour la table de 2, il suffit de fournir les doubles (souvent bien connus). Pour la table de 5, les régularités facilitent la mémorisation. Enfin, pour la table de 10, on peut mettre en évidence « la règle du 0 », en la justifiant (<math>4 \times 10</math>, c'est 4 dizaines, donc 40).</p> <p>Les autres tables sont construites et utilisées dès le cycle 2, leur mémorisation complète relevant du cycle 3.</p> <p>A la fin du cycle 2, seule la technique opératoire de l'addition est exigible, qu'elle soit traitée en ligne ou en colonnes. Elle doit être justifiée (notamment le principe de la retenue), en référence aux connaissances sur la numération.</p>
---	--

### 3.2 Calcul réfléchi

<p>- Organiser et effectuer, mentalement ou avec l'aide de l'écrit, un calcul additif, soustractif, multiplicatif en s'appuyant sur des résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations.</p> <p>- Savoir trouver mentalement le résultat numérique d'un problème à données simples.</p>	<p>Au cycle 2, le calcul réfléchi (mental ou aidé par des traces écrites) occupe la place principale. Les procédures utilisées doivent être explicitées et faire l'objet d'échanges entre les élèves. C'est l'occasion d'insister sur la diversité des procédures utilisables pour traiter un même calcul.</p> <p>Du point de vue du calcul réfléchi mental, quelques types de calcul constituent des objectifs importants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- additionner ou soustraire des dizaines ou des centaines entières ;</li> <li>- additionner ou soustraire un nombre à un chiffre à un nombre donné ;</li> <li>- déterminer les compléments à 100 ;</li> <li>- multiplier des nombres comme 30, 300 par un nombre à un chiffre.</li> </ul> <p>Le calcul réfléchi concerne aussi bien la recherche de résultats qui seront ensuite mémorisés (comme <math>8 \times 6</math>) que des calculs pour lesquels une technique opératoire sera élaborée au cycle suivant. Ainsi, <math>43 \times 6</math> ne sera calculé en « posant l'opération » qu'au cycle 3.</p> <p>On insistera sur la variété des procédures qui permettent d'élaborer un résultat en s'appuyant, dans certains cas, sur l'écrit. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>27 + 13</math> peut être obtenu en décomposant chaque nombre ou en ajoutant successivement 10, puis 3, à 27 (ou 3, puis 10)...</li> <li>- <math>8 \times 6</math> peut être obtenu en calculant <math>8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8</math> ou <math>6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6</math> ou en considérant que c'est 8 de plus que <math>8 \times 5</math> (qui est connu)...</li> <li>- <math>43 \times 6</math> peut être obtenu en faisant la somme de 6 termes égaux à 43, ou celle de 3 termes égaux au double de 43 ou en multipliant 4 dizaines et 3 unités par 6 et en ajoutant les deux résultats...</li> <li>- <math>253 - 87</math> peut être obtenu en retranchant successivement 50, 30 et 7 ou en retranchant successivement 3, 4, puis 40 et encore 40 ou en cherchant le complément de 87 à 253...</li> </ul> <p>La résolution mentale de problèmes constitue une aide à la construction du sens des opérations.</p>
---	---

### 3.3 Calcul instrumenté

<p>- Utiliser à bon escient sa calculatrice</p>	<p>Les calculatrices seront utilisées, en particulier dans le cadre de la résolution de problèmes, notamment lorsque les calculs ne</p>
---	---

pour obtenir un résultat numérique issu d'un problème.	peuvent pas être effectués mentalement ou lorsqu'un calcul réfléchi serait possible, mais alourdirait la charge de travail des élèves. Les calculatrices peuvent également être utilisées comme support de questions portant sur les nombres. Par exemple, comment passer, en un minimum d'opérations, de l'affiche 38 à l'affichage 48 (ou de 37 à 53...), sans effacer le premier affichage. Les compétences sollicitées pour répondre relèvent alors de la numération ou du calcul mental.
--	---

#### 4. Espace et géométrie

À l'école primaire, la géométrie renvoie à deux champs de connaissance :

- les connaissances spatiales qui permettent à chacun de contrôler ses rapports à l'espace environnant ;
- les connaissances géométriques qui permettent de résoudre des problèmes portant sur des objets situés dans l'espace physique ou dans l'espace graphique.

