

**N°5**

12 AVR.  
2007

Page 1  
à 108

*Le*

**BO**

BULLETIN OFFICIEL DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

## **NUMÉRO HORS-SÉRIE**

● MISE EN ŒUVRE DU SOCLE COMMUN  
DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE  
PRIMAIRE



NOUVELLE ÉDITION

## *Horaires et Programmes*

- 3 Horaires des écoles maternelles et élémentaires**  
A. du 4-4-2007. JO du 7-4-2007 (NOR : MENE0750381A)
- 4 Programmes d'enseignement de l'école primaire**  
A. du 4-4-2007. JO du 7-4-2007 (NOR : MENE0750379A)
- 5 Rectificatif à l'annexe de l'arrêté du 4 avril 2007 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire**
- Annexe**
- 12 I - Préambule
- 16 II - École maternelle
- 40 III - Cycle des apprentissages fondamentaux - cycle 2
- 68 IV - Cycle des approfondissements - cycle 3

# HORAIRES DES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES

**A. du 4-4-2007. JO du 7-4-2007**  
**NOR : MENE0750381A**  
**RLR : 514-4**  
**MEN - DGESCO A1-1**

*Vu code de l'éducation, not. titres Ier et II du livre III ; D. n° 74-763 du 3-9-1974 mod. ; D. n° 90-788 du 6-9-1990 mod. par D. n° 91-383 du 22-4-1991 et par D. 2005-1014 du 24-8-2005, not. art. 10 ; A. du 25-1-2002, mod. par l'A. du 25-7-2005 ; avis du CSE du 2-4-2007*

**Article 1** - L'article 2 de l'arrêté du 25 janvier 2002 est **remplacé** par les dispositions suivantes :  
"Art. 2 - Sous réserve des dispositions prévues aux articles 3, 4, 5 et 6, les horaires d'enseignement à l'école élémentaire sont répartis par domaines disciplinaires comme suit :

## Horaires de l'école élémentaire (semaine de 26 heures)

### Cycle des apprentissages fondamentaux

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française (1)	9 h	10 h (11 h en classe de CP)
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques (2)	5 h	6 h
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue vivante étrangère (en classe de CE1)	1 h 30	
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	

(1) La lecture et l'écriture (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h 30, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

(2) Le calcul mental doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

### Cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	3 h 30	4 h 30	12 h
	Étude de la langue (Grammaire)	2 h 30	3 h 30	
	Langue vivante étrangère	1 h 30		
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30		
Éducation scientifique	Mathématiques (3)	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels	3 h		3 h
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

(3) Le calcul mental doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française (4)	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

(4) La lecture et l'écriture (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci."

**Article 2** - L'article 7 de l'arrêté du 25 janvier 2002 est **remplacé** par les dispositions suivantes :

"Art. 7- Les horaires des écoles élémentaires fixés à l'article 2 entrent en vigueur à la rentrée de l'année scolaire 2007-2008".

**Article 3** - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal

officiel de la République française.

Fait à Paris, le 4 avril 2007

Le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Gilles de ROBIEN

# PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

**A. du 4-4-2007. JO du 7-4-2007**

**NOR : MENE0750379A**

**RLR : 514-4**

**MEN - DGESCO A1-1**

*Vu code de l'éducation ; A. du 25-1-2002 mod. ; A. du 25-1-2002 mod. ; avis du CSE du 2-4-2007*

**Article 1** - Les I, III et IV de l'annexe à l'arrêté du 25 janvier 2002 susvisé sont **remplacés** par les dispositions de l'annexe jointe au présent arrêté qui entre en vigueur à la rentrée de l'année scolaire 2007-2008.

**Article 2** - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 4 avril 2007

Le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Gilles de ROBIEN

## RECTIFICATIF À L'ANNEXE DE L'ARRÊTÉ DU 4 AVRIL 2007 FIXANT LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

### “I - Préambule” :

- à l'alinéa intitulé “Un enseignement de langue vivante aux objectifs bien définis” du 2 “Une culture scolaire partagée”, l'expression : “cadre européen de référence” est **remplacée** par l'expression suivante : “Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe”.

### “III - Cycle des apprentissages fondamentaux-cycle 2” :

- dans la partie “Découvrir le monde”, au 3.2 du tableau intitulé “Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2”, le dernier alinéa “savoir que les animaux et les végétaux vivent dans un milieu qui leur est propre et que ce milieu peut subir des modifications naturelles et liées à l'action de l'homme” est **remplacé** par l'expression suivante : “savoir que les animaux et les végétaux vivent dans un milieu qui leur est propre et que ce milieu peut subir des modifications naturelles ou liées à l'action de l'homme”.

### “IV - Cycle des approfondissements-cycle 3” :

- au dixième alinéa de l'“Introduction”, l'expression “Cadre commun européen de référence” est **remplacée** par l'expression suivante : “Cadre européen commun de référence pour les langues” ;
- dans la partie “Maîtrise du langage et de la langue française”, il est **inséré** dans le tableau intitulé “connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3”, dans la section “Écrire, 1.2 Production de textes”, après le quatrième alinéa, l'alinéa suivant : “rédiger la suite ou la fin d'un chapitre en cohérence avec le texte lu” ;
- dans la partie “Langues vivantes”, au premier alinéa d'“Objectifs”, l'expression “Cadre européen” est **remplacée** par l'expression suivante : “Cadre européen commun de référence pour les langues” ;
- dans la partie “Langues vivantes”, au premier alinéa de “Programme”, l'expression “Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe” est **remplacée** par l'expression suivante : “Cadre européen commun de référence pour les langues” ;
- dans la partie “Langues vivantes”, au 2 “Capacités”, l'expression “Cadre européen” est **remplacée** par l'expression suivante : “Cadre européen commun de référence pour les langues” ;
- dans la partie “Langues vivantes”, il est **inséré** dans le tableau intitulé “A1 - niveau de l'utilisateur élémentaire”, à la fin des colonnes “Activités langagières” et “Capacités” les lignes suivantes :

Activités langagières	Capacités
Parler en continu	- Reproduire un modèle oral. - Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires. - Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition. - Raconter une histoire courte et stéréotypée.
Lire	- Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations). - Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel.
Écrire	- Copier des mots isolés et des textes courts. - Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles. - Renseigner un questionnaire. - Produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires. - Écrire sous la dictée des expressions connues.

- dans la partie “Sciences expérimentales et technologie”, au 1 “La matière”, le dernier alinéa “plan horizontal, vertical : intérêt de quelques dispositifs techniques” est **supprimé** ;
- dans la partie “Sciences expérimentales et technologie”, au 7 “Le monde construit par l'homme”, il est **inséré** à la fin de l'énumération un alinéa ainsi rédigé “plan horizontal, vertical : intérêt de quelques dispositifs techniques” ;
- dans la partie “Sciences expérimentales et technologie”, au troisième alinéa de “Le corps humain et la santé” du tableau intitulé “Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3”, la mention entre parenthèses “(ex : grossesse précoce, MST)” est **remplacée** par la mention suivante : “(ex : grossesse précoce, IST)”.

# SOMMAIRE

## I - PRÉAMBULE

1. Une école exigeante .....	12
2. Une culture scolaire partagée .....	12
3. La réussite de tous .....	13
4. Horaires et programmation .....	13
5. Les instruments de travail .....	14

<b>Horaires de l'école élémentaire (semaine de 26 heures)</b> .....	15
---	----

## II - ÉCOLE MATERNELLE

### Introduction

1. Une école organisée pour les jeunes enfants .....	16
2. Accompagner les ruptures et organiser les continuités .....	16
3. Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages .....	17

### Le langage au cœur des apprentissages

#### Objectifs et programme

1. Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication .....	19
2. Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation ...	19
3. Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, ... à venir, imaginaires	19
4. Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire .....	21
5. Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle .....	24
6. Évaluation et identification des difficultés .....	24
7. Premier contact avec une langue étrangère ou régionale .....	24

#### Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

1. Compétences de communication .....	25
2. Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation) .....	25
3. Compétences concernant le langage d'évocation .....	25
4. Compétences concernant le langage écrit .....	25

### Vivre ensemble

#### Objectifs et programme

1. Être accueilli .....	26
2. Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire .....	26
3. Échanger et communiquer dans des situations diversifiées .....	26

#### Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

## **Agir et s'exprimer avec son corps**

<b>Objectifs et programme</b> .....	27
1. Des actions motrices fondamentales aux situations d'activités .....	27
2. Expériences corporelles et langage .....	28
3. Articulation avec les autres domaines d'activité .....	28
4. L'activité de l'enfant et le rôle de l'enseignant .....	28
5. L'activité physique des tout petits .....	29

### **Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle**

1. Compétences spécifiques liées aux différentes activités .....	29
2. Compétences transversales et connaissances .....	30

## **Découvrir le monde**

<b>Objectifs</b> .....	31
------------------------	----

<b>Programme</b> .....	31
------------------------	----

1. Découverte sensorielle .....	31
2. Exploration du monde de la matière .....	31
3. Découvrir le monde vivant .....	31
4. Découvrir le monde des objets, éducation à la sécurité .....	32
5. Repérages dans l'espace .....	32
6. Le temps qui passe .....	33
7. Découverte des formes et des grandeurs .....	33
8. Approche des quantités et des nombres .....	33

### **Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle**

1. Compétences dans le domaine sensoriel .....	34
2. Compétences dans le domaine de la matière et des objets .....	34
3. Compétences dans le domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé .....	34
4. Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace .....	34
5. Compétences dans le domaine de la structuration du temps .....	34
6. Compétences relatives aux formes et aux grandeurs .....	35
7. Compétences relatives aux quantités et aux nombres .....	35

## **La sensibilité, l'imagination, la création**

### **Le regard et le geste**

<b>Objectifs</b> .....	35
------------------------	----

<b>Programme</b> .....	35
------------------------	----

1. Le dessin .....	36
2. Les compositions plastiques .....	36
3. L'observation et la transformation des images .....	36
4. Les collections et les musées .....	36
5. Les activités de création et le langage oral .....	37

### **Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle**

### **La voix et l'écoute**

<b>Objectifs</b> .....	37
------------------------	----

<b>Programme</b> .....	37
------------------------	----

1. Activités vocales .....	37
2. Activités d'écoute .....	38
3. Activités avec des instruments .....	38

### **Compétences devant être acquises à la fin de l'école maternelle**

<b>III - CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - CYCLE 2</b>	
<b>Introduction</b> .....	40
<b>Horaires du cycle des apprentissages fondamentaux</b> .....	41
<b>Maîtrise du langage et de la langue française</b>	
<b>Objectifs</b> .....	42
<b>Programme</b> .....	42
1. Maîtrise du langage oral .....	42
2. Lecture .....	43
3. Écrire des textes .....	46
4. Étude de la langue (Grammaire) .....	47
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
<b>Vivre ensemble</b>	
<b>Objectifs</b> .....	51
<b>Programme</b> .....	51
1. Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire .....	51
2. Se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux .....	51
3. Dépasser l'horizon de l'école .....	51
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
<b>Mathématiques</b>	
<b>Objectifs</b> .....	53
<b>Programme</b> .....	53
1. Exploitation de données numériques. ....	53
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
2. Connaissance des nombres entiers naturels .....	54
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
3. Calcul .....	55
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
4. Espace et géométrie .....	56
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
5. Grandeurs et mesure .....	57
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
<b>Découvrir le monde</b>	
<b>Objectifs</b> .....	57
<b>Programme</b> .....	57
1. De l'espace familier aux espaces lointains. ....	57
2. Le temps qui passe .....	58
3. La matière .....	58
4. Le monde du vivant .....	58
5. Les objets et les matériaux .....	58
6. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) .....	58
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	



<b>Langues vivantes</b>	
<b>Objectifs</b> .....	60
<b>Programme</b> .....	60
1. Connaissances .....	60
2. Capacités .....	61
3. Attitudes .....	61
<b>Éducation artistique</b>	
<b>Arts visuels</b>	
<b>Objectifs</b> .....	61
<b>Programme</b> .....	61
1. Le dessin .....	62
2. Les compositions plastiques .....	62
3. Les images .....	62
4. L'approche et la connaissance d'œuvres .....	62
<b>Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
<b>Éducation musicale</b>	
<b>Objectifs</b> .....	63
<b>Programme</b> .....	63
1. Voix et chant .....	63
2. Écoute .....	64
3. Réalisations de projets musicaux .....	64
<b>Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
<b>Éducation physique et sportive</b>	
<b>Objectifs</b> .....	65
<b>Programme</b> .....	65
1. Activités physiques et compétences spécifiques .....	65
2. Compétences générales .....	66
3. Programmation des activités .....	66
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
<b>IV - CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - CYCLE 3</b>	
<b>Introduction</b> .....	68
<b>Horaires</b> .....	70
<b>Éducation littéraire et humaine</b>	
<b>Maîtrise du langage et de la langue française</b>	
Dire, lire et écrire dans toutes les disciplines .....	71
Dire, lire, écrire en littérature .....	73
<b>Objectifs</b> .....	73
<b>Programme</b> .....	74
1. Lecture des textes de la littérature de jeunesse .....	74
2. Dire les textes .....	74
3. Écrire à partir de la littérature .....	74
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	

## Étude de la langue (Grammaire)

<b>Objectifs</b> .....	77
<b>Programme</b> .....	77
1. La phrase .....	78
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
2. Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte .....	79
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
3. Vocabulaire .....	79
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
4. Orthographe .....	81
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	

## Langues vivantes

<b>Objectifs</b> .....	82
<b>Programme</b> .....	82
1. Connaissances .....	82
2. Capacités .....	83
3. Attitudes .....	83
<b>A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)</b> .....	84

## Éducation civique

<b>Objectifs</b> .....	85
<b>Programme</b> .....	85
1. Participer pleinement à la vie de son école .....	85
2. Être citoyen dans sa commune .....	85
3. Être citoyen en France .....	85
4. S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde .....	85
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	

## Histoire et géographie

<b>Objectifs</b> .....	86
<b>Programme d'histoire</b> .....	87
1. La Préhistoire .....	87
2. L'Antiquité .....	87
3. Le Moyen-Âge (476-1492) .....	87
4. Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) .....	87
5. Le XIXème siècle (1815-1914) .....	88
6. Le XXème siècle et le monde actuel .....	88
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	

## Programme de géographie

1. Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines .....	88
2. Regards sur les espaces européens .....	89
3. Le territoire français .....	89
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	

## Éducation scientifique

### Mathématiques

<b>Objectifs</b> .....	89
<b>Programme</b> .....	90
1. Exploitation de données numériques .....	90
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
2. Connaissance des nombres entiers naturels .....	91
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
3. Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux .....	91
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
4. Calcul .....	92

<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
5. Espace et géométrie .....	94
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
6. Grandeurs et mesure .....	95
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
<b>Sciences expérimentales et technologie</b>	
<b>Objectifs</b> .....	96
<b>Programme</b> .....	96
1. La matière .....	96
2. Unité et diversité du monde vivant .....	96
3. Éducation à l'environnement et au développement durable .....	96
4. Le corps humain et l'éducation à la santé .....	96
5. L'énergie .....	96
6. Le ciel et la Terre .....	96
7. Le monde construit par l'homme .....	97
8. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales .....	97
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
<b>Éducation artistique</b>	
<b>Arts visuels, éducation musicale, approche d'autres disciplines artistiques</b> .....	98
<b>Arts visuels</b>	
<b>Objectifs</b> .....	99
<b>Programme</b> .....	99
1. Le dessin comme composante plastique .....	99
2. Des caractéristiques d'un volume à son organisation spatiale .....	99
3. Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication .....	100
4. La perception de l'environnement et sa représentation .....	100
5. L'approche et la connaissance des œuvres .....	100
<b>Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
<b>Éducation musicale</b>	
<b>Objectifs</b> .....	101
<b>Programme</b> .....	101
1. Voix et chant .....	101
2. Écoute .....	101
3. Pratiques instrumentales .....	102
4. Réalisation de projets musicaux .....	102
<b>Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	
<b>Éducation physique et sportive</b>	
<b>Objectifs</b> .....	102
<b>Programme</b> .....	103
1. Activités physiques, sportives et artistiques, et compétences spécifiques .....	103
2. Compétences générales et connaissances .....	103
3. Programmation des activités .....	104
<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3</b>	

# I - PRÉAMBULE

## 1 - Une école exigeante

En ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française. Elle ne peut en même temps ignorer les grandes mutations de son histoire récente, et la plus positive d'entre elles, la prolongation de la scolarité. Il est loin le temps où l'école primaire se suffisait à elle-même, développant un système parallèle au lycée, sans lien avec celui-ci. Elle est aujourd'hui la première étape d'un long parcours qui se poursuit obligatoirement jusqu'à seize ans et, pour la plus grande partie des élèves, jusqu'à vingt et un ou vingt-deux ans. Dès lors, elle apporte les fondements sur lesquels se construit une formation complexe, souvent de niveau élevé, menant chacun à une qualification et qui devra être développée tout au long de la vie. Enseignement de base ne signifie donc pas sommaire. Pour bien prendre en compte ces finalités, l'école primaire ne peut qu'avoir des exigences élevées qui mettent en jeu à la fois mémoire et faculté d'invention, rigueur et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.

Alors même que s'étendent les objectifs assignés à l'école, il est plus que jamais essentiel de veiller à ne laisser aucun élève à l'écart. C'est le sens de la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005 lorsqu'elle dispose en son article 9 que "la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société". Les programmes de l'école élémentaire ont été révisés, sans rien perdre des exigences permanentes de l'école républicaine, pour prendre en compte les exigences de ce socle commun, telles qu'elles sont précisées dans le décret du 11 juillet 2006.

Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches complexes, à l'école puis dans la vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société : c'est d'être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et des exigences de la protection de la planète.

L'exigence du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants. Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

À l'école primaire, deux paliers sont fixés : à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, à la fin du cycle des approfondissements. Ces programmes s'inscrivent dans une continuité historique, jalonnée par une série de lois et d'instructions. L'ampleur des ambitions, le recours à l'initiative de l'élève, par exemple, ne sont pas des attentes nouvelles et leur réitération est la preuve tangible des difficultés qu'implique leur mise en œuvre. Déjà, les instructions de 1882, arrêtées par Jules Ferry, précisaient que la méthode à suivre "ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours". Et elles ajoutaient : "la seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour

ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées". Les instructions de 1923, bases de notre école jusqu'à la décennie 1970, vont plus loin encore dans des propos qui anticipent les conseils donnés encore aujourd'hui : "À l'observation qui laisse encore l'écopier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent les liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes)...". La loi d'orientation de 1989 a conforté ces évolutions, celle de 2005 a introduit la définition d'un *Socle commun de connaissances et de compétences*.

## 2 - Une culture scolaire partagée

Face à un public de plus en plus divers, l'école doit, très tôt, prendre en compte et développer la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes. À côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice doivent être développés. L'éducation artistique, l'éducation physique, l'éducation scientifique et technique sont ainsi des aspects irremplaçables de la formation scolaire.

### Deux axes structurants de l'enseignement primaire

Deux grands axes structurent l'enseignement primaire, la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique. Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir à l'aise dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. À l'école maternelle, ils donnent la priorité à l'expression orale et en particulier à l'acquisition du vocabulaire et ils préparent l'accès à l'écrit. Savoir lire et aimer lire sont les objectifs majeurs des premières classes de l'école élémentaire. Dès la fin du cycle 2, l'élève doit pouvoir lire avec aisance et comprendre un texte simple. Cet apprentissage de la lecture se poursuit tout au long du cycle 3. Les élèves y rencontrent des textes de plus en plus longs, divers et complexes. Ils apprennent donc à lire dans toutes les disciplines et à travers des écrits de nature différente : œuvres de fiction, récits et documents historiques, descriptions géographiques, comptes rendus d'expériences scientifiques. Voilà pourquoi les ateliers d'étude de la langue, si profitables dans ce cycle, doivent se distribuer dans les différents domaines : ateliers de lecture littéraire, les plus nombreux et les plus réguliers ; ateliers de lectures historiques, géographiques et scientifiques, ponctuellement, pour chaque grand thème abordé. L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. À la fin du cycle 2, les élèves doivent pouvoir rédiger cinq à dix lignes, en mobilisant leurs acquis dans les domaines du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques des différentes disciplines : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire ou en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels...

L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire au cours du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du "vivre ensemble". L'apprentissage du débat réglé, qui se construit tout au long de l'école élémentaire, en est l'un des meilleurs instruments. La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue - même quand on ne le partage pas -, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. Ce n'est qu'au

cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et de mieux le préparer à être citoyen.

#### **Un enseignement de langue vivante aux objectifs bien définis**

L'apprentissage des langues vivantes engagé dès le CE1 ne peut se limiter à une simple sensibilisation. Il suppose un véritable enseignement se prolongeant au collège. À l'école élémentaire, il vise l'acquisition des premières compétences de communication dans une langue vivante autre que la langue française, mais également celle de connaissances linguistiques et culturelles. Le niveau attendu en fin d'école est le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, celui de l' "utilisateur élémentaire".

#### **Des champs disciplinaires qui émergent progressivement...**

Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissances à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaire. Au cycle 2 apparaissent les mathématiques, l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive ainsi qu'au CE1, les langues vivantes. Au cycle 3 se dégagent la littérature, l'histoire et la géographie, les sciences expérimentales et la technologie. Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires, dont l'appropriation active conduit progressivement à la maîtrise des compétences validées par le premier niveau du Brevet informatique et Internet : le B2i école. Elles facilitent les approches interdisciplinaires et l'ouverture au monde. Il en est de même des images, fixes ou mobiles, qui sont utilisées dans la plupart des domaines disciplinaires et appréhendées de manière plus approfondie dans le cadre des arts visuels.

#### **... mais des enseignements étroitement reliés.**

L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doivent s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre et, singulièrement, associe la construction progressive de la maîtrise du langage et de la langue française à l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir les bases culturelles sans lesquelles les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.

Pour faciliter le travail des maîtres et assurer une liaison plus efficace entre école primaire et collège, chaque partie du programme est suivie de la liste des compétences ainsi que des éléments qui les composent, connaissances, capacités et attitudes attendues à la fin de chaque cycle de l'école élémentaire ; celles qui doivent être acquises dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences* sont mises en évidence dans les tableaux présentant les compétences attendues en fin de cycle. Ainsi se définit ce que l'on est en droit d'attendre de l'école primaire, première étape dans l'acquisition d'une culture commune.

### **3 - La réussite de tous**

Ce recensement systématique des acquis fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement. Ces évaluations sont des instruments qui aident les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Elles visent, non à classer les élèves, ni à fortifier à enfermer les plus fragiles dans leur échec, mais à permettre à l'enseignant de repérer les acquis de chacun, particulièrement ceux

qui correspondent aux attentes du socle commun, à analyser les difficultés éventuelles et à mettre en place les stratégies qui permettent à l'élève de surmonter les difficultés observées. Il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique, de durée adaptée, comme le prévoient les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collège. Cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle, même lorsqu'un appui est demandé aux membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Les maîtres sauront utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition (études dirigées, technologie de l'information et de la communication, projets artistiques et culturels, activités physiques et sportives), tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même.

Des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes. Sans cette relation confiante et continue qui conduit les parents à comprendre et soutenir le travail fait à l'école et les maîtres à expliquer les raisons de leurs exigences et à accepter d'écouter la famille, l'échec menace et, pour certains, la déscolarisation.

Ces programmes sont exigeants. Ils sont à la mesure de l'attente de notre pays et des nécessités d'une société du XXI<sup>ème</sup> siècle fondée sur l'intelligence. Ils témoignent de la confiance accordée aux maîtres qui sauront les mettre en œuvre, avec la collaboration de tous les autres adultes de l'école et l'appui des parents.

### **4 - Horaires et programmation**

Les horaires de l'école élémentaire sont donnés sur la base d'une semaine de quatre jours et demi dont il faudra soustraire une récréation de quinze minutes chaque demi-journée. Compte tenu de la disparité des organisations de la semaine d'une école à l'autre, ils doivent être traduits en une répartition annuelle susceptible de mieux intégrer les formes de scolarité exceptionnelles comme les classes transplantées ou les projets thématiques, artistiques et culturels en particulier. Dans plusieurs cas, il est indiqué une fourchette horaire qui laisse aux enseignants une plage de liberté importante pour programmer leurs activités. De même, la suppression d'un horaire spécifique accordé aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée.

Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. Tous les domaines contribuent à la maîtrise du langage et de la langue et une part de leur temps y est nécessairement consacrée. La lecture et l'écriture doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h 30 au cycle 2 et de 2 h au cycle 3. Le calcul mental doit également faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année et de chaque période d'apprentissage est indispensable. Elle doit être affichée dans la classe. Elle est complétée par un contrôle a posteriori du travail fait, grâce aux indications portées sur le cahier-journal. Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger.

Les projets d'école, centrés sur des objectifs pédagogiques, sont les instruments dont disposent les équipes de maîtres pour organiser la programmation la mieux adaptée à leurs élèves dans le respect des objectifs à atteindre. Ils doivent assurer les continuités nécessaires et aider aux ruptures indispensables. La progression des élèves implique en effet les unes et les autres. La collaboration régulière entre

enseignants d'école maternelle et enseignants d'école élémentaire, comme entre enseignants d'école élémentaire et enseignants de collège, est seule susceptible de donner la cohésion nécessaire aux apprentissages des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

### 5 - Les instruments de travail

Les présents programmes s'inscrivent dans la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente. C'est en particulier le cas pour la maîtrise du langage à l'école maternelle et au cycle 2. Néanmoins, sur plusieurs points, ils méritent d'être encore plus explicités, qu'il s'agisse de disciplines comme l'histoire au cycle 3 ou de thèmes transversaux. Ils sont donc complétés par des documents d'accompagnement qui donnent toutes les précisions nécessaires à leur mise en œuvre. Des fiches de connaissances contenant des exemples de programmations d'activité et des séquences d'apprentissage sont régulièrement publiées et mises à la disposition de chacun sur le serveur informatique du ministère.

Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. À côté d'eux, les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître. Partout où cela est possible, le développement des bibliothèques-centres documentaires (BCD), mises en réseau avec le centre de documentation et d'information (CDI) du collège du secteur et d'autres bibliothèques locales, est un appui indispensable à la mise en application de ces programmes. Dès l'école primaire, il est indispensable de développer une solide culture des technologies de l'information et de la communication.

Pour cela, les élèves utilisent régulièrement les outils informatiques dans les différents champs disciplinaires. Le dispositif pédagogique, organisé en conséquence, les place dans des situations de prise d'autonomie au cours de leurs apprentissages. Produire, modifier du texte, des images ou du son, naviguer sur la Toile, échanger des messages sont des activités qui permettent d'acquérir efficacement les compétences du B2i inclus dans le socle commun. De plus, les technologies de l'information et de la communication facilitent la différenciation notamment au service des élèves à besoins spécifiques. La volonté de développer une culture littéraire et artistique, dès l'école primaire, conduit à proposer : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous. De même, chacun s'accorde sur l'existence d'un patrimoine architectural, musical ou pictural qui fait aujourd'hui partie d'une culture commune. L'art n'est-il pas, par ailleurs, le moyen le plus efficace de comprendre d'autres civilisations éloignées dans le temps ou dans l'espace ? Il n'est pas trop tôt, à l'école primaire, pour placer les élèves au contact de ces œuvres. Si l'école ne le fait pas, qui le fera ? Toutefois, il ne faut pas brûler les étapes. La rencontre avec un grand texte ou une œuvre d'art est d'abord, pour chaque élève, un moment unique qui requiert simplement le silence, le regard et l'écoute, et laisse toute sa place à l'émotion partagée. Même si l'analyse peut être esquissée durant cette première étape de la scolarité, c'est au collège qu'elle sera menée plus avant. L'explication et l'interprétation des textes ou des œuvres d'art supposent une culture solide qui, on le sait, ne se construit que dans la fréquentation précoce et assidue de productions littéraires ou artistiques nombreuses et variées. Dans ce domaine, l'école primaire joue un rôle irremplaçable.

## Horaires de l'école élémentaire (semaine de 26 heures)

### Cycle des apprentissages fondamentaux

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française (1)	9 h	10 h (11 h en classe de CP)
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques (2)	5 h	6 h
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue vivante étrangère (en classe de CE1)	1 h 30	
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	

(1) La lecture et l'écriture (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h 30, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

(2) Le calcul mental doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

### Cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	3 h 30	4 h 30	12 h
	Étude de la langue (Grammaire)	2 h 30	3 h 30	
	Langue vivante étrangère	1 h 30		
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30		
Éducation scientifique	Mathématiques (3)	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels	3 h		3 h
Éducation physique et sportive	3 h			3 h

(3) Le calcul mental doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française (4)	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

(4) La lecture et l'écriture (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

# II - ÉCOLE MATERNELLE

## INTRODUCTION

Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle. Dotée d'une identité originale et d'une culture adaptée à l'âge et au développement des enfants qu'elle accueille, cette école de plein exercice se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie qu'elle met en œuvre.

Les enseignants<sup>(1)</sup> y ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent son autonomie et lui laissent le temps de vivre ses premières expériences tout en l'engageant à de nouvelles acquisitions. Ils identifient avec précision les besoins de chacun, ils créent les conditions des découvertes fortuites et suscitent les expérimentations spontanées. Ils encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ses jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité qui l'entoure. L'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuie et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire. C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales.

La loi d'orientation de 1989 a rappelé les places respectives de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans l'enseignement primaire. Le décret du 6 septembre 1990<sup>(2)</sup> en a précisé l'organisation en trois cycles pédagogiques : "le cycle des apprentissages premiers, qui se déroule à l'école maternelle"; "le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et qui se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire"; "le cycle des approfondissements, qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège". La responsabilité de l'école maternelle est donc double. Il lui appartient d'abord de mener à bien les apprentissages premiers. Il lui appartient aussi d'engager tous ses élèves, sans exception, dans cette première étape des apprentissages fondamentaux, sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie.

Les "apprentissages premiers" ne sont pas dénommés tels parce qu'ils sont chronologiquement les premiers auxquels soient confrontés les tout jeunes élèves. Ils sont premiers parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est dorénavant un horizon naturel de sa vie. Ils lui permettent d'entrer dans cette articulation entre jeux et activités par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoir-faire inédits, à des connaissances toujours neuves. La première étape des "apprentissages fondamentaux" suppose, pour être menée à bien, le cadre spécifique de la pédagogie de l'école maternelle. C'est cette dynamique qui donne à cette école sa nécessaire unité, son identité et son intégrité.

Dans cet esprit, les présents programmes concernent la totalité de l'école maternelle, et les compétences qui y sont détaillées sont celles de fin de grande section.

(1) L'enseignant de l'école primaire est le plus souvent une enseignante. La grammaire du français conduit toutefois à utiliser le seul masculin lorsqu'il est fait référence à des fonctions abstraites. "L'enseignant", "le maître" comme "les élèves" ou "l'enfant" renvoient donc ici à l'usage générique de chacun de ces termes sans distinction de sexe. Dans les autres emplois des termes désignant des professions, il est au contraire recommandé de distinguer par le masculin et le féminin les fonctions qu'exercent des personnes réelles.  
(2) Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, JO du 8 septembre 1990.

## 1 - Une école organisée pour les jeunes enfants

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle s'est déjà donné de nombreux savoir-faire et habitudes qui règlent sa vie quotidienne dans son milieu familial ou chez l'assistante maternelle, mais aussi, de plus en plus souvent, dans des lieux de vie collective comme la crèche ou la halte-garderie. L'école, par ses dimensions, le nombre d'adultes et d'enfants qui la fréquentent, ses équipements, constitue cependant un environnement inattendu qui met en défaut ses repères et auquel il va devoir s'adapter.

Les enseignants, en apportant un soin tout particulier à l'organisation du milieu scolaire, facilitent ce passage tout en répondant aux exigences et besoins des âges successifs de la petite enfance. Ils permettent que la participation aux multiples formes de la vie collective se combine sans heurts avec les moments de retrait et d'isolement. Il incombe à tous les adultes présents, sous la responsabilité de l'enseignant, de créer pour chaque enfant les conditions d'un développement harmonieux, respectueux de ses rythmes de croissance et de sa personnalité.

L'aménagement de l'école, des salles de classe, des salles spécialisées doit offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices. Il permet d'éprouver des émotions, de créer et de faire évoluer des relations avec ses camarades ou avec les adultes. Il garantit à chaque enfant de grandir dans un univers culturel qui aiguise sa curiosité et le conduit à des connaissances sans cesse renouvelées en totale sécurité.

L'organisation du temps respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation. La durée des séquences est adaptée à la difficulté des situations proposées autant qu'à l'âge des enfants concernés. Les moments exigeant une attention soutenue alternent avec d'autres plus libres, les ateliers avec les regroupements, les travaux individuels avec les activités nécessitant échanges ou coopération. L'accueil, les récréations, les temps de repos et de sieste, de goûter ou de restauration scolaire sont des temps d'éducation. Ils sont organisés et exploités dans cette perspective par ceux qui en ont la responsabilité.

Toutefois, le vécu quotidien des enfants ne se réduit pas au temps scolaire. Il y a bien sûr la vie familiale, mais aussi des moments durant lesquels l'enfant est pris en charge dans d'autres modes d'accueil. Tout en gardant sa liberté d'action et ses spécificités, l'école maternelle joue un rôle pivot dans le réseau des institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges.

Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Il est important que l'école explique, fasse comprendre et justifie ses choix, qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Elle doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire.

## 2 - Accompagner les ruptures et organiser les continuités

La scolarisation d'enfants de plus en plus jeunes a confronté l'école maternelle aux difficultés d'une hétérogénéité accrue de ses élèves. Les tout-petits qui ont à peine deux ans y côtoient des grands qui en ont déjà presque six. Organiser trois ou quatre années de vie scolaire exige de définir des principes de progressivité.



L'accueil des tout-petits impose des exigences particulières. À deux ans, les enfants restent fragiles. Ils ne doivent pas être privés des temps où ils s'isolent et qui sont nécessaires à leur maturation, mais ils doivent aussi s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération. Souvent la présence des plus grands leur est une aide précieuse. Seul un projet exigeant permet d'articuler ces contraintes. Il doit impliquer l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Entre trois et cinq ans se font jour de nombreuses possibilités d'action et de création. Les enfants manifestent une curiosité insatiable et le plaisir renouvelé de s'engager dans des expériences neuves. Il faut pouvoir répondre de manière ordonnée à toutes ces attentes, satisfaire le désir d'apprendre de tous sans décevoir les uns ni décourager les autres.

Lorsqu'ils arrivent en dernière année d'école maternelle (grande section), la plupart des enfants précisent et structurent leurs acquis tout en poursuivant la découverte active du monde. C'est ce qui se produit en particulier dans le domaine du langage, où les multiples questionnements sur l'écrit qui s'étaient manifestés les années précédentes commencent à trouver des solutions plus cohérentes et mieux structurées. Pour d'autres enfants, l'année des cinq ans est souvent nécessaire pour renforcer des compétences encore fragiles. Cela est vrai pour ceux qui sont confrontés à un environnement difficile, pour ceux dont la scolarisation a été trop réduite faute d'une fréquentation régulière ou encore pour certains enfants nés en fin d'année et qui se retrouvent ainsi les plus jeunes de leur classe.

Cette attention aux phases successives du développement n'impose pas, pour autant, que l'organisation de l'école maternelle en classes d'âge homogène soit le seul et le meilleur moyen d'accompagner chaque enfant au rythme qui est le sien. Chacun sait le rôle décisif que la fratrie joue dans le développement. Elle permet aux plus jeunes de multiplier les occasions d'interactions avec les plus âgés et à ces derniers d'éprouver dans leur relation aux plus petits les savoir-faire et les savoirs nouvellement acquis. Les uns et les autres en tirent bénéfice. Selon les moyens dont dispose l'école et les besoins des enfants qui la fréquentent, il est possible de structurer les classes en mélangeant les âges sans pour autant se priver de moments où l'on revient à des groupes plus homogènes.

L'enseignant est particulièrement attentif aux réactions des enfants mais n'interprète pas trop hâtivement leurs productions. L'enjeu est de comprendre les cheminements et d'évaluer les progrès pour adapter les exigences et ajuster les propositions de manière à ce que chaque enfant découvre, tout au long de sa scolarité, des activités sans cesse renouvelées et inscrites dans des progressions d'apprentissage cohérentes.

L'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants, à l'école maternelle comme dans les autres niveaux de la scolarité primaire. Elle facilite l'adaptation des activités aux besoins de la classe comme de chacun des élèves. Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages.

L'école maternelle entretient des liens étroits avec l'école élémentaire. Cette articulation, qui ne concerne pas que les enseignants de la grande section et du cours préparatoire, est structurée par le projet de chacune des deux écoles. Elle permet une véritable programmation des activités du cycle des apprentissages fondamentaux et un suivi individualisé de chacun des élèves au moment de la rupture délicate mais nécessaire entre école maternelle et école élémentaire.

Les enseignants de maternelle jouent souvent un rôle important dans la détection précoce et dans la prévention des handicaps. L'enjeu est de repérer les difficultés potentielles, de susciter la coopération des autres services de la petite enfance et de se donner ainsi toutes les chances de les résoudre.

Il s'agit dans tous les cas, et tout au long de la scolarité maternelle, d'assurer un accompagnement de l'enfant, qui respecte son identité,

son rythme, ses besoins en lui donnant les conditions d'une scolarité heureuse et réussie.

### 3 - Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages

Pour donner à chaque enfant l'occasion d'une première expérience scolaire réussie, d'une part l'école maternelle lui permet de former sa personnalité et de conquérir son autonomie au sein d'une communauté qui n'est plus celle de sa famille, d'autre part elle l'aide à grandir et lui offre les moyens de constituer le socle des compétences nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux. Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques.

Il appartient à l'équipe des maîtres d'assurer à leurs élèves, tout au long de leur scolarité, l'exploration d'une grande variété de situations et d'univers culturels, l'usage d'outils et d'instruments diversifiés. À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités collectivement élaborée est seule susceptible de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés. Dans tous les cas, l'utilisation de situations réelles (avec des objets courants, du matériel spécifique, des jeux) doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit.

Aux côtés des jouets, des jeux, des aménagements ludiques ou des livres, les supports numérisés ont tout à fait leur place en école maternelle. L'ordinateur est, pour les petits comme pour les plus grands, un instrument fécond d'exploration du monde virtuel dès lors que l'usage en est correctement guidé par l'adulte.

L'école maternelle structure ses enseignements en cinq grands domaines d'activités. Chacun est essentiel au développement de l'enfant et constitue un socle pour ses apprentissages. Chacun participe de manière active et complémentaire à la conquête du langage et ancre son usage dans des communications authentiques, dans l'expérience et dans l'action. De même, chacun est l'occasion, pour l'enfant, d'organiser le monde dans lequel il vit, de construire les catégories qui rassemblent ou différencient les objets qui l'entourent en apprenant à tenir compte des critères qui les distinguent<sup>(3)</sup>.

#### 3.1 Le langage au cœur des apprentissages

Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires... En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.

Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne, mais ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre. L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de

(3) Lorsque l'enfant compare, classe ou range en explicitant ce qu'il fait dans le cadre d'un dialogue serré avec l'adulte, les propriétés des objets prennent progressivement de la consistance. Il convient d'engager ces activités dans des situations aussi proches que possible de la vie quotidienne (remise en ordre d'un local, réorganisation des classements dans le coin jeu ou en bibliothèque...), en évitant de les systématiser.

multiples visages des cultures écrites. Cela n'empêche pas non plus l'enfant de commencer à concevoir comment fonctionne le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire. C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle. De la qualité de ce premier et nécessaire abord dépend en grande partie l'aisance des apprentissages ultérieurs.

Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue.

### **3.2 Vivre ensemble**

Lorsqu'il arrive à l'école maternelle, l'enfant a souvent été le sujet privilégié d'attentions centrées sur sa personne. Il s'affronte maintenant à un monde nouveau dans lequel d'autres enfants réclament les mêmes soins, un monde dans lequel les adultes sont tout à la fois attentifs à ses attitudes ou ses actions et distants face aux exigences qu'il manifeste. Un parmi d'autres, il doit apprendre à vivre avec des enfants qui ont autant de difficultés que lui à trouver les repères leur permettant de comprendre les comportements des adultes, particulièrement lorsqu'ils manifestent leur autorité ou, au contraire, les laissent libres de leurs actes.

C'est dans cet univers nouveau et contraignant que chaque enfant doit apprendre à éprouver sa liberté d'agir et à construire des relations nouvelles avec ses camarades comme avec les adultes. Il forge ainsi les points d'appui d'une personnalité qui, à cet âge, ne cesse de se chercher. Il découvre qu'on peut apprendre non seulement à vivre avec d'autres, mais aussi à échanger et coopérer avec eux, tout en construisant sa place au sein de la collectivité de la classe ou, même, de l'école.

Le passage d'une communication centrée sur des attitudes ou des comportements quelquefois agressifs ou, au contraire, résignés, à une communication inscrite dans un usage aisé du dialogue est certainement un des objectifs importants du domaine d'activités "Vivre ensemble". La vie de la classe permet de créer toutes les occasions de faciliter le développement de compétences de communication verbale.

### **3.3 Agir et s'exprimer avec son corps**

L'action motrice est, à l'école maternelle, un support important de construction des apprentissages. C'est à cette période de l'enfance que s'élabore le répertoire moteur de base composé d'actions fondamentales : des déplacements (marcher, courir, sauter...), des équilibres (se tenir sur un pied...), des manipulations (saisir, tirer, pousser...), des lancers, des réceptions d'objets...

L'école doit offrir à l'enfant l'occasion d'élargir le champ de ses expériences dans des milieux et des espaces qui l'aident à mieux se connaître et à développer ses capacités physiques, qui l'incitent à ajuster et diversifier ses actions, qui lui offrent une palette de sensations et d'émotions variées, lui procurent le plaisir d'évoluer et de jouer au sein d'un groupe.

C'est dans cette perspective qu'il est amené à explorer et à se déplacer dans des espaces pensés et aménagés par l'enseignant, à agir face aux obstacles rencontrés en comprenant progressivement ce qu'est prendre un risque calculé, à réaliser une performance que l'on peut mesurer, à manipuler des objets pour s'en approprier ou en inventer des usages. Il apprend aussi à partager avec ses camarades des moments de jeux collectifs, de jeux dansés et chantés. Toutes ces compétences sont construites à travers la pratique d'activités physiques qui contribuent à orienter les efforts des enfants et à leur donner sens : "sauter le plus loin possible" (activités athlétiques) est différent de "sauter d'un engin pour retomber sur ses pieds" (activités gymniques).

Ces expériences l'amènent à exprimer et à communiquer les impressions et les émotions ressenties.

### **3.4 Découvrir le monde**

L'école maternelle permet à l'enfant d'exercer sa curiosité en découvrant, au-delà de l'expérience immédiate, quelques-uns des phénomènes qui caractérisent la vie, la matière ou encore les objets fabriqués par l'homme. Les activités proposées dans cette perspective lui donnent des repères pour ordonner les événements dans le temps qui passe et structurer les espaces qu'il explore. En lui permettant de distinguer le monde physique et le monde vivant, elles lui offrent l'occasion de mieux connaître les besoins de son corps et de structurer ses actions dans l'univers qui est le sien.

Dans ces situations, grâce à des expériences faciles à mettre en œuvre, l'enfant apprend à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. Il s'essaie à raisonner. Bref, il expérimente les instruments du travail intellectuel qui permettent de décrire la réalité, de la quantifier, de la classer ou de la mettre en ordre, en un mot de la comprendre.

En même temps qu'il découvre avec d'autres yeux le monde qui l'entoure, l'enfant continue à apprendre à parler, à nommer avec précision les objets et leurs qualités, les actions et leurs caractéristiques. Il prend conscience des usages plus contraints du langage. Il découvre aussi que le dessin peut représenter avec précision ce qu'il a observé et rendre partageables les informations dont il dispose.

### **3.5 La sensibilité, l'imagination, la création**

Chez le jeune enfant, la sensibilité et la compréhension, l'imagination et l'intelligence rationnelle restent encore intimement liées. Elles ne se distinguent que progressivement. À l'âge où l'intelligence sensible joue un rôle central, les activités de création et les pratiques artistiques doivent être particulièrement développées. Elles ne sont pas seulement des moyens d'expression et de découverte, elles ouvrent des voies pour s'approprier les connaissances, explorer de nouveaux rapports avec les autres et avec le monde.

L'école maternelle encourage et développe les langages d'expression qui mobilisent le corps, le regard et le geste. L'enseignant installe les conditions propices à des expériences à la fois ludiques et fonctionnelles et à des réalisations concrètes. L'enfant doit pouvoir chercher, inventer, transformer, exprimer, éprouver le plaisir de la création. Dans les réalisations, une part importante est laissée à la spontanéité et à l'imagination. Les échanges oraux autour des démarches et réalisations, qui sont valorisées, permettent la mise en mot de l'expérience et aident à établir les relations entre les sensations éprouvées et les effets produits.

Pour aider l'enfant à progresser dans son expression et à préciser ses intentions, l'école maternelle doit aussi lui proposer des situations qui le conduisent progressivement à l'acquisition de savoir-faire. Il peut ainsi découvrir et s'approprier de nouvelles manières de procéder, des moyens techniques qui élargissent sa manière personnelle de faire. Il peut réinvestir les techniques qu'il met au service de ses tentatives et de son projet. En construisant des réponses diversifiées, il apprend à affiner son regard et son jugement.

L'école maternelle offre un milieu ouvert à des démarches artistiques et à des références culturelles. Elles ne sont pas données comme modèles à atteindre ou à admirer. Elles permettent l'ouverture à des sensibilités différentes et posent les bases d'une culture commune. Guidé par le maître, l'enfant découvre les liens entre les inventions des artistes et les propositions des élèves.

Grâce à des actions spécifiques organisées dans le cadre du projet d'école, éventuellement soutenues par des projets artistiques et culturels (PAC), les enfants sont amenés à explorer des univers artistiques variés, notamment ceux du théâtre ou de la danse.

### 3.6 Compétences transversales

Les activités qui concourent à l'acquisition de compétences spécifiques à chacun des domaines permettent également de développer des compétences transversales : attitudes face aux apprentissages, méthodes. La curiosité et l'envie de connaître, l'affirmation de soi, le respect des autres, l'autonomie sont autant de comportements qui sont sans cesse encouragés. L'attention, la patience, la concentration doivent régulièrement sous-tendre l'observation comme l'action. En s'habituant à mettre en jeu son activité de manière ordonnée (participation à l'élaboration du projet, aux tâches suggérées, à la réflexion sur l'action et son résultat ; repérage des informations pertinentes, organisation des données ; mémorisation des étapes de la séquence et des résultats obtenus...), l'enfant se dote d'une première méthodologie de l'apprentissage.

## LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

### OBJECTIFS ET PROGRAMME

En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène. Ils sont prêts à apprendre à lire. Ce parcours doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, mais il doit plus encore à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent "l'apprenti parleur". C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage.

### 1 - Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication

Quand il arrive pour la première fois à l'école maternelle, l'enfant découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et que lui-même ne comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, perd l'évidence attachée au milieu familial.

La pédagogie du langage repose donc d'abord sur le rétablissement puis le maintien de la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école d'une part, entre chaque enfant et tous les autres d'autre part. Cette communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit aussi dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence des situations. Elle suppose donc, de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en place matérielle rigoureuse de chaque activité, une attention permanente à ce qui se passe dans la classe, un souci d'explicitation du vécu quotidien, une verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte. Le domaine d'activités "Vivre ensemble" contribue au développement progressif d'une communication efficace dans la classe et dans l'école. Toutefois, les autres domaines d'activités supposent, eux aussi, des échanges verbaux de qualité et, en conséquence, sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige.

C'est dans le cadre de cette communication sans cesse relancée – entre l'enfant et les adultes, entre l'enfant et ses camarades – que vient s'inscrire toute la pédagogie du langage. Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit.

Dans la mesure où le langage est au cœur de tous les apprentissages, il importe que chaque activité ait une dimension linguistique clairement affichée. Toutefois, le travail du langage ne peut être seulement occasionnel et doit donc être programmé avec rigueur. L'équilibre

entre ces deux modalités est l'un des gages de la qualité des enseignements proposés.

## 2 - Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation

Pour les plus jeunes (deux et trois ans), il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse pourvu qu'ils soient "en situation", c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours ; se faire comprendre dans les mêmes conditions.

### 2.1 Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal

L'essentiel de cette acquisition passe par la participation de chaque enfant à de nombreux échanges linguistiques ayant un sens pour lui et le concernant directement. La pédagogie du langage, pour les plus jeunes, relève donc d'abord d'une organisation de la classe qui permette à chaque enfant d'être sollicité personnellement à de nombreuses reprises dans la journée. Les autres adultes de l'école mais aussi les enfants plus âgés jouent un rôle tout aussi efficace que le maître dans cette première acquisition du langage. Cela signifie que, bien encadrés, ils peuvent contribuer notablement à l'augmentation des échanges verbaux dans la vie scolaire quotidienne. Cela signifie aussi que la répartition des élèves dans des classes d'âge hétérogène peut être un facteur déterminant de l'accès au langage en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits.

### 2.2 Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions

Pour que ces échanges aient une signification, il est nécessaire qu'ils soient très fortement ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes. En effet, pour le tout-petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit et comprend de l'action ou de l'événement concomitant. C'est dire que, à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne. Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte). Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses. L'utilisation d'une marionnette ou d'une marotte peut permettre de créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler.

## 3 - Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires

Vers trois ans, une nouvelle étape conduit l'enfant à entrer dans un langage susceptible d'évoquer des situations ou des événements qu'il n'est pas en train de vivre. Certes, le tout-petit tente aussi de dire ce qui a frappé son attention et qu'il a retenu, mais il ne dispose pas encore des moyens adéquats pour le verbaliser et rencontre donc les plus grandes difficultés à se faire comprendre lorsque son interlocuteur n'a pas vécu la même situation que lui.

La compréhension de ces énoncés renvoyant à une expérience passée ou à venir (ou imaginaire) implique la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant, de structures syntaxiques nouvelles, de formes linguistiques qu'il ne connaît pas encore. La production de ce même langage suppose une structuration plus ferme d'énoncés plus longs et mieux articulés entre eux. Il s'agit en fait de l'acquisition d'un nouveau langage. Si, lors de la première phase, l'enfant semble capable de s'emparer aisément de la langue qu'on parle autour de lui, dans cette deuxième phase une action incessante de l'adulte est nécessaire.

Chaque fois que ce dernier veut se faire entendre, il ne doit pas hésiter à reformuler différemment un premier énoncé de manière à fournir les points d'appui nécessaires à la compréhension. Quand, à l'inverse, l'enfant tente de rappeler un événement passé ou d'anticiper une situation à venir, il est nécessaire que l'adulte dialogue avec lui (interaction) pour l'amener progressivement à une formulation adéquate, c'est-à-dire qui offre à l'interlocuteur tous les repères nécessaires à la compréhension (dans le cas de l'annonce d'une nouvelle, par exemple, localisation dans le temps et l'espace de l'événement, présentation des individus ou des objets concernés, usage normal des pronoms de substitution, gestion des temps du passé, etc.).

### 3.1 Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe

Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans ces apprentissages. On peut faire varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. L'utilisation de dessins ou de photographies peut se révéler efficace lorsque l'on aborde un événement plus complexe à raconter. En effet, ils facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées.

La progressive maîtrise de la compréhension de ce langage passe par des activités mettant en jeu des situations d'échange avec les familles ("livre de vie"), de correspondance interscolaire, en particulier par le moyen du courrier électronique (l'enseignant est dans ce cas le lecteur des messages reçus). Elles peuvent aussi s'appuyer sur l'échange de cassettes, l'usage de la radio ou de la vidéo... Les discussions sur la signification des énoncés entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors d'activités de production.

### 3.2 Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité

La construction de repères temporels est un aspect important du développement psychologique de l'enfant pendant sa scolarité à l'école maternelle. Le langage joue un rôle essentiel dans ce développement. Les marques de la temporalité sont complexes et supposent, pour être acquises, des interventions importantes de l'adulte.

L'enfant doit d'abord apprendre à utiliser les marques de l'énonciation qui lui permettent de situer le présent au moment où il parle et, de part et d'autre, le passé et le futur. Ces marques sont soit des mots outils ou expressions ("maintenant", "aujourd'hui", "cette semaine"...; "il y a un moment", "hier", "le mois dernier"...; "tout à l'heure", "après-demain", "la semaine prochaine"...), soit des flexions temporelles (présent, temps du passé, temps du futur, passé proche, futur proche...). En général, elles font partie de ce langage en situation qui s'acquiert de manière quasi spontanée, à condition que l'enfant soit partie prenante d'échanges réguliers avec des adultes mettant en jeu ces différentes marques linguistiques dans un contexte à la signification facilement accessible.