Au collège, la géométrie fournira un cadre pour l'initiation au raisonnement déductif.

La **structuration de l'espace** doit être développée tout au long de la scolarité ; elle doit retenir toute l'attention des enseignants du cycle 2 et constituer un objet de préoccupation permanent en liaison avec d'autres disciplines comme l'EPS ou la géographie. Savoir, dans l'espace environnant, observer, situer, repérer, guider, communiquer des informations est indispensable à la maîtrise de certaines activités humaines. Ces apprentissages ne s'effectuent pas « spontanément ». Ils nécessitent l'organisation d'activités se déroulant dans l'espace réel, mettant en lien, le cas échéant, cet espace avec certaines de ses représentations (photos, plans...). Un travail limité à des espaces évoqués ou représentés, sans mise en relation effective avec un espace réel, ne permet pas la construction de connaissances efficaces.

Les **connaissances géométriques** travaillées au cycle 2 sont volontairement limitées et constituent une première approche de ce qui sera travaillé et structuré au cycle 3. La simple observation d'objets ne suffit pas assurer une maîtrise correcte de ces connaissances. C'est en dessinant des objets de nature géométrique et en résolvant des problèmes que l'élève sera progressivement amené à concevoir certaines propriétés, à les formuler et à les utiliser. Au cycle 2,

##### 4.1 Repérage, orientation

- Dans l'espace proche, en utilisant le vocabulaire lié aux positions relatives (devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus, dessous, en dessous de, au-dessus de) : . situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre	Les notions de repérage et d'orientation sont souvent présentes simultanément dans les problèmes proposés aux élèves. On peut distinguer au cycle 2 deux espaces fondamentaux pour l'élève : l'espace proche dans lequel il évolue (salle de classe, cour de récréation, etc.) et l'espace de la feuille de papier. De nombreuses situations proposées dans l'espace environnant fournissent des occasions d'observer une même réalité sous différents angles, de confronter les points de vue correspondants ou d'anticiper un point de vue en fonction d'une position supposée d'un observateur. Il s'agit de mettre en place le vocabulaire se rapportant aux positions relatives dans l'espace, dans le prolongement des
--	--

lors de la résolution de la plupart des problèmes de géométrie, les élèves vont d'abord prélever des propriétés de façon perceptive, puis être amenés à utiliser les instruments de géométrie pour vérifier les hypothèses émises. Par exemple, pour tracer un carré en choisissant quatre points parmi un ensemble de points donnés, au début du cycle, les élèves tracent simplement ce qu'ils pensent être un carré, alors qu'en fin de cycle ils accompagnent ce tracé d'une vérification qui s'appuie sur des propriétés du carré (longueur des côtés et angles droits) et fait appel à l'usage d'instruments de géométrie. Au cycle 2, toutes les propriétés utilisées peuvent d'abord être perçues, avant d'être vérifiées à l'aide d'instruments.

Petit à petit, il s'agit de mettre en lien des propriétés, un vocabulaire et l'utilisation d'instruments. Le vocabulaire géométrique est introduit et utilisé en situation, sans brider l'expression spontanée des élèves : les termes de la vie courante seront acceptés s'ils permettent une bonne communication ; puis, progressivement, ils seront remplacés par les termes spécifiques du langage géométrique.

Les activités proposées doivent être finalisées et avoir un but clairement identifié par les élèves, en particulier dans des problèmes où il s'agit de comparer, reproduire, construire, identifier ou décrire des objets géométriques. Les élèves doivent être à même de valider les procédures mises en oeuvre et le maître se doit de ne pas intervenir trop rapidement dans le choix des procédures ou des outils à utiliser.

Le **dessin géométrique** peut être réalisé sur feuille de papier uni, papier quadrillé (par exemple, le réseau seyes) ou papier pointé. Ces supports peuvent alors être assimilés à des outils supplémentaires venant s'ajouter à la règle, aux gabarits, au papier calque, etc.

<p>personne ou un autre objet ; . décrire un déplacement.</p> <p>- Situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan et, inversement, situer dans l'espace réel des objets placés sur une maquette ou un plan.</p> <p>- Repérer une case (ou un nœud) d'un quadrillage par rapport à une autre case (ou un autre nœud).</p> <p>- Utiliser le codage, par un couple, de l'emplacement d'une case (ou d'un nœud) d'un quadrillage.</p>	<p>connaissances construites à ce sujet au cycle 1. Les environnements proches de l'élève, tels que la salle de classe, le préau, la salle de sports, la cour de récréation, seront privilégiés par rapport à la seule utilisation de représentations, d'images, de photos. Le vocabulaire ne sera pas utilisé pour lui-même, mais en situation, pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- placer un objet, indiquer sa position afin de l'identifier,</li> <li>- reproduire une disposition d'objets,</li> <li>- guider le déplacement d'une personne ou d'un objet programmable.</li> </ul> <p>La complexité du vocabulaire spatial doit être l'objet d'une grande vigilance. D'une part, la description d'une position varie en fonction de l'observateur (être derrière l'arbre, par exemple). D'autre part, certaines expressions sont interprétées différemment selon que l'objet de référence est ou non orienté : « à droite dans une voiture » a un sens absolu alors que « à droite d'un arbre » a un sens relatif (dépendant de l'observateur).</p> <p>Il s'agit de commencer à familiariser les élèves avec les relations qui existent entre un espace réel et des représentations de cet espace telles que des photographies, des maquettes ou des plans. On pourra utiliser un plan incomplet apporté par l'enseignant (par exemple le plan de la classe) pour faire identifier les éléments représentés et le compléter ou encore se servir d'un plan pour rechercher un objet caché ou réaliser un montage simple. Les élèves seront sensibilisés à la nécessité d'orienter le plan par rapport à la réalité.</p> <p>Les descriptions utilisées peuvent prendre différentes formes. On peut parler, par exemple, de la case juste au dessus d'une case donnée, si le quadrillage est dessiné sur une feuille de papier ou sur le tableau. On peut également repérer un point (ou une case) par rapport à un autre point (ou une autre case), en décrivant un déplacement pour aller de l'un à l'autre.</p> <p>La désignation d'une case ou d'un nœud d'un quadrillage prend son sens dans des activités de communication, par exemple lors d'un jeu de bataille navale. On commence ainsi à familiariser les élèves avec la lecture de tableaux, en repérant lignes et colonnes. Cette compétence est indispensable, par exemple, pour une bonne utilisation d'une table de Pythagore recensant des résultats additifs ou multiplicatifs. Au cycle 2, ce type de support doit être utilisé avec prudence.</p>
---	---