Il n'en est pas de même pour les marques temporelles relatives à l'usage du langage d'évocation, qui se révèlent beaucoup plus difficiles à acquérir et supposent un travail d'étayage assidu de la part de l'enseignant. Dans ce cas, l'enfant doit apprendre à se donner une origine temporelle référée au temps objectif des calendriers, que cette origine soit vague ("autrefois") ou précise ("le 1<sup>er</sup> janvier 2000"), qu'elle se réfère au temps réel du récit historique (date) ou au temps imaginaire de la fiction ("Il était une fois..."). Ce temps chronique peut être celui des différentes communautés dans lesquelles vit l'enfant : sa famille (dates d'événements familiaux marquants), son école (la rentrée, la fête de l'école). Il doit aussi devenir celui de la société civile (calendrier) et, plus tard, de

la culture qui la sous-tend (histoire).

Une deuxième difficulté réside dans la compréhension et l'expression de la position relative des événements les uns par rapport aux autres dans la trame de ce temps objectif. Il en est de même pour la superposition ou la succession des différentes durées. Cela suppose l'emploi d'autres marques verbales : des mots-outils référés cette fois à des dates et non plus au présent de l'énonciation ("avant", "après", "le jour suivant", "le jour précédent"...), des usages différents des temps des verbes marquant l'antériorité relative (temps simples opposés au temps composé), le caractère ponctuel et fini d'un événement ou, au contraire, le fait qu'il dure ou soit répétitif (opposition du passé composé à l'imparfait, voire, dans les récits littéraires, du passé simple à l'imparfait). Comme pour l'espace, le lexique (les verbes en particulier) joue un rôle essentiel dans cette expression de la temporalité.

À l'école maternelle, ce n'est que par l'usage répété de ces multiples manières de marquer la temporalité que l'enfant parvient à en comprendre le fonctionnement et qu'il commence à les utiliser à bon escient. Cela suppose de la part du maître d'incessantes interactions venant soutenir les efforts de chaque élève. La dictée à l'adulte est, dans ce cas, un instrument utile dans la mesure où elle permet de réviser les premières tentatives.

### 3.3 Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales

Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire constituent un apport important pour l'accès au langage de l'évocation. Ils permettent d'aller plus avant encore dans le pouvoir de représentation du langage, en explorant des mondes imaginaires et en constituant une première culture partagée. L'immense répertoire des traditions orales est ici au centre du travail. Son exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance des grands thèmes (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, le courage et la lâcheté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal...) ainsi que des personnages qui ne sauraient être ignorés (bestiaire traditionnel, héros des principaux contes ou des classiques de la littérature de jeunesse qui inspirent à leur tour la culture orale). On prendra soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école. Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des rapprochements qui manifestent le caractère universel de cette culture.

L'art du conteur, qui non seulement raconte mais adapte son texte à son public et dialogue avec lui, doit être ici au centre de la démarche. Le retour régulier sur les histoires ou les contes les plus forts est la règle : ils doivent pouvoir être connus et reformulés par tous les élèves. Certes, une partie de la trame narrative échappe toujours aux enfants, mais, si l'on prend soin de construire une progression qui aille des histoires les plus simples aux plus complexes, il est possible de constituer progressivement une culture des contes en s'appuyant sur l'un pour aller vers l'autre.

Là encore, jouer avec les images est décisif : les albums illustrés, les images projetées, les films d'animation et, dans un second temps, les contes présentés sur des cédéroms interactifs peuvent être des supports de la parole de l'enseignant sans, cependant, se substituer à celle-ci. Il importe de faire se rencontrer des réalisations différentes d'une même conte de manière à permettre aux enfants de s'approprier sa forme verbale plutôt que l'une de ses mises en images. Enfin, on n'oubliera pas que la mémorisation de poèmes, de comptines, de jeux de doigts, de chansons participe largement, par leur caractère narratif, à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage.

### 3.4 Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés

Lorsque l'enfant dispose d'une représentation orientée de son propre corps et commence à s'en servir pour organiser l'espace qui l'entoure (voir dans le domaine "Découvrir le monde" la rubrique "Repérages dans l'espace"), il peut verbaliser de manière plus assurée les relations spatiales. Il convient alors de l'aider à s'approprier :

- les marques de l'énonciation structurant l'espace à partir de celui qui parle ("ici", "là", "près de moi", "loin de moi", "en haut", "en bas", "à droite", "à gauche", "devant moi", "derrière moi"...),

- les éléments lexicaux exprimant des déplacements ou des situations orientés ("s'éloigner", "se rapprocher", "venir", "s'en aller", "partir", "arriver", "monter", "descendre"...).

Les repérages dans un espace indépendant de celui qui parle se structurent parallèlement. Ce sont alors les caractéristiques fixes des objets qu'il contient qui permettent de l'orienter. Ainsi, la salle de classe comporte le côté des fenêtres, celui du tableau, celui de la porte d'entrée... Il est intéressant d'explorer les positions relatives de deux ou trois objets et les positions dans un espace strictement défini comme la classe ou la salle de jeu. L'enfant apprend alors à décrire les objets et leurs déplacements, indépendamment de sa position.

Le langage utilisé dans ces différentes situations ne se limite pas à une liste de petits mots. Il comporte aussi de très nombreux noms et verbes qui ont des valeurs spatiales spécifiques comme "le sol", "le plafond", "la cave", "le grenier", "l'escalier", "monter", "descendre", "avancer", "reculer"...

#### **4 - Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire**

Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français : la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est significatif.

Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l'enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l'école maternelle (enfants de 5 ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l'école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. C'est en ce sens que le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l'école maternelle et se poursuit à l'école élémentaire. C'est aussi en ce sens que la programmation des activités des deux premières années de l'école élémentaire ne peut être effectuée sans l'aide des enseignants de l'école maternelle.

##### **4.1 Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit**

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en jouant avec les supports les plus fréquents de celui-ci, de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques. Le monde de l'école est évidemment découvert le premier, mais le quartier, le milieu familial, les bibliothèques ou les musées de proximité supposent le même travail.

Cette exploration commence lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il fait de l'écrit. Elle est complétée par des séances de travail spécifiques qui permettent à l'enfant de s'interroger à haute voix sur le sens que pourrait avoir tel ou tel écrit. Le dialogue qui se constitue alors permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations. La séquence se termine par une lecture à haute voix du maître. Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.

De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un

travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

##### **4.2 Se familiariser avec le français écrit**

En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière.

L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture. Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de l'acte d'écriture de l'adulte. Lorsqu'il comprend qu'il doit ralentir son débit, il parvient à gérer cette forme inhabituelle de prise de parole par une structuration plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des formulations "qui ne peuvent pas s'écrire" et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette nouvelle exigence et à participer à une révision négociée du texte. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit. Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent. La programmation met en jeu de nombreux paramètres : nombre d'élèves participant à l'exercice (moins il y a d'élèves, plus l'exercice est difficile), longueur du texte, évocation antérieure du thème, choix du thème et du type d'écrit...

Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître.

Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. Ils sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante et doivent tenir une place centrale dans le quotidien de l'école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour par le ministère de l'éducation nationale permet aux maîtres d'effectuer au mieux leurs sélections.

##### **4.3 Se construire une première culture littéraire**

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures.

Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que

l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension.

On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. Par contre, on peut, à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un nouvel album. Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu.

Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie.

#### 4.4 Prendre conscience des réalités sonores de la langue

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, "virelangues" sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue.

La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue. On prendra garde au fait qu'il s'agit de syllabes orales et que, selon les régions, les découpages syllabiques des énoncés sont différents (il suffit de se tenir à un même type de découpage). L'un des moyens les plus simples de faire sentir la réalité des syllabes consiste à rythmer les énoncés, en frappant dans les mains par exemple. Cela se fait naturellement dans une chanson et peut se faire très facilement dans des comptines ou des poèmes. On peut aller plus loin en instaurant des jeux visant à allonger un mot d'une syllabe, à le diminuer, à inverser les syllabes ou à trouver des enchaînements de la dernière syllabe d'un mot à la première du mot suivant... Ces jeux peuvent tout aussi bien se faire avec des syllabes non significatives dans la mesure où il s'agit précisément de détourner l'attention de la signification.

Dans un deuxième temps, essentiellement à partir de cinq ans, on invite les enfants à découvrir que la langue comporte des syllabes semblables. Là encore tous les systèmes d'assonances peuvent être explorés (rimes en fin de mot dans les poésies et les chansons, assonances en début de mot...). Les jeux consistent à trouver des mots rimant avec un autre, à prolonger des structures poétiques simples, à transformer des mots en jouant sur des substitutions de syllabes, sur l'introduction de syllabes supplémentaires ("javanais"), etc. C'est en jouant de cette manière que l'on découvre que l'on peut casser les syllabes elles-mêmes et, en définitive, comparer des mots qui ne diffèrent que d'un phonème. On ne s'engagera cependant pas dans des exercices d'épellation phonétique trop difficiles à réaliser pour des enfants qui ne savent pas encore lire.

D'une manière générale, toutes ces activités doivent être courtes

mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou encore dans des moments centrés sur les activités artistiques.

#### 4.5 Des activités graphiques aux activités d'écriture

Dès qu'ils deviennent capables d'une pensée symbolique et grâce aux interactions verbales des adultes, les enfants découvrent le pouvoir d'expression et de communication des traces que laissent certaines de leurs actions motrices. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent le contrôle de leurs mouvements et de leurs gestes, que s'affinent leurs capacités à manipuler les instruments et à utiliser les surfaces qu'on leur offre, ils explorent les multiples possibilités de l'activité graphique : le dessin, le graphisme, l'écriture.

Ces trois dimensions de l'activité symbolique sont exercées à tous les niveaux de l'école maternelle sans jamais être confondues. Par le dessin, l'enfant organise des tracés et des formes pour créer des représentations ou exprimer des sentiments et les communiquer. Le graphisme utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances de couleurs qui se rythment et se structurent en motifs. L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées, particulièrement dans le cycle des apprentissages premiers.

Dans ces diverses activités, l'enseignant permet aux enfants de passer d'une activité spontanée à une activité intentionnelle qui réponde à leurs vœux, à leurs besoins mais aussi aux contraintes imposées par l'adulte. La verbalisation des activités permet de donner sens aux productions et de les rendre communicables, elle permet aussi à l'enfant de se repérer et de se situer dans les étapes successives de l'apprentissage.

#### Le geste graphique

Le développement et l'enrichissement du geste graphique relèvent à la fois d'un processus de maturation et de l'action attentive de l'enseignant. Du plaisir de l'action, spécifique des premières années, l'enfant passe au plaisir conscient et de plus en plus maîtrisé de la réalisation et de la représentation. Dans cette évolution, il se comporte comme un explorateur et un créateur de formes. Toutefois, l'école doit lui offrir les conditions sans lesquelles son engagement spontané serait rapidement tari : variété des outils, variation des supports et des matériaux mis à disposition, progression des propositions d'activités, rencontre d'œuvres et de propositions graphiques diversifiées. Tout au long de ces activités, l'enfant est amené à contrôler peu à peu la préhension de l'outil qu'il utilise ainsi que la pression exercée sur le support. Il découvre et renforce sa dominance motrice en même temps qu'il se donne progressivement des repères de latéralisation.

C'est en étant attentif à ses comportements dans différentes activités qu'on peut vérifier si un enfant va devenir droitier ou gaucher et qu'on peut donc l'aider à structurer cette composante importante de sa motricité. Il convient de lui offrir de réelles alternatives et de lui faire prendre conscience des résultats qu'il obtient en fonction du geste et de la main qu'il mobilise. Qu'il soit droitier ou gaucher, il doit apprendre à tenir ses instruments sans crisper la main (en utilisant la pince du pouce et de l'index et le support du majeur), à disposer la surface qu'il utilise dans le prolongement de l'avant-bras (correctement placé) tout en adoptant une posture adéquate.

Dans cet univers stimulant, l'enfant a l'occasion de découvrir ses possibilités, de contrôler ses tracés, de mettre en évidence les formes de base qui vont progressivement s'affiner, se complexifier pour être utilisées librement dans diverses situations. Cependant la tenue des instruments, la mise au point de gestes élémentaires efficaces (monter, descendre, tourner dans un sens, enchaîner, s'arrêter...), l'observation et l'analyse des formes, leur reproduction, nécessitent un véritable apprentissage.

L'observation et l'analyse des formes sont certainement l'aspect le plus délicat de l'activité graphique. Ce sont des processus perceptifs qui restent difficiles jusqu'à l'école élémentaire. Là encore, la verbalisation joue un rôle déterminant. La reproduction de motifs graphiques suppose que l'enfant apprenne à trouver le geste le

mieux adapté et le plus efficace dans la situation proposée. Cette exploration qui met en jeu des processus moteurs et perceptifs complexes et nécessite une maturation physiologique et nerveuse tout juste en place entre cinq et six ans pour la majorité des enfants, ne sera pas totalement aboutie à la fin de l'école maternelle et devra donc être poursuivie à l'école élémentaire.

#### Activités de dessin

Elles sont détaillées dans le domaine "La sensibilité, l'imagination, la création".

#### Activités graphiques

Les activités graphiques sont très souvent utilisées, à l'école maternelle, dans l'unique but de former la main de l'enfant à l'écriture. C'est trop en réduire l'intérêt. L'expression graphisme peut en effet s'appuyer sur une culture très développée dans de nombreuses aires culturelles qui, pour diverses raisons, ne privilégient pas la figuration. Elle est aussi très présente dans les arts décoratifs (tissage, poterie, décoration d'objets utilitaires...). Elle utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou brisées, et des alternances de couleurs qui se structurent parfois en motifs. Elle s'inscrit sur la surface graphique en utilisant aussi bien le fond que les tracés et joue sur la répétition, l'alternance, les rythmes ou les multiples facettes de la symétrie.

On peut faire entrer l'enfant dans ce riche univers dès qu'il peut mobiliser le bras et la main pour tenir un instrument scripteur et contrôler la dynamique de la trace. Toutefois, un véritable apprentissage est nécessaire et doit porter sur les trois faces de l'activité : la mise au point de gestes élémentaires efficaces, l'observation et l'analyse des modèles, leur reproduction et, éventuellement, leur détournement.

#### Activités d'écriture

Si les activités d'écriture requièrent des compétences graphomotrices, elles sont indissociables d'apprentissages linguistiques. L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser (voir § 4.6.).

Au niveau moteur, l'entrée dans l'écriture s'appuie sur l'ensemble des compétences développées par les activités graphiques. Elle requiert toutefois des compétences particulières : la capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de les analyser et les décrire, de les reproduire. Comme dans les autres activités de symbolisation, l'enseignant attire l'attention de l'enfant sur la distinction entre l'objet, sa représentation par le dessin, son nom et l'écriture de son nom. Lors de ces échanges, les enfants expriment leur souhait d'écrire bien avant de pouvoir reproduire les lettres et les mots. Cette incapacité momentanée peut être contournée par la médiation de l'enseignant qui écrit sous la dictée. Il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles.

Le recours à l'écriture en capitales d'imprimerie facilite l'activité en proposant des formes faciles à reproduire. Cela nécessite toutefois un accompagnement vigilant, notamment pour parvenir à une orientation correcte et à un regroupement fiable des lettres.

C'est par l'observation de ses productions que l'enfant, guidé par l'enseignant, parvient à comprendre en quoi elles sont inabouties ou inadéquates. Peu à peu, dans cet échange guidé par le maître, il acquiert ses premières connaissances sur l'alphabet et le code alphabétique, il intègre les premières règles de la communication écrite.

L'usage parallèle du clavier de l'ordinateur, dont les touches sont repérées par des capitales d'imprimerie, permet d'utiliser les lettres ainsi découvertes avant même de savoir les tracer. Il renforce de manière particulièrement heureuse l'apprentissage de l'écriture.

Le recours à l'écriture cursive<sup>(4)</sup> s'impose quand l'enfant est amené à reproduire des enchaînements de mots ou de phrases. Elle favorise le nécessaire découpage en mots de l'écriture. Elle doit donc être

proposée à tous les enfants à l'école maternelle dès qu'ils en sont capables. L'écriture cursive nécessite une capacité d'observation des modèles particulièrement aiguisée puisque, dans ce cas, les lettres sont peu individualisées (un même tracé peut chevaucher deux lettres). Elle recourt à un geste graphique complexe fait d'enchaînements de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et une orientation unique (de gauche à droite). Maîtriser les différents types de tracés, les enchaîner correctement pour former chaque lettre, suivre la trajectoire d'écriture en enchaînant les lettres entre elles constituent la première étape. Progressivement, en maîtrisant ses tracés, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes. L'évaluation de ces compétences au début de la grande section permet à l'enseignant de situer la progression de ses élèves et de moduler ses exigences en fonction de leurs possibilités.

Apprendre à écrire, c'est faire un long parcours qui débute tout juste à l'école maternelle et se prolonge tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, pour parvenir à une automatisation suffisante. L'observation des productions des enfants par l'enseignant est déterminante. Elle permet de repérer la façon dont ils entrent dans cet apprentissage, de comprendre leur évolution à un âge où les disparités sont importantes. Le maître a ainsi les moyens de mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres et donc de revenir sur ses choix.

#### 4.6 Découvrir le fonctionnement du code écrit

Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en est un objectif important. On peut considérer que, dès quatre ans, la plupart des enfants ont commencé à s'intéresser aux écritures qui les entourent.

Ils doivent être attentifs à trois phénomènes différents et s'en approprier les mécanismes. La première conquête est certainement celle qui permet de comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques d'un mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification ("train" n'est pas un mot plus long que "bicyclette"). Les imagiers peuvent être d'excellents supports pour de fréquents débats sur ce qui est écrit dans un mot et pour des comparaisons portant sur la relation entre ce qui est écrit et la longueur orale du mot.

La deuxième conquête est celle qui permet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots. On peut aider l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, tout en disant à haute voix ce qu'on écrit, ou encore en lui demandant où se trouve tel ou tel mot d'une phrase qu'on vient de lui lire.

La troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques. Le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience. Il en est de même pour les mots qui reviennent le plus souvent dans l'activité de la classe, comme les jours de la semaine. L'enfant les reconnaît d'abord de manière approximative, sans être capable de savoir

(4) Si un travail suffisant est effectué sur la capitale d'imprimerie, il ne paraît pas nécessaire d'imposer aux élèves l'apprentissage du tracé des minuscules imprimées (ou de leur substituer manuscrit, l'écriture dite "script"). Ces caractères ne permettent pas à l'enfant de signaler facilement les frontières de mots. Ils doivent être réservés à la lecture. Il sera par contre nécessaire de faire progressivement découvrir les équivalences entre les différentes polices ou familles de caractères.

comment les lettres qu'ils contiennent jouent leur rôle. Lorsqu'il tente de les reproduire, il invente des systèmes d'écriture successifs. Il est important de lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique et de lui en donner les moyens. Trouver comment l'on pourrait écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe est l'aboutissement de ces "ateliers d'écriture".

C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment "voir" les lettres qui distinguent les mots entre eux. À cet égard, la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant. Les activités graphiques d'écriture, dans la mesure où elles individualisent des lettres, fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique. Il en est bien sûr de même pour les exercices de copie, à condition qu'ils soient verbalisés. En copiant un mot (en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès que c'est possible et, en tout état de cause, avant la fin de l'école maternelle), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux.

Tous les enfants ne sont pas parvenus à construire le principe alphabétique à la fin de l'école maternelle. Ils doivent donc continuer à travailler dans cette perspective à l'école élémentaire. La transmission des informations sur ce qui a été fait et sur ce qui a été obtenu par chaque élève au moment du changement d'école ne peut en aucun cas être édulcorée.

### 5 - Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle

Il ne faut pas oublier que de nombreux élèves n'ont pas le français pour langue maternelle et vivent dans des milieux familiaux qui ont des comportements langagiers variés à l'égard des enfants (usage de la seule langue familiale, usage du français avec les enfants, usage des deux langues, usage d'une langue d'intercompréhension entre langue familiale et français...).

L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. À cet égard, les enseignants de l'école "représentent" le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir.

Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de "diglossie") sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. Avec les tout-petits, il n'est pas nécessaire de mettre en place un enseignement de type français langue seconde. Les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu'elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit plus souvent sollicité.

Dans certains cas, lorsque la langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage (accompagner l'action, donner des ordres...). Dans ce cas, il peut être utile de ne pas laisser s'installer un bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent pas de manière équilibrée. Il faut alors trouver les moyens de renforcer la langue maternelle au moins dans deux

directions : utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage de l'imaginaire), prise de conscience des réalités sonores de la langue.

### 6 - Évaluation et identification des difficultés

L'évaluation du langage oral est une chose particulièrement délicate. Elle repose sur une observation quotidienne. Il est utile à cet égard que l'enseignant tienne un journal de bord dans lequel il note, lorsqu'ils se produisent, les phénomènes marquants qui concernent les progrès ou les régressions de chaque élève. Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ils concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant (début de la dernière année d'école maternelle, début de cours préparatoire...). Ils permettent de prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine.

### 7 - Premier contact avec une langue étrangère ou régionale

L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle. Il sera poursuivi au cycle 2.

Les objectifs de cet apprentissage sont précisés dans le programme du cycle 2. La programmation des activités est effectuée avec les enseignants de l'école élémentaire qui reçoit les élèves en cours préparatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages. Certains aspects de ce programme sont privilégiés à l'école maternelle.

#### 7.1 Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.

Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes...

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- les jeux sur les sonorités de la langue.

#### 7.2 Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés

L'élève est conduit à pouvoir parler de lui-même ou de son environnement, à pouvoir entretenir quelques relations sociales simples et participer oralement à la vie de la classe.

Parallèlement, il découvre certaines réalités et faits culturels du ou des pays où la langue est en usage, concernant la vie d'enfants du même âge et en relation avec d'autres domaines du programme.

#### 7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.



**Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle****1 - COMPÉTENCES DE COMMUNICATION***Être capable de :*

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans) ;
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse ;
- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

**2 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION (LANGAGE EN SITUATION)***Être capable de :*

- comprendre les consignes ordinaires de la classe ;
- dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier...);
- prêter sa voix à une marionnette.

**3 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ÉVOCATION***Être capable de :*

- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...);
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner ;
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations ;
- inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture ;
- dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

**4 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE ÉCRIT****4.1 Fonctions de l'écrit***Être capable de :*

- savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur... (c'est-à-dire donner des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux).

**4.2 Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature***Être capable de :*

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés ;
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...);
- reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant ;
- évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître ;
- raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe.

**4.3 Découverte des réalités sonores du langage***Être capable de :*

- rythmer un texte en scandant les syllabes orales ;
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé) ;
- produire des assonances ou des rimes.

**4.4 Activités graphiques et écriture***Être capable de :*

- écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives ;
- copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursives avec ou sans l'aide de l'enseignant ;
- reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder ;
- représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs ;
- en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.

**4.5 Découverte du principe alphabétique***Être capable de :*

- dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à 3 ou 4 ans), reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie ;
- pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ;
- connaître le nom des lettres de l'alphabet ;
- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.

## VIVRE ENSEMBLE

### OBJECTIFS ET PROGRAMME

Apprendre à "vivre ensemble" est l'un des principaux objectifs d'une école maternelle qui offre à chaque enfant le cadre éducatif d'une collectivité structurée par des règles explicites et encadrée par des adultes responsables. Grâce aux multiples relations qui s'y établissent, dans les situations de vie quotidienne comme dans les activités organisées, l'enfant découvre l'efficacité et le plaisir de la coopération avec ses camarades. Il apprend aussi que les apports et les contraintes du groupe peuvent être assumés. En trouvant la distance qu'il convient d'établir dans ses relations à autrui, il se fait reconnaître comme sujet et construit progressivement sa personnalité. On doit aider l'enfant à identifier et comparer les attitudes adaptées aux activités scolaires, aux déplacements et aux situations collectives, au jeu avec quelques camarades ou pratiqué individuellement. Il faut le conduire à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s'appuyer et des règles à respecter dans chaque cas, mais aussi des façons d'agir et de s'exprimer qui lui permettront de mieux vivre ces diverses situations.

#### 1 - Être accueilli

Avant son arrivée à l'école maternelle, le tout-petit n'a pas encore nécessairement fait l'expérience de la vie en collectivité. Il a évolué dans un réseau de relations restreintes, souvent limitées à quelques familiers dont il est dépendant. Quand il entre à l'école maternelle, en compagnie de nombreux autres enfants du même âge, il découvre les exigences et les contraintes du groupe. Les enseignants de l'école favorisent son adaptation et l'aident à tirer profit de cette nouvelle expérience en organisant ce passage délicat, notamment par un accueil des parents avec leur enfant, pour une prise de contact avec les lieux et les personnes.

L'enfant et sa famille découvrent, si possible avant même le jour de la rentrée, la classe et l'ensemble des locaux. Ils font connaissance avec les adultes de l'école. La qualité de l'accueil dépend en premier lieu de l'aménagement des espaces, intérieurs comme extérieurs. Les premiers moments vécus en commun y trouvent leur tonalité particulière. Dans la classe, les lieux de regroupement contrastent avec les tables d'atelier et des coins de jeux plus isolés qui doivent aussi pouvoir être perçus comme des refuges. Des ateliers permanents et fonctionnels comme le coin lecture ou l'atelier peinture sont clairement identifiables. Les trajets vers les lieux d'hygiène, les salles spécialisées, les lieux de repos, le restaurant scolaire sont balisés et facilement mémorisables. Tous les équipements sont appropriés à l'âge et à la taille des enfants dans un souci de sécurité, d'hygiène, de confort et d'esthétique.

L'enseignant aide l'enfant à trouver progressivement ses repères dans sa classe et dans l'école (espaces intérieurs et extérieurs). Il explore progressivement l'environnement immédiat (quartier, jardin public proche, équipements culturels...). Il structure la journée en alternant les moments consacrés aux activités collectives avec ceux réservés à des occupations plus individualisées.

#### 2 - Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire

Avec l'aide des adultes, l'enfant se repère dans le groupe et peu à peu y trouve sa place avant d'en comprendre et de s'en approprier les règles. Dans ce cheminement, il se construit aussi comme sujet, capable de se positionner, de s'affirmer en se respectant et en respectant les autres.

##### 2.1 Trouver ses repères et sa place

Lors de l'accueil quotidien, moment de classe à part entière, se multiplient les échanges entre enfants, mais aussi entre enfants et adultes. Il importe qu'à l'occasion de cette prise de contact avec l'école chacun puisse retrouver les repères qui jalonnent les espaces qui lui sont attribués (portemanteaux, casiers...), et venir occuper spontanément les coins collectifs aménagés pour ce moment particulier.

Les repères qui structurent le temps favorisent également l'entrée chaque jour plus autonome dans les activités qui sont proposées : le calendrier comportant des éléments concrets de repérage des jours, les symboles ou les objets qui situent les moments de la journée les uns par rapport aux autres...

Au cours de la journée, grâce aux indications données par l'enseignant, l'enfant repère le rôle et la nature de l'aide que peut apporter chacun des adultes qui constituent un réseau cohérent dans l'école : parents, enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), aides-éducateurs, intervenants. En retour, chaque enfant est nommé et reconnu, encouragé à trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué et à bénéficier ainsi d'un espace d'action et d'expression. Il s'exprime sur les activités menées, participe aux échanges et aux débats, développe des essais personnels dans les domaines les plus variés : dessins, activités corporelles, activités de découverte du monde...

##### 2.2 Apprendre à coopérer

Peu à peu l'enfant se perçoit comme membre du groupe. Les moments d'activité collective le conduisent à partager le temps et l'attention de l'enseignant qui, tout en étant présent pour chacun, donne à tous des consignes et des encouragements.

Chaque jour, dire des comptines ou des poèmes, écouter des histoires racontées ou lues, regarder des marionnettes, chanter, participer à une ronde, etc., sont autant d'occasions de sentir que l'on partage avec ses camarades des moments d'émotion, de plaisir, de rire. Les jeux sont également des moments forts qui donnent de la cohésion au groupe. Au-delà de sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives qui lui permettent d'échanger et de confronter son point de vue à celui des autres (par exemple, pour les plus jeunes dire à l'enseignant ce que l'on fait, pour les plus âgés raconter comment s'est effectuée une réalisation collective).

Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe. Si la coopération entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favorisée lors de travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. C'est alors qu'il peut faire preuve d'initiative et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés.

##### 2.3 Comprendre et s'appropriier les règles du groupe

Pour la grande majorité des enfants, l'école maternelle est le premier lieu où l'on découvre une vie sociale collective régulée par des conventions. Dans un premier temps, les règles de vie sont données par l'enseignant qui indique à l'enfant les droits et les obligations de la communauté scolaire : attendre son tour, partager les objets, ranger... Lorsque l'âge de l'enfant le permet, ces règles sont élaborées collectivement et parfois négociées. Elles constituent des incitations permanentes au respect des autres. Parce qu'elles sont explicites et stables, elles deviennent des références qui permettent de construire le sentiment d'appartenance au groupe.

L'appropriation des règles de vie passe par la réitération d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...). Celles-ci peuvent être transformées dans la forme et dans le temps. Lorsque tous les enfants se sont approprié un rituel, il doit évoluer ou être remplacé.

Ainsi l'école maternelle transmet concrètement au travers de situations vécues et commentées quelques règles, valeurs et principes de la vie en société : le droit d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, de bénéficier en toutes circonstances d'un traitement équitable ; le devoir de prêter attention aux autres et de s'entraider ; le droit et le devoir de se défendre sans mettre autrui en danger ; l'acceptation de l'effort et de la persévérance.

#### 3 - Échanger et communiquer dans des situations diversifiées

La communication s'installe dans la classe bien avant que les enfants n'en maîtrisent les formes verbales (voir "Le langage au cœur des

apprentissages”). C’est dans ces échanges mettant en jeu le corps tout entier que se font et se défont les groupes de pairs, que se forment des alliances ou qu’éclatent des conflits. Progressivement, avec l’aide des adultes, l’enfant apprend à parler avant d’agir, à se faire comprendre et à négocier plutôt qu’à tenter d’imposer sa volonté ou de subir celle d’autrui. Il conquiert ainsi sa place dans la classe.

### 3.1 Dialoguer avec des camarades, avec des adultes

Les diverses formes prises par les activités sont, dès la première année d’école maternelle, autant d’espaces de communication structurée. L’enfant y apprend à réagir à une sollicitation, plus tard à prendre l’initiative d’un court dialogue. L’enseignant s’efforce de multiplier les occasions d’échanges en veillant à ce que personne ne soit tenu en dehors de ce processus d’interactions verbales. Il tente d’en prolonger la durée de manière à ce que chaque enfant commence à éprouver les enjeux d’un véritable dialogue.

Certaines situations – habillage, retour au calme précédant la sieste, récréation, sorties, déplacements – facilitent les échanges langagiers personnalisés avec un adulte disponible. Elles sont des occasions privilégiées de nouer des dialogues mettant en jeu une confiance réciproque : l’enfant est incité à communiquer ; on lui renvoie des commentaires, on lui demande de préciser. Il entre progressivement dans un usage plus fortement socialisé de son langage.

Le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d’âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d’entraide souple, mais n’excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d’activités, concerner un nombre variable d’enfants. Ces situations d’échange, autour d’un jeu ou d’une tâche à réaliser, peuvent être l’occasion d’instaurer des habitudes d’activités autonomes.

### 3.2 Découvrir les usages de la communication réglée

L’enseignant installe les conditions d’une communication au sein du groupe large et organise les prises de parole. Il rend explicites les règles de la communication et incite chacun à les respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l’échange et chercher à l’enrichir. Chaque expression non verbale est accueillie, chaque prise de parole est reconnue et guidée vers l’espace d’écoute et

d’échanges. Dépassant progressivement la dimension de l’expression ponctuelle et individuelle, la communication au sein du groupe participe à l’élaboration d’une réflexion qui intègre les apports de chacun.

Vivre ensemble, c’est aussi quelquefois accepter de ne pas se faire entendre ni comprendre immédiatement, c’est accepter d’attendre une réponse que l’adulte diffère dans l’intérêt du groupe ou de l’enfant lui-même.

### 3.3 Prendre sa place dans les discussions

La vie collective s’organise autour de discussions qui permettent d’aborder des questions concrètes à forte valeur sociale. Ces échanges soutiennent les expressions personnelles, l’émotion et les sentiments y trouvent leur place. L’enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser.

Peuvent être abordés notamment des faits proches, d’actualité ou de la vie de l’école, connus d’un maximum d’enfants de la classe. Des notions ou des valeurs comme la vie, le respect de l’autre, la prise de conscience du danger, la protection de la nature, l’amitié sont examinées. C’est l’occasion d’établir des relations avec les contes et les récits lus par ailleurs.

L’évocation de comportements posant problème est l’occasion de rappeler les règles que chacun doit respecter pour assurer le bon fonctionnement de l’école et réguler les conflits.

Utiliser le langage pour commenter les événements (dans l’école ou dans la société), c’est mettre l’enfant en situation d’apprendre à connaître son milieu de vie, comprendre les causes et les liens entre les faits. Il importe de faire percevoir, si possible, le sens sous-jacent de chaque expérience et de permettre d’exercer les premiers rudiments du sens critique.

L’école est un lieu où l’on peut s’écouter. Il se caractérise par la qualité des rapports établis entre des adultes accessibles, disponibles. Les règles étant mises en place, les droits de la personne y sont préservés. L’enfant apprend ainsi à motiver un refus face à d’éventuels mauvais traitements de pairs ou d’adultes. Il doit se savoir protégé. Familiarisé avec ses droits et ses devoirs, l’enfant est en confiance.

## Compétences devant être acquises en fin d’école maternelle

Être capable de :

- jouer son rôle dans une activité en adoptant un comportement individuel qui tient compte des apports et des contraintes de la vie collective ;
- identifier et connaître les fonctions et le rôle des différents adultes de l’école ;
- respecter les règles de la vie commune (respect de l’autre, du matériel, des règles de la politesse...) et appliquer dans son comportement vis-à-vis de ses camarades quelques principes de vie collective (l’écoute, l’entraide, l’initiative...).

## AGIR ET S’EXPRIMER AVEC SON CORPS

### OBJECTIFS ET PROGRAMME

Jusqu’à l’âge de six ou sept ans, l’activité physique mettant en jeu le corps est un moyen d’action, d’exploration, d’expression et de communication privilégié pour permettre un développement moteur, affectif et intellectuel harmonieux.

### 1 - Des actions motrices fondamentales aux situations d’activités

C’est à cette période que se construit le répertoire moteur de base. Il est composé d’actions motrices fondamentales (les patrons moteurs de base) :

- les locomotions (ou déplacements) : marcher, courir, sauter, grimper, rouler, glisser...
- les équilibres (attitudes stabilisées) et les manipulations : saisir, agiter, tirer, pousser...
- les projections et réceptions d’objets : lancer, recevoir...

Ces actions sont à la base de tous les gestes. Elles se retrouvent,

seules ou en combinaison avec d’autres, sous des formes variées et avec des intentions différentes, dans toutes les activités physiques que l’on peut proposer à l’école maternelle. Par exemple, l’action de courir se retrouve dans les jeux athlétiques (courir en droite ligne le plus vite possible), la danse (courir pour exprimer un état, un sentiment), les jeux collectifs (courir en zigzag pour échapper à un poursuivant), les activités d’orientation (courir vers un point donné)...

La construction de ces actions, véritable “vocabulaire moteur”, se fait par étapes. D’abord acquises dans leur forme simple, elles sont peu à peu enrichies et diversifiées : par exemple, la marche, qui ne pouvait se faire que sur un sol plat et stable, est progressivement possible sur des supports de plus en plus étroits, élevés, en pente, instables...

Dans l’étape suivante, ces actions sont enchaînées avec d’autres, d’abord juxtaposées, puis combinées de manière articulée (comme le sont les mots dans une phrase) dans des actions de plus en plus complexes et variées (par exemple, courir et lancer, courir et sauter...).

C’est en s’exerçant librement, puis de façon plus guidée, que les enfants vont peu à peu construire ces actions, les diversifier, les

enrichir, commencer à les coordonner et les enchaîner entre elles. Elles ne sont pas élaborées pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donnent tout leur sens.

Ainsi, les situations proposées par l'enseignant doivent permettre aux enfants de construire progressivement le sens de chaque activité, de découvrir et d'explorer des espaces proches et progressivement plus lointains, de s'y déplacer, avec ou sans engins, de manipuler des objets familiers, de se confronter à des obstacles variés, de s'exprimer avec leur corps, de rencontrer d'autres enfants, de communiquer et de jouer avec eux...

Toutes ces actions, dont les effets sont particulièrement visibles et perceptibles (positions renversées, modes de déplacements divers, sensations physiques de déséquilibre, de vitesse, d'essoufflement...), procurent des émotions variées. Elles permettent de répondre au besoin de bouger des enfants et d'éprouver un véritable "plaisir d'agir".

Ces différentes expériences corporelles, en aidant l'enfant à mieux connaître son corps, ses possibilités physiques, ses réactions à l'effort, apportent leur contribution à une véritable éducation à la santé.

En outre, c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres. Il le fait dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'enseignant (nature de l'environnement, matériel et règles de jeu ou d'action adaptés).

Enfin, en participant avec les autres à des activités qui comportent des règles, des rôles différents, des difficultés à résoudre, les enfants apprennent progressivement l'intérêt et les contraintes des situations collectives.

Ainsi, à l'école maternelle, l'éducation physique et sportive poursuit trois objectifs :

- favoriser la construction des actions motrices fondamentales (locomotions, équilibres, manipulations...);
- permettre une première prise de contact avec les diverses activités physiques (pratiques sociales de référence);
- faire acquérir les compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé.

En ce sens, ce domaine d'activités apporte une contribution originale au développement de la personne.

## 2 - Expériences corporelles et langage

L'action physique procure des sensations, des émotions diverses, intenses. Les exprimer verbalement, c'est pouvoir mettre des mots sur ces émotions ressenties, échanger des impressions, mieux comprendre ce qui a été vécu et ce qu'il faut faire.

Il faut donc offrir aux enfants l'occasion de parler de leur activité : dire ce qu'on a envie de faire, nommer des actions, se situer dans l'espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, communiquer avec les autres pour élaborer un jeu, donner son avis. Le dessin peut être un relais important dans la mesure où il permet d'identifier et d'ordonner des gestes, des événements dans le cours continu de l'action.

Il est important de préciser que ces moments de verbalisation, éventuellement relayés par un écrit de l'adulte, doivent se dérouler pour leur plus grande part dans la classe, en amont et en aval de la séance d'activités physiques dont l'objectif premier reste l'action motrice.

## 3 - Articulation avec les autres domaines d'activités

L'activité physique à l'école maternelle, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide à rendre plus facile la construction de certaines des connaissances visées dans le domaine d'activités "Découvrir le monde". C'est le cas de celles qui concernent le corps, son fonctionnement, la santé, les différents aspects des principaux éléments (la terre, l'eau, la neige), les qualités des matériaux.

L'activité physique permet aussi de faire l'expérience d'un temps et d'un espace structurés par l'action. L'articulation avec le domaine "La sensibilité, l'imagination, la création" est tout aussi essentielle.

En effet, lorsque l'enfant est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, ce sont sa perception et l'action de son corps qui en sont les moteurs (mise en jeu des différents sens, action sur des matières, utilisation d'objets ou d'instruments...). Les situations vécues dans les diverses activités physiques peuvent donner lieu à la réalisation individuelle ou collective de projets artistiques : dessins, modelages, peintures, fresques.

En travaillant sur des supports sonores ou musicaux divers et variés, ces activités participent également à l'éducation musicale. Les rondes et jeux dansés mettent les enfants au contact d'un patrimoine culturel qui doit être rassemblé de manière à élargir sans cesse son horizon.

La danse, activité physique et artistique, en utilisant le corps comme instrument d'expression et de communication, en mettant en œuvre le "corps poétique", est, de ce point de vue, exemplaire. Elle permet aux enfants une mise en scène de l'imaginaire ainsi qu'une première rencontre avec des œuvres chorégraphiques différentes par la vidéo, les livres, les spectacles.

## 4 - L'activité de l'enfant et le rôle de l'enseignant

À l'école maternelle, l'enfant a besoin de temps pour découvrir l'espace et le matériel, pour comprendre les consignes, pour réaliser ses actions, affiner ses gestes, pour trouver de nouvelles réponses, s'exercer, agir avec les autres... Sans une organisation rigoureuse des activités, il risque de passer plus de temps à attendre son tour qu'à réaliser des actions.

Celles-ci doivent d'abord être l'occasion d'explorer les espaces, de manipuler les objets ou le matériel, d'exercer et de jouer successivement des rôles différents, d'explorer les façons de mobiliser son corps et ses segments, notamment en construisant progressivement sa latéralité, d'expérimenter différents types d'efforts, en particulier lors d'activités de course, de lutte, de jeux... Cela suppose une mise à disposition de matériel en quantité suffisante (un objet par enfant pour le petit matériel : balles, ballons, rubans, foulards...).

Les situations sont conçues et organisées comme des jeux. Elles permettent l'exploration libre du dispositif proposé. L'enseignant aide ou guide l'enfant lorsque le besoin s'en fait sentir, il lui suggère des solutions nouvelles aux problèmes qu'il a posés, bref il interagit sans cesse avec lui.

Le besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance d'activités corporelles chaque jour (de 30 à 45 minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants...). Ces séances doivent être placées dans l'emploi du temps de manière à respecter les rythmes de l'enfant : le milieu de matinée (niveau de vigilance optimum) est plutôt favorable aux activités de prise de risque, à la découverte d'une nouvelle situation ; la fin de matinée est propice aux activités plus calmes (rondes et jeux chantés, jeux déjà connus...); le début d'après-midi n'est pas un moment très favorable ; la deuxième partie de l'après-midi convient, pour les plus grands, à toutes les activités qui ne comportent pas de prises de risque excessives.

Chaque fois que c'est possible, il est judicieux de pratiquer des activités physiques en extérieur pour éprouver d'autres sensations, prendre d'autres repères.

Seule une programmation ordonnée des activités tout au long de la scolarité à l'école maternelle permet de faire des activités corporelles une véritable éducation. Elle doit prendre le plus grand soin d'adapter les situations didactiques à l'âge et au développement des enfants, en créant la dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire. Elle doit contrôler que chacune des actions motrices élémentaires sera bien sollicitée. Elle doit varier les activités physiques et les situations dans lesquelles ces actions peuvent être mises en œuvre et faire découvrir, de manière ordonnée, les différents milieux, les différents matériels, les différents jeux qui permettent à l'enfant de se familiariser avec les multiples facettes de l'univers et des activités humaines qui l'entourent.

## 5 - L'activité physique des tout-petits

Les premières actions du jeune enfant sont réalisées "pour le plaisir", et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties. Il s'agit donc de le laisser jouer, c'est-à-dire éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent.

Progressivement, en fonction de l'effet produit, le tout-petit ajoute une intention qui précise cette action et, finalement, l'organise et la construit de façon plus affinée et mieux adaptée au milieu.

Les situations qui sont proposées doivent permettre :

- des actions de déplacement (locomotions), qui répondent bien au besoin qu'a le tout-petit de mieux connaître son corps, d'affirmer son équilibre à peine conquis. Ces actions sont menées dans des environnements familiers, puis de plus en plus étrangers. Les espaces d'évolution variés sont progressivement délimités, notamment pour des jeux de poursuite. Pour solliciter des actions spécifiques (marcher debout, à quatre pattes, courir, sauter, monter, descendre, rouler, ramper...), l'espace sera structuré à l'aide d'objets (blocs de mousse, bancs, gros tapis, plans inclinés, tunnels, mini-échelles...) incitant à l'action ou, au contraire, jouant le rôle d'obstacles. On peut aussi privilégier les actions de déplacement utilisant des engins à pousser, à rouler (chariots, tricycles, trottinettes...);

- des ajustements de plus en plus fins à toutes sortes d'objets et de matériels (cartons, cubes en mousse, balles, ballons...) que l'on peut manipuler, pousser, tirer, transporter, démolir, lancer;

- des jeux de doigts, des déplacements et mouvements "dansés", des jeux d'expression, des imitations de personnages, d'animaux... qui sont autant de situations très riches pour les tout-petits. On aide l'enfant à structurer ses actions et ses déplacements en les soutenant par de la musique, des chansons, des comptines.

L'enseignant permet d'abord une exploration libre des espaces et du matériel proposés sans chercher au départ une trop grande complexité dans l'aménagement du milieu. En effet, l'espace d'investigation ne doit pas être trop vaste si l'on souhaite que des enfants de cet âge y trouvent aisément des repères. Pendant les activités, l'enseignant doit se situer au plus près du groupe d'enfants, au milieu d'eux si nécessaire, afin de pouvoir jouer pleinement son rôle d'incitateur, d'aide, de régulateur.

Il peut à l'occasion aider les enfants en difficulté passagère (assurer un équilibre vacillant en proposant l'appui de sa main, rassurer les timorés par des encouragements, suggérer un geste à faire...), sans toutefois anticiper sur les initiatives ou substituer des réponses toutes faites aux tâtonnements. La verbalisation par l'enseignant de ce qui est fait par les enfants joue un rôle important dans la compréhension de leurs actions.

Les réponses sont d'abord recherchées de manière individuelle, en laissant du temps pour explorer, ressentir, trouver de nouvelles façons de faire, imiter un autre enfant (l'imitation est à cet âge une façon d'entrer en communication). Peu à peu des interactions entre enfants se mettent en place, permettant à chacun de trouver sa place à l'intérieur d'un groupe et de commencer à participer à une action commune.

### Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

La plupart des compétences relatives aux activités corporelles sont étroitement liées aux situations dans lesquelles elles se construisent, et s'expriment en termes de niveau à atteindre. Ces compétences sont de nature identique dans les trois cycles, mais se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. La liste des compétences spécifiques à atteindre en fin de maternelle est présentée ci-dessous avec, dans certaines activités, des exemples concrets. Les documents d'application donnent une description plus complète de ces compétences, illustrées d'exemples de niveaux à atteindre sur un plus grand nombre d'activités physiques, ainsi que des commentaires. D'autres compétences, plus transversales, sont présentées dans une deuxième partie.

#### 1 - COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES LIÉES AUX DIFFÉRENTES ACTIVITÉS

Les différentes activités physiques font vivre aux enfants de l'école maternelle des "expériences corporelles" particulières. Les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont rencontrées (incertitude ou non, interaction des autres ou non). Il ne s'agit pas de proposer une copie des pratiques sportives "de club", connues par les enfants (par la famille, l'environnement social, les médias...), mais de traiter ces activités pour qu'elles soient adaptées aux enfants de cet âge, et d'en construire le sens avec eux : par exemple, faire des activités athlétiques, c'est courir, sauter, lancer, en faisant des efforts pour essayer de battre son propre record...

Par la pratique de ces activités physiques variées, les enfants peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles, élaborant ainsi un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires.

Parce qu'elles sont complémentaires, chacune de ces quatre compétences doit être vécue par l'enfant chaque année, dans des modules de différentes activités, sur plusieurs séances (cinq à six au minimum). Au cours d'une semaine, et pendant au moins un demi-trimestre, deux ou trois compétences spécifiques peuvent être programmées à travers des activités différentes, par exemple :

- lundi : réaliser une action que l'on peut mesurer (activités athlétiques) ;
- mardi : adapter ses déplacements à différents types d'environnements (activités gymniques) ;
- jeudi : adapter ses déplacements à différents types d'environnements (activités de pilotage : bicyclettes, trottinettes...);
- vendredi : réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive (rondes et jeux dansés).

Un exemple plus complet de programmation est présenté dans le document d'application. Les compétences sont illustrées, pour quelques activités, dans des fiches d'accompagnement.

##### 1.1 Réaliser une action que l'on peut mesurer

Être capable de :

- courir, sauter, lancer de différentes façons (par exemple : courir vite, sauter loin avec ou sans élan) ;
- courir, sauter, lancer dans des espaces et avec des matériels variés (par exemple : lancer loin différents objets) ;
- courir, sauter, lancer pour "battre son record" (en temps, en distance).

Mise en œuvre :

- activités athlétiques.

Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle : activités athlétiques :

- courir vite en ligne droite pendant 4 à 5 secondes ;
- lancer loin un objet lesté, sans sortir de la zone d'élan ;
- sauter le plus loin ou le plus haut possible, avec ou sans élan.

### 1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

*Être capable de :*

- se déplacer dans des formes d'actions inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, se déplacer à quatre pattes, se renverser...);
- se déplacer (marcher, courir) dans des environnements proches puis progressivement dans des environnements étrangers et incertains (cour, parc public, petit bois...);
- se déplacer avec ou sur des engins présentant un caractère d'instabilité (tricycles, trottinettes, vélos, rollers...);
- se déplacer dans ou sur des milieux instables (eau, neige, glace, sable...).

*Mise en œuvre :*

- vers les activités gymniques : salles aménagées avec du gros matériel, des obstacles (on peut s'y déplacer de manières différentes) ;
- activités d'orientation : environnements proches et familiers (école) ; environnement semi-naturels et proches (parcs) ou plus lointains (bois, forêt...);
- activités de rouler et de glisse (pilotage) : chariots, tricycles, vélos, rollers, patins à glace, skis... ;
- activités aquatiques (en piscine) : partout où ce sera possible, les activités de natation seront proposées aux enfants de grande section, sous la forme de modules d'apprentissage d'un minimum de 10 séances ;
- activités d'escalade : modules et murs aménagés ;
- activités d'équitation : poneys.

*Exemples de compétences à atteindre en fin d'école maternelle :*

- vers les activités gymniques : se déplacer d'un point à un autre de différentes façons (rouler, franchir, sauter...) en prenant des risques mesurés, et en essayant d'arriver sur ses pieds ;
- activités d'orientation : dans un parc public, à vue de l'enseignant, par groupes de 2, retrouver les objets que l'on a déposés juste avant, au cours de la promenade de découverte faite avec l'enseignant ;
- activités de pilotage : bicyclette (rouler en ligne droite, accélérer, ralentir, faire un virage, monter et descendre une petite pente, s'arrêter sur une zone de quatre mètres) ;
- activités aquatiques : se déplacer sur quelques mètres, en grand bain, par l'action des bras et des jambes, avec ou sans support (frite ou planche).

### 1.3 Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement

*Être capable de :*

- s'opposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, saisir, tomber avec, immobiliser... ;
- coopérer avec des partenaires et s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif : transporter, lancer (des objets, des balles), courir pour attraper, pour se sauver.

*Mise en œuvre :*

- avec les grands surtout : jeux d'opposition duelle (jeux de lutte) ;
- avec les petits : jeux collectifs (y compris les jeux de tradition avec ou sans ballons) : jeux de poursuite, jeux de transports d'objets, activités de lancers de balles et ballons sur des cibles-buts et à des distances variées ;
- avec les moyens et les grands : ces mêmes jeux et activités sont menés dans des espaces délimités, avec des rôles différents à jouer.

*Exemples de compétences à atteindre en fin d'école maternelle*

- jeux de lutte : s'investir dans une activité de corps à corps pour priver l'adversaire de sa liberté d'action ;
- jeux collectifs : avec son équipe, transporter en courant des objets d'un point à un autre sans se faire toucher par un enfant défenseur.

### 1.4 Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

*Être capable de :*

- exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états ;
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;
- s'exprimer de façon libre ou en suivant un rythme simple, musical ou non, avec ou sans matériel.

*Mise en œuvre :*

- à tous les âges : danse, mime, rondes et jeux dansés, manipulation de petit matériel (vers la gymnastique rythmique, avec des rubans, des foulards, des cerceaux) ;
- avec les grands : activités gymniques (dans leur aspect artistique), activités de cirque.

*Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle*

- rondes et jeux dansés : danser (se déplacer, faire les gestes) en concordance avec la musique, le chant, et les autres enfants ;
- danse : construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions.

## 2 - COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET CONNAISSANCES

Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Elles impliquent le désir de connaître, l'envie d'agir dans un espace et un temps structurés. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.

C'est par une pédagogie adaptée que les élèves apprennent à mieux apprécier leurs possibilités, à mieux connaître les autres enfants, à accepter puis contrôler leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes. Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque enfant de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de regarder comment les autres agissent, de pouvoir se faire aider par une parade ou un conseil.

C'est donc à travers les différentes activités physiques, lors des séances vécues avec la classe, que les enfants vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, contrôler ses émotions), faire un projet d'action (à court terme), identifier et apprécier les effets de l'activité (prendre des indices simples, prendre des repères dans l'espace et le temps, constater ses progrès), se conduire dans le groupe en fonction de règles (participer à des actions collectives, comprendre des règles, écouter et respecter les autres, coopérer).

En construisant les compétences, dans la pratique des différentes activités, les enfants acquièrent des connaissances variées. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur la manière de réaliser différentes actions, sur les façons de se conduire dans le groupe classe. Ce sont aussi des connaissances sur les activités elles-mêmes, sur les instruments utilisés, sur les règles qu'elles impliquent. Les compétences transversales et les connaissances peuvent être abordées dans toutes les activités physiques. Elles sont présentées et détaillées plus précisément dans le document d'application, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités.

## DÉCOUVRIR LE MONDE

### OBJECTIFS

À l'école maternelle, l'enfant prend conscience que son expérience immédiate n'épuise pas le champ auquel s'applique sa curiosité. Il découvre la richesse du monde qui l'entoure, les objets comme les êtres vivants.

En jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements, l'enfant se constitue un premier capital de connaissances. Il manipule, il observe, il cherche comment utiliser un objet, un instrument. Il s'interroge. Il identifie des réalités, les représente et les nomme. Il distingue les qualités des objets ou des collections d'objets qu'il compare, classe, range, dénombre. Il apprend à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer. Il raconte ses expériences, verbalise ses actions, écoute l'enseignant lorsqu'il les commente et dialogue avec lui à leur propos. Il obtient les premières réponses aux nombreuses questions qu'il se pose et devient peu à peu capable de formuler des interrogations plus rationnelles. Il commence ainsi à se confronter aux contraintes de la pensée logique, apprend à utiliser des repères spatiaux et temporels pour structurer ses observations et son expérience, constate qu'on peut relier la cause et l'effet. L'enseignant lui montre qu'il est possible de décentrer son point de vue et il l'aide à se forger un début de pensée rationnelle.

L'école maternelle suscite ainsi toutes les occasions d'une découverte active du monde et en sollicite des représentations. L'enrichissement des connaissances s'appuie sur des expériences vécues mais passe aussi par la découverte de documents (imprimés ou numérisés) grâce à la médiation de l'adulte qui lit, explique, commente les textes comme les images ou les schémas. Dès son plus jeune âge, l'enfant est mis en présence d'un grand nombre d'images, analogiques ou numériques, fixes (photographies, affiches, albums...) ou animées (vidéo, télévision, cinéma...). D'abord sensible aux impressions qu'elles produisent, il apprend à les percevoir aussi comme des documents.

Il dessine, produit, utilise diverses représentations de ses expériences, ainsi que des désignations symboliques. Il élabore des textes qui rendent compte de son activité (dictées à l'adulte). À mesure que ses représentations s'affinent, il utilise un lexique plus précis et acquiert une syntaxe plus complexe mieux adaptée à la description des relations spatiales, temporelles, de causalité, et au cheminement du raisonnement.

Ainsi, l'enfant apprend à se représenter le monde et à construire des connaissances. Comme dans les autres cycles de l'école, la démarche s'articule autour d'un questionnement guidé par le maître et conduit à des investigations menées par les élèves.

Issue d'un questionnement provenant le plus souvent de l'activité des enfants, l'investigation menée en maternelle n'est pas conduite uniquement pour elle-même : elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances. Même très élémentaires, ces derniers constituent un progrès important pour l'élève.

### PROGRAMME

C'est à l'occasion d'activités globales et, bien entendu, non disciplinaires que l'enseignant guide les enfants dans l'exploration des thèmes décrits ci-dessous. Les rubriques ont été sériées dans le seul but de faciliter la lecture.

#### 1 - Découverte sensorielle

Pour qu'il puisse établir des connaissances, il importe d'abord de

guider l'enfant vers une toute première analyse de son environnement fondée sur la mise en ordre des perceptions qu'il en reçoit. C'est par l'usage de ses sens que l'enfant reconnaît les objets et les événements qu'il perçoit. L'aider à mieux découvrir le monde, c'est donc enrichir et développer ses aptitudes sensorielles, lui permettre de s'en servir pour distinguer des réalités différentes, les classer ou les ordonner, les décrire grâce au langage. Dans cette perspective, on lui propose des situations mettant en jeu :

- l'exploration des qualités tactiles : rugueux, lisse, doux, piquant, chaud, froid, etc. ;
- l'exploration tactile des formes et des surfaces, y compris en fermant les yeux ;
- l'exploration des caractéristiques gustatives et olfactives : textures, odeurs, saveurs, etc. ;
- la reconnaissance des éléments du monde sonore, leur reproduction ;
- l'exploration des caractéristiques visuelles des objets : couleurs, intensités, oppositions brillant/terne, clair/sombre.

L'observation des effets de la lumière (jeux de lumière et d'ombres, de miroirs), la déformation de la vision avec des instruments d'optique simples (loupes, lunettes, verres de couleur, tubes...) permettent à l'enfant de percevoir autrement les objets qui l'entourent.

#### 2 - Exploration du monde de la matière

Une première appréhension intuitive du concept de matière peut être sous-tendue par la distinction entre les objets et les substances dont ils sont constitués, elles-mêmes caractérisées par leurs propriétés.

En agissant sur la matière, l'enfant élabore des représentations. Il peut ainsi s'exercer à modeler, tailler, couper, morceler, mélanger, assembler, fixer, transporter, transvaser, transformer en agissant sur des matériaux nombreux et variés.

Grâce à ces actions, il complète son expérience du monde en découvrant quelques propriétés de matières usuelles comme le bois, la terre, la pierre, le sable, le papier, le carton, le tissu... Il repère des réalités moins visibles comme le vent et ainsi prend conscience de l'existence de l'air.

En rapprochant l'eau du robinet, la pluie, la neige, la glace, il élabore un premier niveau, très modeste, d'abstraction et comprend que ces diverses réalités renvoient à une même substance : l'eau. Il compare des mélanges : sirops, peintures.

Cette exploration conduit à des dialogues avec l'enseignant qui permettent de repérer, classer, sérier, désigner les matières, les objets et leurs qualités.

#### 3 - Découvrir le monde vivant

Les différents aspects de la découverte du vivant ne peuvent être abordés qu'à partir de mises en situation et d'observation du réel qui répondent à la curiosité des enfants. En maternelle, l'important est qu'ils repèrent et nomment ce qu'ils observent. L'essentiel est de prendre conscience de la diversité du monde vivant et des différents milieux tout en identifiant quelques-unes des caractéristiques communes aux végétaux, aux animaux et à l'enfant lui-même.

##### 3.1 Observation des caractéristiques du vivant

Les jeunes enfants ont des rapports privilégiés avec les animaux. Ainsi, ils découvrent rapidement certaines caractéristiques de la vie : un animal naît, grandit, se reproduit et meurt.

L'observation et la description de la nature, associées à la désignation des plantes et des animaux, sont l'occasion d'aborder les grandes fonctions du vivant : croissance, nutrition, reproduction, locomotion (pour les animaux).

L'organisation, l'entretien et l'observation d'élevages et de cultures constituent un support privilégié de verbalisation et de dialogue, y compris pour les plus jeunes et les plus timides. L'enregistrement écrit des observations (dictée à l'adulte) donne les moyens de mémoriser des connaissances, de structurer les relations spatiales et temporelles, de rendre compte de liens de causalité. Toutes ces expériences sont le support de débats, de tentatives de représentations (par le dessin, la photographie), elles-mêmes à nouveau objets de discussion. C'est au cours de ces échanges avec l'adulte que se construisent un questionnement ordonné, des représentations claires et, finalement, des connaissances.

### 3.2 Découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement

Ce n'est que lorsque le milieu proche a été exploré et reconnu qu'il devient possible d'aller à la rencontre de réalités plus complexes. On conduira donc les enfants de la découverte et l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à celles d'espaces moins familiers (espaces verts, terrains vagues, forêt, étangs, haies, parcs animaliers, campagne, mer, montagne, ville...). La caractérisation de ces différents lieux par leur position (en particulier leur altitude) est possible avec les plus grands. L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) suppose le même cheminement.

Pour les plus grands, une première approche du paysage comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. On peut comparer, à l'occasion d'une promenade, les paysages rencontrés et leurs représentations photographiques.

Toutes ces situations sont l'occasion d'une initiation concrète à une attitude responsable : respect des lieux, de la vie, entretien des plantations et du jardin scolaire, soins aux animaux, impact de certains comportements sur l'environnement de la classe (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage, repérage des nuisances). Elles constituent des situations de questionnement sur le monde et sont autant d'occasions de recherche d'informations (grâce à la médiation du maître) dans des documents photographiques imprimés ou numérisés, dans des documentaires, sur des sites internet.

### 3.3 Découverte du corps et sensibilisation aux problèmes d'hygiène et de santé

La découverte de son corps dans sa globalité et dans ses différentes parties, leur désignation sont source d'intérêt pour le jeune enfant. Chaque jour et de manière très concrète, dans le respect des habitudes culturelles de chacun, on apprend à satisfaire aux règles élémentaires d'hygiène :

- du corps : lavage des mains ;
  - des locaux : remise en ordre, maintien de la propreté ;
  - de l'alimentation : régularité des repas, composition des menus.
- Une information sur l'enfance maltraitée est effectuée chaque année. Une sensibilisation aux questions d'hygiène et de santé permet aux enfants de comprendre la nécessité de respecter l'intimité de chacun, l'intégrité de son corps et de celui des autres.

## 4 - Découvrir le monde des objets, éducation à la sécurité

Les actions sur les objets guidées par le maître ne se réduisent pas à des activités purement manuelles. Elles sollicitent la réflexion de l'enfant et le conduisent à une première appréhension de ce que sont un système et les éléments qui le composent.

L'utilisation d'objets techniques variés dans des situations fonctionnelles (vie de l'école, alimentation et cuisine, communication, jeux...) conduit d'abord à la découverte de leurs usages et au développement de l'habileté de l'utilisateur. Ces situations permettent aussi de tenter de répondre à des questions simples : à quoi servent ces objets ? comment les utiliser ? d'où viennent-ils ? Quelquefois, l'enfant ne peut que mimer ce qu'il ne parvient pas encore à dire. L'enseignant le conduit à préciser ses gestes, à trouver les mots qui les accompagnent, à dire enfin ou à représenter ce qu'il a compris.

L'ambition de ces activités est limitée. L'enfant prend conscience de l'usage de l'objet, de ses différentes parties. Il constate qu'il fonctionne ou non (une analyse méthodique du fonctionnement et des principales pannes est réservée à l'école élémentaire).

La fabrication d'objets contribue tout aussi fortement à cette première découverte du monde technique. La séquence préparée par l'enseignant permet d'articuler projet de réalisation, choix des outils et des matériaux adaptés au projet, actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...), organisation de l'atelier de fabrication.

On peut ainsi explorer :

- des montages et des démontages (jeux de construction, maquettes...);
- des appareils alimentés par des piles comme lampes de poche, jouets, magnétophones, etc. (pour d'évidentes raisons de sécurité, on prend soin de montrer aux enfants comment les distinguer de ceux qui sont alimentés par le secteur);
- des objets programmables.

La prise de conscience des risques occupe une place importante dans ce domaine d'activités :

- risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules);
- risques de l'environnement familial proche (objets dangereux et produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs).

## 5 - Repérages dans l'espace

Se repérer dans différents espaces, s'y déplacer avec ou sans contraintes, représenter des objets localisés, coder un déplacement, utiliser les marques spatiales du langage sont des compétences qui s'acquiescent tout au long de l'école maternelle. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à se situer dans l'espace ordinaire. Se retrouver dans un texte, dans un document, organiser les objets d'une collection pour en maîtriser la quantité, s'assurer qu'aucun n'a été enlevé ou ajouté ou que tous ont été comptés sont autant de savoir-faire qui doivent être construits...

Les situations proposées, les problèmes à résoudre doivent, en particulier, donner à l'enfant la possibilité d'échapper à l'usage exclusif de son propre point de vue et le conduire à pouvoir adopter celui d'autrui. Ce n'est que lorsqu'il est particulièrement à l'aise dans la structuration du monde qui l'entoure et qu'il commence à pouvoir l'explicitement verbalement qu'il lui devient possible de prendre vraiment conscience de la relativité de sa position. Toutefois, il est rare que cela soit achevé dans le temps de l'école maternelle.

Pour le jeune enfant, la possibilité de situer des objets dans l'espace commence par la construction de l'image orientée de son propre corps. Il organise l'univers dans lequel il évolue en distinguant ce qui est devant ou derrière lui, ce qui est au-dessus ou au-dessous de lui, plus difficilement ce qui est à sa droite ou à sa gauche. Il complète ces repérages en opposant ce qui est loin à ce qui est près et en introduisant des descriptions dynamiques pour caractériser ce qui se rapproche de lui ou au contraire s'en éloigne, pour signifier qu'il a atteint le lieu vers lequel il se déplaçait ou qu'il a quitté celui dont il vient... La construction de l'espace propre suppose une manipulation aisée du langage qui permet d'y situer les objets et les personnes ainsi que leurs déplacements (voir "Le langage au cœur des apprentissages").

La représentation des relations spatiales reste difficile tout au long de l'école maternelle. Elle suppose en effet que l'enfant accepte une autre contrainte, celle de l'orientation de l'espace graphique. Les maquettes sont une étape importante qui précède le dessin. Il convient de multiplier les occasions de jouer avec des représentations (en se souvenant que la production d'une représentation est, dans ce cas, plus aisée que sa lecture) sans pour autant exiger des résultats pérennes.

Les activités mettant en jeu l'espace à l'école maternelle concernent également l'approche du sculpteur ou du plasticien (représentation des volumes et de leurs positions, installations), celle du peintre (représentation de la profondeur par la taille relative des objets, par l'usage des contrastes de couleur...), celle du photographe (cadrage),



celle de l'écrivain (description d'espaces réalistes ou imaginaires). Elles sont autant de registres qui peuvent être explorés en liaison avec les domaines d'activités correspondants. Il en est de même pour la découverte, essentiellement par le biais de la littérature de jeunesse, de territoires lointains et inconnus.

## 6 - Le temps qui passe

Le temps du tout-petit est un temps cyclique, caractérisé par le retour régulier d'événements attendus, et l'on sait qu'une rupture dans ces rythmes perturbe immédiatement le jeune enfant. À l'école maternelle, il apprend à maîtriser les cycles de la vie quotidienne en les anticipant ou, au contraire, en se les remémorant. Il apprend les mots qui les désignent et qui peuvent être différents de ceux qu'on utilise dans son milieu familial. Progressivement, il sépare les événements des moments où ils se produisent et parvient à ordonner des activités très différentes les unes des autres, en fonction du moment où elles ont eu lieu.

Cette organisation temporelle de son activité se structure à partir du temps propre, celui de son énonciation, qui pose le "maintenant" et distingue par rapport à cette origine "l'avant" et "l'après" (voir dans le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", (§3.2). Le présent prend de la consistance lorsqu'il peut devenir un "aujourd'hui" qui permet de distinguer "hier" de "demain". L'enfant entre par là dans une première appréciation des durées sociales conçues d'abord comme ce qui sépare deux événements attendus ("le jour" est ce qui sépare deux moments où il faut aller dormir, "le matin" ce qui va du lever au déjeuner, "l'après-midi" ce qui va du déjeuner à "l'heure des mamans"...). Progressivement, l'enseignant lui permet d'installer ces moments dans les jalons chronologiques du temps social (succession des moments de la journée, succession des jours de la semaine ou du mois, succession des mois de l'année). Il conduit l'enfant à relier entre eux les différents systèmes de repérage : moments de la journée et heures (une horloge permet, même avec les tout-petits, d'objectiver les durées et les repères sans cesse utilisés par l'adulte), jours de la semaine et alternance des activités scolaires (le calendrier joue ici le même rôle que l'horloge), mois et saisons, mois et vacances...

À l'occasion de chaque activité scolaire, il est important de bien marquer les scissions séparant deux moments identifiés, en les reliant aux systèmes d'organisation du temps propres à la communauté scolaire (emplois du temps, programmation) et à ceux qui sont en usage dans notre société (heure, date...). Il en est de même pour le temps qui passe. Chaque enfant doit progressivement pouvoir articuler son appréciation subjective des durées (long/court souvent référé à ennuyeux/agréable) avec des repères partageables par la collectivité (durées caractéristiques des rythmes scolaires : demi-matinée, récréation, sieste, lecture d'une histoire), puis durées mesurées par l'horloge.

On comprend l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre. L'utilisation des instruments de repérage chronologique (calendriers) et de mesure des durées (sabliers, clepsydres, horloges...) est un moyen sûr pour conduire les enfants à une meilleure appréciation du temps. Leur usage régulier (rituels) est nécessaire dès la première année d'école maternelle.

D'une manière générale, il est important de considérer que la structuration du temps et celle de l'espace sont indissociables. Une part importante du sentiment de la distance, par exemple, est liée à la représentation du temps nécessaire pour aller d'un point à un autre et suppose donc que la vitesse soit prise en compte. Pour l'enfant, ces phénomènes fonctionnent longtemps comme des obstacles à une appréhension claire des réalités. Ils font partie des représentations spontanées qui doivent être questionnées en attendant d'être élucidées.

À l'école maternelle, la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé (ou par le témoignage), mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du

passé (patrimoine). Les enfants ont encore de grandes difficultés à distinguer passé proche et passé lointain. L'essentiel reste, en l'occurrence, de leur offrir la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire. Ces éléments d'une culture transmise par la voix du maître, par le livre comme par les divers types de médias, seront organisés et structurés à l'école élémentaire.

## 7 - Découverte des formes et des grandeurs

Parmi les activités quotidiennes, nombreuses sont celles qui conduisent l'enfant à manipuler des objets de formes et de dimensions variées. L'examen de leurs caractéristiques permet très rapidement de se doter de catégories simples et, au début, dichotomiques permettant de les classer : petit/grand, lourd/léger, arrondi/pointu. En enrichissant les observations et en multipliant les comparaisons, l'enseignant amène les enfants à mieux distinguer divers types de critères (forme, taille, masse, contenance...) et à se livrer à des classements, des rangements. Par des jeux variés, on les conduit à élaborer des stratégies de dénomination ou de reconnaissance. Dès lors, on peut construire ou fabriquer des objets en tenant compte de ces diverses propriétés. L'approche par le toucher (par exemple, avec les yeux bandés) complète l'approche visuelle.

Ces jeux peuvent conduire à :

- la différenciation et la classification d'objets selon leur forme, en particulier en tenant compte des caractéristiques de leur contour : droit, courbe, plat, arrondi, etc. ;
- la reproduction d'assemblages de formes simples ;
- la comparaison d'objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance.

Bien que la désignation de certaines formes soit introduite à cette occasion (en particulier : carré, triangle, rectangle, rond), l'objectif principal n'est pas l'apprentissage d'un vocabulaire mathématique.

## 8 - Approche des quantités et des nombres

Le bébé déjà distingue des quantités. Toutefois, lorsque l'enfant commence à parler, même s'il utilise très tôt des noms de nombres, ces derniers ne sont pas nécessairement reliés à l'idée de quantité et l'activité de dénombrement peut rester longtemps difficile.

À l'école maternelle, l'enfant peut être confronté à des problèmes portant sur des quantités. Pour des tâches de comparaison, d'égalisation, de distribution, de partage, il fait appel à une estimation perceptive et globale (plus, moins, pareil, beaucoup, pas beaucoup), plus tard à la correspondance terme à terme ou à la quantification. Il faut cependant rester prudent, en particulier avec les plus jeunes, dans la mesure où l'apparence des collections domine encore sur la prise en compte des quantités.

Progressivement, dans les diverses occasions offertes par la vie de la classe, dans les jeux ou pour résoudre les problèmes posés par le maître, l'enfant élargit l'éventail des procédures de résolution en même temps qu'il s'approprie de nouveaux outils pour dénombrer les collections d'objets :

- reconnaissance du nombre d'objets dans de petites collections, par une perception instantanée (reconnaissance directe de "trois", sans nécessairement compter "un, deux, trois") ;
- comparaison de collections à des collections naturelles (par exemple, reconnaissance de "cinq" comme quantité qui correspond à celle des doigts de la main) ou à des collections repères (nombre de places autour de la table, constellations du dé...);
- dénombrement en utilisant la comptine parlée qui est progressivement fixée et complétée.

À l'école maternelle, il s'agit de donner du sens aux nombres par leur utilisation dans la résolution de problèmes articulés avec des jeux, des situations vécues, mimées ou racontées oralement. Ces problèmes sont choisis pour que les nombres y apparaissent comme des outils efficaces pour :

- comparer des quantités, les mémoriser ;

- mémoriser et communiquer des informations sur les quantités, sous forme orale ou écrite, les écrits étant d'abord ceux produits par les élèves, puis les écritures chiffrées habituelles ;
- réaliser une collection ayant autant, plus ou moins d'objets qu'une autre collection ;
- comparer certaines dimensions des objets en utilisant un objet intermédiaire ;
- repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets ;
- hiérarchiser des séries en utilisant la comptine numérique.

À la fin de l'école maternelle, l'enfant est également confronté à des problèmes où les nombres peuvent être utilisés pour anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) ou sur des positions (déplacements en avant ou en arrière). La résolution des problèmes rencontrés ne nécessite pas le recours au formalisme mathématique (+, -, =). Celui-ci sera introduit à l'école élémentaire.

Le plus souvent, à l'école maternelle, les nombres sont "dits". Leur écriture est progressivement introduite à partir des propositions des enfants dans des activités de communication. Une première correspondance est établie entre désignations orales et écritures chiffrées, par exemple en utilisant une file numérique ou un calendrier. Le

nécessaire apprentissage de la suite des noms des nombres relève d'une mémorisation qui peut être aidée par le recours à des comptines chantées, mais il ne doit pas intervenir prématurément. Il faut garder à l'esprit qu'apprendre la suite orale des nombres n'est pas "apprendre à compter" et ne suffit pas pour dénombrer une quantité qui dépasse les possibilités de reconnaissance globale. La pratique du comptage nécessite, en effet, une mise en correspondance des mots ("un", "deux", "trois"...) avec les objets d'une collection, sans oubli d'aucun objet et sans compter plusieurs fois le même objet. Celle-ci ne devient possible et rigoureuse que très progressivement et suppose, en particulier, la prise de conscience du fait que le dernier mot prononcé permet d'évoquer la quantité tout entière (et pas seulement de désigner le dernier objet pointé).

L'ordre de grandeur des quantités qui interviennent dans les activités dépend à la fois des compétences travaillées et des problèmes posés. Si, dans des problèmes où, par exemple, il s'agit de déterminer le résultat d'un ajout d'objets à une collection, les quantités doivent rester modestes, dans d'autres cas (comparaison de collections, par exemple), elles peuvent être nettement plus importantes. Il appartient à l'enseignant de faire les choix appropriés aux objectifs visés.

### **Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle**

#### **1 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE SENSORIEL**

*Être capable de :*

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires (tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles),
- associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui correspondent.

#### **2 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA MATIÈRE ET DES OBJETS**

*Être capable de :*

- reconnaître, classer, sérier, désigner des matières, des objets, leurs qualités et leurs usages ;
- utiliser des appareils alimentés par des piles (lampe de poche, jouets, magnétophone...);
- utiliser des objets programmables.

En liaison avec l'éducation artistique, être capable de :

- choisir des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...);
- réaliser des jeux de construction simples, construire des maquettes simples ;
- utiliser des procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples.

#### **3 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DU VIVANT, DE L'ENVIRONNEMENT, DE L'HYGIÈNE ET DE LA SANTÉ**

*Être capable de :*

- retrouver l'ordre des étapes du développement d'un animal ou d'un végétal ;
- reconstituer l'image du corps humain, d'un animal ou d'un végétal à partir d'éléments séparés ;
- reconnaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction ;
- repérer quelques caractéristiques des milieux ;
- connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps (lavage des mains...), des locaux (rangement, propreté), de l'alimentation (régularité des repas, composition des menus) ;
- prendre en compte les risques de la rue (piétons et véhicules) ainsi que ceux de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs) ;
- repérer une situation inhabituelle ou de danger, demander de l'aide, pour être secouru ou porter secours.

#### **4 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA STRUCTURATION DE L'ESPACE**

*Être capable de :*

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi ;
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés ;
- décrire et représenter simplement l'environnement proche (classe, école, quartier...);
- décrire des espaces moins familiers (espace vert, terrain vague, forêt, étang, haie, parc animalier) ;
- suivre un parcours décrit oralement (pas à pas), décrire ou représenter un parcours simple ;
- savoir reproduire l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets (en les manipulant, en les représentant) ;
- s'intéresser à des espaces inconnus découverts par des documentaires.

#### **5 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA STRUCTURATION DU TEMPS**

*Être capable de :*

- reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes, utiliser des repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine et de l'année,

situer des événements les uns par rapport aux autres (distinguer succession et simultanéité) ;

- pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre présent et passé, présent et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques ;
- comparer des événements en fonction de leur durée ;
- exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.

## 6 - COMPÉTENCES RELATIVES AUX FORMES ET AUX GRANDEURS

Être capable de :

- différencier et classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme ;
- reconnaître, classer et nommer des formes simples : carré, triangle, rond ;
- reproduire un assemblage d'objets de formes simples à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solides) ;
- comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance.

## 7 - COMPÉTENCES RELATIVES AUX QUANTITÉS ET AUX NOMBRES

Être capable de :

- comparer des quantités en utilisant des procédures non numériques ou numériques ;
- réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (visible ou non, proche ou éloignée) en utilisant des procédures non numériques ou numériques, oralement ou avec l'aide de l'écrit ;
- résoudre des problèmes portant sur les quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) en utilisant les nombres connus, sans recourir aux opérations usuelles ;
- reconnaître globalement et exprimer de très petites quantités (de un à trois ou quatre) ;
- reconnaître globalement et exprimer des petites quantités organisées en configurations connues (doigts de la main, constellations du dé) ;
- connaître la comptine numérique orale au moins jusqu'à trente ;
- dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus ;
- associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée en se référant à une bande numérique.

## LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION

Le domaine "La sensibilité, l'imagination, la création" s'appuie sur deux ensembles de pratiques artistiques mettant en jeu des sollicitations sensorielles complémentaires : visuelles et tactiles pour "le regard et le geste", auditives et vocales pour "l'écoute et la voix". Les domaines "Arts visuels" et "Éducation musicale" leur font suite à l'école élémentaire.

Le jeune enfant agit avec son corps et expérimente, en les vivant, les rapports sensibles qu'il entretient avec les choses et avec le monde. L'approche sensible est un moyen d'apprendre qui ne se distingue que progressivement de l'approche rationnelle, à mesure que l'enfant apprend à mieux différencier un sentiment, une impression, un argument. Les activités artistiques entretiennent de nombreux liens avec d'autres domaines d'apprentissage qu'elles permettent de compléter ou de prolonger. Elles ne sont pas seulement des moyens d'expression et de découverte. Elles ouvrent des voies pour s'approprier des connaissances.

À mesure qu'il maîtrise mieux ses gestes, sa voix et son corps, le choix de matériaux, quelques rudiments techniques, l'enfant découvre en lui de nouvelles possibilités d'observation, d'expression, d'imagination. Les apports de l'enseignant ménagent l'ouverture au dialogue, à la comparaison, permettent l'appropriation de savoir-faire et favorisent les projets.

L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. La rencontre avec les œuvres et les artistes nourrit la curiosité de l'enfant et sa capacité à s'émerveiller. Elle lui apporte des repères. L'enseignant l'encourage à exprimer ses réactions face aux productions. Il l'incite à trouver des liens entre les inventions, les solutions des créateurs et ses propres tentatives. Il se familiarise avec des œuvres qu'on lui fait découvrir dans des contextes différents. Il en perçoit des aspects divers et en distingue certaines particularités. Il acquiert ainsi un début de culture visuelle et musicale.

### Le regard et le geste

#### OBJECTIFS

L'école maternelle installe et développe chez l'enfant une pratique

créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression. Dans les activités proposées, l'enfant explore et exerce différents langages plastiques (dessin, peinture, collage, fabrication d'objets et d'images...). Le plaisir de la découverte constitue quelquefois la seule motivation et conduit à la possibilité de tracer, de dessiner, de jouer avec des matières, d'en découvrir les caractéristiques et les qualités et d'en tirer parti. Les situations mises en place visent à faire acquérir des compétences fondamentales : ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets plastiques obtenus, modifier et affiner son action. Ainsi l'enfant acquiert progressivement une palette de savoirs et de savoir-faire élaborée dans le va-et-vient dynamique entre jeu et effort, liberté et contrainte.

La constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes. Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir sa curiosité et son regard, à développer son intérêt. Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue. Les repères culturels permettent d'aborder l'œuvre dans son contexte, apportent des connaissances sur l'œuvre, l'artiste et sa démarche.

Les moments d'échanges donnent l'occasion d'évoquer les procédés utilisés, de constater les effets produits, d'exprimer les sensations éprouvées. Ils permettent à l'enfant d'exercer sa faculté d'observer, d'enrichir son vocabulaire, de préciser sa démarche et d'écouter d'autres manières de faire et de voir.

#### PROGRAMME

Les activités sont développées dans quatre directions :

- le dessin, en tant qu'activité d'expression graphique qui associe le geste et sa trace sur un support ;
- les compositions plastiques considérées comme des activités de fabrication d'objets et de manipulation de matériaux, en deux ou trois dimensions ;
- les images, abordées à travers des activités de découverte et

d'utilisation de documents de natures variées ;

- les collections, conçues comme des activités de sélection et d'appropriation d'images et d'objets.

Dans la conduite de chacune de ces activités, l'expression orale joue un rôle essentiel. Par ailleurs, toutes ces activités participent déjà d'une éducation du regard.

### 1 - Le dessin

L'école maternelle encourage les manifestations graphiques naturelles qui accompagnent chez l'enfant la construction de soi. Traces, empreintes, tracés et dessins spontanés témoignent de l'émergence de la fonction symbolique. S'il est souvent pour le jeune enfant une expression essentiellement gestuelle et un jeu moteur, le dessin a aussi une fonction de langage (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", § 4.5). Il est langage plastique : l'enfant peut jouer à créer ses propres codes.

Le dessin est une activité graphique à part entière. Il exerce le mouvement pour produire des traces et obtenir des formes qui, associées les unes aux autres, permettent de satisfaire des intentions : jouer avec des éléments, organiser une surface, figurer. L'enfant découvre et expérimente les divers outils et procédés du dessin et les met au service de son imagination.

Tracer, dessiner sont des activités à distinguer de l'écriture proprement dite qui renvoie au langage. Cependant, les compétences perceptives motrices et visuelles exercées dans le cadre d'une démarche d'exploration graphique facilitent évidemment la maîtrise des tracés de l'écriture.

Pour les plus petits, les premiers gribouillages encouragés accompagnent la maturation de l'activité visuo-motrice. Ces tracés, accueillis par la parole de l'enseignant qui en fonde le pouvoir de communication en se gardant de toute interprétation touchant à la vie psychique de l'enfant, constituent un premier répertoire graphique qui s'enrichit très rapidement. L'adulte aide également l'enfant à dépasser les stéréotypes en favorisant les échanges et l'observation des diverses productions.

Les situations et activités proposées amènent l'enfant à :

- expérimenter divers outils, supports, médiums pour rechercher l'adaptation du geste aux contraintes matérielles ; ces expériences sont organisées comme des jeux et des investigations libres chez les plus jeunes,

- se constituer un réservoir de traces et de formes obtenues par les moyens les plus variés : dessin à main levée, dessin de réserve, frottage, empreintes, photocopie, encre, monotypes, logiciels de dessin, palette graphique, peinture, pastel, encre, feutres, crayons de couleur, fusain, etc.,

- exercer des choix motivés, matériels ou opératoires (celui d'un outil, d'une couleur ou d'un support pour les plus petits, celui d'un procédé technique, voire de l'association de plusieurs, pour les plus grands) en fonction d'une intention,

- organiser une composition plane constituée essentiellement d'éléments graphiques et à des fins expressives, dessiner pour inventer, dessiner pour imaginer des univers, des personnages, des histoires. Le désir spontané de s'exprimer par des traces graphiques parfois combinées entre elles est fortement soutenu chez les plus jeunes. Dans l'organisation de la classe, ils trouvent les conditions temporelles, spatiales et matérielles adaptées à leurs expérimentations. Les propositions ouvertes de l'enseignant amènent progressivement l'enfant à exercer son imagination et enrichir son imaginaire.

Les ébauches sont conservées et servent parfois de supports ou de référents à des reprises, prolongements, enrichissements en vue de compositions plus élaborées.

Les élèves abordent le dessin dans des situations variées (au sol, sur table, sur plan incliné, en référence à une histoire, un objet, une émotion, en extérieur, dans la cour ou lors de sorties, etc.), constituant ainsi un ensemble de productions réunies, selon les cas, sous la forme d'un dossier, d'un cahier, d'un cédérom, ou d'un carnet de voyage.

### 2 - Les compositions plastiques

Au-delà des réalisations graphiques, les élèves découvrent d'autres

procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage, etc.

Ces procédés de recouvrement, d'agencement de masses et de matières, de fabrication d'objets et d'élaboration de volumes, entretiennent avec le dessin des liens étroits qui méritent également d'être explorés.

Ces activités permettent à l'enfant de :

- explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives de matériaux à étaler, à modeler, à tailler, à découper, à déchirer, à éparpiller (encre, peinture, barbotine, pâte colorée, papier, pâte à papier, pâte à sel, pâte à modeler, sable, terre, bois, pierre, métal, plastique, etc.) ;

- transformer des matériaux en ajustant progressivement son geste en fonction de leurs qualités physiques et plastiques ;

- combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets ;

- découvrir et exploiter les éléments de son environnement quotidien pour leurs qualités plastiques ;

- surmonter les obstacles rencontrés et en mémoriser l'expérience vécue, qu'elle soit délibérée ou fortuite ;

- réaliser une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration, etc.

Pour les plus petits, les jeux d'exploration et de tâtonnements propices à l'étonnement et à l'émerveillement doivent être privilégiés. Il s'agit tout simplement d'éprouver le plaisir de faire, de voir et de se voir faire. Tout en veillant à préserver cette dimension, les situations d'apprentissage conçues par l'enseignant pour les plus grands placent peu à peu l'élève face à des difficultés adaptées, qu'il surmonte presque naturellement dans la dynamique de la manipulation. Il engendre des formes nouvelles qu'il organise en ensembles progressivement plus cohérents, plus maîtrisés.

### 3 - L'observation et la transformation des images

Au moment où l'enfant est réceptif et motivé, il est important de lui donner à voir des images variées, d'arrêter son regard pour le temps de l'observation, de l'aider à préciser ce qu'il perçoit. Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs (susceptibles de créer des émotions) et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. L'univers des images qui l'entourent entre en résonance avec son propre monde d'images personnelles. Les explorations qu'il conduit lui donnent l'occasion de capitaliser ses expériences visuelles et d'exercer sa propre capacité à produire des images.

Les activités proposées abordent des connaissances propres aux images appréhendées selon leurs caractéristiques, leurs supports et leurs fonctions. Une grande diversité d'images est offerte et utilisée : les photographies liées à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images prélevées dans l'environnement, les dessins et les illustrations d'albums, les reproductions d'œuvres (*cf.* liste d'œuvres), les images documentaires, les fictions (images fixes ou animées), les différentes images de l'écran de l'ordinateur.

Progressivement, les élèves sont amenés à :

- retrouver la provenance de certaines images ;

- utiliser un vocabulaire élémentaire de description d'une image ;

- comparer diverses images ;

- utiliser une image ou seulement une partie pour en réaliser une nouvelle.

Puisant dans la diversité renouvelée des images de la classe, l'enseignant accompagne l'enfant dans ses découvertes et sa compréhension du monde. Cette approche peut se développer dans une dimension narrative (les albums si souvent rencontrés permettent d'en explorer les multiples possibilités). Elle doit aussi se développer dans une dimension plastique qui donne à l'image sa puissance propre et son expressivité. Dans l'un et l'autre cas, l'observation, la manipulation, la production sont sans cesse sollicitées.

### 4 - Les collections et les musées

L'école doit donner à l'enfant l'occasion de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension affective, ou

esthétique. Cette fréquentation s'appuie d'abord sur les motivations réelles de l'enfant pour conserver des images, des objets, les traces d'un événement, etc. L'enseignant lui fournit les supports et les moyens qui lui permettent de commencer une collection personnelle et de l'enrichir. Il l'encourage à exprimer ce qui motive son choix et son envie de conserver.

Une collection, un musée de classe peuvent être constitués à partir d'un projet ou en lien avec les moments exceptionnels de la vie de la classe. Cette collection est l'occasion de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe. Ces œuvres qui sont données à voir et à comprendre permettent de faire les liens avec les réalisations des enfants. Elles ménagent l'ouverture à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes, et aux cultures du monde.

Ces activités incitent l'enfant à :

- choisir une image ou un objet pour l'intérêt qu'il lui reconnaît ;
- réunir ces images et ces objets de façon organisée dans un ensemble personnel ou collectif ;
- les réutiliser dans le cadre d'un projet individuel ou d'un projet de classe.

Les albums "d'images à parler" peuvent être fabriqués avec les enfants. Ils sont des instruments essentiels de conservation et de mise en ordre d'images qui sont parcourus et commentés dans le cadre

d'échanges en petits groupes ou lors de présentation à la classe.

Un coin de la classe peut accueillir ponctuellement une petite exposition. Un meuble peut être consacré à la collecte et à la conservation de quelques objets "précieux". Des albums personnels (photographies, cartes postales, timbres, dessins spontanés...) se constituent parallèlement aux collections de classes. Des moments d'échanges, de discussion sont ménagés autour de ces collections lors de leur présentation ou de l'introduction d'un nouvel objet.

### 5 - Les activités de création et le langage oral

L'activité sensorielle s'appuie sur le langage qui aide à nommer les sensations et à établir progressivement des relations entre elles. Le langage oral qui accompagne l'action permet la mise en mots et l'objectivation de l'expérience. L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à :

- évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience ;
- présenter et parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe ;
- exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celles de l'autre.

Les activités de création offrent à l'élève des situations où s'associent les désirs de faire, voir, penser et dire.

### Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

Être capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (outils, supports, matières) ;
- surmonter une difficulté rencontrée ;
- tirer parti des ressources expressives d'un procédé et d'un matériau donnés ;
- exercer des choix parmi des procédés et des matériaux déjà expérimentés ;
- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir d'expression ;
- reconnaître des images d'origines et de natures différentes ;
- identifier les principaux constituants d'un objet plastique (image, œuvre d'art, production d'élève...);
- établir des rapprochements entre deux objets plastiques (une production d'élève et une reproduction d'œuvre par exemple) sur le plan de la forme, de la couleur, du sens ou du procédé de réalisation ;
- dire ce qu'on fait, ce qu'on voit, ce qu'on ressent, ce qu'on pense ;
- agir en coopération dans une situation de production collective.

### La voix et l'écoute

#### OBJECTIFS

La voix et l'écoute participent à la fois des activités corporelles et du langage. Très tôt, elles apportent à l'enfant des moyens de communication et d'expression de soi. De plus, les capacités auditives et vocales gardent chez le jeune enfant un extrême plasticité. Aussi, à l'école maternelle, les activités d'éducation musicale visent-elles à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible.

Il s'agit d'abord de reconnaître les capacités de l'enfant face au monde sonore, de les préserver et de les enrichir. Il s'agit, dans le même temps, de nourrir et faire vivre son imaginaire musical personnel comme source de plaisir au travers de démarches d'appropriation, d'invention et de confrontation à la diversité des univers musicaux. Les activités à mobiliser pour répondre à ces deux visées sont essentiellement corporelles. Elles impliquent en permanence l'audition, la voix, le mouvement et le geste.

Chaque séquence est organisée en faisant alterner l'écoute, la production imitative, les reprises, les transformations et les inventions. C'est dans ce cadre d'appropriation active que l'enfant, par ses découvertes successives, commence à s'approprier des univers musicaux diversifiés.

Ces activités apportent aussi une contribution forte à des apprentissages transversaux. La langue française ou les autres langues rencontrées dans l'école (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", § 4.4 et 7.1) offrent les matériaux de nombreux jeux

vocaux dans lesquels le travail du rythme, de l'accentuation, de la prosodie, de l'articulation conduit à une première conscience de la complexité des caractéristiques sonores du langage. Mémoire auditive, formes variées d'attention, rapports vécus au temps et à l'espace sont toujours également présents au cœur des activités conduites. Enfin par le chant l'enfant éprouve concrètement son sentiment d'appartenance au groupe, comprend les exigences d'une production commune et expérimente son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble.

Les activités, pour la clarté de l'exposition, sont présentées sous trois rubriques : activités vocales, activités d'écoute, activités avec des instruments. Les activités dansées, bien qu'à la croisée de l'éducation artistique et de l'éducation corporelle, font traditionnellement l'objet d'une présentation dans le domaine "Agir et s'exprimer avec son corps".

### PROGRAMME

#### 1 - Activités vocales

##### 1.1 Acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons

Le répertoire est enrichi, année après année. Il comporte des chansons en français, en langue régionale ou en langue étrangère. Il est issu de la tradition orale enfantine mais fait aussi appel aux propositions d'auteurs contemporains.

L'enseignant privilégie les chants à phrases musicales courtes, à structure simple, d'étendue restreinte, évitant de trop grandes difficultés mélodiques et rythmiques. Jeux de doigts et jeux de nourrice sont abondamment utilisés avec les plus petits.

L'apprentissage et la mémorisation se font selon des procédures que précise le document d'application. Elles supposent un travail de reprise quotidien. L'enfant chante dans le cadre de séances dirigées, mais aussi pour le plaisir partagé, en accompagnement d'autres activités comme pour ponctuer le déroulement de la journée.

### 1.2 Jeux vocaux

Jouer avec sa voix permet de découvrir la richesse de ses possibilités et de construire les bases de la future voix d'adulte parlée et chantée en évitant qu'elle ne se réduise trop rapidement à des usages courants et restreints. L'exploration ludique de la voix combinée à des jeux corporels en actualise toutes les possibilités expressives et est l'occasion de premières écoutes comparatives.

Ils peuvent porter sur :

- des bruits, cris, éléments sonores d'environnements de la vie quotidienne, qu'on imitera ou transformera ;
- des éléments musicaux enregistrés, dont ceux utilisés dans les évolutions et jeux dansés ;
- les matériaux parlés et chantés de poèmes, comptines, "formulettes", chansons issus de différentes cultures.

Un texte parlé, récité, chanté – poésie, chanson ou comptine – prend vie s'il est rythmé, si les mots, les phrases ont été explorés par des jeux sonores, des essais de respirations et des placements variés dans l'espace. Il se mémorise ainsi plus facilement, surtout en y ajoutant gestes et mimiques d'accompagnement.

### 1.3 Invention de chants et productions vocales

Il s'agit de nourrir par un travail de création des projets d'expression plus spécifiques, plus ambitieux (sonorisation d'albums, de bandes dessinées, de poèmes, activités dramatisées multiples...).

À l'école maternelle, la chorale reprend et amplifie dans le cadre de l'école le travail de chaque classe. Elle crée des interactions entre enfants d'âges différents et place chacun en situation de représentation. Ce sont autant de facteurs qui fortifient les capacités et le plaisir de chanter ensemble. C'est aussi l'occasion, pour les enseignants, de construire des projets collectifs avec, éventuellement, le concours de partenaires. Il conviendra toutefois de ne pas annuler ces bénéfices par la réunion d'un trop grand nombre d'élèves.

## 2 - Activités d'écoute

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditives. Elles concernent l'écoute intérieure comme l'imaginaire sonore. Elles posent également les bases des premières références culturelles.

La mise en œuvre pédagogique s'organise autour de deux pôles :

- les temps d'écoute répétés et intégrés à toute séance dirigée qui articule dans des alternances et combinaisons variées : écouter, chanter, jouer, reproduire, évoluer, inventer, etc. (ces divers moments, indispensables à toute progression des réalisations, doivent être mis en œuvre dans chaque séquence) ;
- les temps d'écoute correspondant à des événements plus émotionnels et esthétiques : écoute pour le plaisir et non précisément finalisée (suite du conte, retour au calme, ponctuation entre activités) ; écoute en concerts, rencontres, spectacles, découverte de musiques nouvelles.

Au travers de l'éventail de ces moments très régulièrement offerts, l'enfant mémorise des formes sonores, des segments particuliers, isole des sons, les compare, les reproduit, les identifie. Il commence par percevoir les contrastes forts, puis progressivement distingue des écarts moins marqués ; il découvre que les silences ont une valeur musicale. Ces divers éléments sont souvent repris pour être mémorisés.

- Au travers des variantes de timbre et d'intensité d'abord, de durée et de hauteur ensuite, l'enfant apprend progressivement à caractériser ces éléments de base par la comparaison et, souvent, par l'imitation vocale ou gestuelle. Il acquiert avec ces notions vécues un lexique simple mais précis ou des formules imagées qui lui permettent de désigner, avec des qualificatifs de plus en plus nuancés, les caractéristiques d'un extrait. L'enseignant conduit la classe à effectuer des

rapprochements, des comparaisons ; il justifie les reprises d'écoute, donne des explications brèves en réponse au questionnement de l'enfant.

En fin de scolarité maternelle, des activités de codage, parfois appuyées sur un répertoire de signes gestuels, prolongent certains moments d'écoute sélective.

Les activités d'écoute portent sur :

- l'écoute du monde sonore : l'enfant découvre des environnements sonores variés en situation ou enregistrés ("paysages sonores", bruitages) ; il s'essaie à localiser les sources sonores, fait des hypothèses sur leurs causes, sur les objets, les voix, les matériaux et les gestes qui peuvent les produire ;
- l'écoute des productions de la classe ou d'autres classes : l'enfant est soit auditeur en direct, soit auditeur d'enregistrements (émissions vocales, textes dits et chantés, percussions corporelles, usage d'instruments et d'objets sonores) ;
- l'écoute d'extraits d'œuvres musicales d'origines les plus variées possible (époques, styles, genres, pays, cultures) ;
- l'écoute, chaque fois que c'est possible, de musique vivante : musiciens invités à l'école, concerts, prestations d'élèves d'école élémentaire, de collège ...

L'enseignant accueille d'abord toutes les réactions que l'enfant mobilise en situation d'écoute. Les premières sont des réactions corporelles rythmiques pendant l'audition, irrépérissables et indispensables chez les plus jeunes. Les déplacements et l'imitation (parlée, jouée ou chantée) sont ensuite utilisés.

L'expression verbale spontanée, puis rapidement dialoguée avec le maître, fait prendre conscience de la diversité des impressions personnelles, mais aussi parallèlement de la prégnance de certains éléments, à terme repérés par tous. Sans censure de ses réponses corporelles, guidé de façon répétée et progressive, l'enfant découvre ainsi les composantes rythmiques (pulsation, tempo, cellules courtes...) et apprend à les manier. Il repère des phrases musicales, les couplets et les refrains, certains des instruments utilisés. La réalisation de chorégraphies reste une activité doublement privilégiée : elle sollicite de façon corporellement intégrée les différents niveaux d'écoute, elle permet d'expérimenter en même temps les bases d'un langage corporel.

Tous ces éléments musicaux agis, vécus, repérés, identifiés et réincorporés peuvent, dès lors, mieux nourrir les activités d'expression, de symbolisation et de création, tout comme les capacités à comprendre des univers musicaux nouveaux.

## 3 - Activités avec des instruments

Elles sont directement liées à l'évolution des possibilités gestuelles de l'enfant et, surtout, au plaisir de la découverte de sources sonores les plus variées. On peut orienter ces activités dans de multiples directions :

- recherche exploratoire des possibilités sonores d'objets variés et de percussions corporelles ;
- expérimentation de gestes en vue de produire ou reproduire des sons, créer des séquences originales ;
- utilisation comparée d'instruments simples en vue de la recherche d'effets particuliers, élaboration de "familles" d'instruments à partir des effets constatés ;
- traduction en gestes instrumentaux de réactions corporelles spontanées, puis élaborées ;
- reproduction et invention (notamment dans le domaine rythmique) ;
- combinaison progressive des percussions corporelles et instrumentales avec les comptines parlées, les jeux chantés, les évolutions et les chants.

Ces activités développent les capacités d'écoute et d'attention, apprennent à mieux maîtriser la pulsation, le rythme, les nuances, et enrichissent les possibilités d'interprétation et d'invention. L'enfant élargit ainsi ses réactions personnelles à l'écoute de musiques variées, et commence à tenir des rôles alternés dans une situation de groupe.

### Compétences devant être acquises à la fin de l'école maternelle

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons ;
- interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe ;
- jouer de sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance ;
- marquer la pulsation corporellement ou à l'aide d'un objet sonore, jouer sur le tempo en situation d'imitation ;
- repérer et reproduire des formules rythmiques simples corporellement ou avec des instruments ;
- coordonner un texte parlé ou chanté et un accompagnement corporel ou instrumental ;
- tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste ;
- écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions ;
- utiliser quelques moyens graphiques simples pour représenter et coder le déroulement d'une phrase musicale ;
- utiliser le corps et l'espace de façon variée et originale en fonction des caractéristiques temporelles et musicales des supports utilisés ;
- faire des propositions lors des phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

# III - CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - CYCLE 2

## INTRODUCTION

Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, revêt une importance majeure dans l'acquisition des bases qui constituent le *Socle commun de connaissances et compétences* que l'École doit donner à tous les élèves les moyens d'acquérir. Il commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire et au cours élémentaire 1ère année : c'est alors que la première initiation aux techniques de l'écrit, réalisée à l'école maternelle, se transforme en un apprentissage rigoureux et structuré.

### Organiser la continuité avec l'école maternelle

Si le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire est une rupture importante et nécessaire pour l'enfant, qui découvre d'autres rapports avec les adultes, des sociabilités plus complexes avec ses camarades de classe, une relation au savoir plus exigeante, l'obligation d'une plus grande autonomie, il est néanmoins indispensable de lui faciliter cette transition. Il est notamment important que les enseignants de l'école élémentaire s'inscrivent dans la continuité de l'école maternelle : les deux premières années du cycle 2 continuent en partie à relever de ses méthodes. Les projets des deux écoles doivent prévoir les modalités d'articulation entre l'école maternelle et le cours préparatoire. La programmation des activités doit être pensée dans la continuité du cycle : les enseignants de CP doivent pouvoir prendre appui sur le travail des maîtres de l'école maternelle et sur les acquis de leurs élèves. Pour élaborer leur propre progression, ils ont besoin de savoir où en sont leurs élèves, quels supports de travail leur sont familiers, quelles connaissances sont acquises ou bien engagées. La continuité dans les apprentissages entre la grande section et le CP doit être pensée. Le conseil de cycle en est le moyen.

### Poursuivre et développer le travail engagé de socialisation et d'ouverture culturelle

Les programmes du cycle 2 définissent les continuités entre école maternelle et école élémentaire, mais organisent également les ruptures nécessaires. La place faite à l'ouverture culturelle demeure déterminante. Les enseignements y sont toujours organisés en grands domaines d'activités et un certain nombre de ces domaines sont en continuité directe avec ceux de l'école maternelle. C'est le cas de "Vivre ensemble" qui conserve la même orientation qu'à l'école maternelle : accompagner l'enfant dans sa progressive acceptation de la vie collective et de ses contraintes, mais aussi dans la construction de sa personnalité. "Découvrir le monde" reste, comme à l'école maternelle, le domaine privilégié de l'éducation de la curiosité (monde humain ou monde physique, monde vivant ou monde de la technique, monde réel ou monde simulé...), en même temps qu'il conduit à une première structuration des grandes catégories de la connaissance, le temps, l'espace, le vivant, la matière, la causalité... Les domaines "Éducation artistique" et "Éducation physique et sportive", engagés à l'école maternelle, se renforcent au cycle 2 : les nouveaux comportements moteurs qui deviennent possibles ouvrent la voie à l'utilisation d'instruments et à des techniques plus complexes ; l'autonomie et la force d'expression des enfants sont préservées dans un cadre où leur créativité se développe avec plus de moyens et de maîtrise.

### Asseoir les apprentissages instrumentaux essentiels : lire, écrire, compter

L'acquisition de la maîtrise de la langue conditionne les autres apprentissages et, à l'école primaire, les fédère. Le programme de "Maîtrise du langage et langue française" s'inscrit pour partie dans la continuité de l'école maternelle : même si la part relative de l'oral et de l'écrit s'y inverse, l'attention portée au langage oral reste décisive. Les enseignants de l'école maternelle se sont attachés à amener les élèves à s'intéresser au langage non seulement pour ce qu'il peut dire, mais aussi pour la manière dont il le dit. Les enseignants de l'école élémentaire doivent s'inscrire dans cette approche. De même, les enseignants sont invités à poursuivre à l'oral le travail engagé dans le champ de la littérature de jeunesse.

Mais le domaine de la maîtrise de la langue, avec l'accès à l'écrit, est aussi celui de la plus forte rupture. L'appropriation des principales techniques de l'écriture conduit l'élève, à l'horizon du cycle, à l'exercice d'une certaine autonomie. Désormais l'élève pourra lire aisément, comprendre des textes simples et écrire une dizaine de lignes en commençant à surmonter les problèmes de vocabulaire, de syntaxe et d'orthographe. On comprend, dès lors, pourquoi l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture constituent l'événement majeur de ces années qui, autrefois, étaient caractérisées comme celles de l'accès à l'âge de raison. Ces premiers apprentissages devront s'accompagner d'une initiation méthodique au vocabulaire, dès la grande section de maternelle. Dans le même esprit, une prise de conscience de l'organisation de la phrase par des jeux et des manipulations est importante.