#### 4.2 Relations : alignement de points, angle droit, axe de symétrie d'une figure, égalité de longueurs

<p>- Percevoir un possible alignement de points ou d'objets.</p> <p>- Vérifier si des points ou des objets sont alignés ou non en particulier en utilisant une règle.</p> <p>- Placer des points ou des objets pour qu'ils soient alignés.</p>	<p>Les propriétés envisagées ici prennent sens à travers des problèmes portant sur des objets réels, des figures simples ou des assemblages de figures : reproduire une figure ou un assemblage, les compléter, les identifier (jeu du portrait, par exemple), les décrire pour permettre leur reconnaissance... Leur mise en évidence suppose l'utilisation de techniques variées (utilisation du papier calque, pliage, découpage, ...) et une familiarisation avec quelques instruments (règle, gabarit d'angle droit, gabarit pour reporter une longueur, gabarits de carrés, de rectangles...).</p> <p>Les supports de dessin seront choisis en fonction de la tâche à exécuter, en particulier papier quadrillé ou non quadrillé.</p> <p>Les activités correspondantes peuvent concerner des objets réels ou des points sur la feuille de papier. L'alignement peut, selon les cas, être réalisé et vérifié à vue (par visée), à l'aide d'un fil tendu ou en utilisant une bande de papier ou une règle.</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer des tracés à la règle pour joindre deux points.</li> <li>- Prolonger un segment déjà tracé.</li>   <li>- Percevoir un angle droit.</li> <li>- Vérifier si un angle est droit ou non à l'aide d'un gabarit.</li>   <li>- Vérifier à l'aide d'un gabarit ou d'un instrument de mesure si des segments ont même longueur ou non.</li>   <li>- Percevoir un axe de symétrie d'une figure.</li> <li>- Vérifier par pliage si une figure a un axe de symétrie.</li> <li>- Produire le symétrique d'une figure par rapport à une ligne droite par pliage.</li> </ul>	<p>Le tracé à la règle présente des difficultés pour les élèves (en particulier : maintien de la règle, position du crayon sur la règle) et nécessite un apprentissage spécifique et un entraînement régulier. Il s'agit de développer l'habileté manuelle, la concentration, l'attention.</p> <p>Une activité peut consister à vérifier que des angles sont droits à l'aide d'un gabarit (par exemple, « coin » d'une feuille de papier, feuille pliée en quatre) après identification perceptive d'un carré ou d'un rectangle. Le terme « angle droit » sera utilisé, mais le terme « perpendiculaire » ne sera introduit qu'au cycle 3.</p> <p>La forme traditionnelle de l'équerre de l'écolier peut engendrer des représentations erronées relatives aux angles. L'utilisation systématique de ce type de matériel ne sera envisagée qu'au cycle 3 ; au cycle 2, on peut se limiter à l'utilisation de gabarits d'angle droit.</p> <p>Le tracé d'angle droit sur papier blanc n'est pas un objectif du cycle 2, mais dans certaines situations, les élèves pourront être amenés à effectuer de tels tracés, avec l'aide de l'enseignant.</p> <p>L'étude des droites parallèles relève du cycle 3.</p> <p>L'utilisation d'un gabarit sera privilégiée chaque fois que la connaissance de la mesure ne sera pas nécessaire. L'utilisation de l'écartement du compas comme gabarit de longueur relève du cycle 3.</p> <p>La symétrie fait l'objet d'une première approche au cycle 2 à l'occasion d'activités telles que l'agencement d'objets géométriques (puzzles, cubes), la réalisation de frises ou de ribambelles, le classement de figures selon l'existence d'axes de symétrie. Quelques activités où il s'agit de reconnaître un axe de symétrie ou de compléter une figure par symétrie peuvent être proposées, sur un quadrillage à maille carrée, les axes de symétrie correspondant à des lignes du quadrillage.</p>
--	--

### 4.3 Solides : cube, pavé droit

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer, de manière perceptive, le cube et le pavé droit parmi d'autres solides (polyèdres et autres solides : boules, cylindres en particulier).</li>   <li>- Utiliser le vocabulaire : cube, pavé droit, face, sommet, arête.</li> </ul>	<p>L'objectif est de permettre l'analyse d'un solide de différents points de vue : comme objet de l'espace différent d'autres objets, comme morceau de l'espace limité par des faces ou à partir de ses arêtes. Des activités de classement de divers solides ou des activités du type « jeu du portrait » permettent, par comparaison, de mettre en évidence et de formaliser quelques propriétés simples caractérisant ces solides (propriétés relatives en particulier à la forme des faces, au nombre de faces ou de sommets). Des problèmes de reproduction de solides seront proposés en utilisant des matériaux (par exemple : pâte à modeler, faces prédécoupées, tiges prédécoupées pour les arêtes) ou par assemblage d'autres solides (jeu de cubes par exemple).</p> <p>Le vocabulaire relatif aux solides doit être limité. Les mots polyèdre, boule, cylindre ne sont pas exigés, mais seront utilisés occasionnellement par l'enseignant.</p>
--	--

### 4.4 Figures planes

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer, de manière perceptive, un carré, un rectangle, un triangle et un cercle parmi d'autres figures planes (notamment des polygones).</li> </ul>	<p>Certaines figures planes sont reconnues « globalement », de façon perceptive par les élèves. Les problèmes proposés sur ces figures simples et sur d'autres figures moins familières donnent l'occasion d'identifier et d'utiliser certaines de leurs caractéristiques (en lien avec les compétences énumérées au § 4.2). Des activités de classement de diverses figures ou des activités du type « jeu du portrait » permettent, par comparaison, de mettre en évidence et de formaliser quelques propriétés simples caractérisant ces figures (lignes polygonales ou lignes courbes fermées, nombre de côtés et de sommets). Ces activités donneront aux élèves l'occasion de fréquenter des figures usuelles telles que le losange, le parallélogramme et le « cerf-volant ».</p>
--	--

<p>- Vérifier si une figure est un carré ou un rectangle en ayant recours aux propriétés (longueurs des côtés et angles droits) et en utilisant les instruments.</p> <p>- Utiliser le vocabulaire : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet, angle droit.</p> <p>- Reproduire sur quadrillage une figure donnée sur un quadrillage identique.</p> <p>- Compléter sur papier non quadrillé l'amorce d'une figure également donnée sur papier non quadrillé.</p> <p>- Vérifier si deux figures planes sont superposables ou non à l'aide de techniques simples (superposition effective, calque).</p>	<p>On sera attentif à utiliser des figures de différentes tailles et à varier leur position, notamment en utilisant des figures découpées, que l'élève peut manipuler. L'utilisation du rétroprojecteur permet de présenter facilement une même figure dans différentes positions.</p> <p>Cette compétence peut être mise en œuvre dans des situations de reproduction, de construction ou de description d'une figure. On incitera les élèves à vérifier les angles droits et les longueurs des côtés même si, le plus souvent, les vérifications sont redondantes. Les longueurs des côtés seront comparées à l'aide d'un gabarit (bande de papier) ou mesurées avec une règle graduée (la graduation étant réalisée à l'aide d'une seule unité, le centimètre).</p> <p>Tout comme les propriétés des figures n'ont pas à être étudiées pour elles-mêmes dans des activités formelles, le vocabulaire ne sera pas introduit pour lui-même, mais élaboré et utilisé dans des activités de communication (description de figures, jeux du portrait...).</p> <p>Les figures à reproduire sont des figures ou des assemblages de figures polygonales données sur papier quadrillé. Leur reproduction se fera également sur papier quadrillé ou pointé. Les sommets sont des nœuds du quadrillage, les côtés pouvant ne pas suivre des lignes de ce quadrillage. Les procédures utilisées lors de la résolution de ce type de problèmes font en général appel au repérage. Elles doivent faire l'objet d'explicitation et de débats entre élèves.</p> <p>Sur papier non quadrillé, on pourra aussi faire réaliser la figure modèle en joignant des points à choisir parmi des points donnés. Bien qu'aucune compétence spécifique ne soit mentionnée concernant le cercle, les élèves seront initiés à la manipulation du compas pour tracer un cercle de centre donné.</p> <p>La simple perception permet de supposer que deux figures sont superposables (avec ou sans retournement). Les élèves le vérifieront, par exemple, par superposition sur une vitre. Le recours au papier calque comme instrument auxiliaire, plus délicat pour les élèves de cycle 2, doit faire l'objet d'un travail spécifique.</p>
--	---

## 5. Grandeurs et mesure

Les concepts de grandeur et de mesure prennent du sens grâce à des situations vécues par les élèves et aux problèmes auxquels elles donnent lieu. Les problèmes rencontrés dans cette rubrique sont aussi l'occasion d'utiliser, de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques. Au cycle 2, les élèves étudient la notion de **longueur** et sont sensibilisés à celles de **masse** et de **durée**. Ils commencent à appréhender la notion de **volume** par le biais de la **contenance** de certains récipients. Ils apprennent à **repérer le temps** grâce aux calendriers et aux montres.

La longueur est un concept dont l'apprentissage est premier chez l'élève, essentiellement parce que c'est une propriété de nature perceptive : on voit lequel de deux enfants est le plus grand s'ils sont côte à côte (**comparaison directe** de longueurs). Si les deux enfants sont séparés par une cloison et ne peuvent pas se déplacer, il est nécessaire d'utiliser un objet intermédiaire pour « transporter la longueur » de l'un et la comparer à celle de l'autre (**comparaison indirecte** de

longueurs). S'il s'agit de commander un vêtement pour un enfant, il est en général nécessaire de mesurer la taille de cet enfant, par exemple en centimètres (**activité de mesurage**).