Dans le domaine des mathématiques, c'est un nouveau champ qui s'ouvre à l'entrée au CP. L'école maternelle a amené les élèves à de premières expériences mathématiques : dénombrements, repérage de formes spécifiques dans l'espace ou dans le plan, classements, sériations d'objets en fonction de certaines de leurs propriétés. À l'école élémentaire commencent véritablement les mathématiques. En même temps qu'il comprend le principe alphabétique, l'élève accède au système d'écriture des nombres et au calcul. Il prend mieux conscience du pouvoir que lui donnent les nombres pour choisir, décider ou agir dans des situations réelles. L'enseignement des mathématiques et celui du langage écrit s'articulent au sein des apprentissages fondamentaux et constituent, depuis plusieurs siècles, l'ossature de l'école. Les compétences acquises dans un domaine renforcent celles acquises dans l'autre.

Dans le domaine des langues vivantes, le CE1 forme la première étape d'un parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école et durant lequel l'élève sera amené à acquérir des capacités à communiquer dans au moins deux langues autres que le français. Il développera ainsi sa sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Les activités, essentiellement orales, proposées à ce stade exploitent les capacités d'écoute du jeune enfant, ses capacités de discrimination des intonations, des sons et des mots nouveaux. Elles peuvent notamment être conçues dans la continuité de celles qui, dès le début du cycle 2, ont permis à l'élève de prendre conscience des réalités sonores du français et de développer ses capacités de segmentation des mots et des syllabes.

### Guider les élèves vers l'autonomie et développer leurs capacités d'initiative

Au cycle 2, dès qu'un apprentissage a été effectué, l'enseignant doit



s'assurer de sa consolidation. Le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées aux activités autonomes, des exercices spécifiques à des mises en œuvre des acquis en situation plus complexe permet aux élèves de gagner en assurance et en efficacité. Il en est de même pour les capacités et attitudes mettant en jeu l'initiative personnelle des élèves. Lors des différentes évaluations prévues par les textes en vigueur, le degré d'autonomie et d'initiative des élèves sera apprécié en complément de l'évaluation des domaines et champs disciplinaires concernés.

Il sera bon, par ailleurs, que chaque élève ait l'occasion, durant sa scolarité primaire de s'essayer à la mise en œuvre de projets personnels. C'est une démarche qui s'exerce dès l'école maternelle et se poursuit au cycle 2 puis au cycle 3. Ce projet pourra porter sur un aspect d'un ou plusieurs champs disciplinaires.

### **Prendre en compte les différences inter-individuelles et intervenir dès les premières difficultés**

Les maîtres du cycle 2 doivent être particulièrement attentifs aux différences interindividuelles. Elles tiennent autant à des caractéristiques personnelles des enfants (leur âge réel, leur maturité), aux conséquences des situations sociales, culturelles et linguistiques qui sont les leurs hors l'école, qu'à leur parcours scolaire antérieur (durée de la scolarisation en école maternelle, régularité de la fréquentation, enseignements reçus). Ainsi, des enfants, sans présenter de déficiences ou de troubles spécifiques, ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves dans la phase initiale des apprentissages, en particulier dans la construction du principe alphabétique. Ce sont eux qui peuvent être confrontés à un échec pour la seule raison qu'on ne leur aura pas laissé le temps de se doter des instruments nécessaires. L'articulation entre école maternelle et école élémentaire, la différenciation du travail dans les premiers mois du cours préparatoire, l'accompagnement personnalisé des élèves concernés sont ici décisifs. Comme en bien d'autres circonstances, le regard positif du maître sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative.

Quelques enfants ne parviennent pas à apprendre à lire et à écrire pendant le cycle des apprentissages fondamentaux ; les causes de cet échec peuvent être très variées, et diverses pour un même enfant. On évoque quelquefois la possibilité d'une dyslexie. Les spécialistes considèrent qu'un diagnostic de ce type ne peut être posé

qu'après une période d'un an et demi environ d'exposition à un enseignement systématique et structuré infructueux (en particulier, sans que les premières correspondances graphophonologiques soient fixées). Mais c'est dès l'école maternelle que des signes de fragilité peuvent apparaître ; l'équipe pédagogique, les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté et les médecins de l'éducation nationale, en particulier lors du bilan de santé de la sixième année, doivent être attentifs à leur repérage en se gardant de tout pronostic : une vigilance particulière s'impose cependant alors ; la première prévention des difficultés tient à un enseignement très rigoureux et progressif, en particulier pour le code de la langue. Et si le devoir de patience vient compléter celui de vigilance, il ne faut pas trop retarder la demande d'aides spécialisées, dans l'école ou en dehors, pour des élèves qui manifesteraient certaines formes de difficultés.

Si cette introduction évoque un peu longuement les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, ce n'est point pour inciter les maîtres à retarder la réalisation des objectifs du cycle 2, mais au contraire pour les aider à conduire l'ensemble de leurs élèves à maîtriser des apprentissages qui conditionnent largement leur scolarité ultérieure.

### **Horaires**

Dans l'introduction générale ont été rappelés les principes organisateurs. Les horaires sont précisés sur la base de la semaine et comportent une part de souplesse importante. L'équipe de cycle peut ainsi établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année. Le maître conserve la liberté pédagogique qui lui permet de tenir compte des particularités de sa classe.

L'un des gages de la réussite se situe dans la régularité avec laquelle ces activités sont proposées aux élèves : ils doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant non seulement dans les phases de découverte mais aussi dans les phases de stabilisation des acquis. Au cycle 2 où l'essentiel de la maîtrise du langage est consacré à la construction du savoir lire et du savoir écrire, dès que l'élève devient capable d'une première autonomie, il doit prendre plaisir à relire seul les textes découverts collectivement dans les autres domaines ("Découvrir le monde", etc.) et écrire ou copier de sa propre main les textes produits à cette occasion. Là encore, c'est la régularité de l'activité qui compte : ces lectures et ces copies doivent être proposées chaque jour (au moins une demi-heure).

### **Horaires du cycle des apprentissages fondamentaux**

<b>DOMAINES</b>	<b>HORAIRE MINIMUM</b>	<b>HORAIRE MAXIMUM</b>
Maîtrise du langage et de la langue française (1)	9 h	11 h (10 h en classe de CE1)
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques (2)	5 h	6 h
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue vivante étrangère (en classe de CE1)	1 h 30	
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	

(1) **La lecture et l'écriture** (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2h 30, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

(2) **Le calcul mental** doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

## MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

### OBJECTIFS

Au CP et au CE1, les enseignants poursuivent le travail sur la langue orale (écoute et prise de parole) engagé à l'école maternelle : accès au langage d'évocation, familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit, préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils s'attachent tant à faire maîtriser aux élèves la connaissance du code de l'écrit qui est celui de la langue française qu'à développer la culture de l'écrit, par la fréquentation assidue, souvent encore à l'oral, d'ouvrages de la littérature de jeunesse ; ils prennent appui sur tous les domaines d'apprentissage, qui amènent les élèves à acquérir des connaissances dans les différents champs du savoir et à utiliser différents instruments de documentation imprimés ou numérisés, adaptés à leur âge. C'est ainsi qu'ils installent les bases culturelles sans lesquelles parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes formels, sans signification.

Le travail mené sur l'acquisition de la conscience phonologique, puis phonémique, sur l'appréhension progressive du principe alphabétique se poursuit au CP pour les élèves qui n'en ont pas une réelle compréhension. Il constitue le fondement de la maîtrise du code alphabétique qui doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début du CP. L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont totalement complémentaires et doivent être menés de pair : ils se renforcent mutuellement. Si, pour la clarté de l'exposé, ils sont ici distingués, il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées. Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'objectif fondamental du CP. Il se poursuit au CE1, puis au cycle 3.

### PROGRAMME

#### 1 - Maîtrise du langage oral

La maîtrise du langage oral, principal domaine d'activités de l'école maternelle, doit être l'objet d'une attention maintenue tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Elle se renforce dans l'exercice des multiples situations de communication : exercices spécifiques, vie de la classe, vie de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun.

Dans toutes les activités de la classe, l'enseignant est attentif à l'élargissement du vocabulaire. Au cours de la leçon spécifique, il renforce l'attention que portent les élèves aux mots qu'ils ont rencontrés dans les discours d'autrui et dans les lectures. Il les conduit à ajouter précision et rigueur au réemploi plus ou moins spontané de ces mots.

##### 1.1 Communiquer

**Prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes**

À l'école élémentaire, une demi-heure par semaine a été inscrite à l'emploi du temps pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective (voir "*Vivre ensemble*"). Pour l'essentiel, à cet âge, c'est l'enseignant qui conduit le débat. Il veille à ce qu'aucun élève ne soit écarté des échanges, à ce que chacun apprenne à écouter tant les adultes que ses camarades. Il s'attache à amener les élèves à tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective. Des débats moins formalisés peuvent avoir lieu dans les séquences d'apprentissages. Ils bénéficient du même accompagnement.

##### Dialoguer pour apprendre

Les dialogues instaurés entre le maître et l'élève tout au long des apprentissages sont une autre face importante des communications qui se structurent durant ce cycle. Les interactions avec le maître permettent à l'élève de formuler ses représentations, de rectifier ses formulations, de structurer une connaissance incertaine, de prendre conscience d'une erreur et la corriger. L'élargissement de l'échange

à quelques élèves peut être profitable, à condition de rester attentif à ce que l'échange apporte à chacun les clarifications nécessaires.

##### Dire des textes

Parmi les nombreux textes, en prose ou en vers, que l'élève de cycle 2 découvre par la voix de son enseignant, il s'en trouve souvent qui, du fait de l'intérêt qu'ils ont suscité et de leurs qualités littéraires, méritent d'être appris par cœur. Cet apprentissage, après que l'on a découvert et expliqué le texte, se fait en classe, comme à l'école maternelle, c'est-à-dire collectivement. La préparation de l'interprétation suppose un débat, des essais, des jugements, des prises de décisions... Il est préférable à cet âge de privilégier les interprétations collectives plutôt que les interprétations individuelles (voir "*Éducation musicale*"). Le théâtre peut offrir l'occasion d'un projet plus élaboré. Il peut en être de même avec des assemblages de textes en prose ou en vers. La poésie doit toutefois garder au cycle 2 une place aussi centrale qu'à l'école maternelle.

La lecture à haute voix intervient, dès que la lecture est suffisamment assurée et suppose un travail semblable à celui qui est fait avec des textes appris par cœur. Dans ce cas, le texte doit aussi être en partie mémorisé et la lecture n'intervient que comme moyen d'activer la mémoire.

Il est important de ne pas confondre ce travail d'interprétation d'un texte à l'intention d'un auditoire avec la lecture à voix haute qui accompagne la plupart des activités d'alphabetisation au cycle des apprentissages fondamentaux : dans ce dernier cas, l'objectif est seulement de parvenir à rétablir l'accentuation des groupes de mots (en français, l'accent porte sur la dernière syllabe du groupe) ainsi que la courbe intonative normale de la phrase pour en retrouver la signification.

#### 1.2 Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre

En entrant à l'école élémentaire, les élèves éprouvent encore de nombreuses difficultés à évoquer un événement que leur interlocuteur ne connaît pas ou à expliquer un phénomène. Il en est de même lorsqu'ils tentent de comprendre des formulations orales de ce type. C'est par la relance, le dialogue, que le maître construit progressivement une meilleure expression ou une meilleure compréhension.

##### Permettre des prises de parole plus longues, améliorer la compréhension en dehors des situations de dialogue

Pour que chaque élève acquière progressivement une plus grande autonomie dans ces usages du langage, pour qu'il puisse assumer une prise de parole plus longue et plus structurée, il est nécessaire de programmer des activités spécifiques prolongeant celles qui étaient mises en place à l'école maternelle. Là encore, le rappel d'un événement passé doit être considéré comme prioritaire. Il débouche sur un usage oral du récit qui s'articule avec la compréhension des textes entendus.

##### Faciliter la compréhension des textes narratifs en situation d'écoute et de "reformulations" alternées

La découverte d'albums ou d'histoires illustrées, progressivement plus longs et plus complexes, demeure à l'école élémentaire un moyen de travailler la compréhension des textes narratifs entendus où alterneront la lecture par l'enseignant, la reformulation de l'histoire par un ou plusieurs élèves, dans leurs propres mots, le dialogue sur les difficultés, une nouvelle lecture de l'enseignant, de nouvelles formulations par les élèves (sous la forme d'une dictée à l'adulte, par exemple).

##### Faciliter la compréhension des textes explicatifs en situation de découverte collective

Il en est de même des textes explicatifs et des documents de divers types (film, livre, revue, multimédia...). Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'accès oral à ces sources d'information, par le son ou par la voix du maître, l'appui sur les images ou les schémas reste nécessaire. Là encore, production et compréhension se complètent : parcours en commun d'un document, dialogue sur les aspects successifs des éléments d'information, synthèses partielles demandées aux élèves et relancées par le maître, synthèse finale qui peut consister en une formulation collective effectuée en dictée à l'adulte.

### Parler sur des images

Les images sont fréquemment utilisées au moment de l'apprentissage de la lecture comme équivalent du message écrit. Ainsi une leçon de lecture commence-t-elle souvent par l'exploration d'une image. Cette utilisation repose sur l'idée que l'image serait immédiatement décodable par l'enfant et que son message relèverait de l'évidence. En fait, il n'en est rien, il s'agit d'un apprentissage spécifique.

Au cycle 2, dans le cadre des activités artistiques, les élèves commencent à utiliser les images de façon plus réfléchie. Toutefois, c'est quotidiennement que des images sont employées dans les différentes activités de la classe. Ces documents doivent alors faire l'objet d'une discussion. Ce sera l'occasion, sans s'enfermer dans un décodage formel des images, d'identifier de nombreux éléments du langage iconographique et, préciser la signification des mots qui les désignent, d'expliciter les actions suggérées par les rapprochements des objets ou personnages représentés, de retrouver, chaque fois que cela sera possible, les correspondances suggérées avec d'autres images déjà rencontrées, de s'engager dans une interprétation simple du point de vue adopté par le photographe, le dessinateur ou le cinéaste.

### Articuler maîtrise du langage oral et maîtrise du langage écrit

D'une manière générale, au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment l'écrit pour affronter de manière autonome des textes longs ou difficiles. La lecture à haute voix par l'enseignant de récits qui ont une complexité narrative supérieure à celle des textes dans lesquels on apprend à lire amène à poser et résoudre des problèmes de compréhension de l'écrit.

## 2 - Lecture

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture. La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral. Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées. La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources intellectuelles pour la seconde qui peut alors bénéficier d'une attention soutenue. Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace, elle est souvent trop lente pour que la mémoire conserve tous les mots reconnus jusqu'à la fin de l'énoncé. La compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue, en particulier lorsqu'on aborde des textes longs ou complexes. Toutefois, ce n'est qu'en rendant plus efficace l'identification des mots que l'apprenti lecteur parvient en fin de cycle à une première autonomie.

L'un et l'autre aspect de la lecture doivent être enseignés. Cela suppose une programmation précise des activités tout au long du cycle. L'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat, en particulier pour les enseignants débutant dans ce cycle. Toutefois, ce manuel ne peut, en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves. La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, facilitée par de nombreuses lectures à haute voix des enseignants, est tout aussi nécessaire et demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes.

### 2.1 Programmation des activités

L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.

Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être

poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré, afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture.

Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire.

Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE1 pour consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits.

### 2.2 Avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots

Pour identifier des mots, l'apprenti lecteur doit avoir compris le principe qui gouverne le codage de la langue écrite en français : les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) représentent le plus souvent des unités distinctives de la langue orale (phonèmes) assemblées en syllabes. L'enfant construit progressivement ce savoir dès l'école maternelle (voir le chapitre "Le langage au cœur des apprentissages" dans le programme de l'école maternelle) mais n'a pas encore pleinement compris la complexité de ce principe à l'entrée de l'école élémentaire.

Il importe donc que l'enseignant évalue ses élèves dans ce domaine avant même de commencer l'enseignement de la lecture. On peut, par exemple, poser un "problème" d'écriture (si l'on souhaite écrire tel mot, comment fait-on ?) en complexifiant progressivement la tâche et en observant la manière dont travaillent les élèves : capacité ou non d'entendre les éléments phonologiques qui constituent le mot, capacité de proposer un signe graphique pour une unité phonologique, connaissance du nom des lettres et de leur(s) valeur(s)... D'une manière générale pour tous les élèves, et d'une manière différenciée pour tous ceux qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique, un programme de travail doit être mis en place pour :

- améliorer la reconnaissance des unités distinctives composant les mots : syllabe, attaque du mot (consonne(s) précédant la voyelle), rime (voyelle et consonne(s) suivant la voyelle), progressivement phonème ;
- renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau ; savoir en analyser les composantes sonores (syllabes et, en partie, phonèmes), les écrire et les épeler ; pouvoir rapprocher des mots nouveaux de ces mots repères ;
- multiplier les exercices de "résolution de problèmes orthographiques" (comment pourrait-on écrire tel ou tel mot ?) conduisant à utiliser efficacement les deux premières compétences.

### 2.3 Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples

Parallèlement au travail portant sur le principe du codage alphabétique des mots, il est décisif que les élèves bénéficient d'un enseignement ordonné et structuré leur permettant de progresser rapidement dans l'identification des mots.

#### Segmentation des mots en syllabes et phonèmes

À l'école maternelle et en début d'école élémentaire, le travail d'analyse des unités distinctives d'un mot relève pour l'essentiel de jeux. Il faut que, à l'école élémentaire, la capacité d'analyse devienne plus sûre et plus précise. C'est dans cette perspective qu'il convient de multiplier les exercices permettant de catégoriser les unités sonores de différents niveaux, par l'élaboration de règles de tri, la mise en œuvre de classements, la recherche d'éléments nouveaux pouvant entrer

dans les classes proposées... De même, il est important d'entraîner les élèves à transformer des mots en jouant sur leurs composants : segmentation, dénombrement des unités, modification du mot par raccourcissement, allongement, inversion (des syllabes, puis des phonèmes). L'analyse phonologique stricte semble être au moins autant la conséquence que la cause de l'apprentissage de la lecture. Elle ne peut donc être un préalable exigible.

#### Segmentation du texte en mots

À l'école maternelle, la première approche du code écrit porte le plus souvent sur des mots. À l'école élémentaire, ce sont des textes qui très vite deviennent les supports privilégiés du travail de lecture, et l'élève doit apprendre à identifier les mots qui les composent. Or le mot n'est pas une réalité évidente du langage oral, elle ne s'impose qu'à celui qui sait lire et écrire. Il importe donc, dès les premières semaines d'enseignement de la lecture, de renforcer l'articulation entre mots écrits (unités graphiques séparées par des blancs) et unités correspondantes de la chaîne orale. Par exemple, l'enseignant peut montrer de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix. C'est la première étape du travail de segmentation, phase importante de l'apprentissage de la lecture.

#### 2.4 Deux manières d'identifier les mots

Pour identifier un mot, le lecteur doit relier une information visuelle (le mot écrit) à un savoir déjà acquis du fait de l'apprentissage de la parole : l'image acoustique de ce mot (la représentation des phonèmes qui le constituent) et sa (ou ses) signification(s). Deux manières de parvenir à ce résultat sont disponibles : la voie directe et la voie indirecte. L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur utilisation fréquente et sont renforcées par toutes les activités d'écriture.

##### Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrement)

On peut retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrement. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire.

##### Identification des mots par la voie directe (lecture courante)

Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot. Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent.

#### 2.5 Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer)

Pour pouvoir identifier les mots par la voie indirecte, les élèves de l'école élémentaire, qui ont commencé à comprendre la manière dont fonctionne le code alphabétique, doivent mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et apprendre à les utiliser. Pour ce faire, on utilise deux types d'approche complémentaires : les deux types d'activités sont travaillés en relation avec de nombreuses situations d'écriture permettant de renforcer la mise en mémoire de ces relations : analyse de mots entiers en unités plus petites référées à la connaissance déjà acquise de leurs constituants phoniques et graphiques, synthèse à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés.

##### Analyse du matériel graphique et synthèse des unités identifiées

Dans le premier cas de l'analyse de mot en unités plus petites, on procède par analogie avec les mots repères (dans *manteau*, je vois le *man* de *maman*, le *t* de *table*, le *eau* de *beau*). Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë (je prononce [mã], [tø] ou [o]). Le matériel sonore ainsi retrouvé doit ensuite être rassemblé, syllabe après syllabe, pour constituer un mot renvoyant à une image acoustique disponible dans la mémoire de l'élève. La principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : le passage de [tø] et [o] à [to] est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise.

D'où la nécessité d'exercer systématiquement les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles. C'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes...

#### Difficultés de l'analyse liées aux irrégularités de l'orthographe du français

L'analyse, elle-même, se complique au fur et à mesure que l'apprenti lecteur aborde des mots moins réguliers mettant en jeu des doubles consonnes, des lettres ayant une valeur phonétique indirecte ("u" après "c" et "g"...), une valeur grammaticale, comme "nt" du pluriel des verbes, ou une valeur lexicale ("gt" de "doigt"...). Ces réalités ne doivent pas être ignorées dans l'analyse, car elles sont des supports importants de l'identification des mots (c'est leur lettre muette qui permet de distinguer "rat" de "ras" ou, dans de nombreux cas, un pluriel d'un singulier). Elles doivent être intégrées et elles-mêmes référées à des mots repères caractéristiques.

L'analyse se complexifie encore lorsqu'elle aborde des découpages ambigus ou des situations contextuelles très particulières. C'est le cas, par exemple, lorsque le découpage en syllabes orales ne correspond plus au découpage en syllabes écrites le plus fréquent comme dans les divers usages du "n" ou du "m" ("animal" opposé à "angine"). Là encore, le guidage est d'autant plus essentiel que l'apprenti lecteur se sert très rapidement des premières distinctions qu'on lui propose pour les étendre à toutes celles, similaires, qu'il rencontre. Le risque réside, bien sûr, dans une nouvelle irrégularité du codage qui doit, à son tour, être présentée par l'enseignant. L'existence de ces irrégularités doit conduire le maître à choisir une approche progressive fondée sur des mots réguliers au cours des premières semaines du cours préparatoire.

#### 2.6 Apprendre à identifier des mots par la voie directe

À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe. Elle leur permet une identification quasi instantanée des mots et facilite donc la compréhension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre. Cet accès direct suppose que les élèves aient mémorisé la forme orthographique (et non l'image globale) de très nombreux mots et qu'ils aient donc bénéficié d'un entraînement important et régulier. Il est toutefois normal qu'ils ne puissent pas lire par cette voie de manière continue, car la plupart des textes qu'ils découvrent comportent des mots peu fréquents qu'ils ne connaissent pas, à l'oral comme à l'écrit, ou dont la forme orthographique n'a pas été mémorisée.

##### Identification des mots outils

Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents de la langue, pour l'essentiel des mots outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. Les mots outils sont peu perceptibles dans le langage oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit, l'auxiliaire du verbe...). Ils doivent donc être particulièrement mis en valeur dans tous les exercices de segmentation de textes écrits.

##### Repérage des noms, des verbes et des adjectifs

L'identification des mots écrits, autres que les mots outils, passe évidemment par l'accroissement général du vocabulaire des élèves et, donc, par les connaissances qu'ils accumulent. Au cycle des apprentissages fondamentaux, ces connaissances sont souvent construites oralement dans les activités relevant des domaines "Découvrir le monde" ou "Éducation artistique" ou encore pendant les lectures de littérature de jeunesse. Il est donc essentiel de ne pas les négliger, en particulier pour les élèves qui ne bénéficient pas, hors de l'école, d'activités culturelles variées.

Toutefois, l'identification des mots écrits pose aussi de simples

problèmes de lecture et suppose, en particulier chez le lecteur débutant, accompagnement et guidage. Comme pour les mots outils, l'articulation entre exercices de lecture et exercices d'écriture joue un rôle important. Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit.

Dans cette perspective, toutes les activités de copie sont intéressantes. Il s'agit de copies visant à favoriser la mise en mémoire de l'orthographe des mots et qui supposent donc que l'enfant apprend rapidement à ne plus se contenter d'une transcription lettre à lettre. Le traitement du texte source relève donc, ici encore, d'une activité de segmentation et d'analyse du matériel graphique (où couper le mot lorsqu'on ne parvient pas à le mémoriser tout entier ? comment mémoriser ensemble le nom et son déterminant ? l'auxiliaire et le verbe ? etc.).

### 2.7 Associer lecture et écriture

#### Complémentarité entre exercices de lecture et exercices d'écriture

L'articulation entre lecture et écriture reste, dans ce cas, comme dans les précédents, un excellent moyen de renforcer les apprentissages. L'écriture d'un mot que l'on ne sait pas encore écrire permet de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. Les jeux d'écriture permettent de comparer des phonèmes proches (par exemple, de distinguer le [d] du [t]), des graphèmes différents renvoyant à un même phonème ("o", "au", "eau"), des règles de contexte (comme celles qui distinguent les différentes graphies du [s] ou du [z]), ou encore des découpages syllabiques ambigus.

Régulièrement pratiquées, la copie et la dictée (de syllabes, de mots réels ou inventés, puis de phrases et de textes) contribuent à fixer les correspondances entre graphèmes et phonèmes et la forme orthographique des mots. On s'attachera à amener les élèves à copier sans erreur, mot par mot ou par groupes de mots, un texte de trois ou quatre lignes.

#### Activités graphiques

À l'école maternelle, l'enfant a appris à maîtriser les gestes essentiels de l'écriture. Qu'il soit droitier ou gaucher, il tient normalement son crayon ou son stylo sans crispier la main, il sait placer sa feuille sensiblement dans le prolongement de son avant-bras, il maîtrise les principaux tracés et respecte les sens de rotation, afin de faciliter la progressive mise en place d'une écriture cursive rapide et lisible. La motricité fine qu'il déploie dans l'écriture comme dans le dessin est sous-tendue par une aisance motrice plus générale. De nombreux enfants ne sont pas encore parvenus à cette aisance en arrivant à l'école élémentaire. Les activités de graphisme restent, à ce niveau aussi, un moyen efficace de développer la motricité nécessaire au geste graphique.

À l'école élémentaire, l'élève doit se doter d'une écriture cursive (minuscules et majuscules) sûre et lisible. Il importe qu'il s'approprie les caractéristiques graphiques de chacune des lettres de l'alphabet et acquière une aisance dans le mouvement qui lui permette, progressivement, d'écrire vite tout en restant parfaitement lisible.

En découvrant d'autres écritures ou d'autres gestes graphiques, il est possible d'articuler les usages instrumentaux de l'écriture avec ses usages esthétiques. Une édition manuscrite des textes rédigés permettra d'explorer les multiples visages de la calligraphie. Il en sera de même avec les polices d'imprimerie des logiciels de traitement de texte lorsque l'on vise une édition électronique ou une édition imprimée.

Le clavier de l'ordinateur fait partie des instruments dont l'élève se sert à l'école maternelle. Il familiarise l'enfant avec la structure alphabétique de notre orthographe. S'il est nécessaire qu'il soit découvert très librement à l'école maternelle, dès le cycle des apprentissages fondamentaux l'élève sera aidé dans les divers usages qu'il en fait en lui montrant comment quelques-unes des fonctionnalités dactylographiques peuvent être mobilisées plus efficacement par l'usage des deux mains, par celui du pouce.

### 2.8 Comprendre les textes

Il y a de très nombreux points communs entre compréhension des

textes écrits et compréhension des énoncés oraux qui mettent en jeu des situations de communication proches (monologue, absence des référents...). C'est dire que tout ce qui permet d'approfondir la compréhension du langage oral prépare l'élève à une meilleure compréhension des textes. C'est dire aussi que, tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions : oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants, sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves.

#### Comprendre des textes littéraires

Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par le moyen des lectures à haute voix par le maître. Les élèves tentent ensuite de reformuler avec leurs propres mots le texte entendu. Il appartient au maître de proposer les découpages qui permettent d'appréhender les étapes successives du récit, de construire les synthèses nécessaires, de tenter de faire anticiper la suite de ce qui a déjà été lu...

Les erreurs d'interprétation, les oublis, renvoient souvent à des passages qui n'ont pas été compris. Relire ne suffit donc pas toujours à dépasser les difficultés. Un dialogue doit s'engager entre l'enseignant et les élèves pour, en s'appuyant sur ce qui est connu, construire des représentations claires de ce qui ne l'est pas encore. Ce travail ne peut être conduit seulement avec la classe ; il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner ceux qui n'ont pas compris. Même si le résumé reste à cet âge hors de portée de la plupart des élèves, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?

À l'oral, on ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d'un message suppose que l'on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident. Au-delà, il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci. C'est en s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte.

Les auteurs de littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire. Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur... Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture.

Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées. Les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles dans la BCD ou au domicile familial. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin. Les enseignants expliquent aux parents le rôle de médiateur qu'ils peuvent eux aussi jouer entre le livre et l'enfant. Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est

d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. Il s'agit le plus souvent de prolonger un texte dont seul le début a été proposé, de transformer un épisode, de changer de personnage, de transporter le personnage principal dans un autre univers... La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de pastiches et de détournements de ce type. L'écriture étant encore difficile pour les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux, il sera nécessaire de privilégier la dictée à l'adulte ou, progressivement, l'écriture appuyée sur des matériaux pré-rédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge.

#### Comprendre des textes documentaires

Les textes informatifs peuvent faire l'objet d'un travail analogue. Eux aussi restent difficiles d'accès en lecture autonome individuelle tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Un abord collectif et accompagné semble donc préférable. Il est essentiel que l'ouvrage documentaire apparaisse dans sa fonction de référence et soit l'une des étapes d'un travail de construction de connaissances, appuyé par ailleurs sur une expérience directe de la réalité (voir "Découvrir le monde").

Le texte informatif peut être parcouru comme un album (il comporte de nombreuses illustrations, des schémas, des tableaux...) et lu à haute voix par le maître. Il doit donner lieu aux mêmes efforts de construction de la signification. Très souvent, un documentaire est abordé pour répondre à une question précise. Il suppose donc que l'élève se dote d'une technique de recherche appuyée sur les tables des matières, les index, les titres et intertitres... Les réponses trouvées restent le plus fréquemment difficiles à interpréter, car elles renvoient souvent à d'autres informations qui se trouvent à d'autres endroits du texte. L'inférence joue dans ce type de lecture un rôle certainement plus important que dans le récit. Les documentaires seront donc surtout utilisés au cours de leçons afin de construire des connaissances.

La documentation accessible de manière électronique pose d'autres types de problèmes dans la mesure où le lien hypertexte tend à fragmenter plus encore l'information. L'accompagnement des élèves doit y être plus important que sur les ouvrages imprimés et l'effort de synthèse doit toujours prolonger la recherche.

Comme pour la littérature, l'articulation entre lecture et écriture permet d'approfondir la compréhension des textes documentaires. L'occasion peut en être fournie par une visite, un élevage, une expérience, la rencontre d'un témoignage... Au cycle des apprentissages fondamentaux, le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information. Il peut être aussi le support de la mise en ordre des idées, de l'organisation du document. Le texte arrive plutôt en complément de cette première représentation et vient la compléter. À cet âge, le texte documentaire reste souvent un récit. C'est là une étape normale et riche de l'accès aux textes explicatifs.

#### Mieux comprendre les textes qu'on lit

La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots. Lorsque celle-ci devient quasi automatique, le lecteur peut traiter de manière coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique, et connecter ce qu'il découvre dans le texte avec les connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation assurée de ce qu'il a lu. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, il doit, de plus, synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des éléments du texte déjà traités.

Au cycle des apprentissages fondamentaux il importe donc que l'on conduise progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation. On demande par exemple aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (critiquer les solutions erronées est un aspect important de cette prise de conscience) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné (et évidemment de critiquer les suites improbables).

Certaines structures syntaxiques sont difficiles à comprendre. C'est le cas, par exemple, des phrases passives que beaucoup d'enfants comprennent comme si elles étaient des phrases actives. C'est aussi le cas des phrases complexes comprenant des relatives ou des conjonctives. L'interaction de l'enseignant est dans tous ces cas décisive : il doit anticiper la difficulté et accompagner les élèves au moment où ils la rencontrent en mobilisant leur attention, en suggérant les points d'arrêt et en vérifiant ce qui a été réellement compris. Il faut aussi que le lecteur construise des représentations successives de ce qu'il lit et les articule entre elles. Cela suppose que l'on découpe dans le texte des ensembles cohérents d'information et qu'on les mémorise au prix d'un important travail de sélection et de condensation. Cela suppose aussi que l'on traite efficacement toutes les marques qui assurent la cohésion du texte : ponctuation, déterminants, substituts du nom (pronoms, synonymes), connecteurs, marques de temporalité... Là encore, c'est en conduisant les élèves à redire ce qu'ils viennent de lire dans leurs propres mots, à sélectionner les informations importantes et à les mémoriser qu'on les conduit à mieux comprendre les textes. C'est en attirant leur attention, en cours de lecture, sur les marques de cohérence rencontrées et en assurant leur bonne interprétation qu'on leur permet de s'approprier progressivement leur usage.

Comme on a pu le remarquer, l'apprentissage de la compréhension des phrases et de la compréhension des textes suppose des discussions soutenues, un contrôle rigoureux des tentatives par l'échange entre apprenti lecteur et lecteur expert. La situation de lecture silencieuse et solitaire doit donc être considérée comme l'aboutissement d'un long travail mettant en jeu l'échange oral sur les textes lus. La lecture à haute voix, parce qu'elle donne à entendre ce que le lecteur a lu, permet dialogue et contrôle. Elle est le meilleur instrument de l'apprentissage.

### 3 - Écrire des textes

L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter, avant même la fin du cycle, de la capacité à écrire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif.

Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différents composantes de la production de textes. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.

#### 3.1 Mobilisation des connaissances et organisation des textes

Plus encore qu'organiser les parties successives d'un texte, c'est la mobilisation des connaissances nécessaires pour le rédiger qui présente pour l'élève de cycle 2 le plus de difficultés. Il sait élaborer des informations dans le cadre d'un dialogue avec l'adulte, il a beaucoup plus de mal à le faire seul. La mobilisation des connaissances doit donc rester une activité collective fortement soutenue par l'enseignant. Elle suppose souvent un travail oral préalable pendant lequel on discute des contenus possibles du projet d'écriture. L'usage du dessin (comme instrument de mobilisation des connaissances ou des souvenirs) peut être tout aussi efficace dans la mesure où il offre un support stable à la discussion.

Les deux registres susceptibles d'être travaillés au cycle 2 (texte narratif et texte explicatif) renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire. Le compte rendu peut introduire aussi bien au récit qu'au documentaire. Son appui sur l'expérience vécue permet d'établir avec rigueur les moments pertinents parmi les éléments mémorisés, de les ordonner en fonction du texte que l'on veut produire. Dans chacun de ces cas, la mobilisation des connaissances sera d'autant plus assurée qu'elle s'appuiera sur une culture régulièrement entretenue de la littérature et du documentaire.

### 3.2 Mise en mots

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires. Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes dont tous les éléments constitutifs ont été évoqués et organisés au préalable. Dans cet effort pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe...

À la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif).

### 3.3 Problèmes d'orthographe

En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer la capacité de copier sans faute un mot, c'est-à-dire d'aller le chercher dans un répertoire pour le réutiliser, et la capacité d'écrire sans aide un mot connu. En situation d'écriture, il est décisif que l'élève puisse choisir entre les deux procédures et s'appuyer soit sur un répertoire, soit sur ses acquis. Il est important qu'il se pose des "problèmes d'orthographe" et qu'il réfléchisse à haute voix sur la manière d'orthographier un mot. Le maître doit exiger la rigueur dans l'analyse phonologique du mot et permettre à l'élève de constituer ses premiers repères et ses premières règles de choix entre les différentes écritures possibles d'un même son. Le travail effectué sur la construction du lexique (dérivations) doit être réutilisé dès les premiers exercices d'écriture (par exemple, pour retrouver les lettres muettes).

En ce qui concerne l'orthographe dite grammaticale, il s'agit d'abord de conduire l'élève à repérer les marques qui traduisent les relations entre les mots et les groupes de mots. Il est important que l'élève découvre et retienne que l'apparition d'un mot comme "les" ou "des" dans l'énoncé doit conduire à un examen précis des mots qui le suivent. Les différents signaux susceptibles de déclencher des accords doivent être repérés, faire l'objet d'affichages spécifiques dans la classe et sans cesse révisés. Dans le groupe nominal, les élèves ont en général, en fin de cycle 2, la capacité de marquer l'accord sur le premier mot qui suit le déterminant pluriel. Ils le font plus difficilement sur le second. L'accord du verbe avec le sujet devient très difficile lorsqu'on ne l'entend pas comme dans les verbes du premier groupe. Ces compétences orthographiques ne s'acquièrent véritablement que lorsqu'elles s'automatisent. C'est dans cette perspective qu'il faut les travailler.

D'une manière générale, on choisira de ne pas travailler les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'enfant se concentre sur l'activité rédactionnelle proprement dite, mais de le faire dans un temps de révision de textes. On amène ainsi les élèves à repérer d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs, à les évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles. Cette démarche n'est pas naturelle, il faut la conduire régulièrement avec les élèves - et longtemps - pour qu'ils deviennent capables de la mener de façon autonome.

Il est en revanche possible et souhaitable de soutenir l'attention orthographique dans l'écriture spontanée lorsque l'effort de conception et de mise en mots est moins grand (légende d'un dessin, texte très court, copie différée...).

### 3.4 Édition des textes

Une activité d'écriture se termine, le plus souvent, par l'édition manuscrite ou imprimée du texte produit, qu'il soit collectif ou individuel. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

## 4 - Étude de la langue (Grammaire)

À l'école primaire, l'enseignement de la grammaire vise à donner

aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes. Il a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser.

### Développer une attitude réflexive sur la langue

Ce travail incombe pour l'essentiel au cycle 3 de l'école primaire. Au cycle 2, les activités d'apprentissages de la lecture et de l'écriture organisés tout au long du cycle (GS, CP et CE1) sont l'occasion pour les élèves d'aborder les réalités de la langue, d'en expérimenter certaines fonctionnalités. C'est à partir de leurs pratiques langagières qu'ils en découvrent certaines régularités. Leurs erreurs peuvent être le résultat, observable, de déductions et inférences logiques et devenir le point d'appui d'une réflexion sur la langue. Le maître encourage en permanence une attitude de curiosité vis-à-vis du fonctionnement de la langue.

Au cours des échanges verbaux, des séances d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou en toute autre situation, les élèves tâtonnent, se reprennent et rectifient une prononciation, trouvent le mot juste, expliquent ou justifient leurs choix langagiers, les décrivent, les comparent. L'enseignant doit trouver la bonne mesure et ne pas vouloir mettre systématiquement en question une prononciation, une formulation approximative ou inexacte, surtout si le propos reste compréhensible. Il doit pourtant - sans jamais interrompre la communication elle-même - se montrer exigeant avec ses jeunes interlocuteurs qu'il cherche vraiment à comprendre et qu'il a pour projet explicite d'aider à apprendre à parler, à lire et à écrire. Il ne doit pas être moins exigeant avec lui-même : sa prononciation est claire et correcte, ses énoncés sont précis, son langage n'est jamais familier ; il donne des exemples de discours possibles.

### Engager une étude plus méthodique de la langue

Cette indispensable démarche ne suffit pas. Il faut aussi, de manière de plus en plus régulière et précise au cycle 2, et singulièrement au CE1, prévoir des temps spécifiques consacrés à l'étude méthodique de la grammaire. Les séances d'étude de la langue de 20 à 30 minutes portant sur des questions précises viendront renforcer les activités langagières pratiquées en classe.

Cette étude implique des pratiques pédagogiques appropriées : des manipulations de mots dans la phrase (substitutions, déplacements, suppressions), l'identification des régularités des premières notions dont l'étude sera approfondie au cycle suivant.

En production d'écrit, dans tous les domaines d'apprentissage, le maître amène les élèves à être attentifs aux marques du genre et du nombre et à l'orthographe des mots déjà rencontrés. Il veille particulièrement à faire différencier les marques du pluriel des noms et des verbes. Il donne l'orthographe des mots nouveaux écrits phonétiquement par les élèves. Il est exigeant sur la qualité orthographique dans les activités de copie.

### Fixer des connaissances et savoir les mettre en œuvre

Le programme indique les connaissances et les capacités qui doivent être acquises en fin de cycle. Cela implique de nécessaires exercices d'application. On veillera à l'utilisation des acquis dans des démarches actives de lecture et d'écriture, au-delà des nécessaires exercices d'application.

La première approche de la grammaire concerne essentiellement la phrase ; on peut être amené à expliciter des phénomènes qui feraient obstacle à la compréhension lors de la lecture d'un texte. Elle prend appui sur le verbe et le nom. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots.

#### Le verbe

L'élève apprend à identifier le verbe en repérant les variations qui l'affectent. Il apprend à noter les marques du pluriel, en attirant l'attention notamment sur celles qui ne s'entendent pas (-nt du pluriel notamment).

L'élève qui commence à percevoir les notions d'antériorité et de

succession apprend à distinguer le passé, le présent et le futur. Il apprend à conjuguer (c'est-à-dire à faire varier) les verbes les plus fréquents (verbes en *-er*, *être*, *avoir*, *aller*) au présent, au passé composé, à l'imparfait, au futur de l'indicatif.

#### Le nom

L'élève apprend à identifier le nom. Il en observe les variations en nombre. Il apprend que la marque du pluriel des noms est le plus souvent le *s*, mais qu'on peut trouver d'autres marques du pluriel (ajout du *x*, transformation comme *al*, *aux*...). Il apprend à marquer le pluriel des noms.

#### La phrase

L'élève apprend à distinguer le groupe sujet (nominal et pronominal) et le verbe dans une phrase simple. Il repère le sujet pronom personnel.

#### La ponctuation

L'élève apprend l'usage et la dénomination du point et de la majuscule, du point d'interrogation et de la virgule ; des éléments marquant le dialogue ou la citation (tirets, guillemet, parenthèses...).

#### Orthographe

L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre, à la capacité de marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans toutes les situations régulières, au contrôle des accords de genre et de nombre dans le groupe nominal (dans la proximité du déterminant). La forme orthographique des mots les plus fréquents, même irréguliers, doit être aussi acquise (c'est particulièrement le cas des mots outils).

L'orthographe est travaillée en association étroite avec l'apprentissage de la lecture (cf. § 2. 7.), dans toutes les activités d'écriture (cf. § 3. 3.).

#### Vocabulaire

Le vocabulaire se travaille au travers des échanges oraux, à l'écoute de textes lus par le maître, par l'observation de phrases et de textes. Par discussion sur le sens d'un texte lu ou entendu, par élucidation et

prise de conscience du sens en lecture, par recherche et manipulation en écriture, dans toutes les activités scolaires, l'élève élargit son vocabulaire disponible. Il découvre et mémorise le sens et la graphie des mots d'usage quotidien et des mots relatifs aux différents domaines d'activités de la classe.

Certaines approches sont particulièrement fécondes pour structurer et augmenter le vocabulaire disponible. Ainsi en est-il de l'attention à la construction des mots qui permet d'accroître plus rapidement le vocabulaire disponible. Des liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation ("sable", "sableux", "sablonneux", "sablière", "sablage", "sabler", "ensablé") donnent lieu à de très nombreux exercices qui en rendent la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle rigoureux et la signification précise.

La manipulation des nombreux préfixes et suffixes de la langue ouvre la voie à la recherche de mots dérivables d'un mot simple (jouer sur un suffixe ou un préfixe et fabriquer des mots à partir de celui-ci en se demandant quels sont les mots qui existent dans la langue et ceux qui n'existent pas, ou encore tenter de retrouver le mot simple à partir des mots qui en sont dérivés, là encore en contrôlant les résultats). Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'étymologie, mais d'amener les élèves à se servir des informations graphiques disponibles.

L'élève étend son vocabulaire et sa capacité à comprendre des mots nouveaux. Il découvre ainsi que des mots peuvent avoir un sens équivalent dans un même contexte et se substituer l'un à l'autre, qu'un même mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte, qu'il y a des régularités dans la construction de certains mots (*fille / fille* ; *pomme / pommier*) ; et que des mots peuvent être regroupés en familles de mots (*coiffeur / coiffeuse / coiffure / décoiffer*).

L'enseignant veille à fixer les découvertes de termes nouveaux, comme autant de savoirs à observer, redire, réemployer, définir à travers des exemples. Le passage par l'écrit, l'affichage, la copie, contribuent à la mémorisation des mots découverts.



## Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).*

### CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

#### 1 - DIRE

##### 1.1 Communiquer

*Être capable de :*

- prendre la parole au sein d'un groupe ou de la classe ;
- participer à un dialogue dans le cadre d'une activité de la classe ;
- présenter au maître ou à l'ensemble de la classe, après s'y être préparé, un album, un travail individuel ou collectif.

##### 1.2 Maîtrise du langage d'évocation

*Être capable de :*

- rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre, et en adaptant son niveau de langue à un destinataire précis ;
- reformuler dans ses propres mots une consigne, une explication ou un récit fait oralement par le maître ou un autre élève en reprenant les informations et les idées essentielles qu'il contient ;
- dire en les interprétant les poèmes, saynètes et textes de prose courts rencontrés dans les activités de littérature qui ont été appris par cœur dans l'année.

#### 2 - LIRE

##### 2.1 Reconnaissance des mots

*Avoir compris et retenu :*

- le système alphabétique de codage de l'écriture ;
- les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

*Être capable de :*

- dire le nom des lettres et leur(s) valeur(s) ;
- reconnaître les unités distinctives composant les mots, syllabes et phonèmes ;
- segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples ;
- lire seul un texte (à mi-voix ou à haute voix) simple en identifiant instantanément la plupart des mots courts et les mots longs les plus fréquents, en déchiffrant des mots simples inconnus et en restituant la courbe intonative normale de la phrase (phrase assertive seulement) ;
- dans une lecture à haute voix d'un texte de 5 lignes déjà lu et étudié, restituer correctement l'accentuation des groupes de mots ainsi que la courbe intonative, en prenant en compte la ponctuation et des éléments prosodiques simples.

##### 2.2 Compréhension

*Être capable de :*

- lire seul une consigne simple et usuelle et la reformuler avec ses propres mots ;
- formuler dans ses propres mots l'idée principale d'un paragraphe dans un texte documentaire ou narratif entendu ou lu ;
- dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?) ;
- après lecture ou audition d'un texte narratif d'une dizaine de lignes comportant des mots usuels, identifier les personnages principaux ;
- extraire d'un texte littéraire ou documentaire les informations explicites permettant de répondre à des questions simples ;
- au cours d'une lecture, dans un paragraphe de quelques lignes, repérer les différentes façons dont sont désignés les personnages.

##### 2.3 Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature jeunesse et rendre compte de sa lecture

*Être capable de :*

- raconter une histoire connue en s'appuyant sur une succession d'illustrations prélevées dans un album ;
- présenter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction connus ;
- présenter un album lu en le comparant à d'autres déjà abordés ;
- relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

### 3 - ÉCRIRE

#### 3.1 Écriture

Être capable de :

- copier dans une écriture cursive lisible, par mots entiers ou groupes de mots, un court texte (poésie, chanson, résumé d'une activité conduite en classe, etc.) en respectant l'orthographe, la ponctuation et en soignant la présentation ;
- écrire les mots réguliers en respectant les caractéristiques phonologiques du codage ;
- corriger les erreurs orthographiques indiquées par le professeur en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ;
- proposer l'écriture attendue d'une phrase en appliquant les règles connues ;
- écrire sous la dictée un texte de cinq lignes maximum :
  - . en respectant les caractéristiques phonologiques du codage ;
  - . en marquant l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal régulier minimal (déterminant, nom) ;
  - . en marquant l'accord du verbe et du sujet (sujet précédant immédiatement le verbe) ;
  - . en orthographiant correctement les "petits mots" grammaticaux les plus fréquents ;
- saisir un texte de deux ou trois phrases au clavier ;
- saisir les caractères en minuscules, en majuscules, les différentes lettres accentuées et les signes de ponctuation ;
- savoir modifier la mise en forme des caractères dans un traitement de texte ;
- savoir imprimer un document avec l'équipement informatique.

#### 3.2 Production de textes

Être capable de :

- au cours d'une activité de classe, écrire de manière autonome un texte de façon à pouvoir le relire (cahier d'expériences, brouillon etc.) ;
- en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes (syntaxe, lexique) ;
- rédiger un texte bref dans le cadre d'une activité de la classe en se faisant clairement comprendre et en adaptant le niveau de langue à la situation de production (courte lettre, récit, résumé...).

### 4. ÉTUDE DE LA LANGUE (grammaire)

Avoir compris et retenu :

- que les marques du pluriel diffèrent selon que le mot est un verbe ou un nom ;
- que la marque du pluriel des noms est le plus souvent "s" ;
- que la marque du pluriel des verbes à la 3<sup>ème</sup> personne est -nt ;
- que certains mots sont invariables ;
- que des mots peuvent avoir plusieurs sens dans des contextes différents (mots renvoyant à des objets : par exemple *carte*) ;
- que plusieurs mots peuvent avoir des sens équivalents dans un même contexte et se substituer les uns aux autres ;
- que les mots peuvent comporter des éléments communs ;
- la dénomination des signes de ponctuation (point, point d'interrogation, virgule) ;
- la notion de phrase.

Être capable de :

- marquer l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal simple (déterminant et nom) ;
- repérer le verbe conjugué et le nom dans des situations simples à l'écrit et à l'oral ;
- par rapport au verbe, repérer le sujet dans les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté ;
- repérer les relations sujet/verbe et le rôle des marques écrites pour représenter ces relations (marques qu'on n'entend pas à l'oral) ;
- marquer l'accord sujet/verbe en situation simple (avec un seul sujet, contigu du verbe) ;
- repérer les paragraphes d'un texte lu ;
- comprendre des mots nouveaux dans leur contexte en s'appuyant sur leur environnement linguistique ;
- utiliser la ponctuation en lecture à haute voix ;
- écrire une phrase, syntaxiquement et sémantiquement cohérente, en utilisant le point et la majuscule.

### ATTITUDES COMMUNES À L'ENSEMBLE DU DOMAINE

La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, le goût pour les jeux de langue, l'intérêt pour la lecture comme l'ouverture à la communication se construisent dans la durée, mais c'est dès le début des apprentissages systématiques qu'il faut installer certaines manières d'être face à la langue et aux textes :

- écouter : savoir écouter pour comprendre, pour interroger, pour répéter, pour faire, etc. ;
- être précis pour se faire comprendre, à l'oral comme à l'écrit ;
- avoir le goût des mots : rapprocher/opposer des mots, constituer des familles, jouer sur les sonorités, etc. ;
- contrôler :
  - . sa lecture : ne pas perdre de vue que l'on lit pour comprendre, savoir repérer une perte de compréhension, savoir revenir en arrière, savoir questionner l'adulte, .
  - . sa production écrite : être vigilant à l'orthographe ; prendre l'habitude de se relire pour se corriger, pour améliorer la manière de dire ; savoir recourir à des outils qui apportent des réponses à ses questions (affichages, cahiers de référence, étiquettes mémoires, etc.) ;
- avoir une attitude réflexive, utiliser les outils dont on dispose pour résoudre un problème simple de langue, chercher en tâtonnant des formulations plausibles, précises, pour s'expliquer, exprimer son idée ;
- avoir des habitudes matérielles et physiques : prendre soin des outils pour écrire, gommer ou souligner, de ses cahiers et de ses livres ; en écriture, porter attention au geste, à l'attitude corporelle.

## VIVRE ENSEMBLE

### OBJECTIFS

L'école maternelle centre ses efforts sur la délicate articulation entre construction de la personne et acceptation du caractère collectif de la vie scolaire. Le cycle 3, à l'école élémentaire, vise à une prise de conscience des valeurs qui fondent notre vie collective. Le cycle 2, parce qu'il scolarise des élèves qui commencent à peine à pouvoir accepter un autre point de vue que le leur sur leurs actions, constitue une transition importante entre ces deux étapes.

Il appartient aux enseignants d'explicitier, les règles qui permettent un déroulement harmonieux de la vie collective. Ce travail, engagé à l'école maternelle, se poursuit au cycle 2 ; les élèves commencent alors à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général. Ils découvrent que les contraintes de la vie collective sont les garantes de leur liberté, que la sanction, lorsqu'elle intervient, ne relève pas de l'arbitraire de l'adulte mais de l'application de règles. Ils apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés.

Au cycle 2, il est encore prématuré de parler d'«Éducation civique» dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui - l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales - ne sont pas encore constituées. Toutefois, l'accès progressif à la lecture et à l'écriture, l'ouverture plus grande vers le monde extérieur permettent aux élèves de mieux comprendre ce qu'est la vie collective et d'approfondir la signification des contraintes qu'elle impose : s'approprier les règles du groupe, dialoguer avec les camarades et les adultes, écouter l'autre et accepter de ne pas être entendu tout de suite, coopérer. Les enseignants doivent également guider les élèves vers l'autonomie et les amener à développer leurs capacités d'initiative. Il sera bon, à cet égard, que chaque élève ait l'occasion, au cours du cycle, de s'investir personnellement dans des projets. La participation des parents sera recherchée dans le cadre de ces objectifs.

### PROGRAMME

#### 1 - Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire

L'enfant prend de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échanges. D'un côté, la perception de principes supérieurs que l'on ne discute pas, normalement imposés, conditions de la liberté et du développement de chacun. De l'autre, la libre organisation d'un groupe et ce que, modestement, on peut déjà appeler l'élaboration d'un contrat, après discussion, négociation, compromis.

Le règlement intérieur doit être présenté dès la première rentrée à l'école élémentaire. Dès que cela lui paraît possible, le maître fait élaborer collectivement les règles de vie de la classe. Il fait découvrir les conditions de réussite du débat auquel 30 minutes hebdomadaires doivent être consacrées.

Au cours du cycle 2, l'enfant doit comprendre ce qu'il doit faire, ce qu'il peut faire et ce qui lui est interdit de faire. Toutes les situations vécues à travers les apprentissages doivent favoriser le développement d'une attitude responsable.

#### 2 - Se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture permet à l'élève d'enrichir son univers personnel, d'aller à la rencontre de l'inconnu, de pouvoir partager avec les autres des découvertes sans cesse renouvelées.

En commençant à apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle exprime, l'élève du cycle 2 aborde une manière différente de penser et de vivre, il s'éduque à l'altérité. La langue régionale permet de mieux appréhender l'originalité de sa région et son passé ; la langue étrangère élargit ses connaissances du monde et son approche de l'autre.

Se soumettre au raisonnement mathématique et à l'expérimentation fait découvrir la rigueur et la modestie. Participer à une chorale, faire partie d'une équipe de jeux collectifs, conduit à se soumettre à des règles et à agir en commun autour d'un projet.

Des connaissances plus systématiques et mieux structurées justifient des règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives ; elles fondent l'éducation à la santé raisonnée. L'enfant y avait déjà été sensibilisé à l'école maternelle. Il peut à l'école élémentaire commencer à comprendre les raisons des recommandations qui lui ont été faites et des habitudes qu'il a prises. Une information sur l'enfance maltraitée est organisée chaque année.

#### 3 - Dépasser l'horizon de l'école

L'école maternelle a déjà offert de nombreuses occasions de sortir de l'école et de s'ouvrir au monde. La rue, le quartier, la commune sont des transitions normales avec des espaces plus lointains. L'élève y découvre d'autres acteurs de la société qui jouent un rôle important dans sa vie quotidienne : agents de circulation, chauffeurs de bus, bibliothécaires, éducateurs sportifs, médiateurs culturels... Hommes et femmes occupent aujourd'hui également ces fonctions, ce qui n'a pas toujours été le cas dans le passé. Ils méritent respect et obéissance. Partout, des règles sont nécessaires. L'élève ne doit pas y voir des contraintes mais, au contraire, un moyen d'assurer la liberté, le bien-être et la sauvegarde de tous.

Une attention particulière doit être apportée aux premières règles de sécurité routière, non pas sous forme de connaissances abstraites, mais à partir de situations quotidiennes vécues par les enfants à la sortie de l'école ou pendant les trajets scolaires. Leur aptitude croissante à lire, écrire et compter permet de lier cette éducation aux apprentissages fondamentaux. Le respect de l'environnement et du cadre de vie ne se limite pas à la classe et à l'école, mais s'étend à ces espaces publics qui sont le bien commun de tous.

Au-delà, l'élève prend progressivement conscience de son appartenance à une communauté nationale à partir de l'écoute de quelques récits historiques et littéraires lus par le maître et en découvrant l'inscription de la France dans un espace géographique. L'enseignant lui explique la signification des grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, quelques monuments... Le programme du domaine «Découvrir le monde» comme l'apprentissage de langues étrangères ou régionales et l'éducation littéraire et artistique offrent les bases d'un élargissement des repères culturels, d'abord dans l'espace et, dans une moindre mesure, dans le temps. La lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la Toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe.

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).*

#### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

- *La signification des principaux symboles de la République ;*
- les règles de la vie collective de la classe, de l'école ; savoir ce qui est interdit et permis dans la classe, dans l'école, dans les temps interscolaires ;
- le rôle des adultes de l'école ;
- des règles de sécurité (au niveau d'un enfant) :
  - . les dangers des principaux objets de la vie domestique et les règles de sécurité les concernant,
  - . les règles de sécurité essentielles concernant le piéton dans la rue,
  - . *les règles à respecter en cas de risque majeur ;*
- comment réagir face à l'agression d'un adulte ;
- les numéros des centres de premiers secours, les numéros de téléphone de ses parents ;
- *quelques gestes essentiels de premiers secours à la portée d'un enfant ;*
- *les principales règles de bonne nutrition, de l'activité corporelle.*

#### CAPACITÉS

*Être capable de :*

- de respecter le règlement intérieur de la classe et de l'école, de participer à son élaboration ;
- *de donner son opinion dans un débat réglé ;*
- *d'expliciter une situation de conflit en débat réglé, participer à sa résolution ;*
- d'envisager les conséquences de ses actes avec l'aide d'un adulte ;
- *de participer à un travail collectif, d'envisager les aspects d'organisation collective d'un projet ;*
- d'appeler les secours à bon escient, y compris les numéros d'urgence ; d'effectuer quelques gestes simples de premier secours à sa portée.

#### ATTITUDES

- Respecter tous les membres de la communauté éducative ;
- *acquérir le respect de soi et des autres, adultes et enfants, le manifester dans sa façon de parler ;*
- *avoir conscience de ses droits et de ses devoirs dans la classe, dans l'école ;*
- *respecter les différences chez autrui ;*
- respecter les enfants de l'autre sexe dans ses mots comme dans ses actes ;
- respecter les lieux réservés aux enfants de l'autre sexe, respecter la pudeur ;
- *commencer à faire la différence entre la vie à l'école et la vie privée (discrétion à l'égard de soi-même et à l'égard des autres) ;*
- *en situation de conflit, engager une discussion, faire appel à l'adulte si l'on n'arrive pas à résoudre le conflit ;*
- *accepter les situations de travail collectif proposées à l'école quel que soit son rôle ;*
- *s'engager volontiers dans l'élaboration d'un projet collectif ;*
- *s'engager volontiers dans une action de solidarité en dehors de l'école.*

## MATHÉMATIQUES

### OBJECTIFS

En proposant une étude structurée des nombres, des formes, des grandeurs et de leur mesure, le cycle 2 marque l'entrée véritable des élèves dans l'univers des mathématiques. La compréhension des nombres, notamment de leur écriture chiffrée (numération décimale), et le calcul mental sous toutes ses formes (résultats mémorisés, calcul réfléchi) constituent des objectifs prioritaires. La maîtrise des relations spatiales est confortée en même temps que sont précisées quelques propriétés géométriques qui permettent d'aller au-delà de la simple reconnaissance perceptive des objets. Le travail sur les grandeurs se trouve enrichi par la possibilité d'en exprimer la mesure à l'aide des nombres. La connaissance de la monnaie est assurée par son utilisation dans les activités relatives à la numération et au calcul. L'ensemble de ces apprentissages prend appui sur les expériences conduites à l'école maternelle et sur les acquis auxquels elles ont donné lieu.

Élaborées comme réponses efficaces à des problèmes, les premières notions mathématiques sont identifiées, puis étudiées dans le but d'être utilisables pour résoudre de nouveaux problèmes.

Dès le cycle 2, les élèves doivent prendre conscience du fait que résoudre un problème ne revient pas à trouver, tout de suite, les calculs à effectuer pour répondre à la question posée. Une élaboration est, en général, nécessaire, faite d'étapes ou d'essais plus ou moins organisés. 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 par reconnaissance et utilisation d'une procédure experte appropriée. Dans certains cas, la résolution des problèmes est organisée par l'enseignant pour, à partir des solutions personnelles élaborées par les élèves, déboucher sur une nouvelle connaissance (notion, procédure).

L'entraînement, nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles, ne doit pas occulter la phase, parfois longue, au cours de laquelle les connaissances sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées. Afin d'éviter les difficultés rencontrées par les élèves du cycle 2 pour se représenter des situations décrites dans un texte, les questions peuvent être posées dans le cadre de jeux ou d'expériences effectivement réalisées avec des objets. Les exercices sur fiches ne doivent pas se substituer à ce travail primordial avec du matériel. Il convient cependant de garder à l'esprit que ce n'est pas la manipulation elle-même qui constitue l'activité mathématique, mais les questions qu'elle suggère et l'activité intellectuelle que doivent développer les élèves pour y répondre lorsque le matériel n'est plus disponible. Dans cet esprit, on privilégie les problèmes où les élèves sont placés en situation d'anticiper une réponse qu'ils pourront ensuite vérifier expérimentalement.

Les capacités à chercher, abstraire, raisonner et expliquer se développent aussi bien dans les moments de travail individuel ou en petits groupes que dans les phases d'échange et de confrontation qui permettent de mettre en valeur la diversité des méthodes utilisées pour résoudre un même problème.

Le travail de recherche sur des situations réelles et la réflexion collective à laquelle ils donnent lieu impose un usage privilégié de la langue orale. Au cycle 2, l'usage des mots précède celui des symboles mathématiques : ils sont à la fois plus proches du langage des élèves et plus à même d'exprimer le sens des notions. La mise en place nécessaire d'un langage élaboré et du symbolisme conventionnel, spécifique aux mathématiques, doit être réalisée avec prudence, à mesure qu'elle prend sens pour les élèves dont elle ne doit pas freiner l'expression spontanée. L'appui sur l'écriture est évidemment indispensable, en particulier dans les phases de recherche. Au cycle 2, les écrits de recherche servent également souvent de support aux échanges collectifs au cours desquels les élèves trouvent une occasion de s'initier à l'argumentation et à ses exigences (écoute des

autres, contrôle par autrui de ce qui est annoncé, recours à une expérience pour trancher entre deux propositions...). En fin de cycle, la rédaction de textes plus élaborés rendant compte de la démarche de résolution fait l'objet d'un travail collectif.

L'évaluation des progrès des élèves et de leurs difficultés ne se limite pas aux bilans réalisés au terme d'une période d'apprentissage. Outil de régulation du processus d'enseignement, elle est, au contraire, intégrée au dispositif d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs.

Des documents d'accompagnement précisent et développent, pour chaque contenu, les compétences élaborées au cours du cycle, apportent un éclairage sur les modalités d'apprentissage et donnent des pistes d'activités pédagogiques. Ils constituent un complément indispensable pour la mise en oeuvre du présent programme.

### Attitudes attendues dans le cadre de l'acquisition du socle commun

À travers la pratique des mathématiques, au cycle 2 l'élève est amené à développer particulièrement les attitudes suivantes :

- la rigueur et la précision dans les tracés, dans les mesures, dans les calculs ;
- le goût du raisonnement ;
- le réflexe de contrôler la vraisemblance des résultats ;
- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat ;
- l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper ;
- la curiosité et la créativité ;
- la motivation et la détermination dans la réalisation d'objectifs.

## PROGRAMME

### 1 - Exploitation de données numériques

Au cycle 2, les élèves acquièrent le sens des nombres et des opérations 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'un de l'autre,
- prévoir quel sera le résultat d'actions sur des quantités, des positions ou des grandeurs (augmentation, diminution, réunion, partage, déplacement...).

Ces problèmes peuvent porter sur des quantités d'objets, sur des positions, puis sur des longueurs ou des masses. Ils peuvent être résolus par l'élaboration de procédures personnelles, et, pour certains d'entre eux (précisés dans la liste des compétences devant être acquises en fin de cycle), par le recours à des procédures expertes.

Les procédures personnelles que les élèves peuvent utiliser pour résoudre un problème 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 en arrière, des essais additifs, soustractifs ou multiplicatifs... 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 pourraient pas mener à bien sans cela. Au cours du cycle, les élèves recourent de plus en plus fréquemment à des procédures expertes pour résoudre certains problèmes. La reconnaissance des opérations appropriées (addition, soustraction, multiplication) devient alors plus rapide. Auparavant, la plupart de ces problèmes ont été résolus par des procédures personnelles, avant même que les écritures du type :  $a+b$ ,  $a-b$  et  $axb$  n'aient été introduites. Au cours de cette première étape, le langage oral et les termes du langage courant ("et", "fois"...) sont largement utilisés pour décrire les calculs effectués.

Concernant l'addition et la soustraction, il est souhaitable que les écritures  $a+b$  et  $a-b$  soient, dès le départ, travaillées simultanément pour éviter que l'écriture  $a+b$  ne soit utilisée de façon automatique, car étant la seule disponible.

**Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2**

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).*

En mathématiques, les connaissances sont la plupart du temps opérationnelles et ne prennent tout leur sens qu'à l'occasion de leur mise en œuvre. Pour autant elles peuvent nécessiter un apprentissage particulier et c'est ce qu'indique leur présence dans la colonne de gauche.

**Exploitation de données numériques**

<b>CONNAISSANCES</b>	<b>CAPACITÉS</b>
<p><b>1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte</b></p> <p>Les connaissances utiles pour ce chapitre sont notamment celles concernant les nombres et les opérations, décrites ci-dessous.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une quantité égale à une quantité donnée ;</li> <li>- utiliser les nombres pour exprimer la position d'un objet dans une liste ou pour comparer des positions ;</li> <li>- déterminer, par addition ou soustraction, le résultat d'une augmentation, d'une diminution ou de la réunion de deux quantités ;</li> <li>- déterminer, par addition ou soustraction, la position atteinte sur une ligne graduée à la suite d'un déplacement en avant ou en arrière ;</li> <li>- déterminer, par multiplication, le résultat de la réunion de plusieurs quantités ou valeurs identiques.</li> </ul>
<p><b>1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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 ;</li> <li>- déterminer une position initiale sur une ligne graduée, avant la réalisation d'un déplacement (en avant ou en arrière) pour atteindre une position donnée ou déterminer la valeur du déplacement ;</li> <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 nombre total d'objets, le montant de chaque part ou le nombre de parts ;</li> <li>- dans des situations où des objets sont organisés en rangées régulières, déterminer le nombre total d'objets, le nombre d'objets par rangées ou le nombre de rangées ;</li> <li>- dans des situations où plusieurs quantités (ou valeurs) identiques sont réunies, déterminer la quantité (ou la valeur) totale, l'une des quantités (ou des valeurs) ou le nombre de quantités (ou de valeurs).</li> </ul>

**2 - Connaissance des nombres entiers naturels**

Avant d'arriver au cycle 2, les élèves ont déjà acquis certaines compétences dans l'utilisation des nombres. Celles-ci doivent être prises en compte et stabilisées : maîtrise de la comptine orale, utilisation du dénombrement, mise en relation des nombres dits et de leur écriture chiffrée.

Sur la base des acquis de l'école maternelle, dès le début du cycle 2, les activités peuvent se situer dans un domaine numérique relativement étendu (jusqu'à 20 ou 30), sans que cela nécessite une maîtrise complète des écritures chiffrées. Dans une première étape, les élèves prennent conscience du fait que les nombres permettent de résoudre certains problèmes (voir rubrique précédente). Puis, progressivement, ils construisent leurs premières connaissances relatives à la numération décimale dont une bonne maîtrise est décisive pour l'apprentissage du calcul. La capacité à connaître la valeur d'un chiffre en fonction de sa position dans l'écriture d'un nombre constitue un objectif essentiel. Le vocabulaire (dizaine, centaine) est explicité par des expressions du type "paquet de dix, paquet de cent", plus

accessibles aux élèves, aussi longtemps que nécessaire.

Une première structuration du domaine numérique doit être construite au cycle 2. D'une part, les élèves construisent leurs premières connaissances sur la comparaison des nombres, en appui à la fois sur leur aspect cardinal (4 c'est moins que 7) et sur leur aspect ordinal (4 est situé avant 7 dans la suite des nombres). D'autre part, ils élaborent les premières relations additives et multiplicatives entre des nombres d'usage courant, au travers des activités de calcul mental.

Le recours à la monnaie comme support d'activités, notamment pour la pratique d'échanges, favorise à la fois un travail sur la compréhension de la numération et la connaissance des pièces et billets en usage.

Les connaissances sur les nombres entiers naturels (inférieurs à mille) concernent :

- le dénombrement des éléments d'une collection, en particulier par recours à des groupements ou des échanges par dizaines ou par centaines ;
- la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur

position, suite des nombres ;  
 - la mise en relation des désignations écrites (en chiffres et en lettres) et parlées des nombres ;

- l'ordre sur les nombres : comparaison, rangement ;  
 - les relations arithmétiques entre les nombres : doubles et moitiés de nombres d'usage courant....

<b>Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2</b>	
Connaissance des nombres	
<b>CONNAISSANCES</b>	<b>CAPACITÉS</b>
<p><b>2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000)</b>            - connaître et savoir interpréter la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre.            - associer les désignations chiffrées et orales des nombres.</p>	<p>- dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un ou des groupements et des échanges par dizaines et centaines ;            - produire des suites orales et écrites de nombres de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100 (en avant et en arrière, à partir de n'importe quel nombre), en particulier citer le nombre qui suit ou qui précède un nombre donné.</p>
<p><b>2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels</b></p>	<p>- comparer, ranger, encadrer des nombres (en particulier entre deux dizaines consécutives ou entre deux centaines consécutives) ;            - situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, de 10 en 10 ;            - situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 100 en 100.</p>
<p><b>2.3 Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels</b>            - connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant : doubles des nombres inférieurs à 10, des dizaines entières inférieures à 100, moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 40, 60, 80 ;            - connaître et savoir utiliser les relations entre nombres d'usage courant : entre 5 et 10 ; entre 25 et 50 ; entre 50 et 100 ; entre 15 et 30, entre 30 et 60 ; entre 12 et 24.</p>	

### 3 - Calcul

L'entraînement au calcul mental doit être quotidien dès le CP et se prolonger tout au long de l'école élémentaire. C'est au cycle 2 que les élèves élaborent les bases du calcul mental, en particulier dans le domaine additif. Il s'appuie sur la connaissance progressive de la table d'addition puis de la table de multiplication. Les compétences correspondantes doivent donc être développées en priorité, notamment à travers le calcul réfléchi. L'appropriation progressive de résultats mémorisés et l'élaboration de procédures s'appuient souvent en ce domaine sur les caractéristiques des désignations orales des nombres, ce qui implique qu'on ne s'en tienne pas aux seuls exercices écrits. 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. Les maîtres alternent les moments d'entraînement et ceux qui permettent de concevoir des méthodes et de comparer leur efficacité. Les premiers permettent aux maîtres et aux élèves eux-mêmes de contrôler les acquisitions et de renforcer les acquis. Ils sont brefs et peuvent se pratiquer selon le procédé La Martinière. La mémorisation ou la reconstruction très rapide des résultats des tables d'addition (de 1 à 9) et leur utilisation pour fournir des compléments et des différences nécessitent un long apprentissage qui n'est d'ailleurs pas toujours terminé à la fin du cycle 2. 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... Des compétences bien assurées dans ce domaine constituent un atout essentiel, aussi bien pour une bonne structuration du domaine numérique que pour libérer la réflexion de l'élève lors des résolutions de problèmes. L'enseignement du calcul posé doit se faire selon une gradation en

complexité entre maternelle et fin d'école primaire. Dès le cycle 2, les élèves commencent à apprendre les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction et de la multiplication. Dans un premier temps, ceux-ci peuvent être traités par des procédures de calcul réfléchi, élaborées par les élèves qui utilisent leurs connaissances en numération et en calcul mental.

Les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction doivent être acquises à la fin du cycle 2. Celle de la multiplication doit aussi être connue pour des petits nombres. Seule la multiplication d'un entier par 2 et 5 est exigible en fin de cycle 2. Dès ce niveau, la division de deux nombres entiers simples peut être introduite à partir de situations concrètes en liaison avec l'apprentissage de la multiplication.

Le contexte de la monnaie est favorable à l'entraînement du calcul sur des nombres comme 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100.

Pour certaines activités, les calculatrices sont également mises à disposition des élèves. Elles sont utilisées comme moyen de calcul, en particulier dans le cadre de la résolution de problèmes, par exemple lorsque l'élève a déterminé les calculs nécessaires, mais n'est pas capable de les exécuter assez rapidement et avec une bonne fiabilité, et qu'il risque donc de perdre le fil de sa réflexion.

Les connaissances dans le domaine du calcul concernent :

- les tables d'addition : construction, utilisation, mémorisation ;
- les compléments à la dizaine immédiatement supérieure ;
- les tables de multiplication : construction, utilisation, début de mémorisation ; multiplication par dix ;
- les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction ;
- la technique opératoire de la multiplication, appliquée à des cas très simples ;
- le calcul réfléchi : organisation et traitement de calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs, mentalement ou avec l'aide de l'écrit ;
- l'utilisation raisonnée des calculatrices.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Calcul	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<b>3.1 Calcul mental</b> - connaître ou reconstruire très rapidement les résultats des tables d'addition (de 1 à 9) - connaître et savoir utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix.	- utiliser les tables d'addition pour calculer une somme, une différence, un complément, ou décomposer un nombre sous forme de somme ; - trouver rapidement le complément d'un nombre à la dizaine immédiatement supérieure ; - résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples.
<b>3.2 Calcul en ligne ou posé</b>	- calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne ; - calculer des différences en ligne ou par soustraction posée en colonne ; - calculer, en posant une multiplication, des produits par 2 ou par 5 ; - organiser et traiter des calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs sur les nombres entiers.
<b>3.3 Calcul instrumenté</b>	- utiliser à bon escient une calculatrice (en particulier pour vérifier un calcul mené à la main, ou pour effectuer des calculs lourds ou longs nécessités par une résolution de problème).

#### 4 - Espace et géométrie

La structuration de l'espace, amorcée à l'école maternelle, 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 permanente en liaison avec d'autres disciplines comme l'EPS ou la géographie.

Au cycle 2, dans la plupart des problèmes de géométrie, les élèves appréhendent d'abord des propriétés de façon perceptive, puis sont amenés à utiliser des instruments pour vérifier les hypothèses émises. Par exemple, pour tracer un carré en choisissant quatre points parmi un ensemble de points donnés, les élèves, au début du cycle, tracent simplement ce qu'ils pensent être un carré, alors qu'en fin de cycle ils vérifient, avec les outils appropriés, que le tracé satisfait aux propriétés du carré (par exemple : longueur des côtés et angles droits). Il s'agit de relier peu à peu des propriétés, un vocabulaire spécifique et l'utilisation d'instruments. L'essentiel du travail consiste à aider les élèves à identifier des propriétés au travers de la résolution de problèmes portant sur des objets réels, des solides, des figures simples ou des assemblages de solides ou de figures : activités de reproduction, de classement, "jeux du portrait". 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...). L'observation passive de figures ou l'apprentissage de définitions ne peuvent pas se substituer à ce travail nécessaire.

Les connaissances relatives à l'espace et à la géométrie concernent :

- les positions relatives d'objets (par rapport à soi, à autrui, ou d'objets entre eux), la description de déplacements ;
- l'utilisation de maquettes et de plans ;
- le repérage de cases ou de nœuds sur un quadrillage ;
- les relations et propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs ;
- l'utilisation d'instruments (gabarits de longueurs, d'angle droit, règle) et de techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
- les solides (cube, pavé droit) : reconnaissance, reproduction, description ;
- les figures planes (triangle, carré, rectangle, cercle) : reconnaissance, reproduction, description ;
- le vocabulaire relatif aux positions relatives dans l'espace et aux propriétés des solides et des figures planes.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Espace et géométrie	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<b>4.1 Repérage, orientation</b> - connaître et savoir utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives d'objets ou à la description de déplacements (devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus, dessous, au-dessus de, en dessous de).	- situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre personne ou à un autre objet ; - 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 ; - repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage.
<b>4.2 Relations et propriétés : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs</b> - connaître et savoir utiliser le vocabulaire : aligné. - connaître et savoir utiliser le vocabulaire : angle droit.	- percevoir ces relations sur un objet, un ensemble d'objets, ou sur un dessin pour le reproduire ou le décrire ; - vérifier ces relations ou réaliser des tracés en utilisant des instruments (gabarits de longueurs ou d'angle droit, règle) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé).
<b>4.3 Solides : cube, pavé droit</b> - connaître et savoir utiliser le vocabulaire approprié : cube, pavé droit, face, arête, sommet.	- distinguer un cube ou un pavé droit, de manière perceptive, parmi d'autres solides.
<b>4.4 Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle</b> - distinguer ces figures, de manière perceptive, parmi d'autres figures planes ; - connaître et savoir utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet.	- 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 ; - reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé ; - vérifier si deux figures sont superposables à l'aide de techniques simples (superposition effective, calque).



## 5 - Grandeurs et mesure

Au cycle 2, sur la base des premières expériences fournies par l'école maternelle, les élèves étudient les notions de longueur et de masse. Ils commencent à appréhender la notion de volume par le biais de la contenance de certains récipients. Ils apprennent à repérer le temps et commencent à distinguer dates et durées, grâce aux calendriers et aux montres.

Les concepts de grandeur et de mesure prennent du sens à travers des problèmes liés à des situations vécues par les enfants : comparaison directe ou indirecte d'objets (relativement à une grandeur : longueur, masse, contenance), mesurage à l'aide d'un étalon. C'est l'occasion de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques, ainsi que celles acquises dans le domaine "Découvrir le monde".

Les objets mesurés doivent être de nature et de dimensions variées, le choix de l'instrument approprié constituant un objectif important. Les instruments utilisés peuvent être soit "inventés" pour répondre aux problèmes posés (par exemple, recours à la ficelle pour obtenir la longueur d'un objet courbe...), soit être des instruments usuels : mètre ruban ou mètre de couturière, double décimètre, balance et masses marquées.

Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :

- l'identification de quelques grandeurs (longueur, masse, contenance, durée) : comparaison d'objets ;
- la mesure de ces grandeurs et l'utilisation d'instruments : règles graduées, balance Roberval ou à lecture directe, calendrier, horloge, etc. ;
- les unités usuelles (m et cm, g et kg, l, h et min), le choix de l'unité la plus adaptée pour effectuer un mesurage.

### Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2

Grandeurs et mesure	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<p><b>5.1 Longueurs et masses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les unités usuelles : cm et m, kg et g ;</li> <li>- connaître la relation qui lie le cm et le m ;</li> <li>- connaître la relation qui lie le g et le kg.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comparer les longueurs ou les masses d'objets par un procédé direct ou indirect ;</li> <li>- utiliser une règle graduée en cm pour mesurer ou pour construire un segment ou une ligne brisée ;</li> <li>- utiliser le mètre ruban ou le mètre de couturière dans une activité de mesurage ;</li> <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>- utiliser une balance Roberval ou à lecture directe pour comparer des masses, effectuer des pesées simples, ou pour obtenir des objets de masses données.</li> </ul>
<p><b>5.2 Contenances</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître l'unité usuelle : litre (l).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comparer la contenance de deux récipients en utilisant un récipient étalon.</li> </ul>
<p><b>5.3 Repérage du temps</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les jours de la semaine et les mois de l'année et lire l'information apportée par un calendrier ;</li> <li>- connaître la relation entre heure et minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <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>

## DÉCOUVRIR LE MONDE

### OBJECTIFS

À l'école maternelle, l'élève a acquis les premiers rudiments d'une pensée rationnelle en reliant les causes aux effets dans quelques activités choisies, encadrées par l'enseignant. Au cycle des apprentissages fondamentaux, il consolide ses capacités de raisonnement en les appliquant à un champ plus étendu d'expériences.

L'enseignant aide ses élèves à donner une première conscience aux connaissances qu'ils construisent. Ils prennent ainsi conscience de la permanence de la matière, des critères distinctifs du vivant et du non-vivant. Ils apprennent l'utilisation raisonnée d'objets techniques.

Sous la conduite du maître, les élèves découvrent d'autres phénomènes du monde de la matière et du vivant. Ils apprennent à se questionner, à agir de manière réfléchie. Ils manipulent, construisent, observent, comparent, classent, expérimentent. Ils dépassent leurs représentations initiales en prenant l'habitude de les confronter au réel.

Ainsi, ils appréhendent le milieu dans lequel ils vivent et les matériaux qui sont disponibles autour d'eux. Ils s'interrogent et développent leur sens pratique. Le maître leur permet de structurer leur réflexion et leur action au cours de quelques projets de construction ou de fabrication élémentaire, développant leur goût de l'innovation et leur sens de l'invention.

Comme dans les autres cycles de l'école, la démarche s'articule d'une part autour d'un questionnement guidé par le maître et qui conduit à des investigations menées par les élèves et d'autre part sur

la transmission d'un patrimoine commun fondé sur le récit et la description. L'investigation menée n'est pas conduite uniquement pour elle-même, elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances.

Les activités du domaine "Découvrir le monde" soutiennent de nombreux apprentissages transversaux. Elles sont l'occasion, pour les élèves, de lire des textes de nature diverse, de confronter leurs idées dans des discussions collectives, de chercher des réponses à leurs questions à la fois dans le réel et dans des documents imprimés ou numérisés, de s'initier à un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du maître de traces écrites simples.

Elles concourent à la maîtrise de la langue française, tant dans son approche transversale que dans certaines spécificités du langage des disciplines correspondantes. Les enseignants seront notamment attentifs à l'acquisition d'un vocabulaire précis dans les différents domaines étudiés.

### PROGRAMME

#### 1 - De l'espace familier aux espaces lointains

À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familier qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il découvre d'autres espaces de plus en plus lointains, de la ville ou de la campagne voisine jusqu'aux paysages plus inhabituels pour lui. Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les

élèves apprennent à repérer leur région, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques.

De même, à partir d'albums, de photographies, de films et d'images numériques, ils décrivent la diversité des milieux et des modes de vie (habitat, nourriture, vêtement, moyens de transport, formes de végétation et de vie animale), en mettant en valeur ressemblances et différences. Le maître leur fait découvrir quelques facteurs de différenciation naturels et humains comme l'influence du relief, du climat et des saisons, ou l'état du développement des sociétés.

Des lectures adaptées à leur âge et l'approche d'œuvres artistiques offrent l'occasion d'enrichir leurs références culturelles dans les domaines concernés. Dans toutes les activités, à l'oral comme à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", dans les programmes de l'école maternelle, § 3.3), les multiples formes d'expression verbale des relations spatiales, en particulier dans le cadre de la description.

## 2 - Le temps qui passe

À cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire. Dans la continuité de l'exploration des diverses manifestations de la temporalité entamée en maternelle, les élèves accèdent à un usage raisonné des instruments leur permettant de structurer le temps et de mesurer les durées :

- explicitation de la programmation des activités scolaires pendant l'année, de l'emploi du temps hebdomadaire et quotidien ;
- présentation quotidienne des activités de la journée et bilan du travail effectué (par exemple, en faisant participer les élèves à la rédaction du cahier-journal) ;
- utilisation des horloges et du calendrier.

La prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare constitue l'autre pôle de ces activités. Dans ce cas, elles relèvent le plus souvent d'une pédagogie du projet :

- découverte par le récit et l'observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) ;
- initiation simple à la lecture documentaire : recherche de photographies de différentes époques, utilisation de cartes postales d'un même lieu à des époques différentes donnant l'occasion de repérer l'influence des hommes dans la transformation d'un paysage ;
- élaboration collective de traces écrites.

Le maître prend soin de choisir des exemples régionaux qui permettent une approche concrète et fournissent les éléments d'une culture nécessaire à la compréhension de l'environnement des élèves. Des ouvrages de littérature de jeunesse ou des documentaires (imprimés ou numérisés) adaptés à l'âge des élèves leur permettent, dans ce domaine aussi, d'enrichir leurs références culturelles.

Dans toutes les activités mettant en jeu le langage, à l'oral et à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", dans les programmes de l'école maternelle, § 3.3), les multiples formes d'expression verbale de la temporalité.

## 3 - La matière

Conduire les enfants à mieux percevoir la complexité des phénomènes mettant en jeu les changements d'état de la matière dans quelques situations d'observation, de manipulations techniques ou d'expériences :

- utilisation de thermomètres dans quelques occasions de la vie courante ;

- l'eau dans la vie quotidienne : solide, liquide, observation des processus de solidification et de fusion mis en relation avec des mesures de température ;

- prise de conscience de l'existence de l'air, première manifestation d'une forme de la matière distincte du solide et du liquide.

## 4 - Le monde du vivant

### 4.1 Les manifestations de la vie chez l'enfant

Faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques de son corps afin d'introduire quelques règles d'hygiène :

- le corps de l'enfant : les cinq sens, les mouvements, la croissance, les dents, l'alimentation ;
- importance des règles de vie et d'hygiène : habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation et de sommeil.

### 4.2 Les manifestations de la vie chez les animaux et les végétaux

Distinguer le vivant du non-vivant par la découverte des grandes fonctions du vivant, en s'appuyant sur l'observation d'animaux et de végétaux de l'environnement proche puis lointain, sur la réalisation d'élevages et de cultures en classe ou dans un jardin d'école :

- naissance, croissance et reproduction ;
- nutrition et régimes alimentaires des animaux ;
- locomotion des animaux ;
- interaction entre les êtres vivants et leur environnement.

### 4.3 La biodiversité

Percevoir la diversité du vivant grâce à l'observation de divers milieux et de différents animaux et végétaux :

- comparaison des êtres vivants : ressemblances et différences ;
- à partir de leurs ressemblances, élaboration de quelques critères de classement puis approche de la classification scientifique ;
- fragilité des équilibres observés et des milieux de vie.

## 5 - Les objets et les matériaux

Première réflexion sur les objets et les matériaux au travers d'activités permettant leur observation et leur utilisation.

Cette découverte, au besoin guidée par le maître, peut être reliée à la réalisation de maquettes et de constructions qui constitue l'occasion de distinguer les sources d'énergie et les fonctions d'un appareil.

La réalisation d'un circuit électrique simple, l'approche des caractéristiques et des usages d'un axe, d'une manivelle... permettent de construire quelques connaissances élémentaires.

## 6 - Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Comme à l'école maternelle, les supports multimédias ont tout à fait leur place au cycle des apprentissages fondamentaux. Ils sont un vecteur fécond de l'information dès lors que l'enseignant guide l'élève dans leurs usages. Certes, l'observation du réel et l'action sur celui-ci sont prioritaires (en particulier pour des enfants qui, à cet âge, peuvent s'enfermer dans les univers virtuels des jeux informatiques). Toutefois, les technologies de l'information et de la communication sont des instruments efficaces du travail intellectuel et permettent des représentations de la réalité d'aussi grande qualité que le document imprimé. Elles sont donc comme un complément nécessaire de l'observation directe chaque fois qu'il faut travailler sur des documents ou confronter les résultats obtenus aux savoirs constitués.

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves apprennent à utiliser les TIC de façon raisonnée. Les compétences, connaissances et savoir-faire cités dans le Brevet informatique et Internet (B2i école) font partie du programme du cycle 2. Elles doivent être acquises à la fin du cycle 3, mais certaines compétences peuvent être validées dès le cycle des apprentissages fondamentaux.

## Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).*

### CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

#### 1 - Dans le domaine de l'espace

*Avoir compris et retenu :*

- quelques caractéristiques de son environnement proche ;
- *quelques caractères d'espaces différents plus vastes et plus éloignés.*

*Être capable de :*

- se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer ;
- commencer à représenter l'environnement proche ;
- *décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé ;*
- *lire en la comprenant la description d'un paysage, d'un environnement ;*
- *repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue, sur des plans ;*
- situer les phénomènes étudiés sur une carte simple ou un globe.

#### 2 - Dans le domaine du temps

*Être capable de :*

- distinguer le passé récent du passé plus éloigné ;
- *identifier une information relative au passé en la situant dans une suite chronologique ;*
- utiliser divers types de calendriers et y situer les événements étudiés, *mesurer et comparer des durées ;*
- être curieux des traces du passé et les questionner pour les comprendre avec l'aide du maître.

#### 3 - Dans le domaine de la culture scientifique et technologique

##### 3.1 Dans le domaine de la matière

*Avoir compris et retenu :*

- connaître deux états physiques de l'eau (solide et liquide) et savoir comment on passe de l'un à l'autre ;
- savoir que la plupart des espaces couramment qualifiés de "vide" sont, en fait, remplis d'air ;
- *connaître l'utilisation d'un thermomètre et savoir relever la température d'un corps.*

##### 3.2 Dans le domaine du vivant

*Avoir compris et retenu :*

- savoir établir une relation entre les cinq sens et les organes sensoriels correspondants ;
- savoir que les muscles entraînent le déplacement des os du squelette et les mouvements du corps ;
- savoir que la croissance du corps humain se traduit par une augmentation du poids et de la taille ;
- savoir que cette croissance, pour être harmonieuse, doit reposer sur une bonne hygiène de vie : alimentation, hygiène corporelle (y compris des dents) ;
- connaître les principaux critères caractérisant le vivant, à partir des fonctions de nutrition et de reproduction ;
- *savoir comparer divers êtres vivants : rechercher des points communs en vue d'établir une ébauche de classification ;*
- savoir que les animaux et les végétaux vivent dans un milieu qui leur est propre et que ce milieu peut subir des modifications naturelles ou liées à l'action de l'Homme.

##### 3.3 Dans le domaine des objets et des matériaux

*Avoir compris et retenu :*

- savoir classer des objets en fonction de leurs usages et mener à bien une construction simple ;
- *connaître le schéma d'un circuit électrique permettant d'allumer une lampe.*

*Être capable de :*

- observer et mener des investigations à partir d'un questionnement accompagné, au besoin, par le maître ;
- participer à la conception d'un protocole et le mettre en œuvre en utilisant les outils appropriés, *éventuellement informatiques ;*
- développer des habiletés manuelles ;
- s'initier à des usages particuliers de la langue orale et écrite (ex : connecteurs logiques, réalisations de tableaux...) ;
- *exprimer et utiliser les résultats d'une mesure ;*
- utiliser quelques fonctions de base d'un ordinateur ;
- utiliser les fenêtres, ascenseurs, boutons de défilement et icônes d'un environnement informatique ;
- mobiliser ses premières connaissances en sciences dans d'autres champs disciplinaires (comme l'EPS) et dans les activités usuelles (lors de la prise des repas ou de visites de terrain par exemple...).

## ATTITUDES

La découverte du monde contribue à l'acquisition d'une culture humaniste qui donne aux élèves les premières références communes par des lectures variées et la fréquentation des œuvres. Elle a pour but de cultiver une attitude d'ouverture aux autres et de curiosité pour les productions artistiques et patrimoniales.

L'acquisition d'une culture scientifique et technologique doit permettre à l'élève, au cours du cycle 2, de développer les attitudes suivantes :

- le sens de l'observation ;
- la curiosité pour la découverte des conditions et des causes des phénomènes observés ;
- l'imagination raisonnée ;
- l'esprit critique :
  - . confronter ses idées dans des discussions collectives,
  - . chercher à valider par l'argumentation ;
- l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant et à la santé ;
- l'observation de règles élémentaires de sécurité.

## LANGUES VIVANTES

### OBJECTIFS

Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement, comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle peuvent, lorsque cela est possible, bénéficier d'un soutien linguistique dans leur langue afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme. Les compétences de certains enseignants ou d'intervenants spécialisés (médiateurs bilingues, par exemple) peuvent être mises à profit dans cette perspective.

Le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité jusqu'au collège. Il s'inscrit donc dans la carte départementale des langues qui, elle-même, tient compte du contexte académique et des moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement.

La troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux constitue la première étape d'un parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école et durant lequel l'élève sera amené à acquérir des capacités à communiquer dans au moins deux langues autres que le français. Il développera ainsi sa sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il est essentiel de donner à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue vivante, de lui permettre de devenir un citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà.

À l'école élémentaire, l'apprentissage de la langue, commencé au CE1, doit permettre aux élèves d'acquérir le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe à la fin du cycle 3.

Au CE1, l'enseignement d'une langue vise prioritairement trois objectifs :

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) ;
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral.

En prenant appui sur l'enseignement du français, l'apprentissage de la langue vivante tient compte dans ses objectifs, comme dans la méthodologie utilisée, de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives, de leurs centres d'intérêt et de leurs habitudes de travail.

Les activités proposées exploitent de façon systématique et méthodique les capacités auditives du jeune enfant afin de le familiariser à des réalités sonores nouvelles. Elles développent le plaisir qui accompagne la découverte d'une autre langue et valorisent les progrès. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation en situation de la langue. Au CE1, ces activités peuvent notamment être conçues dans la continuité de celles qui, dès le début

du cycle 2, ont permis à l'élève de prendre conscience des réalités sonores du français et de développer ses capacités de segmentation. Les séances, courtes et fréquentes, sont liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe qui se caractérisent par l'association du dire et du faire et non par une étude de la langue. La priorité est donnée à l'oral, à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production. Cela implique une exposition régulière à la langue. Un premier contact avec l'écrit n'est cependant pas à exclure, mais l'évaluation formative, effectuée par l'enseignant de la classe, formulée de façon résolument positive, porte exclusivement sur les capacités orales.

Le volume horaire consacré à ce domaine se décompose d'une part en des séances courtes conduites par le maître pour un total d'une heure et demie hebdomadaire et d'autre part en des activités prolongeant ces séances, dès que les capacités minimales de communication pourront être exploitées dans des situations autres que celles de langue vivante.

### PROGRAMME

La compétence en langue vivante comprend des connaissances, la capacité à utiliser ces connaissances dans des situations concrètes et une attitude générale faite notamment d'ouverture aux autres.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités langagières la rendent possible : la compréhension de l'oral, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

#### 1 - Connaissances

Par une pratique active de la langue qui sollicite la mémoire, l'élève est amené à acquérir les connaissances premières dans le cadre d'une progression définie pour chaque langue en référence à une logique d'apprentissage.

Cette progression prend en compte ce qu'on peut connaître de la difficulté relative de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la phonologie, mais aussi la nécessité et la possibilité d'installer rapidement, chez de jeunes enfants, les automatismes qui serviront de levier pour la suite des apprentissages, en référence aux obstacles les plus fréquemment constatés dans chaque langue.

##### 1.1 Phonologie

L'élève développe sa sensibilité aux réalités phonologiques et accentuelles par une exposition régulière et un travail méthodique et rigoureux. Il travaille de façon active son aptitude à l'écoute et est entraîné à reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations de la langue. Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes...

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives) ;

- les jeux sur les sonorités de la langue.

Pour les mener à bien, on aura recours à :

- l'audition de très brefs récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilitée par une structure répétitive et par des illustrations explicatives ;
- le repérage, au cours d'un récit entendu, de noms, de mots ou d'expressions connus de la classe avant l'audition.

### 1.2 Culture et lexique

L'élève découvre et acquiert les éléments de base des thèmes culturels et champs lexicaux proposés au niveau A1 :

- la personne ;
- la vie quotidienne ;
- l'environnement géographique et culturel.

Il les découvre dans la vie de la classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt des élèves et par les divers événements qui rythment l'année scolaire. Il les découvre aussi grâce à une ouverture sur l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés. Il repère alors des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale.

Le caractère authentique des acquisitions culturelles visées est assuré par l'observation de documents audio visuels, et l'utilisation des technologies d'information et de communication. L'utilisation de cartes permettra de situer dans l'espace les pays ou régions concernés.

### 1.3 Grammaire

S'il n'est pas encore question, à ce niveau, d'une étude explicitée de la grammaire, l'élève acquiert toutefois progressivement le contrôle de quelques énoncés mémorisés permettant de communiquer et de s'exprimer à l'oral de manière simple sur des sujets qui le concernent et lui sont familiers. L'exposition régulière à la langue et son utilisation en situation donneront du sens aux acquisitions. Le programme de chaque langue fait apparaître les éléments fondamentaux à acquérir.

## 2 - Capacités

L'élève est progressivement conduit à comprendre et à pouvoir utiliser de façon pertinente des énoncés qui renvoient à des situations de la vie quotidienne, notamment en interaction.

Une égale attention est accordée à la compréhension ou à la formulation de questions simples ainsi qu'à la production de réponses et à la prise de parole par l'élève. Cette acquisition est favorisée par les jeux mettant les élèves en situation d'écoute et d'échanges réciproques et augmentant les occasions de prise de parole.

## 3 - Attitudes

L'élève, en apprenant une langue vivante, s'ouvre à une autre culture. Il découvre qu'il existe d'autres horizons, d'autres pays, d'autres manières de vivre. La curiosité mène ainsi à la connaissance.

Comparer des comportements non verbaux, des habitudes culinaires, des codes vestimentaires et la célébration de fêtes dans différents pays permet de prendre conscience progressivement de la relativité des usages. Toutes ces activités sont menées de façon à encourager la recherche et la participation personnelle des élèves.

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves sont valorisées par la présentation ou la mémorisation d'énoncés, de chants ou de comptines dans ces langues, entre autres lors d'événements particuliers. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues sera recherchée.

## ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'éducation artistique à l'école élémentaire développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création à partir d'une pratique construite ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. Les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires et, en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école. En lien avec les autres champs disciplinaires, elle apporte des références artistiques qui contribuent à construire la "culture humaniste".

L'éducation artistique est assurée soit à l'école même, soit dans d'autres lieux culturels mieux adaptés lorsque le projet pédagogique prévoit une exploitation des ressources de l'environnement.

Elle est toujours confiée aux enseignants. Les échanges de service ou des décloisonnements mettant en jeu des maîtres ayant une compétence ou une formation à dominante artistique sont encouragés. L'éducation artistique peut s'appuyer sur les apports d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle permet aux élèves d'explorer, selon les moyens disponibles, les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils d'une manière adaptée à leur âge et à leur degré de maturité.

## ARTS VISUELS

### OBJECTIFS

Les arts visuels sont partie intégrante de la culture humaniste. À l'école primaire, il s'agit de faire progressivement émerger une typologie des grands domaines de production (musique, architecture, peinture et compositions plastiques) ainsi que les constituants d'une œuvre, les procédés et les genres. Comme dans tous les cycles de l'école, l'enseignement des arts visuels repose sur une pratique régulière où l'action de l'enfant est privilégiée. Tirant parti des expériences sensorielles et gestuelles capitalisées à l'école maternelle, l'élève est amené à solliciter ses habiletés perceptives, à exercer son imagination, à recourir à des procédés techniques variés et à élargir son répertoire plastique. Les compétences progressivement acquises sont réinvesties dans de nouvelles productions. À terme, il doit pouvoir choisir des moyens d'expression en fonction d'un projet. La curiosité et l'inventivité continuent d'être encouragées par l'enseignant.

La pratique du dessin, dans ses diverses fonctions, est renforcée. Les autres moyens d'expression sont également approfondis. Le travail sur les matériaux, les manipulations d'objets et d'images se poursuivent et engagent l'élève dans des démarches de réflexion spécifiques. Ces activités installent des habitudes de questionnement sur les choses et le monde, elles permettent de confronter les points de vue. Elles aident ainsi l'élève à mieux connaître son environnement et à préciser son regard. Les moments d'échange facilitent les prises de conscience et nourrissent la dynamique de création, individuelle et collective.

Les productions des élèves sont mises en relation avec des œuvres et des démarches artistiques, présentées sous la forme de documents ou découvertes lors de rencontres ou de sorties. Ces œuvres sont choisies notamment dans la liste des œuvres qui accompagnent ce programme. Ces références sont situées dans le temps. Une liste d'œuvres établie au sein de chaque académie doit permettre l'exploitation et la connaissance des ressources de proximité.

### PROGRAMME

La pratique des arts visuels s'inscrit dans la continuité des apprentissages commencés à l'école maternelle. Les activités s'organisent autour de quatre axes : dessin, compositions plastiques, images et œuvres d'art. Toutes ces activités concourent à une éducation du regard.

## 1 - Le dessin

La pratique régulière du dessin est prioritaire. Elle entre en relation avec les autres formes d'expression, parfois pour les anticiper (dessins préparatoires, croquis explicatif, schéma, étude de composition, plan de fabrication, etc.), parfois comme une des dimensions plastiques d'une réalisation, parfois comme trace ou mémoire.

L'élève utilise le dessin comme un moyen d'expression à part entière. Il lui procure le plaisir de donner forme à une histoire, de reconstituer une scène, d'enregistrer des traces. Les dessins d'imagination et de narration sont privilégiés. L'enseignant crée les situations qui stimulent l'envie de dessiner : les textes littéraires, les albums lus, la bande dessinée sont autant de supports à exploiter. Il organise des activités qui permettent d'affiner les gestes et les tracés, de s'exercer à prolonger une ébauche, à agrandir un dessin, à en inventer la partie manquante...

Au-delà du dessin d'expression spontanée qui a été encouragé à l'école maternelle, l'enseignant incite l'élève à rechercher des solutions pour satisfaire des désirs plus explicites : agrandir, reproduire, traduire, raconter, figurer, évoquer, simplifier, etc. Il met à sa disposition les moyens nécessaires : documentaires, techniques ou matériels. L'enseignant lui fait découvrir des dispositifs plus élaborés tels que l'utilisation d'un projecteur à diapositives pour agrandir, celle d'un photocopieur pour réduire ou éclaircir, celle de l'ordinateur pour déformer, etc.

Au moment où commencent les apprentissages systématiques de la langue écrite et où l'écriture devient une activité quotidienne, l'enseignant amène l'élève à mieux maîtriser son geste en jouant sur le trait pour explorer les multiples facettes de la création graphique, qu'elle relève de l'écriture ou des arts décoratifs. L'utilisation de différents outils (plumes naturelles, en métal, bois taillé, calames, pinceaux japonais...) se combine avec des expériences tentées sur des supports, formats et plans différents. Un rapprochement est opéré entre ces expériences et les différentes formes de graphie dans l'art (la lettre et le mot dans la peinture et la sculpture, les lettres calligraphiées, les enluminures, les abécédaires, le lettrisme, le graffiti, etc.) ou dans les arts décoratifs (tissage, poterie, peintures corporelles, décoration graphique d'objets quotidiens...).

## 2 - Les compositions plastiques

Les expérimentations sensorielles en plan et en volume conduites à l'école maternelle servent de points d'appui pour développer les réalisations plastiques en deux ou trois dimensions. L'élève agit sur les formes (des supports, des matériaux, des constituants...), sur les couleurs (mélanges, contrastes, dégradés...), sur les matières et les objets. Il enchaîne des opérations pour chercher à produire des effets. Les activités proposées visent à préciser des principes d'organisation et de composition : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre, etc.

Si l'école maternelle a donné à l'enfant l'occasion de jouer avec des objets et des formes et lui a permis de découvrir qu'on pouvait les détourner, les activités du cycle 2 l'incitent à transformer avec une intention de plus en plus explicite une chose en une autre : déstructurer des objets, reprendre des formes connues et les agencer, isoler un fragment et associer des éléments d'origines différentes en variant les moyens d'assemblage. Les ressources et les objets de l'environ-

nement sont reconnus comme des réservoirs de matières et de formes sur lesquelles l'élève peut intervenir (réemploi, recyclage, montage, collage, assemblage, agencement, installation...).

## 3 - Les images

Les images sont à la fois des matériaux, des documents et des supports d'expression. L'élève doit prendre l'habitude de les fréquenter, de les transformer, de se rendre auteur des images qu'il produit et spectateur impliqué de celles qu'il regarde. Il peut intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement et en détourner le sens. Il peut projeter des images dans l'espace, sur un mur ou sur un objet et jouer avec les déformations obtenues par anamorphoses, superpositions, obstructions, etc. L'environnement est appréhendé à l'aide de dispositifs optiques particuliers (verres colorés, lentilles, loupe, microscope...) qui en modifient la perception. L'élève expérimente quelques techniques de saisie et de représentation en jouant sur les notions de cadrage et de point de vue : dessin d'observation saisi à travers une fenêtre, relevé au calque, utilisation des technologies analogiques et numériques (appareil photographique traditionnel ou numérique, scanner, ordinateur, logiciels). L'exploitation des images de l'environnement (affiches, publicités, photographies...) permet de mettre en évidence les différents procédés utilisés pour servir un message. L'élève met en œuvre des opérations qui consistent, par exemple, à recomposer une partie cachée ou découpée, à imaginer les prolongements, à associer des éléments empruntés à différentes images traitant du même thème, à restituer les couleurs sur un support en noir et blanc...

L'observation, la manipulation, la transformation, la production d'images sont ainsi développées. Au cours des activités, l'élève est amené à nommer des éléments identifiés (couleur, forme, dimension...), à constater des ressemblances et des différences entre des images, des œuvres, des procédés, en utilisant un vocabulaire approprié. Si à l'école maternelle la diversité des images était privilégiée, au cycle 2 se développe une approche plus structurée et approfondie, qui consiste à décrire dans une image les éléments perçus en relation avec les informations délivrées.

## 4 - L'approche et la connaissance d'œuvres

Le musée de classe (collection du groupe) et le musée personnel (collection individuelle) sont des moyens d'aider l'élève à établir des relations entre ce qu'il sélectionne par goût ou par intérêt et ses propres productions. Encourageant le penchant naturel des enfants à conserver et à rassembler, l'enseignant propose des reproductions d'œuvres, des réserves d'images (images, dessins des élèves, photographies, graphismes, cartes postales, timbres, etc.). Il peut proposer de constituer un magasin de curiosités, véritable cabinet des merveilles qui réunit des objets collectés et classés faisant écho aux recherches de la classe.