Les situations qui permettent de construire le concept de mesure peuvent être ainsi traitées par diverses méthodes, compte tenu des contraintes :

- par **comparaison directe** : juxtaposition, superposition, mise en regard des deux objets, utilisation de la balance Roberval pour les masses ;
- par **comparaison indirecte** : recours à un objet intermédiaire, à un instrument de report (longueur servant de gabarit, masse fixée...) ou transformation de l'un des objets pour le rendre comparable à l'autre (par exemple « déroulement d'une ligne non rectiligne) ;
- par **mesurage**, en utilisant un étalon arbitraire ou conventionnel (la grandeur unité) et en associant un nombre à la grandeur (le nombre de reports nécessaires de la grandeur unité).

Cette dernière méthode marque l'accès à la mesure, au sens mathématique du terme. Il devient alors pertinent de construire des objets définis par des mesures (l'unité de grandeur étant fixée) ou de « mesurer » des objets (la grandeur à mesurer étant précisée). Les activités de comparaison (directe ou non) sont essentielles. C'est à travers elles que l'élève accède aux grandeurs considérées et distingue progressivement la longueur d'un objet de la place qu'il occupe ou sa masse du volume qu'il occupe.

Les **unités utilisées** sont, dans un premier temps, choisies arbitrairement par les élèves (par exemple, longueur d'un crayon, masse d'une bille). Outre la nécessité de disposer d'une unité pour mesurer, les élèves prendront également conscience que le choix de l'unité dépend de l'objet à mesurer. Le passage aux unités usuelles (mètre, centimètre, gramme, kilogramme) doit apparaître comme lié à la nécessité de communiquer, avec des références communes à tous. Il est important que l'élève repère la catégorie de mesure à laquelle fait référence une situation donnée et qu'il soit capable de préciser les unités appropriées (mètre et

centimètre pour les longueurs, gramme et kilogramme pour les masses, heure et minute ou mois, semaine et jour pour les durées). Aucune virtuosité sur les conversions d'unités n'est demandée. Il est attendu une maîtrise raisonnée des unités citées, dans les situations où leur usage est pertinent. Les résultats de mesurage pourront être exprimés avec des expressions « complexes », c'est-à-dire utilisant plusieurs unités, par exemple 1 m 17 cm (ou 1 m et 17 cm). On retrouve ce choix dans les expressions liées à la monnaie, par exemple : 3 euros 20 centimes (ou 3 euros et 20 centimes).

Si une **réflexion sur la précision des mesures** est encore difficile au cycle 2, le maître sera sensible (et sensibilisera ses élèves) à la difficulté de lire exactement une mesure. Par exemple, un segment prévu par le maître comme mesurant 5 cm ne pourra pas toujours être mis en correspondance parfaite avec le 0 et le 5 de la règle graduée en cm.

Le travail sur la mesure est conduit en liaison avec les activités évoquées dans la rubrique « Découverte du monde : les objets et les matériaux ».