Ces collections sont en constante évolution et font l'objet de présentations régulières accompagnées de commentaires. Elles donnent à voir et à penser. L'élève développe des attitudes de questionnement à partir des relations qu'il découvre entre les images et les objets. La notion d'œuvre d'art est introduite. Elle permet d'aborder les œuvres des listes disponibles au niveau local et national. L'élève doit pouvoir commencer à les situer, établir des rapprochements entre elles et repérer des relations avec ses propres démarches.

### **Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2**

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).*

#### **CAPACITÉS**

Être capable de :

- lire et utiliser différents langages :
  - . utiliser le dessin dans diverses fonctions (expression, enregistrement...);
  - . *expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production ;*
  - . *combinaison plusieurs opérations plastiques pour réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective ;*
  - . produire des images en visant la maîtrise des effets et du sens ;
  - . décrire et comparer des images en utilisant un vocabulaire approprié ;
  - . établir des relations entre les démarches et procédés repérés dans les œuvres et sa propre production ;
- reconnaître et nommer quelques œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique).

#### **ATTITUDES**

Les arts visuels contribuent à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2, le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des œuvres, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine européen.

## **ÉDUCATION MUSICALE**

### **OBJECTIFS**

De nombreuses compétences ont été acquises à l'école maternelle. Elles sont les bases de l'éducation musicale au cycle des apprentissages fondamentaux qui se caractérise par la recherche d'un équilibre entre activités visant le plaisir de faire de la musique et activités mises au service d'apprentissages précis. L'enseignant se donne pour objectif de conduire tous les élèves :

- à une émission vocale dont les différents aspects sont progressivement contrôlés ;
- à la mise en œuvre de plus en plus consciente et volontaire des conditions d'une écoute active et adaptée à différents contextes ;
- à l'appropriation de traits spécifiques des différents chants du répertoire ;
- à l'identification des caractéristiques saillantes de musiques appartenant à des contextes culturels diversifiés ;
- au recours à une langue de plus en plus précise pour exprimer ses sensations et émotions, ses choix et ses goûts.

Les interactions entre écouter, produire et inventer sont au centre de toutes les démarches. Celles-ci s'appliquent à l'exercice de la voix chantée mais aussi à celui de la voix parlée. Les matériaux sonores du français, de la langue étrangère ou régionale étudiée, éventuellement des langues maternelles sont autant d'objets qui permettent de nombreuses activités ludiques participant à la fois d'un travail sur l'écoute et de la maîtrise du langage.

Le corps entre en action aussi souvent que possible pour fixer l'acquisition de la pulsation et du tempo, parvenir à une meilleure maîtrise des gestes dans les activités d'accompagnement et renforcer l'exactitude rythmique.

### **PROGRAMME**

L'éducation musicale contribue également à la constitution d'une culture humaniste. À ce stade, il ne s'agit pas d'organiser les activités d'écoute selon un parcours d'histoire de la musique mais de saisir les occasions fournies par la vie de la classe (découverte d'un pays, étude d'une période historique, sensibilisation à une langue, approche d'un texte, d'un monument, d'une œuvre plastique...) pour que,

parallèlement à l'écoute des œuvres musicales pour elles-mêmes, l'enfant commence à tisser un réseau de liens entre diverses productions humaines.

### **1 - Voix et chant**

#### **1.1 Culture vocale**

La culture vocale se renforce avec la pratique régulière du chant et de jeux vocaux, soit préparatoires au chant, soit mis au service de visées expressives et inventives. L'élève apprend à stabiliser sa voix, à rechercher la justesse en contrôlant l'intonation à l'oreille, à réguler sa respiration (anticipation, débit...). Il s'exerce à parfaire la diction et la mémorisation du texte des chants mais aussi de poèmes et textes littéraires en travaillant leur rythme et leur prosodie. Il joue avec les matériaux de quelques structures musicales simples, il les répète à l'identique, les modifie, les prolonge, les insère dans des alternances de questions et de réponses ; il improvise. Il s'exerce à suivre sur une partition adaptée la ligne mélodique de ce qu'il chante. Il recherche la qualité de ses interprétations.

#### **1.2 Répertoire**

Le répertoire constitué à l'école maternelle est revisité en début de cycle (reprise de quelques chansons). Il s'accroît notablement tout au long du cycle 2 sans exclure des formes enfantines comme la comptine qui peut notamment être utilisée au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale. Une dizaine de chants sont mémorisés chaque année. Les chants sont choisis tout autant pour les caractéristiques du texte que pour celles de la musique, et en fonction des motivations propres à la classe ou de leurs liens avec d'autres sujets d'étude. L'appropriation du texte et sa compréhension sont toujours indispensables. Le choix des mélodies respecte l'étendue moyenne de la voix des enfants, qui ne dépasse guère à cet âge l'octave, en évitant le risque de tassement dans le grave.

Ce répertoire fait appel aux chants du patrimoine européen et mondial, aux chants accessibles d'auteurs contemporains ou de variétés. L'écoute de plusieurs propositions et leur discussion sont toujours fécondes. Une première approche de la polyphonie peut se faire par la technique des bourdons (adjonction d'une note ou cellule rythmique tenue par un petit groupe) et l'apprentissage de canons très simples. Le document d'accompagnement précise quel cheminement est

envisageable à l'école primaire pour progresser vers la polyphonie. La chorale, qui n'est pas spécifique d'un cycle, est un dispositif inscrit dans le projet de chaque école, visant à mettre en valeur le chant par un soin et des exigences acceptées du fait du plaisir à s'engager dans une réalisation commune. Dirigée par les enseignants les mieux formés, elle repose sur le travail vocal conduit dans chaque classe. Elle est occasion d'enrichir un répertoire polyphonique. La variété des modalités envisageables, les écueils à éviter, les solutions possibles sont détaillés dans le document d'accompagnement.

## 2 - Écoute

### 2.1 Culture de l'oreille

L'écoute est une phase importante de la démarche didactique : elle s'articule avec la production et l'invention. Au cycle 2, elle se réalise essentiellement dans l'audition des essais et des reprises successives et vise à améliorer les productions. Elle contribue, par sa fréquence, à stabiliser et renforcer les habitudes et l'acuité auditives nécessaires à la concentration et la mémorisation des œuvres. Elle concerne l'écoute de soi comme l'écoute des autres.

L'écoute d'œuvres musicales ou d'extraits vient compléter cette première approche. C'est un moyen indispensable pour découvrir la diversité de l'expression musicale. Ainsi l'élève affirme peu à peu ses goûts propres et se dote de nouvelles références pour accéder au patrimoine culturel. Il repère des éléments saillants qu'il met en lien avec ceux des chansons qu'il interprète. Il identifie des climats particuliers, des univers contrastés, les qualifie selon sa propre sensibilité, les discute ensuite. Il repère instruments, timbres, motifs, moments de plus ou moins grande densité. Il commence à différencier la chaîne des événements successifs de celle des éléments simultanés. Il prend conscience ainsi que toute musique peut être source de plaisir, voire de rejet, mais demeure toujours objet de curiosité et matière à découvertes infinies.

Par ailleurs, l'écoute de morceaux ou œuvres interprétés en direct à l'école ou, mieux, dans des lieux de concert apporte au travail conduit en classe une dimension et des compléments irremplaçables. Les perceptions deviennent plus précises et marquantes lorsqu'on voit qui joue, à quel moment, de quelle façon.

### 2.2 Répertoire

Le répertoire est constitué afin d'élargir les références culturelles et esthétiques de l'élève. Il demeure très ouvert et sera précisé en équipe à partir des suggestions fournies dans le document d'accompagnement. Dans la mesure du possible, il fait appel à des œuvres permettant d'établir des liens lisibles avec les chants choisis et les productions en cours d'élaboration. Les choix font aussi parfois écho à des thèmes abordés dans d'autres domaines.

### 2.3 Pratiques instrumentales

Les pratiques instrumentales ne constituent par un volet d'activités autonomes. Elles sont toujours intégrées au travail d'apprentissage des chants, d'écoute, ou aux projets en construction. Au cycle 2 correspond un palier de maturation et de structuration des capacités motrices fines de l'élève qui devient capable d'intégrer, avec intention et contrôle, des productions instrumentales à ses productions vocales. On mobilise essentiellement les objets sonores, apportés ou fabriqués, les petites percussions classiques, quelques lames sonores. Les réalisations s'en trouvent ainsi enrichies, installant maintenant avec sûreté, de façon de plus en plus consciente, le lien fort entre gestualité affinée et écoute active.

## 3 - Réalisations de projets musicaux

Les projets musicaux sont indispensables pour que chaque moment d'activité puisse prendre sens et s'inscrire dans l'exigence d'un résultat abouti. Ils sont plus particulièrement l'occasion d'articuler les ressources inventives de l'élève avec la mise en jeu des savoir-faire exercés. La démarche de projet coordonne leur mise en œuvre en veillant, à ce niveau, à ne pas faire durer trop longtemps la phase de préparation ainsi qu'à s'assurer du caractère réaliste des événements projetés. Sa rigueur indique clairement comment subordonner les techniques et essais pratiqués, les écoutes reprises, la répartition des rôles à la recherche d'effets expressifs précis. Les activités chorales tout comme les activités chorégraphiques s'inscrivent naturellement dans ce cadre.

Le document d'accompagnement précise la mise en œuvre de ces deux derniers points.

### Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

#### CAPACITÉS

Être capable de :

- chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille ;
- interpréter de mémoire une dizaine de chansons simples par année, en recherchant justesse, précision et expression ;
- mobiliser, soit de façon autonome, soit sur rappel, les habitudes corporelles pour chanter (posture physique, aisance respiratoire, anticipation...) ;
- écouter les autres, pratiquer l'écoute intérieure de courts extraits ;
- isoler au travers d'écoutes répétées quelques éléments musicaux (repérer en particulier des phrases identiques, leur place respective), en mémoriser certains ;
- produire des rythmes simples avec un instrument, marquer corporellement la pulsation ;
- traduire des productions sonores sous forme de représentations graphiques, après appui éventuel sur des évolutions corporelles ;
- commencer à exprimer et justifier ses préférences ;
- exprimer par des enchaînements dansés, personnels ou collectifs, une façon de ressentir une musique ;
- reconnaître et nommer quelques œuvres et les mettre en relation les unes par rapport aux autres ;

#### ATTITUDES

L'éducation musicale contribue à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2, le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des œuvres et l'écoute, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine européen notamment.



## ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

### OBJECTIFS

Comme en maternelle, au cycle des apprentissages fondamentaux l'enseignement de l'éducation physique et sportive vise :

- le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices ;
- l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence ;
- l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé.

En ce sens, l'éducation physique et sportive apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps.

Le développement physiologique et psychologique connaît une nouvelle étape à partir de six ou sept ans et permet d'ouvrir largement l'éventail des domaines explorés et des expériences. Le "répertoire moteur" de l'enfant est constitué d'actions motrices fondamentales qui se construisent dès la petite enfance : locomotions (ou déplacements), équilibres (attitudes stabilisées), manipulations, projections et réceptions d'objets. Ces actions, à la base de tous les gestes, se retrouvent dans les diverses activités physiques, sportives et artistiques, sous des formes et avec des sens différents. Au début du cycle 2, les bases de ce répertoire sont constituées et permettent à l'élève de s'adapter à des milieux plus difficiles, d'agir et de s'exprimer corporellement de manière plus complexe.

Au cours du cycle, ces actions motrices vont se perfectionner, dans leur forme mais aussi en vitesse d'exécution, en précision, en force. Les enfants deviendront peu à peu capables d'en enchaîner plusieurs. Ces actions ne seront pas construites pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donneront tout leur sens : lancer une balle sur une cible (ou dans un panier) pour marquer un point (jeux collectifs) n'a pas la même signification que lancer une balle lestée le plus loin possible (activités athlétiques).

L'éducation physique s'articule avec les autres enseignements :

- par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, l'éducation physique et sportive est un support privilégié pour permettre aux élèves de parler de leur pratique (nommer, exprimer, communiquer...). En outre, l'intérêt des enfants de cette tranche d'âge pour l'activité physique est une source de motivation supplémentaire pour donner envie de lire et d'écrire des textes divers (fiches, règles de jeu, récits...);
  - de façon plus spécifique, l'éducation physique participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Elle permet aussi, tout en répondant au besoin de bouger et au plaisir d'agir, de donner aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle offre aussi l'occasion d'acquérir des notions (relation espace-temps, par exemple) et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours (se repérer dans un lieu, apprécier une situation de risque...);
  - l'éducation physique et sportive contribue de façon fondamentale à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle permet de jouer avec la notion de règle, particulièrement importante aux yeux des enfants de ce cycle, de mieux la comprendre, de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales ;
  - l'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites : elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie... ;
  - la danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...).
- L'exploitation par l'enseignant de ces divers aspects est développée dans le document d'application.

### PROGRAMME

Comme à l'école maternelle, l'éducation physique et sportive au cycle des apprentissages fondamentaux se donne pour objectif de permettre à chaque élève de construire des compétences de deux sortes : spécifiques, mais également transversales.

#### 1 - Activités physiques et compétences spécifiques

Les diverses activités physiques proposées au cycle 2 ne sont pas la simple copie des pratiques sociales. Elles doivent permettre aux élèves de vivre des "expériences corporelles" particulières, dont les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont pratiquées (incertitude ou non, interaction des autres ou non...). En s'engageant dans des activités physiques variées, ayant du sens (affectif, social) pour eux, les élèves peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, réalisant des enchaînements simples d'actions élémentaires qui élargissent ainsi leur répertoire moteur. Quelques exemples de compétences à atteindre en fin de cycle, par activité, sont présentés ici.

##### 1.1 Réaliser une performance mesurée

- mettant en jeu des actions motrices variées, caractérisées par leur force, leur vitesse (par exemple : sauter loin, lancer fort, courir vite) ;
- dans des espaces et avec des matériels variés (par exemple : lancer loin un objet léger) ;
- dans des types d'efforts variés (rapport entre vitesse, distance, durée) ;
- de plus en plus régulièrement.

##### Mise en œuvre

- activités athlétiques ;
- activités de natation.

##### Exemples de compétences de fin de cycle

Activités athlétiques :

- courses de vitesse : partir vite à un signal, maintenir sa vitesse pendant 6 à 7 secondes, franchir la ligne d'arrivée sans ralentir ;
- courses d'obstacles : courir et franchir trois obstacles bas successifs en ralentissant le moins possible ;
- sauts : courir sur quelques mètres et sauter le plus loin ou le plus haut possible, avec une impulsion d'un pied dans une zone délimitée.

##### 1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser...);
- dans des milieux ou sur des engins instables variés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, neige, bicyclette, roller, ski...);
- dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude (parc public, bois, forêt, montagne, lac...).

##### Mise en œuvre

- activités d'escalade ;
- activités d'orientation ;
- activités de natation ;
- activités de rouler et de glisse (bicyclette, roller, patin à glace, ski...);
- activités d'équitation...

##### Exemples de compétences de fin de cycle

- activités de natation : se déplacer en surface et en profondeur dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (sauter dans l'eau, aller chercher un objet au fond -grand bain-, passer dans un cerceau immergé, remonter, se laisser flotter 5 secondes et revenir au bord) ;
- activités de rouler (roller) : réaliser le parcours suivant slalomer entre des plots, monter et descendre une courte pente, s'arrêter dans une zone de 2 mètres ;
- activités d'orientation : dans un milieu connu (parc public), par deux, retrouver 5 balises sur les indications données par le groupe qui les a placées.

##### 1.3 S'opposer individuellement ou collectivement

- rencontrer un adversaire dans des jeux d'opposition duelle ;
- coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif, comme attaquant et

comme défenseur.

**Mise en œuvre**

- jeux de lutte ;
- jeux de raquettes ;
- jeux collectifs (y compris jeux traditionnels avec et sans ballon).

**Exemples de compétences de fin de cycle**

- jeux de raquettes : se déplacer et frapper vers une cible ; réaliser des trajectoires (de balle, de volant) de longueurs différentes ;
- jeux collectifs : enchaîner des actions simples relatives aux différents rôles, notamment d'attaquant (courir et transporter un objet ou passer une balle, recevoir et passer, recevoir et courir vers le but pour aller marquer, tirer, passer la balle à un partenaire, poser la balle ou un objet dans l'espace de marque), ou de défenseur (courir et toucher les porteurs de balle ou d'objets, essayer d'intercepter la balle, courir et s'interposer...).

**1.4 Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive**

- exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments ;
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;
- réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;
- s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes, sur des supports sonores divers, avec ou sans engins.

**Mise en œuvre**

- danse (dans toutes ses formes) ;
- mime ;
- activités gymniques ;
- activités de cirque ;
- gymnastique rythmique...

**Exemples de compétences de fin de cycle**

- Activités gymniques : sur deux engins de son choix (exemple : barres asymétriques et plinth plus gros tapis sur plan incliné), réaliser un enchaînement de trois actions acrobatiques au minimum ; une des actions est identique dans les deux cas (par exemple : rouler) ; l'enchaînement comporte un début et une fin.

**2 - Compétences générales**

L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.

Grâce à une pédagogie adaptée, les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres, à accepter puis dominer leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes... Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, de pouvoir ai-

der un camarade ou de se faire aider par une parade ou un conseil... C'est donc à travers les différentes activités physiques, sportives et artistiques, lors des séances d'éducation physique et sportive, que les élèves vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager lucidement dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, choisir des stratégies efficaces, contrôler ses émotions...), construire un projet d'action (le formuler, le mettre en œuvre...), mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices variés, mise en relation des notions d'espace et de temps, appréciation de ses actions, de ses progrès, de ceux des autres...), appliquer des règles de vie collective (voir "Vivre ensemble").

Les élèves acquièrent des connaissances variées en construisant leurs compétences, dans la pratique des différentes activités. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur le "comment réaliser", sur les façons de se conduire dans le groupe classe. Ce sont aussi des connaissances sur les activités elles-mêmes, sur les instruments utilisés, sur les règles qu'elles impliquent...

Chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises qui sont présentées dans le document d'accompagnement, en intégrant les connaissances visées, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités.

**3 - Programmation des activités**

Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés.

Dans chacune des années du cycle, les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, se déplacer dans différents types d'environnements, s'opposer individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive) sont abordées.

Chaque compétence est traitée au travers d'une ou plusieurs activités. Ainsi, la compétence "Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive" peut être travaillée dans des activités de danse ou dans des activités gymniques. Il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que les modules d'apprentissage soient de 10 à 15 séances. Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage.

Les trois heures hebdomadaires seront réparties au minimum sur deux jours distincts par semaine. La pratique journalière, quand elle est réalisable dans des conditions acceptables, doit être recherchée aussi souvent que possible.

La compétence "S'opposer individuellement ou collectivement" est obligatoirement travaillée chaque année grâce à un module d'apprentissage sur les jeux collectifs, traditionnels ou non (on peut compléter la programmation avec un module de jeux de lutte ou de jeux de raquettes). Les activités de natation (un module d'au moins 12 séances chaque année) seront programmées en priorité pour les élèves de ce cycle chaque fois que les équipements le permettront.

Les compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de toutes les activités physiques.

## Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).*

### CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

#### 1 - Compétences spécifiques

Les compétences visées, activités et niveaux à atteindre sont en interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. Le niveau d'acquisition attendu des compétences suivantes est précisé dans ce texte pour quelques activités.

*Être capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :*

- réaliser une performance mesurée ;
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements ;
- s'opposer individuellement et/ou collectivement ;
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

#### 2 - Connaissances et compétences générales

*Avoir compris et retenu :*

- que l'on peut acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les techniques de réalisation d'actions spécifiques...);
- des savoirs précis sur les différentes activités physiques et sportives rencontrées.

*Être capable, dans différentes situations, de :*

- s'engager lucidement dans l'action ;
- construire un projet d'action ;
- mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
- appliquer des règles de vie collectives.

## IV - CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS CYCLE 3

### INTRODUCTION

En entrant au cycle 3, l'élève franchit une étape importante de sa scolarité. Les compétences qu'il vient d'acquérir en lecture et en écriture lui permettent d'enrichir ses possibilités d'information et de renforcer ses apprentissages. Les savoirs et les savoir-faire mathématiques qu'il a acquis lui donnent la possibilité de décrire plus rigoureusement les phénomènes auxquels il s'intéresse et leur évolution. Certes, il n'a encore que peu d'autonomie dans l'usage des uns et des autres, et le cycle 3 va être l'occasion d'atteindre, dans chacun de ces domaines, une maîtrise plus affirmée. Il acquiert ou affermit ainsi les bases du *Socle commun de connaissances et de compétences* dans chacun des sept domaines tracés par le décret du 11 juillet 2006 qui définit les contenus des connaissances, des capacités et des attitudes auxquelles l'École doit donner à tous les moyens d'accéder au cours de la scolarité obligatoire : maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, éléments d'une culture scientifique et technologique, maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, culture humaniste, compétences sociales et civiques, initiative et autonomie.

Les enseignants disposent de trois années pour permettre à chaque élève, sans exception, de s'approprier des instruments intellectuels plus assurés, d'acquérir un appétit de savoir et des savoir-faire intellectuels, de trouver les attitudes à l'égard d'autrui qui lui permettront de bénéficier de l'enseignement proposé au collège. Ils disposent aussi de ces trois années pour continuer à faire de la mémoire de leurs élèves l'instrument privilégié de l'intégration des connaissances nouvellement acquises. Dans cette perspective, les programmes sont organisés en grands champs : l'éducation littéraire et humaine, l'éducation scientifique, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive à l'intérieur desquels se structurent les enseignements.

Au cœur de l'éducation littéraire et humaine, la maîtrise du langage et de la langue française constitue le premier pôle. Elle doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du français oral et du français écrit qui rend suffisamment autonome pour travailler au collège. Cette partie centrale du programme comporte deux types d'horaires : des horaires propres et des horaires transversaux.

Les uns correspondent aux domaines Dire, lire, écrire, - apprentissage à la fois transversal à l'ensemble des domaines d'apprentissage et ancré dans celui de la littérature -, Étude de la langue française (Grammaire), et Vie collective, le temps hebdomadaire de "débat réglé" étant une occasion féconde d'entraîner à l'usage de la parole.

Les autres horaires sont intégrés dans tous les champs d'apprentissage : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent. Chaque lecture, chaque projet d'écriture vient ainsi s'ancrer en littérature ou dans tout autre domaine dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises. C'est la régularité de l'activité qui compte. Les élèves doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant, au moins deux heures, dans tous les domaines disciplinaires. Dimension présente dans toutes les activités du cycle 3, la maîtrise du langage et de la langue française demande une

programmation rigoureuse mettant en jeu des progressions d'apprentissage ordonnées et doit avoir une place explicite dans la progression de chaque domaine. Elle fait l'objet d'évaluations régulières.

Pour aider les enseignants à organiser leur enseignement, un tableau récapitulatif des compétences relatives au parler, au lire et à l'écrire qui doivent être visées dans chaque domaine est proposé à la fin du chapitre "Maîtrise du langage et de la langue française".

L'éducation civique est un autre pôle organisateur de l'enseignement : comme pour la maîtrise de la langue, il se caractérise par le fait que les savoirs s'y nourrissent des connaissances acquises ailleurs. Cette éducation se forme collectivement : une conscience claire des contraintes du "vivre ensemble" est nécessaire pour amener l'élève à découvrir les horizons que la confrontation avec autrui ouvre à chacun. C'est dans ses dernières années d'école primaire qu'il apprend véritablement à construire, avec ses camarades et avec ses enseignants, des relations de respect mutuel et de coopération réfléchie qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques. L'habitude d'envisager les problèmes posés par la vie collective, lors de réunions régulièrement prévues à l'emploi du temps (une heure par quinzaine), est, au cycle 3, un aspect important de cette éducation. Celle-ci se nourrit aussi des connaissances acquises par ailleurs.

Les enseignements liés à l'éducation littéraire et humaine constituent les bases d'une culture solide indispensable à l'ensemble des élèves. La littérature en fait partie intégrante : elle conditionne la compréhension de la plupart des références de la conversation ordinaire comme de nos lectures. Il faut que les élèves lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse. C'est aussi sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.

La maîtrise du langage, en particulier écrit, nécessite une étude de la langue française et de sa grammaire, qui permet d'en comprendre les logiques et d'en connaître les règles. Elle est source du plaisir à jouer avec la langue, de la curiosité sur le fonctionnement de la langue. C'est parce que l'on aura pris le temps de cette étude et des exercices nécessaires, dans le cadre de l'horaire qui lui est réservé, que l'on pourra, chaque fois qu'on écrit (dans n'importe lequel des domaines d'enseignement du cycle 3), faire référence aux observations effectuées pour réviser les textes élaborés. Cette plus grande familiarité avec la structure de la langue permet aussi de mieux comprendre les textes dont l'interprétation n'est pas immédiate.

L'enseignement des langues vivantes a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Le programme est certes tout entier placé sous le signe de l'exploration de situations de communication inscrites dans des situations ordinaires de la vie de l'élève, tant à l'école qu'en dehors, comme le prévoit le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Pour autant, l'apprentissage de la langue étrangère constitue un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. La découverte de ces

langues est aussi une ouverture sur le monde, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales).

L'**histoire et la géographie** aident l'élève à construire une première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine. Elles lui donnent les repères chronologiques et spatiaux, les références culturelles nécessaires pour que le monde des hommes commence à prendre du sens pour lui. Tout en continuant à réserver une part prépondérante à l'histoire de la France et au territoire français, ces enseignements intègrent une dimension européenne et même mondiale aujourd'hui indispensable. Appuyés sur une première découverte du document en histoire, sur la lecture des cartes et des paysages en géographie, mais également sur le récit du maître, ils élargissent la curiosité des élèves et leur offrent des connaissances qui pourront être réinvesties utilement en littérature, en sciences expérimentales ou en éducation artistique. L'histoire et la géographie fournissent enfin un appui solide à l'éducation civique par les savoirs qu'elles apportent. Plus largement, la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes<sup>1</sup>.

Une autre importante nouveauté réside dans le domaine voué à une première éducation scientifique. **Les mathématiques**, d'un côté, **les sciences expérimentales et la technologie**, de l'autre, doivent être aussi souvent que possible liées dans la mise en œuvre des programmes. En mathématiques, si la maîtrise des principaux éléments de calcul reste au cycle 3 un objectif important, l'essentiel du programme réside dans l'orientation pragmatique d'un enseignement des mathématiques centré sur la résolution de problèmes. Par là, les connaissances élaborées dans les différents domaines des mathématiques prennent leur signification. Elles deviennent des instruments disponibles pour traiter nombre de situations et pour entrer dans les sciences d'une autre manière. Le programme de sciences et technologie est, en effet, résolument centré sur une approche expérimentale. Les connaissances proposées sont d'autant mieux assimilées qu'elles sont nées de questions qui se sont posées à l'occasion de manipulations, d'observations, de mesures. Ces enseignements s'ouvrent aussi sur les grands problèmes éthiques de notre temps auxquels les enfants sont particulièrement sensibles (développement durable, environnement ou santé).

L'**éducation artistique** met l'accent sur une intelligence sensible que seules de véritables pratiques développent. Comme dans les cycles précédents, il permet d'aborder deux grands champs, les arts visuels et la musique, complétés par le théâtre, la poésie, en liaison avec le programme de littérature, et la danse, en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive. La pratique de la voix est au cœur des activités musicales comme du théâtre ou de la poésie. Le dessin

reste une part importante des arts visuels qui s'ouvrent aussi à la photographie ou au cinéma. La découverte ordonnée des œuvres majeures, constitutive d'une culture commune et ouverte au patrimoine européen, est un autre aspect important de ce programme. Chaque écolier devra avoir rencontré celles qui, désignées dans les documents d'accompagnement, constituent une culture de référence commune. Le contact avec celles qui sont directement accessibles du fait de leur proximité, et dont la liste est fixée dans chaque académie, est le second volet de cette première initiation à l'histoire de l'art.

L'**éducation physique et sportive**, au cycle 3, vise comme dans les cycles antérieurs la structuration de la personne et la transformation de soi. Toutefois, le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices prend, à cet âge, une dimension nouvelle. Par ailleurs, la découverte active du patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques mettant en jeu le corps contribue à doter chaque élève d'une vision des pratiques sociales correspondantes. L'acquisition des réflexes nécessaires à la sécurité et la constitution des compétences et connaissances susceptibles de maintenir le corps en forme sont partie intégrante de l'éducation au sens plein du terme.

Au cycle 3, comme dans les cycles précédents, les **technologies de l'information et de la communication (TIC)** sont des instruments ordinaires du travail quotidien qui, au même titre que la maîtrise du langage et de la langue française, ne peuvent être exercés à vide. À la fin du cycle, les élèves doivent avoir été suffisamment entraînés avec leurs différentes fonctions pour avoir acquis les compétences validées par le premier niveau du Brevet informatique et internet (B2i école). De même, l'utilisation réfléchie des images (fixes ou mobiles) ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique et se déploie dans chaque domaine, permettant aux élèves de percevoir aisément les différents usages qui en sont faits.

Les apprentissages du cycle 3 contribuent à développer l'autonomie et l'initiative des élèves, compétences essentielles, constitutives du socle commun. Dès qu'un apprentissage est assuré, l'enseignant doit viser à développer l'autonomie dans sa mise en œuvre par chacun des élèves parvenus à cette étape. C'est dans le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées, aux activités autonomes que non seulement l'élève gagne en assurance mais aussi en efficacité. Il en est de même pour les capacités et attitudes mettant en jeu l'initiative personnelle des élèves qui doit être partout encouragée. Chaque élève doit avoir l'occasion, durant sa scolarité élémentaire, de s'investir personnellement dans l'élaboration et la mise en œuvre, avec l'aide du maître, de deux projets à sa mesure. Ces projets pourront porter sur un ou plusieurs champs disciplinaires, sur une action dans le cadre de la vie associative, etc. Le projet sera lui-même évalué selon les modalités prévues pour l'évaluation des différents paliers du socle commun, principalement concernant les compétences sociales et civiques, ainsi que l'autonomie et l'initiative. Lors des différentes évaluations prévues par les textes en vigueur, le degré d'autonomie et d'initiative des élèves sera apprécié en complément de l'évaluation des domaines et champs disciplinaires concernés.

*1) Dans les départements et territoires d'outre-mer comme dans les écoles françaises de l'étranger, le programme d'histoire et de géographie est partiellement adapté pour prendre en considération les réalités locales tout en les rapportant au programme national. Des aménagements semblables peuvent aussi intervenir en littérature et en éducation artistique.*

## Horaires du cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	3 h 30	4 h 30	12 h
	Étude de la langue (Grammaire)	2 h 30	3 h 30	
	Langue vivante étrangère	1 h 30		
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30		
Éducation scientifique	Mathématiques (1)	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels	3 h		3 h
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

1) *Le calcul mental* doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française (2)	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

2) *La lecture et l'écriture* (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

## ÉDUCATION LITTÉRAIRE ET HUMAINE

### MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

Le décret définissant le *Socle commun de connaissances et de compétences* fait de la maîtrise de la langue française la première grande compétence du socle : "Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences". Base de l'accès à toutes les connaissances, elle permet de découvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen.

#### Veiller à la continuité des apprentissages

La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3, dans l'ensemble des domaines d'apprentissage. Il s'agit de donner aux élèves les ressources qui leur permettent de bénéficier pleinement des échanges oraux de la classe, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités, de se servir de l'écriture pour organiser leurs connaissances, pour les mémoriser et pour rendre compte par écrit de ce qui en a été compris et acquis.

Au cycle 2, on a consacré l'essentiel des activités à l'acquisition de la lecture et de l'écriture, sans perdre de vue le développement du langage oral, et à l'acquisition des connaissances culturelles indispensables à la compréhension fine des textes. À la fin du cycle 2, la plupart des élèves sont parvenus à une première autonomie en lecture et en écriture ; ils maîtrisent le code et peuvent articuler la reconnaissance des mots, progressivement automatisée, et la compréhension de textes variés, de plus en plus complexes. Tout au long du cycle, il faut poursuivre systématiquement l'approfondissement des compétences acquises et amener ceux des élèves qui

connaissent encore des difficultés à les acquérir. Au cycle 3, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et l'entraînement au langage oral doivent être poursuivis méthodiquement.

Pour les élèves chez qui les apprentissages fondamentaux sont encore mal assurés, malgré les dispositifs d'aide personnalisée mis en place au CE1 pour leur permettre d'atteindre les exigences du premier palier du socle, il est indispensable d'organiser l'accompagnement nécessaire, selon le cas, dans le cadre ordinaire de la classe ou en élaborant des programmes personnalisés de réussite éducative. Les élèves concernés ne doivent en aucun cas être exclus des autres apprentissages du cycle 3. Par ailleurs, les ateliers d'étude de la langue régulièrement organisés dans chacun des champs disciplinaires, notamment dans celui consacré à la littérature, concourent à consolider l'acquisition des connaissances et leur mobilisation en contexte.

#### Articuler maîtrise de la langue et du langage et apprentissages disciplinaires spécialisés

La maîtrise du langage et de la langue française s'acquiert par des entraînements réguliers menés en contexte. Il est indispensable d'y consacrer le temps nécessaire en veillant à ne pas isoler les textes rencontrés, ou produits, du contexte qui est le leur, car cela conduit à des méprises sur le sens du travail mené, les élèves pouvant être portés à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices formels.

La maîtrise de la langue est d'abord rattachée aux grands domaines disciplinaires définis par le programme. On écoute, on prend la parole, on lit, on écrit lors des séances d'histoire, de géographie, de sciences, etc. Le programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. L'acquisition de la maîtrise de la langue est renforcée par un programme de grammaire conçu comme une analyse minutieuse de l'organisation de la langue

française et aussi comme une réflexion sur le fonctionnement du français.

Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue vivante donne la possibilité de prendre une certaine distance par rapport à la langue nationale et par-là d'en mieux comprendre le fonctionnement.

### Organiser régulièrement des ateliers d'étude de la langue

Chacun de ces domaines disciplinaires comporte, dans l'horaire qui est le sien, des temps d'ateliers d'entraînement à la maîtrise de la langue. Ces ateliers s'inscrivent dans le cadre horaire des différents champs disciplinaires, de manière régulière en littérature et en grammaire mais également dans les autres domaines. Ils peuvent être consacrés à consolider la maîtrise de la lecture : il s'agit alors de renforcer l'automatisation de la reconnaissance de la forme orthographique des mots, notamment chez les élèves pour qui l'apprentissage de la lecture est mal assuré, mais aussi, plus généralement et pour tous les élèves, de consolider l'acquisition des automatismes de reconnaissance des mots irréguliers et rares, le bon traitement des formes syntaxiques complexes (autre que la phrase simple : sujet, verbe, compléments) ; le cycle 3 a la responsabilité d'amener l'ensemble des élèves à une lecture fluide des textes couramment lus à ce niveau.

Les ateliers peuvent aussi préparer une activité d'écriture devant présenter des problèmes spécifiques de langue (nominalisations dans une synthèse scientifique, temps du passé dans un résumé d'histoire ou dans un récit, connecteurs spatiaux, par exemple dans une description scientifique, etc.).

L'objectif de l'atelier est alors d'amener les élèves à repérer les problèmes à résoudre et les savoirs et capacités à mobiliser.

En lecture, ils doivent savoir interpréter certaines marques linguistiques pour pouvoir procéder aux inférences nécessaires à la compréhension : par exemple, le bon traitement d'un pronom suppose la prise en compte de son genre, de son nombre et de sa fonction. En écriture, pour marquer l'accord entre les différents termes d'un groupe nominal complexe, il faut d'abord avoir identifié le groupe puis analysé sa composition pour que soient mobilisées à bon escient les marques du nombre ou du genre.

On s'attachera à bien centrer les élèves sur la question faisant problème. Cela implique que des consignes claires guident le travail. Parfois, le maître amène les élèves à traiter séparément les problèmes ou allège certaines contraintes. Ainsi, lorsqu'un texte à lire comporte des structures syntaxiques délicates, on limite les difficultés de compréhension par un travail préalable sur le vocabulaire, les personnages ou le contexte. Le travail peut ensuite porter sur la compréhension des structures syntaxiques.

Ces ateliers peuvent être mis en place soit lors d'un décroisement entre plusieurs classes soit en organisant des groupes au sein de la classe. Dans ce dernier cas, le maître fait en sorte qu'un seul groupe appelle sa présence, les autres travaillant en autonomie. Tous les élèves de la classe bénéficient du travail en atelier, par roulement, ou bien l'atelier sera organisé pour un groupe d'élèves ayant des besoins particuliers.

On pourra faire le relevé des questions à traiter et établir, dans le cycle et dans la classe, des programmations de mise en œuvre dans les différents domaines.

### DIRE, LIRE ET ÉCRIRE DANS TOUTES LES DISCIPLINES

Les différents champs disciplinaires constituent le support naturel d'échanges oraux au cours du dialogue pédagogique de la classe. L'enseignant veillera à adopter personnellement en toute occasion un niveau de langue orale soutenu, à faire reformuler ou à reformuler lui-même les phrases imprécises ou maladroitement, sans s'inscrire dans la connivence avec le langage des enfants. Il prévoira

également des situations de prise de parole dans la classe, par exemple dire à haute voix un texte poétique qui a été lu et travaillé, rapporter un travail effectué dans une discipline, en s'attachant à construire progressivement les savoir-faire nécessaires. Exposer quelque chose, rapporter un travail ne doit pas se confondre avec la lecture à haute voix d'un texte que l'on a écrit et requiert une technique particulière qui s'apprend : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? Dans quel ordre ? De quelle manière ? En prenant appui sur quel type d'aide-mémoire ? Le débat hebdomadaire réglé consacré à la vie collective sert de champ d'exercice privilégié.

Cette prise de parole doit demeurer au service des apprentissages de la discipline concernée. L'équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque capacité travaillée, de la diversité des domaines dans lesquels elle est construite et de la hiérarchie des difficultés : rendre compte d'une méthode de travail, exposer les résultats d'une recherche est plus difficile que rapporter un événement ; se servir d'images comme support peut faciliter davantage la prise de parole qu'utiliser un plan ou des mots clés.

Chaque domaine disciplinaire requiert des activités régulières de lecture et d'écriture. Ce sont autant de situations d'entraînement en situation réelle ; lecture de documents, recherches dans des encyclopédies ou sur la Toile, prise de notes au cours d'une expérience, écriture d'un texte constituent des situations normales de la classe. Il appartient au maître de les exploiter pleinement. Ainsi, la constitution d'un résumé en dictée à l'adulte<sup>2</sup> est l'occasion d'un travail collectif de production et de révision de texte, la copie du texte produit intervenant ensuite. C'est une façon d'apprendre comment rédiger et réviser un texte, mais aussi comment le mettre en mots et fixer les connaissances que l'on résume ainsi. On peut également faire procéder à de petites synthèses par groupes ou individuellement et confronter les productions réalisées. Au cours de ces activités de lecture et d'écriture, le maître est conduit, chaque fois que nécessaire, à expliciter un fait de langue, à lever les obstacles linguistiques rencontrés lors d'une lecture ou d'une activité d'écriture, sans pour autant perdre de vue le fil directeur de la leçon conduite.

Au cycle 3, l'écriture manuscrite est quotidiennement sollicitée. Il importe qu'elle reste ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive. Certains élèves ont encore besoin d'un exercice régulier de la main. Tous doivent progressivement s'approprier les bases acquises au cycle précédent pour en faire une écriture plus personnelle. À l'occasion des activités d'édition de textes, dans tous les domaines, on peut conduire les élèves à explorer différentes façons de présenter un texte et les possibilités offertes par les outils de traitement de texte (polices de caractère, mise en page, etc.).

Au-delà du travail sur ces compétences générales liées à la langue, des compétences linguistiques et langagières spécifiques à tel ou tel domaine disciplinaire doivent être construites : on ne lit pas un énoncé de mathématiques comme un compte rendu d'expériences, même si ces deux textes ont souvent en commun de comporter des données chiffrées ; lire seul et en dehors de la classe une œuvre littéraire, trouver une information dans une encyclopédie pour apprécier les conclusions tirées des résultats d'une expérience ne relèvent pas de la même démarche de lecture ; de même, écrire la légende d'un document de géographie, une synthèse en histoire, relater un événement, écrire un récit ou prolonger un texte littéraire ne relèvent pas des mêmes démarches d'écriture. Il s'agit bien de construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné. La maîtrise du langage oral ou écrit est, dans ce cas, très fortement dépendante du domaine disciplinaire.

<sup>2</sup> Au cycle 3, la dictée à l'adulte est un travail d'élaboration collective et non le travail de mise en mots individuel qui est recommandé en maternelle.

<b>Apprentissages langagiers et situations d'apprentissage liés aux différents champs disciplinaires</b>		
<b>DIRE</b>	<b>LIRE</b>	<b>ÉCRIRE</b>
<b>Éducation civique</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à un débat,</li> <li>- distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat,</li> <li>- formuler la décision prise à la suite d'un débat,</li> <li>- pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre les règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a comprises en donnant les raisons qui les ont fait retenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avec l'aide du maître, noter les décisions prises durant un débat,</li> <li>- avec l'aide du maître, rédiger des règles de vie,</li> <li>- participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite,</li> <li>- participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite.</li> </ul>
<b>Littérature (dire, lire, écrire)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formuler dans ses propres mots une lecture entendue,</li> <li>- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue,</li> <li>- être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,</li> <li>- dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicité cette dernière),</li> <li>- mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,</li> <li>- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,</li> <li>- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires,</li> <li>- lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer et écrire un récit d'au moins une dizaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,</li> <li>- écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.</li> </ul>
<b>Langues vivantes</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français,</li> <li>- engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la communication) dans la langue étudiée,</li> <li>- décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître des fragments de textes dans leur contexte d'usage dans une autre langue que le français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire une courte carte postale dans une autre langue que le français,</li> <li>- répondre à un questionnaire simple dans une autre langue que le français.</li> </ul>
<b>Histoire</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser correctement les repères chronologiques et le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu,</li> <li>- participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue,</li> <li>- comprendre et analyser, avec l'aide du maître, un document oral,</li> <li>- avec l'aide du maître, raconter un événement ou l'histoire d'un personnage,</li> <li>- utiliser à bon escient les temps verbaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme,</li> <li>- trouver sur la Toile des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre,</li> <li>- avec l'aide du maître, comprendre un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) en relation au programme,</li> <li>- comprendre un récit historique en relation au programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document,</li> <li>- rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon,</li> <li>- rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique.</li> </ul>
<b>Géographie</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les repères géographiques et le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu,</li> <li>- participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue,</li> <li>- décrire un paysage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme,</li> <li>- trouver sur la Toile des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre,</li> <li>- lire un document géographique (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouvoir rédiger la légende d'un document géographique,</li> <li>- pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage),</li> <li>- pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon,</li> <li>- prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.</li> </ul>



<b>Mathématiques</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les connaissances et le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu,</li> <li>- formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux,</li> <li>- utiliser les capacités en calcul mental dans un raisonnement,</li> <li>- participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème,</li> <li>- traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique),</li> <li>- lire et comprendre certaines formulations spécifiques (notamment en géométrie).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective,</li> <li>- élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités.</li> </ul>
<b>Sciences expérimentales et technologie</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les connaissances et le lexique spécifique des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu,</li> <li>- formuler des questions pertinentes,</li> <li>- participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.),</li> <li>- utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux,</li> <li>- désigner et nommer les principaux éléments composant l'équipement informatique utilisé et savoir à quoi ils servent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme,</li> <li>- trouver sur la Toile des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre,</li> <li>- traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite,</li> <li>- rédiger, avec l'aide du maître, un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique),</li> <li>- rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire),</li> <li>- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte,</li> <li>- communiquer au moyen d'une messagerie électronique.</li> </ul>
<b>Éducation artistique</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les connaissances et le lexique spécifique des arts visuels ou de la musique dans les différentes situations didactiques mises en jeu,</li> <li>- commencer à expliciter ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques réalisées ou aux œuvres rencontrées,</li> <li>- participer à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver et lire les documents nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique,</li> <li>- trouver sur la Toile des informations artistiques et culturelles simples, les apprécier de manière critique et les comprendre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche...),</li> <li>- participer à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.</li> </ul>
<b>Éducation physique et sportive</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les connaissances et le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu,</li> <li>- participer à l'élaboration d'un projet d'activité,</li> <li>- expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en œuvre,</li> <li>- trouver sur la Toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu...),</li> <li>- noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances,</li> <li>- rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).</li> </ul>

## DIRE, LIRE, ÉCRIRE EN LITTÉRATURE

### OBJECTIFS

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations.

Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation.

Avec les œuvres poétiques et théâtrales, les élèves, guidés par leur enseignant, prolongent l'interprétation donnée en cherchant à la transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large : en liaison avec les activités artistiques (musique, arts visuels, danse) ou dans le cadre d'un projet, ils élaborent la mise en voix et la mise en scène des textes.

L'univers de cette littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture. Cette expérience, plus exigeante, permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités de la fiction.

Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des "ateliers" de lecture qui conduisent progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes. Cela suppose un travail régulier et patient conjuguant l'amélioration de la reconnaissance des mots et de la compréhension des textes. La part de l'emploi du temps réservée aux ateliers varie du début à la fin du cycle en fonction des besoins des élèves.

## PROGRAMME

### 1 - Lecture des textes de la littérature de jeunesse

#### Organiser des parcours de lecture

Pour programmer les parcours de lecture des élèves, les maîtres de l'équipe de cycle prennent appui sur la bibliographie publiée dans les documents d'accompagnement des programmes et régulièrement mise à jour sur le site du ministère de l'éducation nationale. Cette bibliographie comporte à la fois des "classiques de l'enfance", souvent réédités, et des œuvres de la littérature de jeunesse vivante dont la liste est régulièrement renouvelée.

Chaque année doivent être lus deux "classiques" et cinq ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine. Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. Au cycle 3, c'est cet aspect de la lecture littéraire qui doit être privilégié plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre. Loin d'expliquer dans le détail et dans sa totalité chacun des textes choisis, ou d'enfermer les élèves plusieurs semaines durant dans un livre qui perdrait ainsi tout intérêt pour eux, on privilégiera au contraire le parcours rapide, en visant la compréhension d'ensemble de l'œuvre. Une séance peut suffire pour une courte nouvelle ou un poème, une à deux semaines sont nécessaires pour terminer un roman un peu long. L'enseignant peut lire le texte à haute voix, résumer des passages trop longs ou faisant trop digression, inviter ses élèves à des lectures oralisées, à des lectures silencieuses faites en classe ou hors de la classe... L'essentiel est de permettre que l'œuvre vienne s'inscrire dans la mémoire de chacun par les divers aspects qui la constituent : les personnages, la trame narrative, des expressions, le texte d'un passage fort (qui peut faire l'objet d'une mémorisation littéraire suivie d'une interprétation)...

#### Guider le travail de compréhension et d'interprétation

Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou à corriger les erreurs qu'il constate. Il les aide à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte : synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc... L'enseignant éduque ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture. C'est aussi l'occasion d'attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation qui vont contraindre à un effort d'argumentation.

Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions susceptibles de devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Cette exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature peut être conduite très librement à partir d'un texte - voire d'un extrait - ou, au contraire, prendre appui sur la confrontation de plusieurs lectures de textes, ou même de supports et d'œuvres rencontrés dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.).

#### Inciter à la pratique d'une lecture autonome régulière

Les enseignants engagent les élèves à la pratique d'une lecture autonome. La plupart d'entre eux parviennent à lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire se montrent capables de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. Toutefois, les compétences de lecture restant à cet âge très variables, les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent. Ils incitent les élèves à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.). Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait

que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes. L'objectif est de faire de chacun un lecteur assidu.

L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Compléter des fichiers de lecture qui ne prévoiraient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne constitue pas une situation d'apprentissage efficace et décourage souvent les élèves. Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. Pour ceux qui ne parviennent pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture.

### 2 - Dire les textes

Au cycle 3, l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés en totalité. Il est plus judicieux de les choisir parmi les œuvres découvertes dans les lectures faites en classe, élues à cette fin pour le plaisir qu'elles ont procuré lorsqu'on les a rencontrées. Ce travail repose d'abord sur l'expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.), ensuite sur l'articulation entre l'effort de compréhension et celui de diction, enfin sur l'épreuve du travail fait, face à des auditoires variés. Une dizaine de textes de longueur raisonnable, particulièrement bien choisis pour leurs qualités littéraires et le travail d'interprétation qu'ils permettent, sont mémorisés chaque année.

Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux, en particulier lorsque le théâtre est abordé, éventuellement avec l'appui technique d'artistes dans le cadre d'un projet : au-delà de la mise en voix, les élèves apprennent à utiliser les ressources corporelles pour déployer l'interprétation des textes dans l'espace. Il existe des relations fortes entre dire des textes et les chanter. Chaque fois que cela sera possible, on tentera d'articuler l'une et l'autre activité, sans oublier qu'une chorale peut très judicieusement être l'occasion de les rapprocher.

La lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimentant la cohérence et les effets.

### 3 - Écrire à partir de la littérature

La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...). L'enseignant peut, par exemple, inviter ses élèves à prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral lu en classe. Il peut encore les conduire à écrire un épisode nouveau dans un texte narratif, un dialogue ou une description destinés à s'insérer dans un récit ou à le prolonger... Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser.

La pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture.

La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter,

supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique. Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du

texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site Internet ou à un cd-rom. Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur.

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du Socle commun de connaissances et de compétences : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).

#### 1 - DIRE

##### 1.1 Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

Attitudes :

- s'ouvrir à la communication, au dialogue et au débat et, simultanément percevoir l'importance de la prise de parole (ne pas parler pour parler) ;
- apprendre à structurer ses idées, à prendre intérêt à la langue, à rechercher les moyens d'exprimer précisément sa pensée ;
- rechercher l'usage d'un vocabulaire précis, en adaptant son niveau de langue à la situation.

Être capable de :

- dans le cadre d'un travail collectif, reformuler avant de la commenter l'intervention d'un autre élève ou du maître en respectant les idées ;
- participer à des échanges au sein de la classe ou de l'école :
  - . en attendant son tour de parole,
  - . en écoutant autrui,
  - . en restant dans les propos de l'échange,
  - . en exprimant un avis, une préférence ...
  - . en donnant une information,
  - . en exposant son point de vue et ses réactions ;
- saisir rapidement l'enjeu d'un échange et en retenir les informations successives ;
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour.

##### 1.2 Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

Être capable de :

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles ;
- présenter oralement, après s'y être préparé, les résultats d'une recherche ou d'une expérience, individuelle ou collective, en expliquant la méthode de travail utilisée (l'élève pourra éventuellement utiliser, non un texte rédigé, mais des notes et des documents d'appui).

##### 1.3 Situations d'exercice

Être capable de :

- comprendre une consigne orale ou écrite usuelle ;
- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
- formuler une demande d'aide ;
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

##### 1.4 En toute situation

Être capable de :

- exposer à la classe une expérience personnelle, un événement extérieur... ;
- faire un récit devant un groupe dans l'intention de l'informer, l'émouvoir, l'amuser ;
- mettre en voix en le théâtralisant un dialogue lu et travaillé en classe ;
- dire de mémoire, en les interprétant devant la classe, des textes de prose, de vers ou de théâtre (au moins dix textes parmi ceux qui ont été mémorisés) ;
- oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt ;
- mettre sa voix et son corps en jeu dans une activité collective portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique ;
- rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés, projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet ;
- reformuler un texte entendu dans son propre langage ;
- formuler une interprétation d'un texte et la confronter à celle d'autrui.

## 2 - LIRE

### Attitudes :

- goût de la lecture, curiosité à l'égard de la culture littéraire française et étrangère ;
- goût de la recherche documentaire, dans des livres ou sur la Toile.

### 2.1 Compréhension

#### Être capable de :

- lire couramment des textes adaptés au niveau du cycle 3 ;
- après lecture (silencieuse ou à haute voix par l'enseignant) d'un texte narratif ou documentaire d'une à deux pages, en dégager le thème et en relever les informations importantes ;
- reformuler (oralement ou par écrit) le thème principal d'un texte informatif court lu ou entendu dans le cadre des activités de la classe ;
- en situation d'exercice, dans les différents champs disciplinaires, lire à haute voix des textes utiles à l'avancée du travail ;
- lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, affiches d'organisation des activités, etc.) ;
- consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la Toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...) ; saisir une adresse Internet et naviguer dans un site ; vérifier les droits et conditions d'utilisation lors de la récupération de documents ;
- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent ;
- utiliser ses connaissances grammaticales pour comprendre le sens d'un texte :
  - . utiliser les indications sémantiques données par les déterminants (connu/inconnu),
  - . trouver à quel terme du texte renvoient les substituts nominaux et pronominaux,
  - . prendre appui sur les connecteurs pour comprendre les enchaînements d'un texte ;
- lire seul une consigne usuelle et effectuer la tâche demandée ;
- faire appel, dans ses lectures, aux aides susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit ;
- envoyer et recevoir un message :
  - . savoir dire de qui provient un message et à qui il est adressé,
  - . savoir trouver l'objet d'un message,
  - . savoir trouver la date d'envoi d'un message.

### 2.2 Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature jeunesse et rendre compte de sa lecture

#### Avoir compris et retenu :

- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que l'interprétation ne peut s'affranchir des contraintes du texte ;
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel ;
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

#### Être capable de :

- lire devant la classe, pour en faire partager le plaisir et l'intérêt, un passage d'une dizaine de lignes d'un texte connu ;
- repérer les étapes d'un texte narratif lu ou entendu ;
- lire intégralement un poème, un conte, un récit appartenant à la littérature de jeunesse, de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en faisant les inférences nécessaires ;
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises ;
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois ;
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;
- dans le cadre d'un débat sur un texte littéraire, relever dans le texte ce qui interdit ou permet une interprétation ; justifier son point de vue ;
- pour présenter un récit, en choisir un extrait caractéristique, le lire à haute voix et justifier ce choix ;
- présenter un livre ou un album en le comparant à d'autres déjà lus ;
- rapprocher des textes littéraires, des personnages, des auteurs relevant d'univers de référence communs.

## 3 - ÉCRIRE

### Attitudes

La production d'écrit développe :

- le goût de l'écriture, de l'expression juste et nuancée ;
- l'habitude de prendre appui sur l'écrit pour structurer sa pensée, pour garder une trace.

### 3.1 Écriture : écriture manuscrite, ponctuation et orthographe

#### Être capable de :

- copier par groupes de mots dans une écriture cursive régulière et lisible, un texte de cinq à dix lignes sans erreur orthographique ou de ponctuation, en respectant la mise en page ;

- écrire sous la dictée un texte de dix lignes maximum, en sachant :
  - . marquer l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal,
  - . marquer l'accord du verbe et du sujet dans des phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté,
  - . orthographier correctement les mots du lexique courant ;
- dans un texte personnel, repérer et corriger les erreurs orthographiques en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ;
- *orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire et en s'aidant de tous les instruments disponibles.*

### 3.2 Production de textes

Être capable de :

- au cours d'une activité de classe, écrire de manière autonome un texte de façon à pouvoir le relire (cahier d'expériences, brouillon, etc.) ;
- rédiger un texte pour communiquer à la classe la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou de groupe ;
- reformuler par écrit au moins trois idées essentielles retenues à la lecture d'un texte d'une page ;
- dans le cadre d'un projet ou d'une activité d'écriture (récit, lettre, compte rendu d'expérience), rédiger un texte d'un ou deux paragraphes en respectant, après révision du texte, la ponctuation, les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ;
- rédiger la suite ou la fin d'un chapitre en cohérence avec le texte lu ;
- rédiger un récit en se faisant clairement comprendre et en adaptant le niveau de langue à un destinataire précis ;
- *réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte ;*
- *pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques ;*
- *souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser sous forme de liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur ; rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture ;*
- dans des activités différentes (mathématiques, sciences...), proposer une réponse écrite, explicite et énoncée de façon syntaxiquement cohérente ;
- *mettre en page et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la Toile...) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires.*

## ÉTUDE DE LA LANGUE (GRAMMAIRE)

### OBJECTIFS

Le terme de grammaire recouvre au moins deux acceptions distinctes et complémentaires : il désigne à la fois le système qui régit une langue, c'est-à-dire les règles implicites que l'on met en œuvre en s'exprimant dans cette langue et qui, intériorisées, sous-tendent les pratiques langagières, et une "grammaire-description", qui résulte d'une activité de réflexion, fondée sur des observations et des analyses minutieuses : la grammaire, discipline d'enseignement, renvoie à cette dernière acception. Elle concerne l'ensemble des faits de langue qui, faisant système, permettent de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit, de comprendre un propos oral ou écrit, qu'ils relèvent du champ du lexique, de la morphosyntaxe, de la syntaxe ou de l'orthographe.

À l'école, tout spécialement au cycle 3, l'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés.

À l'école primaire, l'enseignement de la grammaire vise à donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture et la compréhension de textes complexes. Mais il a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser. Il amène également à développer des compétences utiles dans diverses disciplines (classer, catégoriser, comparer, etc.).

Cet enseignement ne nécessite pas de métalangage spécialisé inutilement compliqué. Le langage parfois utilisé dans l'énoncé du programme n'est pas destiné aux élèves : on pourra étudier la polysémie sans recourir au terme, on peut étudier les synonymes sans recourir aux "équivalences sémantiques", les mots reliés par leur sens sans parler de "champs lexicaux".

L'apprentissage de la grammaire à l'école met les élèves en situation

de s'approprier des savoirs grammaticaux et orthographiques, qu'ils doivent pouvoir mobiliser sans effort pour consacrer leur attention à une activité d'écriture ou à la compréhension d'un texte complexe.

L'école travaille principalement sur la phrase. On étudie au cycle 3 les classes de mots, les fonctions et l'organisation de la phrase. On prend appui pour ce faire sur le verbe et le nom, qui constituent les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Certains phénomènes portant sur le texte doivent être abordés, car ils sont nécessaires pour expliciter un texte lu et produire un texte cohérent. Ils seront toutefois précisés et approfondis au collège.

L'étude de la langue fait appel à plusieurs types de situations d'apprentissage : des leçons de grammaire spécifiques, des activités d'entraînement ritualisées, courtes et fréquentes (à l'instar de celles de calcul mental), et des ateliers centrés sur la résolution d'un problème de langage.

C'est dans tous les champs d'apprentissage qu'il convient de porter attention à la langue selon les besoins de l'activité en cours. Les connaissances acquises durant les séances de grammaire sont ainsi réinvesties dans les activités d'écriture, dans toutes les disciplines. Elles aident à résoudre certains problèmes de compréhension, notamment ceux qui sont liés aux particularités linguistiques des champs disciplinaires. Il est nécessaire d'explicitier certaines difficultés ou spécificités de la langue, sans pour autant perdre de vue les objectifs visés dans la discipline étudiée.

### PROGRAMME

Les élèves doivent être amenés à acquérir des savoirs structurés, à les mémoriser et à les réinvestir, ce qui implique qu'ils les exercent régulièrement. Il y a des automatismes à mettre en place, ce qui exige une phase d'appropriation et de mémorisation permettant de faire usage d'une notion ou d'une règle dans des situations nouvelles.

L'étude de la langue requiert la conception et la mise en œuvre d'une progression précise, nécessaire pour travailler systématiquement les

notions les plus importantes pour l'écriture et la lecture. La présentation faite ci-dessous des points au programme ne constitue pas une progression.

La manipulation d'éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, graphies...) consistant en opérations de déplacement, remplacement, expansion ou réduction, conduit à opérer des comparaisons, des classements, à dégager de façon précise des ressemblances et des différences, à repérer des régularités et à expliciter des règles. C'est en faisant ainsi jouer la langue, par exemple sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom), qu'on en fait saisir le sens et qu'on développe l'agilité de l'élève en situation d'écriture et de lecture.

L'apprentissage des langues étrangères peut conduire à des comparaisons qui donnent des éclairages nouveaux à l'analyse menée sur la langue française : on peut ainsi rechercher comment les langues étrangères enseignées procèdent pour exprimer le nombre, pour repérer les marques de pluriel qui s'entendent et qui ne s'entendent pas, etc.

### 1 - La phrase

L'identification du verbe et du nom facilite la compréhension et permet de construire des phrases, leur manipulation met en évidence les liens qu'ils entretiennent avec les autres éléments de l'énoncé. Ce travail, engagé au cycle 2, se poursuit de façon explicite au cycle 3 et conduit à étudier progressivement les principaux constituants de la phrase.

#### 1.1 Le verbe et le groupe verbal

- L'identification dans une phrase du verbe conjugué, hors constructions impersonnelles et formes rares : elle se fait à partir de l'observation des variations morphologiques qui l'affectent (temps, mode, personne, nombre) ou des éléments qui peuvent l'entourer (le nom ou le pronom sujet, les cas échéant la négation...). L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une procédure automatique pour identifier le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée que cette identification résulte de critères convergents.

- Le groupe verbal : les compléments de verbe ; la construction du verbe : verbes à un complément, à plusieurs compléments ; complément d'objet direct, complément d'objet indirect ; changements de sens du verbe selon sa construction (*jouer, jouer de, jouer à etc.*).

- La conjugaison : à partir de l'observation des variations morphologiques du verbe, repérage, explicitation, puis mémorisation des

règles d'engendrement des formes les plus fréquentes ; construction progressive des tableaux de conjugaison puis mémorisation de la conjugaison des verbes les plus fréquents (verbes en *-er*, en *-ir* du type *finir*, verbes irréguliers fréquents : *aller, faire, pouvoir, prendre, venir, voir*) ; aux temps et modes suivants :

. indicatif : présent, imparfait, futur simple, passé composé, passé simple ;

. infinitif présent ;

. impératif présent.

Révision des verbes étudiés au cycle 2.

#### 1.2 Le nom et le groupe nominal sujet, les pronoms

- L'identification du nom : le nom peut être identifié par ses variations en nombre et en genre, par les éléments qui l'entourent (essentiellement les déterminants et les expansions).

- La classe des déterminants : étude de l'article et du déterminant possessif.

- L'adjectif qualificatif.

- Le principe de l'expansion du nom : l'adjectif épithète, le complément du nom ; reconnaissance et utilisation de la proposition relative en *qui* et *que*.

- Les règles d'accord dans le groupe nominal : travail systématique sur les chaînes d'accords dans le groupe nominal.

- Approche de la forme et de la fonction dans la phrase :

. des pronoms personnels ;

. des pronoms relatifs (*qui* et *que*).

Cette approche doit permettre aux élèves de savoir désigner ces mots et effectuer les accords nécessaires.

#### 1.3 L'organisation de la phrase

- La structure hiérarchique de la phrase : les relations entre le groupe nominal sujet et le groupe verbal ; la fonction sujet ; l'accord sujet-verbe.

- Phrases verbales (relation groupe sujet et groupe verbal) et non verbales.

- Les phrases déclaratives, interrogatives, injonctives, exclamatives ; la forme affirmative, la forme négative.

- Les compléments circonstanciels (temps et lieu).

On fera dans des phrases simples, à partir de manipulations, la distinction entre compléments de verbes, essentiels, et compléments de phrase, susceptibles d'être supprimés ou déplacés. Ces différences seront mises en évidence en situation de production d'écrits ou en lecture.

## Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

- les règles d'engendrement des formes verbales, les conjugaisons des verbes les plus courants (indicatif présent, passé composé, imparfait, futur) ;

- la structure hiérarchique de la phrase (groupe nominal sujet, groupe verbal) ; les relations entre ces groupes ;

- les règles d'accord sujet verbe ;

- la composition du groupe nominal minimal (déterminant + nom) ; l'accord dans le groupe nominal ;

- le pronom personnel sujet ;

- le groupe verbal ;

- les principales fonctions qui structurent la phrase (sujet, compléments d'objet direct et indirect, compléments circonstanciels de temps et de lieu) ;

- les phrases déclaratives, interrogatives, injonctives, exclamatives ; la forme affirmative, la forme négative.

### CAPACITÉS

*Être capable de :*

- dans des phrases et dans des textes : .

. identifier les verbes conjugués et à l'infinitif (hors constructions impersonnelles et formes rares) ;

- . identifier les noms ;
- . repérer les relations entre les groupes dans la phrase ;
- marquer l'accord sujet verbe (situations régulières) ;
- utiliser les indications sémantiques données par les déterminants du nom ; faire usage des différents déterminants du nom (articles, déterminants possessifs) ;
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal (déterminant + nom + adjectif) ;
- développer une phrase (par exemple, par expansion du groupe nominal, en introduisant des compléments circonstanciels) ;
- utiliser correctement à l'oral et à l'écrit les temps des verbes les plus fréquents ;
- écrire une phrase interrogative ou une phrase de forme négative correctement constituée ;
- écrire un texte d'une dizaine de lignes dont les phrases sont grammaticalement acceptables ;
- effectuer en lecture et activité d'écriture des déplacements, des remplacements, des expansions, des réductions, par exemple :
  - . en réalisant à bon escient différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, propositions relatives, compléments du nom),
  - . en ajoutant ou en enlevant des compléments de phrases ;
- faire la différence entre les classes de mots et les fonctions.

## 2 - Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte

Le travail sur l'organisation de la phrase est complété par l'observation et l'analyse de phénomènes qui donnent leur cohérence aux textes, en particulier aux textes narratifs. L'observation de ces phénomènes guide la compréhension en lecture. En situation d'écriture, il convient de rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent souvent dans leurs productions et de les conduire à rétablir la cohérence du texte qu'ils produisent.

Quelques phénomènes font l'objet d'observations spécifiques :

- l'organisation d'un texte en paragraphes ;
- la ponctuation : rôle syntaxique et sémantique des points (point,

point d'interrogation, point d'exclamation), de la virgule ; les signes du discours rapporté ; usage correct du point et, progressivement, de la virgule (exigible dans l'énumération) ;

- les mots de liaison (connecteurs temporels et spatiaux) : repérage dans un texte lu et choix pertinent de ces mots dans un texte en cours d'écriture ; observation en situation des connecteurs logiques ;

- les divers substituts d'un nom, pronominaux et nominaux : repérage dans un texte lu et réalisation des substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture ;

- une première approche de la valeur des temps verbaux, en particulier les temps du passé dans un texte narratif ; on commence à relever différentes valeurs de l'imparfait et du passé simple ainsi que leur articulation dans le texte narratif.

## Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

### CONNAISSANCES

Avoir compris et retenu :

- la notion de structure du texte : les élèves doivent savoir que les constituants d'une phrase et d'un texte ne sont pas seulement juxtaposés, mais sont reliés par différents types de relations ;
- le rôle des principaux signes de ponctuation (point, point d'interrogation, point d'exclamation, la virgule dans l'énumération) ;
- la signification des connecteurs temporels et spatiaux les plus fréquents ;
- les valeurs de l'imparfait et du passé simple dans le récit et les textes historiques ;
- la valeur du présent dans les textes scientifiques.

### CAPACITÉS

Être capable de :

- se servir des signes de ponctuation comme appui à la compréhension en lecture (repérage des unités syntaxiques, délimitation récit / paroles rapportées, marque de la valeur interrogative ou exclamative) ;
- utiliser dans une activité d'écriture la majuscule de début de phrase, le point comme élément organisateur d'un paragraphe, le point d'interrogation, la virgule dans ses usages simples (énumération) ;
- interpréter les différents mots de liaison d'un texte lu ; faire un choix pertinent de ces mots dans une activité d'écriture ;
- dans un texte lu, trouver à quels noms renvoient les pronoms ;
- réaliser les substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture ;
- prendre appui sur les temps des verbes pour repérer la chronologie des événements dans un récit simple, reconstituer les étapes d'un processus dans des textes relatifs à différents champs disciplinaires ;
- maîtriser la cohérence des temps dans une production écrite d'une dizaine de lignes.

## 3 - Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire fait l'objet de séances spécifiques qui visent à donner aux élèves des outils d'analyse permettant de comprendre des mots nouveaux. Ce doit être une préoccupation constante dans toutes les situations d'enseignement. L'acquisition du vocabulaire vise également l'élargissement progressif des

significations attachées aux mots connus et la capacité à distinguer explicitement ces différences induites par le contexte d'emploi. On gardera présent à l'esprit que les mots fonctionnent en système, et qui plus est en système toujours ouvert (néologisme, emprunts de mots étrangers, changements de sens, nouveaux termes techniques). Pendant la scolarité obligatoire, le but de l'enseignement du vocabulaire est d'accroître le lexique des élèves (découverte et

mémorisation de mots nouveaux et de leur sens), et de favoriser par l'exercice la procédure naturelle par laquelle les mots connus et compris (vocabulaire passif) se transforment en mots utilisés (vocabulaire actif).

La lecture des textes, qui permet un contact vivant et un renouvellement constant du vocabulaire est donc indispensable, et on ne saurait assez l'encourager. Mais, même dirigée, elle n'est pas suffisante pour garantir les acquisitions lexicales, et ce d'autant plus que son efficacité en la matière est liée à la richesse initiale du vocabulaire du lecteur.

De plus, ce qui est saisi au vol ne se fixe que rarement dans l'esprit. Aussi est-il nécessaire d'organiser régulièrement des leçons auxquelles doit être consacré un temps d'enseignement spécifique. Une leçon de mots ne se résume ni à une rencontre occasionnelle de quelques mots recueillis dans un texte, ni à une mémorisation systématique et mécanique de listes de mots. C'est le moment où l'on s'interroge sur un nombre réduit de mots en en approfondissant la connaissance et l'usage. Ces leçons appellent la régularité, elles obéissent au souci constant de permettre à l'élève de cerner précisément le sens propre et le sens figuré d'un mot, de le réutiliser avec pertinence dans différents contextes ; il s'agit d'amener l'élève à communiquer au plus juste de ses intentions. Ces leçons font aussi découvrir aux élèves les composantes de chacun de ces termes, leur étymologie et permettent d'en fixer la forme orthographique.

Lors d'un travail sur des mots que l'on veut faire acquérir, il est important de bien distinguer l'objectif visé : utilisation en compréhension ou en production. Pour les mots qui doivent faire partie du vocabulaire actif, on travaillera de façon systématique et répétée le réemploi dans des contextes de plus en plus variés. On peut ainsi distinguer, pour chaque année scolaire, des objectifs en tenant compte de différents niveaux dans la connaissance d'un mot : reconnaissance du mot (il n'est plus inconnu), compréhension en contexte, utilisation (induite ou spontanée), avec un sens, puis plusieurs, enfin capacité de définition du mot.

On ne doit pas se limiter à l'acquisition des noms, ni *a fortiori* à l'acquisition des noms renvoyant à des objets du monde (vocabulaire quotidien ou spécialisé), mais on diversifiera les classes de mots travaillés et les types de significations (sensations, sentiments, états de savoir...). L'acquisition du vocabulaire se fait dans tous les domaines d'apprentissage de l'école, avec une vigilance particulière à l'apprentissage des mots propres aux différentes disciplines.

On amènera les élèves à se doter des outils d'analyse nécessaires en se fondant sur les relations sémantiques et morphologiques qui structurent le lexique. On les conduira à expliciter ces relations et à les mettre en œuvre dans des jeux de langue pour élargir et organiser leur vocabulaire. Il est particulièrement fécond de travailler systématiquement les mots et expressions liées à une situation donnée (les vacances, l'automne, le restaurant etc.) et d'habituer les élèves à prendre conscience des écarts que produit un texte littéraire par

rapports aux mots et expressions usuelles de cette situation.

On enrichira ce travail, le cas échéant, d'une approche historique des mots. On portera également une attention particulière à l'utilisation des dictionnaires.

Simultanément l'orthographe lexicale doit être fixée par une mise en situation d'écriture fréquente et par l'analyse de la façon dont les mots sont formés.

### 3.1 Relations sémantiques

#### Polysémie

De nombreux mots ont plusieurs sens :

- un même mot peut avoir différents sens selon le contexte : mots fréquents, notamment en relation avec les différents champs disciplinaires (*cour, reproduction*) ;

- le même mot peut admettre différents antonymes (mots de sens opposé) dans différents contextes (*juste / faux, juste / injuste*) ;

- le même mot peut avoir deux sens, un sens propre et un sens figuré (*robe noire, colère noire*).

Certains verbes ont un sens différent selon leur construction : *défendre quelqu'un, défendre à quelqu'un de*.

#### Les équivalences sémantiques

Synonymie, périphrases :

- étude des synonymes : variations d'intensité, (*peur/terreur*), de niveaux de langage (*drôle/rigolo*), de constructions (*utiliser/avoir recours à*) ;

- il existe des termes englobants, des mots désignant des ensembles, qu'ils renvoient à des réalités du monde (*le mobilier : table, chaise, buffet, etc.*), ou à des notions abstraites (*sentiments : amour, joie, colère*).

Champs lexicaux :

- des mots appartenant à différentes classes grammaticales sont reliés entre eux par leur sens et forment des ensembles relatifs à un thème, un domaine ou une idée commune ; ils contribuent à la cohérence d'un texte ou d'un exposé oral (par exemple les termes renvoyant à *la peur : peur, effrayant, trembler*).

### 3.2 Relations morphologiques

Dérivation, familles de mots :

- notion de composition d'un mot : radical, préfixe, suffixe ; les élèves doivent connaître les suffixes et préfixes les plus usuels ;

- notion de famille de mots dans le cas de construction régulière (sans changement de radical) ;

- approche de la nominalisation.

### 3.3 Approche historique, étymologique

Les élèves doivent savoir que certains des mots de la langue viennent d'emprunts à d'autres langues, que les mots de notre langue ont une histoire, que les mots vieillissent, disparaissent, apparaissent et parfois réapparaissent.

### 3.4 Connaissance des outils

Maîtrise de l'ordre alphabétique ;

Connaissance de la composition d'un article de dictionnaire, des codes qui régissent les dictionnaires.

## Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

- un vocabulaire appris systématiquement ;

- qu'il existe divers types de relations entre les mots :

. relations de sens (synonymie, antonymie, ensemble de mots relatifs à un thème, à un domaine),

. relations de forme : notions de construction d'un mot (radical, préfixe, suffixe),

. relations de sonorité (homophonie) ;

- que des synonymes peuvent relever de niveaux de langue différents ;

- que les mots ne sont pas des unités isolées, mais prennent leur signification dans le contexte de la phrase ; que de nombreux mots ont plusieurs sens (le sujet - du verbe, du roi, de la conversation - par exemple) ;

- que certains mots de la langue viennent d'emprunts à d'autres langues.



## CAPACITÉS

Être capable d'utiliser les mots qu'ils ont appris :

- en lecture, pour approcher le sens d'un mot inconnu, ou le sens inconnu d'un mot connu, à vérifier ensuite dans le dictionnaire ;
- en écriture et à l'oral, pour trouver les mots qui permettront d'être compris du destinataire.

Être capable de :

- comprendre le sens d'un mot et notamment le sens d'un mot polysémique, en prenant appui sur le contexte ;
- relever dans un texte les dénominations successives d'un personnage en étant attentif aux nuances de sens ;
- utiliser des mots dans des sens différents, utiliser des synonymes, au cours d'activités d'écriture ;
- comprendre des mots nouveaux en s'appuyant sur des radicaux connus et des affixes fréquents ;
- repérer dans des mots nouveaux des radicaux connus ;
- utiliser le système des dérivations pour augmenter leur vocabulaire ;
- vérifier dans le dictionnaire qu'est attestée une dérivation ;
- trouver les noms qui permettent de se repérer dans des ouvrages ou sur la Toile pour mener une recherche documentaire ; trouver les noms nécessaires pour élaborer un texte documentaire (*alimentation, habitat, etc.*).
- trouver un mot dans le dictionnaire (papier ou informatique) pour en comprendre le sens dans un contexte donné (choisir celui des sens qui correspond au contexte de l'occurrence), chercher la catégorie auquel il appartient, confirmer le sens d'un mot en lecture ;
- utiliser les instruments nécessaires (répertoire, dictionnaire...) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale.

## 4 - Orthographe<sup>3</sup>

L'élève en cycle 3 observe, manipule, classe, il retient des régularités. L'attention orthographique commence à être automatisée. L'élève prend conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas, de ce qui appelle vigilance et vérification.

Le maître s'impose une vigilance permanente et procède à une vérification attentive de toutes les productions d'écrits de ses élèves.

### 4.1 Orthographe grammaticale

L'étude des accords ne saurait être séparée de celle de la nature et de la fonction des mots.

Les marques du pluriel sur le nom et le verbe sources de difficulté sont celles qui ne s'entendent pas (le -s, le -nt par exemple à la 3ème personne du pluriel des verbes du 1er groupe à l'indicatif présent).

#### L'accord dans le groupe nominal

Les règles qui régissent les chaînes d'accords dans le groupe nominal :

- le déterminant entraîne l'accord du nom et de l'adjectif en genre et en nombre ;
- le pluriel des principaux déterminants<sup>4</sup> ;
- le pluriel des noms : en -s et en -x ; la transformation : -al / -aux ;
- le féminin des noms courants dont la formation du féminin est simple et univoque, par exemple, les noms en -ien (*chien, chienne*), en -er (*boulangier, boulangère*) ;
- l'accord de l'adjectif en genre et en nombre.

#### Le verbe

- Accord sujet - verbe : l'accord du verbe ou de deux verbes coordonnés, avec un groupe sujet non inversé (sans complexité particulière) ;
- La conjugaison des verbes les plus fréquents : verbes en -er ; en -ir de type *finir*, verbes irréguliers les plus fréquents comme *aller, faire, pouvoir, prendre, venir, voir*. Révision des verbes étudiés au cycle 2 ;
- La distinction des homophones grammaticaux dont l'un est un verbe : à / a ; on / ont ; et / est ;
- L'accord du participe passé construit avec être.

### 4.2 Orthographe lexicale

Mémorisation des mots outils les plus fréquents.

Mémorisation de l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents en effectuant tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques ; on travaillera sur des séries, par exemple :

**orthographe de mots fréquents avec accent, du type : là, forêt... ;**

**connaissance des régularités entraînant des séries analogiques :**

• analogies phonologiques : mots dans lesquels on entend un même son : dans des séries mère-père, neige-baleine, laine-plaine, bonnet-tiret, des-mes, beauté-charité... ;

• analogies morphologiques :

- . terminaisons des mots ;
- . préfixes en *in-*, en *-im* ; suffixes en *-ette*, en *ien* (*pharmacien, parisien, etc.*) ;
- . régularités graphiques des syllabes initiales (par exemple, rareté de *eau-* pour /o/ en début de mots, mais fréquence en fin de mots) ou finales (fréquences finales en *-ment* dans les nominalisations, comme développement, finales en *-ant*, lorsque le mot est précédé de en : par exemple en allant ; finales en *-tion*, en *-er, -ier* (*métiers*) ;
- . adverbies en *-ment* ;
- . doublement de consonnes : *homme, pomme ; ville, mille ; arrêter, arriver ...* ;
- . transformation de *n-* devant *m, b, p* ;
- analogies orthographiques des finales muettes :
- . appartenant à des listes analogiques (*banc, accroc*) ;
- . ou que l'on repère en cherchant les mots de la même famille (*galop, galoper ; petit, petite, etc.*) ;

Distinction des homophones simples différenciés par une ou plusieurs lettres (par exemple, *cour / court, ver / vair / vert / verre, voix / voie, coup / cou*), ou par un accent (*là / la, sûr / sur, ou / où*).

### 4.3 Les situations d'entraînement et de réinvestissement

D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires : cahier de leçons, manuels, affichages, répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.

La démarche de découverte permet de repérer des régularités et des règles constituant des connaissances. Il faut les repérer, les formuler, les comprendre et les mémoriser. Les élèves apprennent à les utiliser à travers des situations diversifiées, d'une part à travers des situations d'entraînement régulier et répété, d'autre part dans les activités d'écriture. Les exercices sont indispensables pour assurer la fixation des procédures et des connaissances. Parmi ces derniers, la copie et

3) On s'inscrit dans le cadre de l'orthographe rectifiée. Les rectifications définies par l'Académie française ont été publiées au Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990, édition des Documents administratifs. Elles se situent tout à fait dans la continuité du travail entrepris par l'Académie française depuis le XVIIème siècle, dans les huit éditions précédentes de son Dictionnaire.

4) Même si grammaticalement, il est plus exact de dire que le déterminant reçoit les marques du genre et du nombre du nom qu'il détermine, il est plus aisé de partir du pluriel que les élèves entendent, c'est-à-dire celui du déterminant.

la dictée, menées avec méthode, sont formatrices. L'écriture autonome constitue une charge de travail importante. On ne peut exiger une orthographe maîtrisée dès le premier jet. La révision de textes doit en revanche être systématique. Les procédures de révision de textes doivent donc faire l'objet d'un apprentissage.

La dictée représente un intermédiaire pertinent entre la situation d'exercice où l'attention de l'élève se trouve de fait guidée et soutenue

et la situation d'écriture autonome où l'élève doit tout assumer, de la conception du texte à sa mise au net, ce qui constitue une charge de travail très importante pour des jeunes élèves qui n'ont pas encore automatisé les procédures et les règles qu'ils ont apprises. Les objectifs de la dictée, peuvent être divers et doivent être précisément explicités pour les élèves on distinguera ainsi notamment, la dictée pour apprendre, la dictée dirigée et expliquée, la dictée préparée, la dictée de contrôle.

### Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

#### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

- les règles qui régissent les chaînes d'accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe ;
- les désinences des verbes dans les conjugaisons qui figurent dans les programmes ;
- l'orthographe de mots outils, de mots courants et des mots spécifiques aux disciplines du cycle 3 ;
- la valeur des accents ; l'orthographe de mots fréquents avec accents ;
- les séries fondées sur des analogies ;
- les homophones simples.

#### CAPACITÉS

*Être capable de :*

- copier sans erreur un texte de cinq ou six lignes ;
- marquer le pluriel des noms, le pluriel des verbes ;
- accorder le verbe avec son sujet ;
- déterminer la terminaison du verbe correspondant à sa conjugaison ;
- effectuer les accords dans le groupe nominal ;
- utiliser la connaissance des régularités lexicales ;
- recourir aux techniques de distinction des homophones ;
- écrire sans erreur lors de dictées ;
- mobiliser pour rédiger un texte la connaissance de l'orthographe des mots courants et des mots spécifiques à une discipline, celle des régularités de l'orthographe lexicale et celle des règles grammaticales ;
- utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte dicté ou produit.

## LANGUES VIVANTES

### OBJECTIFS

Durant les quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue et les consolider afin de permettre la communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ces deux niveaux constituent le *Socle commun de connaissances et de compétences* en langues vivantes étrangères. L'école primaire vise l'acquisition du niveau A1.

Le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère est de 54 heures. Cet horaire peut se décomposer en trois séances hebdomadaires de 30 minutes ou deux séances de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode. En outre, le projet d'école peut prévoir l'organisation d'un enseignement plus intensif de la langue étrangère en concentrant, par exemple, les séances d'enseignement et des activités de réactivation sur un nombre plus limité de semaines. Certaines de ces activités peuvent être conduites par des locuteurs natifs, dans le cadre de classes linguistiques ou d'un projet pédagogique dans la langue.

### PROGRAMME

À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et adapté à des enfants d'âge scolaire.

#### 1 - Connaissances

Pour communiquer, il faut en permanence mobiliser des

connaissances linguistiques et culturelles, dont l'acquisition en milieu scolaire ne peut se faire au seul hasard des textes ou des situations. C'est grâce à un apprentissage rigoureux et progressif, qui va du simple au complexe, que l'élève va peu à peu élargir et consolider son bagage linguistique et sa connaissance d'une culture différente de la sienne. Cet apprentissage ne peut se faire qu'au prix d'une pratique et d'une écoute régulières de la langue. À l'oral notamment, où le discours est fugace, ces conditions sont essentielles pour familiariser l'oreille à des sonorités et des rythmes particuliers.

#### 1.1 Phonologie

La composante phonologique de la langue vivante doit rester une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. Par des activités spécifiques, on sensibilisera l'élève aux principaux rythmes, phonèmes et schémas intonatifs. C'est par mimétisme, si l'imprégnation de l'oreille et les entraînements sont suffisants, que l'élève se les appropriera. On introduira de manière insistante les composantes les plus délicates du système phonologique de la langue apprise.

Dans le domaine de la langue parlée, il est difficile de dissocier les composantes sonores de la langue et de les décliner dans le temps par priorité. Les schémas mélodiques, accentuels et rythmiques se conjuguent pour véhiculer le sens du message. Néanmoins, le flux sonore qui résulte de la combinaison de ces éléments étant difficilement maîtrisable par l'élève qui débute, il convient de veiller à accompagner le message, en réception, d'auxiliaires visuels, que ces derniers relèvent de la situation de classe vécue, du geste ou de l'iconographie.

Par ailleurs, à l'écrit, le lien phonie-graphie est à prendre en considération et doit faire aussi l'objet d'activités spécifiques visant à créer une prise de conscience des régularités ou particularités de la

langue sous ses formes écrite et orale.

### 1.2 Culture et lexique

Dans la continuité de la fin du cycle 2, l'élève va enrichir ses connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise et développer son bagage lexical. Ces connaissances sont transmises à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : environnement humain, géographique et culturel. Il mémorise ainsi un vocabulaire de base qu'il est conduit progressivement à réutiliser.

### 1.3 Grammaire

La maîtrise visée au niveau A1 est celle de la phrase simple sous ses différentes formes. On introduira quelques éléments de coordination ("ou", "et") utiles pour des activités de langue basées sur un choix ou une addition d'éléments. L'objectif est bien celui de l'utilisation pertinente des formes élémentaires en contexte, y compris sous forme d'éléments mémorisés.

En fin de cycle 3, néanmoins, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples en français et dans la langue étudiée crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage.

## 2 - Capacités

Un apprentissage centré sur des activités langagières de communication. Dans les cinq activités langagières (comprendre, réagir et parler en interaction orale ; comprendre à l'oral ; parler en continu ; lire ; écrire), l'élève est progressivement conduit à communiquer en des termes simples, suivant les situations décrites dans la colonne "capacités" du document de référence décrivant le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir p. 84). Chaque séance de langue repose sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle.

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion

d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant d'autres enseignements ou encore dans des activités ludiques pendant les heures de classe ou en dehors du temps scolaire (jeux de société, etc.).

Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. La recherche de la correction linguistique est permanente mais elle s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer.

Au cycle 3 la pédagogie en langue vivante s'appuie sur l'expérience concrète de la classe ou de l'environnement immédiat de l'élève. Cette proximité permet de développer la langue de communication immédiate dans sa dimension fonctionnelle : se présenter, demander de l'information ou en donner, renseigner un questionnaire.... Mais on tire aussi parti de l'imaginaire, en prenant appui sur des histoires ou des personnages de fiction. Ainsi, on aborde, même de manière modeste la description et la narration (exemple : décrire des activités ou sujets familiers, raconter une histoire courte et stéréotypée ...).

Au niveau A1, l'apprentissage se caractérise par :

- la brièveté et la simplicité des énoncés ;
- l'aide apportée par le maître dans la (re)construction du sens (reformulation, gestuelle, iconographie...) ;
- le recours à la reproduction d'un modèle (expressions, structures de phrases) ;
- la copie de mots isolés ou de phrases.

## 3 - Attitudes

L'apprentissage d'une langue vivante concourt, comme les autres disciplines, à la découverte d'espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains. L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer. L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes.

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent aussi prêter leur concours à cet enseignement et à cette ouverture sur le monde.

A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
Activités langagières	CAPACITÉS	CONNAISSANCES		
		Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
	<p>Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :</p>	<p>Posséder :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour les informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement ;</li> <li>- quelques éléments culturels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.</li> <li>- Reconnaître quelques faits de langue.</li> </ul>	<p>Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue.</p>
Comprendre, réagir et parler en interaction orale	<p>Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé ;</li> <li>- répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats) ;</li> <li>- épeler des mots familiers.</li> </ul>	<p><b>Contenus culturels et lexicaux</b> <i>par exemple :</i></p> <p><b>La personne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le corps humain, les vêtements.</li> <li>- Sensations, goûts et sentiments.</li> </ul> <p><b>La vie quotidienne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les usages dans les relations entre personnes.</li> <li>- La maison.</li> <li>- Les animaux familiers.</li> <li>- Les habitudes alimentaires.</li> <li>- Les rythmes et les activités de la journée : famille, école, loisirs.</li> <li>- Quelques métiers.</li> <li>- Les couleurs et les nombres.</li> </ul> <p><b>L'environnement géographique et culturel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ville et campagne.</li> <li>- Quelques villes et pays : leur situation.</li> <li>- Les drapeaux et monnaies.</li> <li>- Les fêtes et coutumes.</li> <li>- Des personnages, monuments et oeuvres célèbres.</li> <li>- Chants et comptines.</li> <li>- Contes et légendes : littérature enfantine.</li> </ul>	<p><b>Le groupe verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le verbe : son accord avec le sujet.</li> <li>- L'expression du temps : présent, passé, futur.</li> <li>- Le complément.</li> </ul> <p><b>Le groupe nominal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le nom et le pronom.</li> <li>- Le genre et le nombre.</li> <li>- Les articles.</li> <li>- Les possessifs.</li> <li>- les démonstratifs</li> <li>- Les principales prépositions.</li> <li>- L'adjectif qualificatif : sa place, son accord.</li> </ul> <p><b>La phrase</b></p> <p>Type et forme de phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- déclarative ;</li> <li>- interrogative ;</li> <li>- exclamative ;</li> <li>- impérative ;</li> <li>- affirmative ;</li> <li>- négative.</li> </ul> <p>La syntaxe élémentaire de la phrase : ordre des mots, quelques mots de liaison (et, ou...).</p>	<p><b>Phonèmes</b></p> <p>Percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue</p> <p><b>Accents et rythme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familial.</li> <li>- Repérer et respecter l'accent tonique.</li> </ul> <p><b>Intonation</b></p> <p>Percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés.</p> <p><b>Lien phonie/graphie</b></p> <p>L'alphabet (selon les langues).</p>
Comprendre à oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre les consignes de classe.</li> <li>- Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</li> <li>- Suivre des instructions courtes et simples.</li> <li>- Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées.</li> </ul>			
Parler en continu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduire un modèle oral</li> <li>- Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires.</li> <li>- Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition.</li> <li>- Raconter une histoire courte et stéréotypée.</li> </ul>			
Lire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations).</li> <li>- Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel.</li> </ul>			
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copier des mots isolés et des textes courts.</li> <li>- Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles.</li> <li>- Renseigner un questionnaire.</li> <li>- Produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires.</li> <li>- Écrire sous la dictée des expressions connues.</li> </ul>			

## ÉDUCATION CIVIQUE

### OBJECTIFS

L'éducation civique, au cycle 3, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'élève et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. Par les connaissances acquises, elle l'engage à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde.

L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous. Tout au long du cycle, une heure en moyenne par semaine devra être consacrée à l'explicitation des problèmes concernant l'éducation civique dans les différents champs disciplinaires. De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large.

Il convient, par ailleurs, de s'attacher à développer les capacités d'initiatives des élèves et, à cette fin, que chacun ait l'occasion, avec l'aide de l'enseignant, de participer à l'élaboration et de mettre en œuvre, au moins deux projets à sa mesure. À cette occasion, les enseignants s'attacheront à évaluer l'implication personnellement de l'élève. Ces projets pourront porter sur un ou plusieurs champs disciplinaires ou sur une action dans le cadre de la vie associative, etc.

### PROGRAMME

#### 1 - Participer pleinement à la vie de son école

En continuant à apprendre à débattre avec ses camarades, l'élève comprend tout ce qu'apporte la confrontation à autrui. Écouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence. Ce respect de la différence, dans la mesure où il ne porte pas atteinte aux valeurs universelles des droits de l'homme, a de multiples autres occasions de s'exercer : lutte contre les formes quotidiennes de rejet, accueil du nouvel élève isolé, intégration d'un enfant handicapé. Les divers champs disciplinaires le renforcent et en montrent l'intérêt. Ainsi les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçons et filles, l'histoire et la géographie ou les arts, les différences culturelles. L'éducation physique oblige à respecter le concurrent ou l'adversaire.

Si l'éducation civique ne peut se limiter, comme on le croit trop souvent aujourd'hui, à une lutte quotidienne contre les actes de violence, l'école doit demeurer un lieu où toute agression, même verbale, doit être impérativement combattue. Lutter contre celle-ci suppose une action de tous les instants, qui déborde très largement le domaine de l'éducation civique (littérature, sciences, arts, éducation physique et sportive...). Une attention toute particulière est portée aux situations qui peuvent l'engendrer : mise à l'écart, échec scolaire, ennui en récréation ou pendant la pause du déjeuner. Toute situation de violence constatée doit faire l'objet, lorsqu'elle a été circonscrite, d'une réflexion individuelle et collective qui en facilite la prévention. Ces actions seront d'autant plus efficaces que les parents en seront informés.

Les enseignants veillent à ce que les élèves se sentent responsables des lieux où ils travaillent et respectent les règles élémentaires de politesse et de civilité. Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun.

Plus largement, les enseignants font comprendre la signification des

contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent. La petite société que constitue l'école permet de conduire cette réflexion de manière concrète dans le cadre des débats prévus à l'emploi du temps. Le règlement intérieur et les lois républicaines qu'il met en application dans l'école doivent y être expliqués comme une condition indispensable à toute vie collective, pour les élèves comme pour les adultes. Les règles de vie de la classe sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de leur mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect. Ces débats sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte rendu.

Ces réunions, auxquelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire, sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, de ce qui appartient au libre choix de chacun.

#### 2 - Être citoyen dans sa commune

Les élèves se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, par une visite à la mairie et une première découverte du rôle des élus (maire, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants.

#### 3 - Être citoyen en France

À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. *La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté.

L'installation de la République au XIX<sup>e</sup> siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XX<sup>e</sup> siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes. L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes.

#### 4 - S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde

Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils encouragent les contacts directs (par correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens. De la même façon, l'élève apprend l'existence d'une communauté de langues et de cultures, la francophonie, qui constitue un pont entre le territoire national et le monde. Il observe le rôle que joue aujourd'hui la monnaie unique : l'euro.

À travers la géographie, l'élève prend conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques ou culturels, il perçoit les grandes inégalités entre régions du globe et, donc, les solidarités nécessaires. Il découvre que la *Convention internationale des droits de l'enfant de 1989* est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge. Par les sciences, il mesure les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun.

Enfin, l'éducation artistique et littéraire montre comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles : l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture, n'est donc pas incompatible avec l'ouverture au monde.

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).

#### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu*

- que les enfants ont des droits en matière d'éducation, de sécurité, de santé, notamment (Convention internationale des Droits de l'enfant) ;
- quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, notamment en son article premier) ;
- la signification des principaux symboles de la République ;
- les principales institutions de la République et les principales divisions territoriales ;
- le rôle des élus dans la commune ;
- les règles de la vie collective de la classe, de l'école et leur signification ; savoir ce qui est permis et interdit dans la classe, dans l'école, dans les temps interscolaires ;
- le rôle des adultes de l'école ou participant à la vie de l'école ;
- les droits et les devoirs indiqués dans la charte d'usage des TIC de l'école ;
- ce qui contribue à assurer la sécurité, au niveau d'un enfant :
  - . les dangers des principaux objets de la vie domestique, les règles de sécurité les concernant ;
  - . les règles de sécurité essentielles concernant le piéton dans la rue, l'usager d'un vélo, ou de rollers, etc.
  - . les règles à respecter en cas de risque majeur ;
- comment réagir à l'agression d'un adulte ;
- les numéros de premiers secours, les numéros de téléphone de ses parents ;
- les principales règles de bonne nutrition, de l'activité corporelle.

#### CAPACITÉS

*Être capable de :*

- respecter le règlement intérieur dans la classe, dans l'école, de participer à son élaboration ;
- envisager les conséquences de ses actes mettant en jeu la vie collective ;
- débattre face à un cas de non respect du règlement concernant un camarade ou soi-même, expliciter une situation de conflit en débat réglé, savoir participer à sa résolution ;
- participer à l'élaboration collective d'un projet ; participer à un projet collectif à des postes différents ; conduire quelques étapes d'un projet ;
- appeler les secours à bon escient, y compris les numéros d'urgence ; effectuer quelques gestes de premier secours à la portée d'un enfant ;
- faire la preuve de l'appréhension des connaissances et des capacités incluses dans l'attestation de première éducation à la route (APER).

#### ATTITUDES

- Acquérir le respect de soi et des autres, le manifester dans sa façon de parler ;
- Avoir conscience de ses droits et de ses devoirs dans la classe, dans l'école ;
- Respecter les enfants de l'autre sexe dans ses mots comme dans ses actes ; respecter les lieux réservés aux enfants de l'autre sexe, respecter la pudeur ;
- Faire la différence entre la vie à l'école et la vie privée (discretion à l'égard de soi-même et à l'égard de ses camarades) ;
- En situation de conflit, engager une discussion, faire appel à l'adulte si l'on n'arrive pas à résoudre le conflit ;
- Accepter les situations de travail collectif proposées à l'école quel que soit son rôle ;
- Avoir le goût de l'initiative (par exemple sur un projet collectif) ;
- Respecter les autres et se protéger soi-même dans le cadre de la communication et de la publication électronique.

## HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

### OBJECTIFS

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. L'histoire et la géographie constituent des supports naturels de la construction de cette culture. Elles apportent aux élèves les outils conceptuels nécessaires à la compréhension du monde actuel et les aident à se projeter lucidement dans l'avenir. Simultanément, elles contribuent à développer le sens de l'observation et de l'esprit critique.

Au cycle 3, à partir d'une approche disciplinaire de l'histoire et de la géographie qui se constitue au cours du cycle, le maître aide l'élève à acquérir des repères temporels et spatiaux et à enrichir un premier lexique spécifique. En acquérant des repères chronologiques, spatiaux, culturels et civiques au cours du cycle, les élèves

appréhendent progressivement l'unité et la complexité du monde ; ils acquièrent une première approche de la culture européenne. Le programme réserve toujours une place prépondérante au territoire français, mais il l'insère plus fortement dans une approche européenne et parfois mondiale, sans exclure la dimension régionale. Il ne se limite pas aux seuls événements politiques, mais s'ouvre aux autres réalités qui seront abordées dans leur complexité au collège.

Les démarches adoptées conjuguent, souvent au cours d'une même séance, apports de l'enseignant (récit, explications données) et étude de documents qui amènent les élèves à poser des questions, à rechercher des indices, à procéder à une analyse critique et à se former ainsi progressivement à la démarche intellectuelle propre à l'histoire et à la géographie. Le maître conduit ainsi les élèves à lire des textes variés (consignes, récits, textes sources, descriptions...), à analyser des images et des documents de nature diverse (cartes, photographies aériennes, graphiques, statistiques...). Les supports actuels de

l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire. Le maître amène également les élèves à apprendre et à mobiliser les connaissances acquises.

L'histoire et la géographie concourent de façon importante à l'acquisition de la maîtrise de la langue : la découverte de mots nouveaux et leur réinvestissement régulier doivent être une préoccupation permanente du maître. Les élèves apprennent à distinguer du vocabulaire courant le vocabulaire spécifique à ces disciplines et à l'utiliser avec précision. À l'oral, la place importante laissée à la réflexion collective suppose un usage réglé de la parole, une attention à la précision du vocabulaire employé et à la rigueur du raisonnement. La lecture d'un texte peut requérir la compréhension de faits de langue qu'il convient de rappeler ou d'explicitier sans pour autant perdre le fil de la leçon d'histoire ou de géographie. Il est également indispensable de faire écrire les élèves : écrire un récit (ou une description) de quelques lignes, en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ; construire collectivement une trace écrite rassemblant l'essentiel, à l'issue de chaque séance ou à divers moments qui scandent la séance, faire intervenir la reformulation, la production d'écrits, autonome ou en dictée à l'adulte, mais aussi la copie, dont la qualité doit être exigée. La qualité de l'écriture dans les cahiers doit être systématiquement valorisée. Le temps consacré à un tel travail d'écriture est nécessaire. Il mobilise et fixe des connaissances tant linguistiques que propres à la discipline.

Les connaissances acquises au fil des leçons dessinent de premiers repères dans le temps et dans l'espace. Elles seront consolidées et approfondies au collège pour constituer la culture historique et géographique attendue des élèves dans le cadre du socle commun. À l'école primaire, les élèves mémorisent des repères spatiaux et des repères chronologiques, notamment en prenant appui sur des événements et des personnages clés. Les documents d'accompagnement du programme d'histoire et de géographie fournissent des éléments sur ce point.

Au travers des différents points du programme d'histoire et de géographie, les élèves développent des capacités langagières et acquièrent des capacités spécifiques à ces disciplines, sur lesquelles se fondent les enseignements du collège.

## PROGRAMME D'HISTOIRE

Le programme est découpé en six périodes et en quatorze points forts. La programmation est laissée à la liberté du conseil de cycle qui doit, cependant, respecter l'ordre chronologique et ne négliger aucune période, y compris la plus récente. Les élèves doivent être capables d'identifier les principales périodes de l'histoire, de mémoriser de grands repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres et commencer à connaître pour chaque période une ou deux caractéristiques permettant de situer et de comprendre les étapes décisives de l'histoire de l'humanité. Une place particulière sera accordée aux grands événements de l'histoire de France et à leur signification<sup>5</sup>.

### 1 - La Préhistoire

Les temps préhistoriques s'étendent sur plusieurs millions d'années. Faute de documents écrits, nous savons peu de choses de nos ancêtres, même si la connaissance que nous en avons, a fait récemment de grands progrès. En s'appuyant, lorsque c'est possible, sur les ressources locales, on approchera donc la préhistoire par les traces qu'elle a laissées, par la façon dont elles ont été découvertes et exploitées, les lieux où elles sont conservées (sols d'habitats, restes

<sup>5</sup> Le document d'accompagnement précise les dates importantes, les personnages et les groupes significatifs, le vocabulaire de base, les sources et documents utilisables, en distinguant ce qui est indispensable et ce qui est laissé à l'appréciation du maître. Il propose une rubrique "pour aller plus loin" destinée aux enseignants désireux de nourrir un projet plus approfondi. Ceux-ci sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir.

humains et animaux fossiles, outils, représentations pariétales et sculptées...).

#### Points forts

- Les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture, l'apparition de l'art.

### 2 - L'Antiquité

Première période historique, l'Antiquité commence lorsqu'il existe des documents écrits sur une société, c'est-à-dire à des moments différents selon les lieux. Une grande partie de l'Antiquité concerne donc le Moyen-Orient et l'est du bassin méditerranéen, où apparaissent de grandes civilisations qui connaissent très tôt l'écriture, entre autres, celles de l'Égypte et plus tard de la Grèce. Leur succède l'Empire romain qui s'étend progressivement sur l'ensemble de la Méditerranée et au-delà. Ces grandes civilisations seront étudiées au collège. À l'école primaire, le programme commence avec l'entrée de notre territoire dans "l'Histoire", c'est-à-dire avec l'arrivée des Grecs et des Celtes (appelés Gaulois par les Romains) et plus encore avec la victoire des Romains, la romanisation et la christianisation de la Gaule.

#### Points forts

- Les Celtes, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain.

### 3 - Le Moyen-Âge (476-1492)

Les limites habituellement retenues vont de la chute de l'Empire romain d'Occident à la découverte des Amériques.

À partir du IV<sup>e</sup> siècle, des peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths s'installent dans l'Empire romain d'Occident, qui s'effondre définitivement vers la fin du V<sup>e</sup> siècle. Sur ces ruines s'établissent des royaumes fondés par des peuples germaniques. Cette période est décisive dans notre passé national, avec le nom même de notre pays, l'émergence de sa capitale et en même temps des grandes identités régionales. Décisive aussi pour l'Europe avec d'un côté les différenciations territoriales et linguistiques, mais de l'autre, une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique. C'est enfin le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'Islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les chrétiens et les musulmans vont s'affronter, mais aussi échanger produits et idées.

#### Points forts

- Après les invasions, naissance de la France : un État royal, une capitale, une langue, seigneurs et paysans.  
- L'Europe des abbayes et des cathédrales.  
- L'Islam : une nouvelle civilisation, des conflits et des échanges en Méditerranée.

### 4 - Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)

Cette période de trois siècles, riche de multiples événements, ouvre véritablement le monde moderne, ainsi qualifié par opposition à une époque contemporaine plus proche de nous. L'ensemble de la planète est désormais accessible, l'imprimerie facilite une large diffusion des connaissances et des idées, une vision scientifique du monde émerge, aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Avec l'Encyclopédie, le XVIII<sup>e</sup> siècle voit se développer l'intérêt pour les techniques. De grands textes fondateurs, marquant encore la vie politique et sociale de notre pays, sont élaborés : la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen et le Code civil. Mais la même période a vu le massacre des Indiens d'Amérique, la traite des noirs, la Terreur révolutionnaire et l'apparition de la "guerre de masse", caractéristique de la Révolution et de l'Empire.

#### Points forts

- Le temps des découvertes.  
- Une autre vision du monde artistique, religieuse, scientifique et technique.

- La monarchie absolue en France : Louis XIV et Versailles.
- La Révolution française et le Premier Empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, réussites et échecs.

### 5 - Le XIX<sup>ème</sup> siècle (1815-1914)

La période est beaucoup plus courte que la précédente, moins de cent ans, mais elle est fondamentale pour comprendre notre temps. L'industrialisation et l'urbanisation transforment les économies et les sociétés de l'Europe occidentale. Face à la bourgeoisie, se développe un monde ouvrier aux conditions de travail inhumaines. De grands mouvements de populations affectent désormais l'Europe. C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale. En France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe.