## 5.1 Longueurs et masses

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir comparer des objets selon leur longueur, par un procédé direct ou indirect.</li> <li>- Choisir l'instrument le plus approprié pour comparer les longueurs de plusieurs objets (réels ou représentés).</li>   <li>- Utiliser la règle graduée en cm pour donner une mesure approchée d'un segment (ou d'une ligne brisée).</li> <li>- Utiliser la règle graduée en cm pour construire un segment (ou une ligne brisée) de longueur donnée.</li> <li>- Utiliser le mètre ruban ou le mètre de couturière dans une activité de mesurage.</li>   <li>- Utiliser une balance Roberval pour comparer des masses.</li> <li>- Utiliser une balance Roberval ou une balance à lecture directe pour effectuer des pesées simples faisant intervenir des unités de masse usuelles ou pour réaliser</li> </ul>	<p>Les objets mesurés doivent être de nature et de dimensions variées, le choix de l'instrument approprié constituant un objectif important.</p> <p>On veillera à <b>faire réaliser de nombreux mesurages effectifs</b> à l'aide d'instruments de mesure. Ces instruments peuvent être « inventés » pour répondre aux problèmes posés (par exemple recours à la ficelle pour obtenir la longueur d'un objet courbe...).</p> <p>Des instruments usuels doivent aussi être utilisés : mètre ruban ou mètre de couturière, double décimètre, balance et masses marquées.</p> <p>Exemples : taille des élèves (comparaison directe), tour de cou (comparaison indirecte par un fil de laine), empan (comparaison indirecte par trace sur une feuille de papier); baguettes de bois ou cordelettes (comparaison directe), segments tracés (comparaison indirecte par report avec gabarit ou mesurage) ; lignes brisées (comparaison indirecte ou mesurage).</p> <p>Dans le cas des longueurs, la fabrication d'un instrument de mesure par les élèves constitue une aide à la compréhension du fonctionnement des instruments usuels et à leur utilisation. Cette fabrication sera précédée par des mesurages d'objets à l'aide du report d'un étalon de longueur.</p> <p>L'utilisation des graduations d'une règle sera mise en relation avec le report de l'étalon-unité, ce qui peut éviter certaines erreurs dues à la confusion entre la graduation 0 et l'extrémité de la règle.</p> <p>Le travail sur les masses n'est qu'amorcé au cycle 2. Les activités porteront essentiellement sur des comparaisons directes de masses d'objets divers. Quelques activités de pesées (en g et kg) seront réalisées avec des instruments variés, par exemple un pèse personnes ou une balance de ménage</p> <p>Concernant les masses, l'enseignant privilégiera la terminologie spécifique : masse de 40 kilogrammes. En situation, on tolérera l'expression courante : “ <i>mon poids est 40 kilogrammes</i> ”.</p>
--	---

<p>des objets de masses données.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir l'unité appropriée pour exprimer le résultat d'un mesurage (cm ou m pour une longueur, kg ou g pour une masse).</li> <li>- Connaître les relations entre m et cm, entre kg et g.</li> </ul>	<p>A la fin du cycle 2, des expressions complexes utilisant deux unités seront utilisées en situation, par exemple : 2m 50 cm (ou 2 m et 50 cm).</p> <p>Ces conversions simples seront toujours réalisées dans un contexte donné où elles sont nécessaires.</p>
---	---

### 5.2 Volumes (contenances)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparer la contenance de deux récipients en utilisant un récipient étalon.</li> <li>- Connaître le litre.</li> </ul>	<p>Dans la continuité des activités de transvasements de l'école maternelle, on proposera quelques activités de comparaison de volumes intérieurs de récipients. Par exemple, pour comparer les contenances d'une bouteille et d'une carafe, on cherche le nombre de verres pleins qu'il faut verser pour remplir chacun de ces récipients. Ces activités seront conduites avec des liquides mais aussi avec d'autres matériaux (comme du sable ou des graines par exemple).</p>
--	--

### 5.3 Repérage du temps : calendriers, montres.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les jours de la semaine et les mois de l'année.</li> <li>- Lire les informations apportées par un calendrier.</li> <li>- Connaître la relation entre h et min.</li> <li>- Utiliser un calendrier, un sablier ou un chronomètre pour comparer ou déterminer des durées.</li> <li>- Choisir les unités appropriées pour exprimer le résultat d'un mesurage de durée (jour, heure, minute, seconde).</li> </ul>	<p>La connaissance du calendrier passe par un exercice régulier de repérage du jour, du mois, combinée à une mémorisation entraînée de la suite des noms des jours et de la suite des noms des mois.</p> <p>La lecture de l'heure sur une pendule ou une montre à aiguilles sera stabilisée en début de cycle 3. Une première familiarisation peut être conduite en fin de cycle 2. Selon les classes, on peut envisager une première approche de la lecture de 5 minutes en 5 minutes ou de quart d'heures et quart d'heures.</p> <p>Les déterminations de durées se feront d'abord par un dénombrement effectif du nombre de mois, de semaines ou de jours (sur un calendrier), de retournements du sablier ou par lecture directe sur un chronomètre.</p>
---	--