#### Points forts

- Une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et de débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies.

Les difficultés de la République à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations.

### 6 - Le XX<sup>ème</sup> siècle et le monde actuel

On fait débiter le XX<sup>ème</sup> siècle au début de la Première Guerre

mondiale parce qu'elle marque la fin de l'hégémonie européenne et l'émergence de la puissance américaine. Le contraste est grand entre l'ampleur des progrès scientifiques et techniques qui entraînent d'incontestables améliorations de vie pour la majorité des Français et des Européens et la violence du siècle marquée par les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion et par les massacres, notamment dans les camps d'extermination, contre lesquels s'élèvent les voix de quelques grandes personnalités. Le développement de nouveaux moyens de communication et d'information accentue la "mondialisation" et donne l'impression d'un "village planétaire" où chaque événement est immédiatement connu et se répercute dans l'ensemble du monde. Cette mondialisation ne supprime pas les fortes tensions ni les inégalités entre les diverses parties de la planète. Pour tenter d'améliorer la situation, se créent de nombreuses organisations internationales dont, l'Organisation des Nations Unies (ONU), tandis que l'Europe cherche, non sans difficulté, à s'unifier.

L'Union européenne est traitée dans le programme de géographie.

#### Points forts

- La violence du siècle, les deux conflits mondiaux.
- La Cinquième République : pour commencer à comprendre le fonctionnement de notre système démocratique.
- La société en France dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle : les progrès techniques, les transformations économiques et sociales, les arts (à partir d'un ou deux exemples au choix de l'enseignant).

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).*

#### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

- le vocabulaire historique lié aux points forts du programme ;
- une vingtaine d'événements et leurs dates (voir document d'accompagnement) ; le rôle de quelques personnages clés ;
- le rôle des personnages et des groupes qui apparaissent dans les divers points forts, ainsi que les faits significatifs, et pouvoir les situer dans leur période.

#### CAPACITÉS

*Être capable de :*

- de pouvoir utiliser de façon exacte et appropriée un vocabulaire spécifique à l'histoire ;
- de distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, connaître pour chacune d'entre elles quelques productions techniques et artistiques, deux ou trois caractères relevant des formes de pouvoir, des groupes sociaux ;
- de classer des documents selon leur nature, leur date et leur origine ;
- de savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique et dans les autres enseignements ;
- de consulter une encyclopédie et les pages Internet pour y trouver des réponses valides à une question ;
- d'utiliser à bon escient les temps du passé dans les récits historiques.

#### ATTITUDES

Au cours du cycle 3, l'acquisition d'une culture humaniste développe chez les élèves le sens de l'observation, la curiosité et l'esprit critique. Par des lectures variées et la fréquentation des œuvres, ils découvrent des productions artistiques et patrimoniales qui les ouvrent à une vie culturelle personnelle.

### PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE

Au cycle 3, l'élève se familiarise avec l'approche spécifique de la géographie, étude de l'organisation de l'espace par les sociétés, de la façon dont les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités. Les élèves apprennent à nommer et commencent à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent et qu'ils contribuent, à leur échelle,

à transformer. Le travail est centré à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace, sur la mise en relation de la lecture des paysages et de l'étude des cartes topographiques, thématiques ou de synthèse.

Ce sont là les repères et les outils indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de la géographie au collège, principalement centré sur l'analyse des "milieux".



Le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France. La liberté est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement dans les trois années du cycle 3. Cependant, il ne doit en négliger aucune dimension. La géographie est aussi l'occasion d'une approche des réalités locales et régionales qui doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible.

En fin de cycle les élèves seront capables d'identifier et de connaître les principaux caractères du territoire français et quelques caractères principaux des grands ensembles physiques (océans, continents, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (quelques États et quelques grandes villes du monde et de l'Union européenne, en fonction du projet de l'école et des langues étudiées...).

### 1 - Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines

#### Points forts

- Identifier et connaître par l'utilisation régulière du globe, de cartes et de paysages, quelques repères importants à l'échelle de la planète : zones denses et vides de populations, océans et continents, un ou deux États et grandes villes choisis en fonction du projet de l'école.

### 2 - Regards sur les espaces européens

#### Points forts

- Identifier et connaître :  
 . les zones peuplées et celles qui le sont moins ;  
 . les zones les plus dynamiques sur le plan économique et celles qui le sont moins ;  
 . un ou deux États de l'Union européenne en fonction de la langue vivante étudiée ;  
 . les principales étapes de la construction et du développement de l'Union européenne, le rôle de l'euro (ces éléments constituent un repère de l'éducation civique et doivent être étudiés dans ce cadre).

### 3 - Le territoire français

#### Points forts

- Identifier et connaître les principales caractéristiques du territoire français (métropole, départements et territoires d'outre-mer).  
 - Identifier et connaître une ou deux métropoles régionales, les grands axes de communication du territoire français.  
 - Identifier et connaître la géographie de la région où habitent les élèves et celle d'une autre région.  
 - Première approche du découpage administratif du territoire national, en lien avec l'éducation civique.

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

#### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

- le vocabulaire géographique lié aux points forts du programme ;
- les principaux ensembles humains (continentaux et océaniques) et pouvoir les reconnaître et les localiser sur un globe et sur un planisphère.

#### CAPACITÉS

*Être capable de :*

- utiliser de façon exacte et appropriée un vocabulaire spécifique à la géographie ;
- orienter et lire une carte ;
- décrire et différencier quelques types de paysages ;
- situer quelques villes de France ;
- effectuer une recherche dans un atlas imprimé et dans un atlas numérique ;
- mettre en relation des cartes à différentes échelles pour localiser un phénomène ;
- réaliser un croquis spatial simple ;
- situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local et régional ;
- situer la France dans l'espace mondial ;
- situer les positions des principales villes françaises et des grands axes de communication français ;
- situer l'Europe, ses principaux États, ses principales villes dans l'espace mondial.

#### ATTITUDES

Au cours du cycle 3, l'acquisition d'une culture humaniste développe chez les élèves le sens de l'observation, la curiosité et l'esprit critique. Par l'étude de la géographie, l'élève s'ouvre à des sociétés et des modes de vie différents.

## ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

### Mathématiques

#### OBJECTIFS

Les connaissances et les savoir-faire développés au cycle 3 doivent contribuer au développement d'une pensée rationnelle, à la formation du citoyen, et permettre de bénéficier au mieux de l'enseignement donné au collège. Ce triple impératif concerne aussi bien les connaissances que doivent acquérir les élèves que leur capacité à les mobiliser, de façon autonome, pour résoudre des problèmes. L'enseignement du calcul doit associer étroitement la construction du sens des opérations et l'acquisition des diverses techniques opératoires qui se confortent et se renforcent l'une l'autre. Ce travail commencé à l'école se poursuivra au collège.

La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées : nombres entiers et décimaux, calcul avec ces nombres, approche des fractions, objets du plan et de l'espace et certaines de leurs propriétés, mesure de quelques grandeurs.

Les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres domaines de connaissances ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figures, nombres, mesures...). Elles sont présentées sous des formes variées : expérience concrète, description orale, support écrit (texte, document, tableau, graphique, schéma, figure).

Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent,

leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans des moments de débat. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler leurs raisonnements de manière plus rigoureuse, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement. Une attention particulière doit être portée aux difficultés de lecture des énoncés que rencontrent de nombreux élèves afin, d'une part, de ne pas pénaliser les élèves dont l'autonomie face à l'écrit est insuffisante et, d'autre part, de travailler les stratégies efficaces de lecture de ces types de textes. L'écriture comporte, en mathématiques, différentes formes qui doivent être progressivement distinguées : écrits pour chercher, écrits pour communiquer une démarche et un résultat, écrits de référence.

L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes ; leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation.

L'enseignement du calcul à l'école élémentaire doit prendre en compte les trois formes usuelles que sont le calcul mental, le calcul posé et le calcul instrumenté. L'apprentissage du calcul est aussi inséparable de la résolution de problèmes qui offre le moyen d'assurer l'appropriation du sens des opérations. Le calcul mental doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes. L'apprentissage des techniques opératoires fournit une occasion de renforcer la compréhension de certaines propriétés des nombres et des opérations. L'enseignement des mathématiques doit intégrer et exploiter les possibilités apportées par les technologies de l'information et de la communication : calculatrices, logiciels de géométrie dynamique, logiciels d'entraînement, Toile (pour la documentation ou les échanges entre classes), rétroprojecteur et vidéo projecteur (pour les moments de travail collectif).

À travers la pratique des mathématiques, au cycle 3, l'élève est amené à développer particulièrement les attitudes suivantes :

- la rigueur et la précision dans les tracés, dans les mesures, dans les calculs ;
- le goût du raisonnement ;
- le réflexe de contrôler la vraisemblance des résultats ;
- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat ;
- l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper ;
- la curiosité et la créativité ;
- la motivation et la détermination dans la réalisation d'objectifs.

## PROGRAMME

### 1 - Exploitation de données numériques

Ce domaine recouvre l'ensemble des problèmes dans lesquels les nombres et le calcul interviennent comme outils pour traiter une situation, c'est-à-dire pour organiser, prévoir, choisir, décider :

- problèmes résolus en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées ;
- problèmes relevant de la proportionnalité, résolus en utilisant des raisonnements personnels appropriés ;
- utilisation de données organisées en listes, en tableaux, ou représentées par des diagrammes, des graphiques.

Le raisonnement y occupe une place importante, en particulier dans la résolution de problèmes relevant de la proportionnalité.

Ce qu'on appelle traditionnellement le "sens des opérations" doit être au centre des préoccupations. Les problèmes ne se limiteront pas à ceux qui peuvent se résoudre à l'aide d'une seule opération : des problèmes nécessitant le recours, explicite ou non, à des étapes intermédiaires seront également proposés. Selon les problèmes proposés, selon la maîtrise qu'il a des connaissances en jeu, l'élève aura recours à des procédures expertes ou élaborera des procédures personnelles de résolution.

Des situations relevant de la proportionnalité sont proposées et traitées en utilisant des raisonnements personnels, adaptés aux données en jeu dans la situation et aux connaissances numériques des élèves (voir les exemples fournis dans le document d'application). Les élèves distingueront ces situations de celles pour lesquelles ces raisonnements ne sont pas pertinents (situations de non-proportionnalité). Ces procédures de résolution concernent également les problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes et aux conversions entre unités de longueur, de masse, de contenance, de durée ou d'aire qui trouvent leur place sous cette rubrique. À partir de cette première approche dont l'importance ne doit pas être sous-estimée, l'étude organisée de la proportionnalité sera mise en place au collège.

Les élèves sont également confrontés à la lecture, à l'interprétation critique et à la construction de divers modes de représentation (listes, tableaux, diagrammes, graphiques), à partir de données effectives : enquêtes, mesurages en sciences, documents d'actualité. Au-delà d'une première maîtrise de ce type d'outils, on cherche à mettre en lumière le fait que l'interprétation de l'information dont ils rendent compte doit être faite avec vigilance : selon les graduations choisies, les mêmes données peuvent, par exemple, donner l'impression d'une forte ou d'une faible croissance.

### Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).

#### Exploitation de données numériques

##### CONNAISSANCES

##### CAPACITÉS

#### 1.1 Problèmes relevant des quatre opérations

#### 1.2 Proportionnalité

#### 1.3 Organisation et représentation de données numériques

- résoudre des problèmes en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées ;
- résoudre, dans des cas simples, des problèmes relevant de la proportionnalité (pourcentages, échelles, conversions...), en utilisant les propriétés de linéarité, ou par l'application d'un coefficient donné dans l'énoncé ou calculé ;
- organiser des séries de données (listes, tableaux...);
- lire, interpréter et construire quelques représentations : diagrammes, graphiques.

## 2 - Connaissance des nombres entiers naturels

L'étude organisée des nombres se limite aux nombres de la classe des millions, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés. À la fin du cycle 3, les élèves doivent maîtriser la lecture et l'écriture des nombres entiers naturels. Ils doivent comprendre les principes de la numération décimale, en particulier que la valeur des chiffres dépend de leur position dans l'écriture des nombres, en relation avec les activités de groupements et d'échanges qui la sous-tendent. Ils doivent également maîtriser la comparaison et le rangement de ces nombres et avoir travaillé sur le placement exact ou approché de nombres sur une droite graduée, en relation avec la proportionnalité. Le travail sur les graduations sera réinvesti ensuite dans l'étude des nombres décimaux. Une bonne maîtrise des relations entre des nombres d'usage fréquent

permet de structurer le domaine numérique. Elle fournit des points d'appui pour le calcul mental, notamment pour le calcul approché, et constitue une première approche de l'arithmétique qui sera poursuivie au collège.

Les connaissances relatives aux nombres entiers naturels concernent :

- la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur position, suites de nombres ;
- les désignations écrites (en chiffres et en lettres) et parlées des nombres ;
- la comparaison et le rangement de nombres, le placement de nombres sur une droite graduée ;
- les relations arithmétiques entre les nombres : doubles, moitiés, quadruples, quarts, triples, tiers..., notamment entre nombres d'usage courant, la notion de multiple (multiples de 2, 5 et 10).

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Connaissance des nombres entiers naturels	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<p><b>2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels</b> - connaître la valeur de chacun des chiffres composant l'écriture d'un nombre entier en fonction de sa position.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- donner diverses décompositions d'un nombre en utilisant 10, 100, 1000..., et retrouver l'écriture d'un nombre à partir d'une telle décomposition ;</li> <li>- produire des suites orales et écrites de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100, à partir de n'importe quel nombre ;</li> <li>- associer la désignation orale et la désignation écrite (en chiffres) pour des nombres jusqu'à la classe des millions.</li> </ul>
<p><b>2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels</b> - connaître le sens des signes &lt; et &gt; .</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comparer des nombres, les ranger en ordre croissant ou décroissant, les encadrer entre deux dizaines consécutives, deux centaines consécutives, deux milliers consécutifs ;</li> <li>- utiliser les signes &lt; et &gt; pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement ;</li> <li>- situer précisément ou approximativement des nombres sur une droite graduée de 10 en 10, de 100 en 100...</li> </ul>
<p><b>2.3 Structuration arithmétique des nombres entiers naturels</b> - connaître et savoir utiliser les expressions : double, moitié ou demi, triple, tiers, quart, trois quarts d'un nombre entier ; - connaître et savoir utiliser les expressions : quadruple, deux tiers, trois demis d'un nombre entier ; - connaître les relations additives et multiplicatives : entre 5, 10, 25, 50, 75, 100 ; entre 50, 100, 200, 250, 500, 750, 1000 ; - connaître les relations additives et multiplicatives entre 5, 15, 30, 45, 60, 90.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître les multiples de 2, de 5 et de 10.</li> </ul>

## 3 - Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux

Au cycle 3, les élèves mettent en place une première maîtrise des fractions et des nombres décimaux : compréhension de leurs écritures, mise en relation des écritures à virgule avec des sommes de fractions décimales, comparaison des nombres décimaux, utilisation de graduations. Leur étude sera poursuivie au collège. Les fractions et les nombres décimaux doivent d'abord apparaître comme de nouveaux nombres, utiles pour traiter des problèmes que les nombres entiers ne permettent pas de résoudre de façon satisfaisante : problèmes de partage, de mesure de longueurs ou d'aires, de repérage d'un point sur une droite. Les fractions sont essentiellement introduites, au cycle 3, pour donner du sens aux nombres décimaux. La compréhension des nombres décimaux est favorisée par la comparaison de certaines de leurs propriétés avec celles des nombres entiers : la notion de "nombres consécutifs" a du sens avec les nombres entiers, elle n'en a plus avec les nombres décimaux, intercaler un nombre entre deux décimaux est toujours possible (ce qui n'est pas vrai pour deux nombres entiers), le nombre de chiffres de l'écriture décimale est un critère de comparaison de deux nombres entiers et ne l'est plus pour deux nombres décimaux.

Concernant les écritures à virgule des nombres décimaux, les élèves doivent comprendre que la valeur d'un chiffre dépend de sa position : cette valeur se définit notamment par rapport à l'unité (le dixième et le centième représentent dix fois moins et cent fois moins que l'unité) et par rapport à celle des chiffres voisins (le centième représente dix fois moins que le dixième).

Dans les situations où des nombres décimaux sont utilisés, on rendra les élèves attentifs au choix des décimales pertinentes.

Les connaissances relatives aux fractions et aux nombres décimaux concernent :

- les fractions simples : utilisation, écriture, encadrement entre deux nombres entiers successifs, écriture comme somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1 ;
- les nombres décimaux : utilisation, valeur des chiffres en fonction de leur position dans une écriture à virgule, passage de l'écriture à virgule à une écriture fractionnaire (fractions décimales) et inversement, suites de nombres décimaux, lien entre désignations orales et écritures chiffrées ;
- la comparaison, le rangement, l'intercalation, l'encadrement de nombres décimaux, leur placement sur une droite graduée ;
- la valeur approchée d'un décimal à l'unité près, au dixième près, au centième près.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<b>3.1 Fractions</b> - nommer les fractions en utilisant le vocabulaire : demi, tiers, quart, dixième, centième...	- utiliser, dans des cas simples, des fractions ou des sommes d'entiers et de fractions pour coder des mesures de longueurs ou d'aires, une unité étant choisie, ou pour construire un segment (ou une surface) de longueur (ou d'aire) donnée ; - encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs ; - écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1.
<b>3.2 Désignations orales et écrites des nombres décimaux</b> - connaître la valeur de chacun des chiffres composant une écriture à virgule, en fonction de sa position.	- produire des décompositions liées à une écriture à virgule, en utilisant 10 ; 100 ; 1000... et 0,1 ; 0,01 ; 0,001... ; - utiliser les nombres décimaux pour exprimer la mesure de la longueur d'un segment, celle de l'aire d'une surface (une unité étant donnée), ou pour repérer un point sur une droite graduée régulièrement de 1 en 1 ; - associer les désignations orales et l'écriture chiffrée d'un nombre décimal dont la partie décimale ne va pas au-delà du millième ; - produire des suites écrites ou orales de 0,1 en 0,1 ; - produire des suites écrites ou orales de 0,01 en 0,01, de 0,001 en 0,001 ; - écrire et interpréter sous forme décimale une mesure donnée avec plusieurs unités et réciproquement dans des cas simples (par exemple 1 m et 10 cm ; 1,5 kg) ; - savoir passer, dans des cas simples, pour un nombre décimal, d'une écriture à virgule à une écriture fractionnaire (fractions décimales) et réciproquement.
<b>3.3 Ordre sur les nombres décimaux</b>	- comparer deux nombres décimaux donnés par leurs écritures à virgule, lorsque leurs parties décimales sont de même longueur ; - comparer deux nombres décimaux donnés par leurs écritures à virgule lorsque leurs parties décimales sont de longueurs différentes ; - encadrer un nombre décimal par deux entiers consécutifs ; - encadrer un nombre décimal par deux nombres décimaux ; - intercaler des nombres décimaux entre deux nombres entiers consécutifs ; - intercaler des nombres décimaux entre deux nombres décimaux ; - utiliser les signes < et > pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement ; - donner une valeur approchée d'un nombre décimal à l'unité près, au dixième ou au centième près ; - situer exactement ou approximativement des nombres décimaux sur une droite graduée de 1 en 1, de 0,1 en 0,1.
<b>3.4 Relations entre certains nombres décimaux</b> - connaître et savoir utiliser dans des situations concrètes (contenance, masse, longueur, monnaie, durée) les écritures fractionnaires et décimales de certains nombres : 0,1 et $\frac{1}{10}$ ; 0,01 et $\frac{1}{100}$ ; 0,5 et $\frac{1}{2}$ ; 0,25 et $\frac{1}{4}$ , 0,75 et $\frac{3}{4}$ - connaître et savoir utiliser dans des situations concrètes ou non les écritures fractionnaires et décimales des nombres ci-dessus.	- connaître et savoir utiliser dans des situations concrètes les relations entre $\frac{1}{4}$ (ou 0,25) et $\frac{1}{2}$ (ou 0,5), entre $\frac{1}{100}$ et $\frac{1}{10}$ ; - connaître et savoir utiliser dans des situations concrètes ou non les relations entre $\frac{1}{4}$ (ou 0,25) et $\frac{1}{2}$ (ou 0,5), entre $\frac{1}{100}$ et $\frac{1}{10}$ ; entre $\frac{1}{1000}$ et $\frac{1}{100}$

#### 4 - Calcul

##### Le calcul mental

Dans ce domaine, les compétences en mémorisation des résultats et calcul réfléchi exact ou approché sont à développer en priorité. Pour cela, une bonne connaissance des tables est indispensable. Elle suppose de savoir fournir aussi bien un résultat direct (somme ou produit) qu'un résultat dérivé (complément et différence, facteur d'un produit ou quotient). Le calcul réfléchi implique la mise en œuvre de procédures personnelles, adaptées à chaque calcul particulier : elles peuvent être uniquement mentales ou s'appuyer sur un écrit. L'explicitation et l'analyse, par les élèves, des raisonnements utilisés constituent un moment important de cet apprentissage. Les maîtres alternent les moments d'entraînement et ceux qui permettent

de concevoir des méthodes et de comparer leur efficacité. Les premiers permettent aux maîtres et aux élèves eux-mêmes de contrôler les acquisitions et de renforcer les acquis. Ils sont brefs et peuvent se pratiquer selon le procédé La Martinière. Les seconds sont plus longs : le maître prend le temps de comparer avec les élèves diverses méthodes, de voir lesquelles sont les plus efficaces et de les analyser en vue de leur systématisation. Le calcul mental est l'occasion d'utiliser des propriétés sur les opérations : pour calculer  $4 \times 26$ , on peut choisir d'effectuer  $4 \times 25 + 4 \times 1$ , ou aussi  $26 \times 2 \times 2$ , ou encore  $4 \times 20 + 4 \times 6$ .

Trois objectifs dans l'enseignement du calcul mental, prolongés au collège, sont ainsi mis en évidence : l'automatisation des calculs simples, la mise en place de méthodes pour les calculs plus complexes

d'une part et pour le calcul approché d'autre part. Cet enseignement prend appui sur l'intérêt et le plaisir des élèves à apprendre et à constater leurs progrès.

#### Le calcul posé

Les techniques opératoires usuelles sont mises en place sur des nombres d'usage courant, en s'attachant à assurer une bonne compréhension des étapes du calcul. Elles ne doivent pas faire l'objet d'une recherche de virtuosité excessive. La maîtrise d'une technique opératoire pour chacune des opérations est indispensable. Le travail de construction et d'appropriation de ces techniques fait appel à de nombreuses propriétés du système d'écriture des nombres (numération décimale de position). L'apprentissage doit être conduit avec le souci qu'en soit assurée la compréhension. L'objectif d'automatisation des procédures repose sur une pratique progressive, régulière et bien comprise du calcul. Dans tous les cas, les élèves doivent être entraînés à utiliser des moyens de contrôle des résultats de leurs calculs.

La maîtrise des techniques opératoires des quatre opérations - addition et soustraction de nombres entiers et décimaux, multiplication de deux nombres entiers ou d'un nombre décimal par un nombre entier, division euclidienne de deux entiers - est un objectif important du cycle 3. À ce niveau, une première approche de la division décimale peut être faite en introduisant le quotient décimal d'un nombre entier par 2, 4 et 5.

#### Le calcul instrumenté : la calculatrice doit faire l'objet d'une utilisation raisonnée

Le calcul instrumenté est largement répandu dans la vie courante. Chacun, quelle que soit son activité sociale ou professionnelle, peut avoir recours à l'usage d'une calculatrice. Il est donc essentiel que l'école soit en prise avec cette réalité de notre temps. L'enseignement du calcul doit donc faire une place à l'usage des calculatrices. Chaque élève doit disposer d'un tel outil et c'est à l'enseignant de

choisir, en fonction de la progression adoptée et de la complexité des calculs, les situations pour lesquelles l'élève peut y avoir recours. La calculatrice sera notamment utilisée pour des grands nombres, pour des séries de calcul, pour des vérifications. Il est néanmoins très important de montrer aux élèves que si le recours à la calculatrice peut se révéler nécessaire pour certains calculs complexes, il est d'autres situations dans lesquelles le calcul mental s'avère plus rapide et plus efficace. On veillera à la vérification des résultats obtenus et on montrera à l'élève qu'il doit toujours y être attentif, par exemple en calculant mentalement un ordre de grandeur.

#### Le calcul approché

Le travail sur le calcul approché commence au cycle 3. Il doit être utilisé dans des situations où les élèves peuvent lui donner du sens, par exemple : contrôle d'un résultat obtenu par écrit ou à l'aide d'une calculatrice, moyen de décider dans une situation où le résultat exact n'est pas nécessaire.

#### La liaison avec les autres disciplines

La pratique du calcul ne s'effectue pas seulement pendant les temps de mathématiques. Toute occasion doit être saisie pour mettre en œuvre ce qui a été appris et le consolider. Les situations de la vie courante, de la vie de classe sont privilégiées. Les élèves sont ainsi amenés à résoudre des problèmes liés à la vie de l'école. La pratique de jeux mathématiques et de jeux qui sollicitent et stimulent le raisonnement logique, contribue aussi à la formation mathématique des élèves.

Les diverses disciplines offrent également de multiples occasions de calculer. En sciences expérimentales, les activités appellent des relevés et des calculs sur les nombres ; elles fournissent aussi aux élèves des occasions d'anticiper des résultats et donc d'éprouver la prise sur le monde que leur confère le calcul. En histoire ou en géographie, les calculs de durées, les travaux sur cartes et sur plans offrent des situations intéressantes, notamment pour l'étude de la proportionnalité.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Calcul	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<p><b>4.1 Calcul mental : résultats mémorisés, procédures automatisées, calcul réfléchi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les tables d'addition (de 1 à 9) et de multiplication (de 2 à 9) ;</li> <li>- connaître le complément à la dizaine supérieure pour tout nombre inférieur à 100 ou le complément à l'entier immédiatement supérieur pour tout décimal ayant un chiffre après la virgule.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- additionner ou soustraire mentalement des dizaines entières (nombres inférieurs à 100) ou des centaines entières (nombres inférieurs à 1000) ;</li> <li>- multiplier ou diviser un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1000 ;</li> <li>- organiser et effectuer mentalement ou avec l'aide de l'écrit, sur des nombres entiers, un calcul additif, soustractif, multiplicatif ou un calcul de division en s'appuyant sur des résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations ;</li> <li>- organiser et effectuer des calculs du type <math>1,5 + 0,5</math> ; <math>2,8 + 0,2</math> ; <math>1,5 \times 2</math> ; <math>0,5 \times 3</math>, en s'appuyant sur les résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations ;</li> <li>- évaluer un ordre de grandeur d'un résultat, en utilisant un calcul approché, évaluer le nombre de chiffres d'un quotient entier ;</li> <li>- trouver mentalement le résultat numérique d'un problème à données simples ;</li> <li>- développer des moyens de contrôle des calculs instrumentés : chiffre des unités, nombre de chiffres (en particulier pour un quotient), calcul approché...</li> </ul>
<p><b>4.2 Calcul posé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître une technique opératoire pour l'addition, la soustraction, la multiplication, la division euclidienne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- calculer des sommes et des différences de nombres entiers ou décimaux, par un calcul écrit en ligne ou posé en colonnes ;</li> <li>- calculer le produit de deux entiers ou le produit d'un décimal par un entier (3 chiffres par 2 chiffres), par un calcul posé ;</li> <li>- calculer le quotient et le reste de la division euclidienne d'un nombre entier (d'au plus 4 chiffres) par un nombre entier (d'au plus 2 chiffres), par un calcul posé ;</li> <li>- calculer le quotient décimal exact d'un nombre entier par 2, 4 ou 5.</li> </ul>

### 4.3 Calcul instrumenté

- connaître et utiliser certaines fonctionnalités de sa calculatrice pour gérer une suite de calculs : touches "opérations", touches "parenthèses".

- connaître et utiliser les fonctionnalités : touches "mémoires" et "facteur constant" de sa calculatrice.

- utiliser à bon escient une calculatrice en particulier pour vérifier un calcul mené à la main ou pour effectuer des calculs lourds ou longs nécessités par des résolutions de problème.

## 5 - Espace et géométrie

L'objectif principal est de permettre aux élèves d'améliorer leur "vision de l'espace" (repérage, orientation), de se familiariser avec quelques figures planes et quelques solides et de passer progressivement d'une géométrie où les objets et leurs propriétés sont contrôlés par la perception à une géométrie où ils le sont par explicitation de propriétés et recours à des instruments. Les activités du domaine géométrique ne visent pas des connaissances formelles (définitions), mais des connaissances fonctionnelles, utiles pour résoudre des problèmes dans l'espace ordinaire, dans celui de la feuille de papier ou sur l'écran d'ordinateur, en particulier des problèmes de comparaison, de reproduction, de construction, de description, de représentation d'objets géométriques ou de configurations spatiales (notamment, représentations planes de solides). Si les compétences attendues en fin de cycle ne concernent que quelques figures et solides, les problèmes proposés portent sur d'autres objets : quadrilatères particuliers tels que le trapèze, le "cerf-volant", le parallélogramme ; solides tels que le prisme, la pyramide, la sphère, le cylindre, le cône.

La notion d'agrandissement ou de réduction de figures fait l'objet d'une première étude, en liaison avec la proportionnalité, et conduit à une approche de la notion d'échelle.

Les connaissances relatives à l'espace et à la géométrie concernent :

- le repérage de cases ou de points sur un quadrillage ;
- l'utilisation de plans et de cartes ;
- les relations et propriétés géométriques : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale, milieu d'un segment ;
- l'utilisation d'instruments (règle, équerre, compas) et de techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
- les figures planes (en particulier : triangle et ses cas particuliers, carré, rectangle, losange, cercle) : reconnaissance, reproduction, construction, description, décomposition d'une figure en figures plus simples ;
- les solides (en particulier : cube, parallélépipède rectangle) : reconnaissance, reproduction, construction, description, représentations planes ( patrons) ;
- l'agrandissement et la réduction de figures planes, en lien avec la proportionnalité.

### Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

#### Espace et géométrie

##### CONNAISSANCES

##### CAPACITÉS

#### 5.1 Repérage, utilisation de plans, de cartes

- repérer une case ou un point sur un quadrillage ;  
 - connaître les points cardinaux et leur incidence sur une carte ou un plan, en liaison avec la géographie.

Dans des cas concrets (plan de classe, d'école, du quartier, de ville, carte routière, carte de France, d'Europe) :  
 - savoir se situer par rapport à des repères fixes (porte, mairie, Paris, pays limitrophes) ;  
 - savoir représenter un déplacement simple sur une carte ou un plan ;  
 - savoir évaluer une distance entre deux objets ou deux lieux en utilisant les indications de longueur données par le plan ou la carte, par lecture directe sans devoir recourir à l'échelle.

#### 5.2 Relations et propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale

- connaître et savoir utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : points alignés, droite, droites perpendiculaires, droites parallèles, segment, milieu, angle, figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite, axe de symétrie.

- vérifier, à l'aide des instruments : l'alignement de points (règle), l'égalité des longueurs de segments (compas ou instrument de mesure), la perpendicularité (équerre) et le parallélisme entre droites (écart constant), et effectuer les tracés correspondants ;  
 - trouver le milieu d'un segment ; percevoir qu'une figure possède un ou plusieurs axes de symétrie et le vérifier en utilisant différentes techniques (pliage, papier calque, miroir) ;  
 - compléter une figure par symétrie axiale en utilisant des techniques telles que pliage, papier calque, miroir ;  
 - tracer, sur papier quadrillé, la figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite donnée.

#### 5.3 Figures planes : triangle (et cas particuliers), carré, rectangle, losange, cercle

- connaître et savoir utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : triangle, triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral, carré, rectangle, losange, cercle ; sommet, côté ; centre, rayon et diamètre pour le cercle.

- reconnaître de manière perceptive une figure plane (en particulier dans une configuration plus complexe), en donner le nom, vérifier son existence en ayant recours aux propriétés et aux instruments ;  
 - décomposer une figure en figures plus simples ;  
 - tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), soit à partir d'un modèle, soit à partir d'une description, d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée ;  
 - tracer un cercle dont on connaît le centre et le rayon ;  
 - décrire une figure en vue de l'identifier dans un lot de figures ou de la faire reproduire sans équivoque.

<p><b>5.4 Solides : cube, parallélépipède rectangle</b> - connaître et savoir utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : cube, parallélépipède rectangle ; sommet, arête, face.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- percevoir un solide, en donner le nom, vérifier certaines propriétés relatives aux faces ou arêtes d'un solide à l'aide des instruments ;</li> <li>- <i>décrire un solide en vue de l'identifier dans un lot de solides divers ou de le faire reproduire sans équivoque ;</i></li> <li>- <i>construire un cube ou un parallélépipède rectangle ;</i></li> <li>- <i>reconnaître, construire ou compléter un patron de cube, de parallélépipède rectangle.</i></li> </ul>
<p><b>5.5 Agrandissement, réduction</b> - Savoir quand une figure est un agrandissement ou une réduction d'une autre figure.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser, dans des cas simples, des agrandissements ou des réductions de figures planes ;</li> <li>- contrôler si une figure est un agrandissement ou une réduction d'une autre figure.</li> </ul>

## 6 - Grandeurs et mesure

L'essentiel des activités concerne la résolution de problèmes "concrets", réels ou évoqués, en utilisant des procédés directs, des instruments de mesure, des estimations ou des informations données avec les unités usuelles. Les activités scientifiques et technologiques fournissent un champ d'application privilégié pour ce domaine.

Certaines grandeurs (longueurs, masses, volumes sous l'aspect contenances, durées) ont fait l'objet d'une première approche au cycle 2. Les connaissances élaborées sont complétées et structurées au cycle 3, en particulier à travers la maîtrise des unités légales du système métrique ou sexagésimal (pour les durées) et de leurs relations.

La notion d'aire est mise en place, notamment par des activités de classement et rangement de surfaces qui précèdent les activités de mesurage avec une unité choisie. L'étude des aires se prolonge au collège. De la même façon, concernant les angles, les activités de classement et de rangement d'angles précèdent les activités de mesurage en degrés, qui relèvent du collège. Les élèves doivent, en particulier,

prendre conscience du fait que les longueurs des "côtés" n'ont aucune incidence sur le résultat de la comparaison des angles.

Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :

- les longueurs, les masses, les volumes (contenances) : mesure de ces grandeurs (utilisation d'instruments, choix approprié de l'unité), estimation (ordre de grandeur), unités légales du système métrique (mètre, gramme, litre, leurs multiples et leurs sous-multiples), calcul sur des mesures exprimées à l'aide de ces unités ;
- le périmètre d'un polygone ;
- les aires : comparaison de surfaces selon leurs aires, différenciation de l'aire et du périmètre, mesure d'aires à l'aide d'une unité donnée, unités usuelles (cm<sup>2</sup>, dm<sup>2</sup>, m<sup>2</sup>, km<sup>2</sup>) et leurs relations ;
- l'aire d'un rectangle ;
- les angles : comparaison, reproduction ;
- le repérage du temps et les durées : lecture de l'heure, unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations ;
- le calcul de la durée écoulée entre deux instants donnés.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Grandeurs et mesure	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
<p><b>6.1 Longueurs, masses, volumes (contenances), repérage du temps, durées</b> - connaître les unités légales du système métrique pour les longueurs (mètre, ses multiples et ses sous-multiples usités), les masses (gramme, ses multiples et ses sous-multiples usités) et les contenances (litre, ses multiples et ses sous-multiples usités) ; - connaître les unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations ; - connaître les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance, et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des instruments pour mesurer des objets physiques ou géométriques ;</li> <li>- exprimer le résultat d'un mesurage par un nombre ou un encadrement, l'unité (ou les unités) étant imposée(s) ou choisie(s) de façon appropriée ;</li> <li>- lire l'heure sur une montre à aiguilles ou une horloge ;</li> <li>- effectuer des calculs simples sur les mesures ;</li> <li>- estimer une mesure (ordre de grandeur) ;</li> <li>- construire ou réaliser un objet dont des mesures sont données ;</li> <li>- utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance, et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur ;</li> <li>- utiliser le calcul pour obtenir la mesure d'une grandeur, en particulier : calculer le périmètre d'un polygone, calculer une durée à partir de la donnée de l'instant initial et de l'instant final.</li> </ul>
<p><b>6.2 Aires</b> - savoir que deux surfaces peuvent avoir la même aire sans avoir le même périmètre et peuvent avoir le même périmètre sans avoir la même aire ; - connaître et utiliser les unités usuelles (cm<sup>2</sup>, dm<sup>2</sup>, m<sup>2</sup> et km<sup>2</sup>) ainsi que quelques équivalences (1 m<sup>2</sup> = 100 dm<sup>2</sup>, 1 dm<sup>2</sup> = 100 cm<sup>2</sup>, 1 km<sup>2</sup> = 1000000 m<sup>2</sup>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- classer et ranger des surfaces (figures) selon leur aire (par superposition, découpage et recollement ou pavage par une surface de référence) ;</li> <li>- construire une surface qui a la même aire qu'une surface donnée (et qui ne lui est pas superposable) ;</li> <li>- mesurer l'aire d'une surface grâce à l'utilisation d'un réseau quadrillé, le résultat étant une mesure exacte ;</li> <li>- <i>mesurer l'aire d'une surface grâce à un pavage effectif à l'aide d'une surface de référence (dont l'aire est prise pour unité) ou grâce à l'utilisation d'un réseau quadrillé (le résultat étant une mesure exacte ou un encadrement) ;</i></li> <li>- calculer l'aire d'un rectangle dont l'un des côtés au moins est de dimension entière.</li> </ul>

### 6.3 Angles

- comparer des angles dessinés par superposition ;
- *comparer des angles en utilisant un gabarit, en particulier des angles situés dans une figure (angles intérieurs d'un triangle, d'un quadrilatère...)* ;
- reproduire un angle donné en utilisant un gabarit ou par report d'un étalon ;
- tracer un angle droit ;
- tracer un angle égal à la moitié, le quart ou le tiers d'un angle droit.

## SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE

### OBJECTIFS

L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes qui suscitent la curiosité des élèves. Il prépare ces derniers à s'orienter plus librement dans des sociétés où les objets techniques jouent un rôle majeur et à reconnaître les bienfaits que nous devons à la science. L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à une démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes.

Les connaissances et les compétences sont construites dans le cadre d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation. Cette démarche peut recourir à diverses formes de travail :

- expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves ;
- réalisation matérielle (recherche d'une solution technique) ;
- observation directe ou assistée par un instrument, avec ou sans mesure ;
- recherche sur des documents ;
- enquête et visite.

La confrontation à des ouvrages de référence consolide les connaissances acquises et contribue à l'apprentissage de stratégies de lecture adaptées à la spécificité de ces textes.

La séquence didactique comporte le plus souvent un travail en petits groupes qui donne l'occasion de développer des qualités d'écoute, de respect, de coopération. L'activité des élèves est la règle et les expériences magistrales sont rares. Des moments de synthèse opérés par le maître n'en sont pas moins indispensables pour donner tout leur sens aux pratiques expérimentales et en dégager les enseignements.

Le renforcement de la maîtrise du langage et de la langue française est un aspect essentiel. Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat visant à produire des connaissances. Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expériences et d'observations. L'élaboration d'écrits permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communique (texte de statut documentaire). Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits validés prennent le statut de savoirs. Une initiation à la lecture documentaire en sciences est mise en œuvre lorsque les élèves rencontrent un nouveau type d'écrit scientifique : fiche technique, compte rendu d'expérience, texte explicatif, texte argumentatif, tableau de chiffres...

### PROGRAMME

#### 1 - La matière

Consolider la connaissance de la matière et de sa conservation :

- états et changements d'état de l'eau ;
- mélanges et solutions ;
- l'air, son caractère pesant.

#### 2 - Unité et diversité du monde vivant

Parvenir à une première approche de la notion d'évolution à partir de l'unité du vivant, caractérisée par la mise en évidence de quelques grands traits communs, puis de sa diversité, illustrée par l'observation de différences, le tout conduisant aux notions d'espèce et de classification :

- les stades de développement d'un être vivant ;
- les divers modes de reproduction ;
- première approche de la notion d'évolution des êtres vivants à partir de quelques fossiles typiques ;
- les grandes étapes de l'histoire de la Terre.

#### 3 - Éducation à l'environnement et au développement durable

Cette éducation est transdisciplinaire. Elle s'appuie, entre autres, sur l'étude des thèmes suivants :

- mode de nutrition des végétaux verts (autotrophie) ;
- rôle et place des êtres vivants : notions de chaînes et de réseaux alimentaires ;
- adaptation des êtres vivants aux conditions du milieu ;
- trajet et transformation de l'eau dans la nature ;
- la qualité de l'eau.

#### 4 - Le corps humain et l'éducation à la santé

Découverte du fonctionnement du corps, en privilégiant les conditions de son maintien en bonne santé :

- les mouvements corporels (les muscles, les os du squelette, les articulations) ;
- première approche des fonctions de nutrition (digestion, respiration et circulation) ;
- reproduction de l'Homme et éducation à la sexualité ;
- conséquences à court et long terme de notre hygiène : actions bénéfiques ou nocives de nos comportements, notamment dans le domaine de l'alimentation.

#### 5 - L'énergie

On ne tente pas, à l'école élémentaire, une véritable introduction du concept scientifique d'énergie. À ce niveau de la scolarité, il s'agit simplement de travailler sur quelques illustrations :

- exemples simples de sources d'énergies utilisables ;
- consommation et économie d'énergie ;
- notions sur le chauffage solaire.

#### 6 - Le ciel et la Terre

Observation méthodique de phénomènes quotidiens et de quelques manifestations de l'activité de la Terre :

- la lumière et les ombres ;
- les points cardinaux et la boussole ;
- le mouvement apparent du Soleil ;
- la durée du jour et son évolution au cours des saisons ;
- la rotation de la Terre sur elle-même et ses conséquences ;
- le système solaire et l'Univers ;
- mesure des durées, unités ;
- volcans et séismes.



## 7 - Le monde construit par l'homme

Dans le cadre d'une réalisation, initiation à la recherche de solutions techniques, au choix et à l'utilisation d'objets et de matériaux :

- circuits électriques alimentés par des piles ;
- principes élémentaires de sécurité électrique ;
- leviers et balances, équilibres ;
- objets mécaniques, transmission de mouvements ;
- plan horizontal, vertical : intérêt de quelques dispositifs techniques.

## 8 - Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales

L'investigation sur le réel est une priorité en sciences expérimentales et en technologie à tous les niveaux d'enseignement, et l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) sera autant que possible associé à une manipulation directe des objets. Dans ce cadre, les technologies de l'information et de la communication peuvent apporter leur concours à la plupart des situations d'enseignement.

Les dispositifs de numérisation d'images peuvent faciliter l'observation, les documents multimédias et la recherche en ligne donnent accès à une information dynamique et actualisée sur la matière et le vivant. Les logiciels de traitement de texte permettent de réaliser des comptes rendus d'expérience, d'observation, de recherche documentaire, de visite ou d'enquête rigoureusement construits, soigneusement illustrés et valorisants pour l'élève.

Les animations peuvent aider à comprendre les processus dont l'observation directe est difficile. Mais les simulations, accompagnées de la nécessaire réflexion sur leurs limites, seront réservées au collègue.

Les outils de communication, en mode direct ou différé, permettent d'élargir les constats réalisés au niveau de l'environnement immédiat, dans le cadre d'échanges à distance.

L'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie contribue ainsi à une formation des élèves dans les cinq domaines du B2i, dont les connaissances et capacités constituent un objectif pour le programme du cycle 3.

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du Socle commun de connaissances et de compétences : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).*

#### CONNAISSANCES

*Avoir compris et retenu :*

##### La matière

- connaître les 3 états physiques de l'eau et *les températures de changement d'état* ;
- savoir que la vapeur d'eau est invisible ;
- *savoir qu'une eau limpide n'est pas nécessairement pure mais qu'elle peut contenir des substances dissoutes* ;
- savoir que l'air est pesant.

##### Le vivant

- savoir que le développement d'un être vivant se traduit par une augmentation de masse ou de longueur, et des transformations ;
- distinguer une reproduction sexuée d'une reproduction asexuée et connaître quelques exemples pour chacun de ces 2 modes ;
- *apprendre à classer les êtres vivants à partir de ce qu'ils ont en commun et observer des fossiles pour approcher la notion d'évolution.*

##### L'environnement et le développement durable

- savoir qu'il existe différents milieux caractérisés par les conditions de vie qui y règnent et par les êtres vivants qui les habitent ; *savoir que des variations sont possibles au cours du temps* ;
- connaître les notions de chaînes et de réseaux alimentaires ainsi que l'interdépendance des êtres vivants. À ce titre, prendre la mesure de l'importance des végétaux verts, compte tenu de la particularité de leurs besoins nutritifs ;
- savoir que l'activité humaine peut avoir des conséquences sur les milieux :
  - . la biodiversité constitue une ressource naturelle capitale et est liée, en partie, à l'action de l'Homme sur les milieux,
  - . les ressources en eau.

##### Le corps humain et la santé

- savoir qu'un mouvement corporel est dû à l'action de muscles qui déplacent des os articulés ;
- connaître le rôle de la circulation dans la nutrition des organes, à la suite de l'action des appareils respiratoire et digestif ;
- savoir que la grossesse est consécutive à une fécondation, à l'origine d'un nouvel individu ; savoir que, chez les êtres humains, la sexualité ne se réduit pas à la reproduction de l'espèce ; connaître les modifications qui apparaissent à la puberté (ex : les règles) et les risques contre lesquels il convient de se prémunir (ex : grossesse précoce, IST) ;
- connaître les conséquences du mode de vie sur la santé (importance de l'hygiène corporelle, d'une alimentation équilibrée, du sommeil et des risques liés au tabagisme et à la consommation d'alcool et à celle des drogues).

##### L'énergie

- connaître différentes sources d'énergie utilisables et leur nécessité pour le chauffage, l'éclairage et la mise en mouvement ;
- savoir que certaines sources d'énergie sont épuisables et qu'il convient donc de les économiser et de recourir à des formes d'énergie renouvelable.

### Le ciel et la Terre

- savoir que la Terre tourne sur elle-même ;
- *savoir relever la trajectoire du Soleil par rapport au sol (horizon) et savoir qu'elle peut s'interpréter par la rotation de la Terre sur elle-même ;*
- savoir que la Terre et les planètes tournent autour du Soleil selon des trajectoires quasiment circulaires ;
- *savoir que la Lune tourne autour de la Terre ;*
- savoir que la Terre présente des phénomènes dynamiques d'origine interne (volcans et séismes).

### Le monde construit par l'homme

- savoir allumer deux ou plusieurs lampes à l'aide d'une pile et distinguer montage en série et montage en dérivation ;
- connaître des principes élémentaires de sécurité électrique, *en particulier l'utilisation des matériaux conducteurs et des matériaux isolants ;*
- *savoir que la rotation d'un objet est liée à la valeur de la force qui lui est appliquée et de la distance de celle-ci à l'axe de rotation ;*
- connaître quelques mécanismes qui permettent de transmettre un mouvement.

### CAPACITÉS

Être capable de :

- pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner, formuler une explication possible (hypothèse), en utilisant éventuellement un modèle simple et chercher à la valider ;
- manipuler et expérimenter :
  - . participer à la conception d'un protocole expérimental et le mettre en œuvre en utilisant les outils appropriés, y compris informatiques,
  - . développer des habiletés manuelles et techniques,
  - . percevoir la différence entre le réel et le virtuel ;
- *exprimer et exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche :*
  - . *utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral,*
  - . *maîtriser les principales unités de mesure des grandeurs inscrites au programme,*
  - . *comprendre qu'une mesure isolée, associée à une incertitude, peut être différente d'un résultat statistique ;*
- mobiliser ses connaissances dans d'autres champs disciplinaires (comme l'EPS) et dans les activités usuelles (lors de la prise des repas ou lors de visites de terrain, par exemple...);
- produire une image numérique ;
- effectuer une recherche en ligne ;
- regrouper dans un même document du texte et des images.

### ATTITUDES

L'acquisition d'une culture scientifique et technologique doit permettre à l'élève, au cours du cycle 3, de développer les attitudes suivantes :

- le sens de l'observation ;
- la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes observés ;
- l'imagination raisonnée ;
- l'esprit critique :
  - . confronter ses idées dans des discussions collectives,
  - . distinguer le savoir scientifique de ce qui relève d'une opinion,
  - . situer un résultat ou une information dans son contexte,
- l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- la responsabilité face à l'environnement, face au monde vivant de l'environnement et à la santé ;
- l'observation de règles élémentaires de sécurité.

## ÉDUCATION ARTISTIQUE

### Arts visuels, éducation musicale, approche d'autres disciplines artistiques

L'éducation artistique développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. Les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires et, en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école.

En lien avec les autres champs disciplinaires, l'éducation artistique apporte des références artistiques qui participent à la construction de la "culture humaniste". Les arts visuels amènent à constituer progressivement une typologie des grands domaines de la production plastique (architecture, cinéma, peinture et compositions plastiques) ;

ils approchent les constituants de l'œuvre, les procédés, les genres et apportent quelques repères historiques, en situant des œuvres dans des périodes et de grandes ères de civilisation. Parallèlement à l'écoute d'œuvres musicales pour elles-mêmes, l'éducation musicale conduit à faire connaître aux élèves un choix d'œuvres de référence du patrimoine musical qui les amène à tisser un réseau de liens entre diverses productions humaines.

L'éducation artistique comporte trois volets complémentaires :

- une formation de base en arts visuels et en musique, qui fait l'objet de programmes spécifiques ;
- des activités artistiques intégrées à d'autres enseignements dont elles renforcent l'approche sensible ou la dimension esthétique : pratiques théâtrales en liaison avec le programme de la littérature, danse en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive ;
- la réalisation de projets artistiques et culturels, moments privilégiés pour approfondir l'une des disciplines artistiques au programme ou en découvrir d'autres.

Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont

situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables.

L'éducation artistique se développe dans trois types d'activités qui s'articulent le plus souvent à l'occasion de travaux d'application ou de synthèse :

- une pratique créative, composante fondamentale de l'éducation artistique, dans laquelle l'élève est amené à s'exprimer pour donner corps à un projet personnel ;

- une rencontre avec les œuvres, indispensable à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines ;

- l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (l'élève s'approprie les outils, les techniques, les méthodes de travail qui viennent enrichir ses capacités d'expression aussi bien que sa sensibilité artistique).

L'éducation artistique est assurée soit à l'école même, soit dans d'autres lieux culturels mieux adaptés, lorsque le projet pédagogique prévoit une exploitation des ressources de l'environnement.

Elle est toujours confiée aux enseignants, professeurs des écoles et instituteurs, sans exclure des échanges de service ou des décroisements mettant en jeu des maîtres ayant une formation à dominante artistique. Elle peut s'appuyer sur les apports qu'offre le partenariat en matière d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle donne aux élèves la possibilité d'explorer les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils : logiciels d'aide à la création visuelle ou sonore, montage, utilisation esthétique ou documentaire internet...

## ARTS VISUELS

### OBJECTIFS

Les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. L'élève y poursuit les investigations menées durant les cycles précédents en précisant ses démarches, en réinvestissant de manière plus réfléchie les moyens techniques mis à sa disposition. Il précise et structure ses connaissances sur les œuvres et les met en relation avec d'autres disciplines, en particulier avec la littérature, la langue vivante, l'histoire et la géographie.

L'enseignant conçoit des situations de classe variées et maintient en éveil l'intérêt et la curiosité de l'élève pour diverses formes d'expression visuelle. La pratique régulière du dessin et d'autres modes de saisie, tels que la photographie et la vidéo, l'amène à affiner son regard sur l'environnement, à mettre en question son rapport aux choses et au monde. Il peut relier et même associer plusieurs formes de langage.

L'image est introduite sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, affiches, photocopie, albums illustrés, écrans d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers. Elle est, chaque fois, abordée selon ses caractéristiques et ses fonctions spécifiques, et reconnue comme un vecteur de connaissance évalué et comparé à d'autres.

Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques et les démarches s'ouvrent au design, aux arts du quotidien, à l'architecture et à la vidéo, tout en s'appuyant sur des compétences progressivement acquises dans différents domaines artistiques relevant déjà des arts visuels tels que le dessin, la peinture, le collage ou les fabrications en volumes. Une attention particulière est portée aux notions d'espace et de paysage, en lien avec la géographie.

Cet enseignement vise à articuler deux volets distincts qui participent l'un et l'autre de l'éducation du regard :

- une pratique diversifiée intégrant analyse et production d'images, dessin, nouvelles technologies et autres formes d'expression plastique en deux ou trois dimensions ; elle s'appuie sur le plaisir de faire, favorise la créativité des élèves tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques ;

- une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact

direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes, etc.).

Une liste d'œuvres de référence, publiée par le ministère et les académies, est proposée. Elle constitue le fondement d'une culture commune.

## PROGRAMME

### 1 - Le dessin comme composante plastique

La pratique du dessin en cycle 3 amène l'élève à exploiter de manière réfléchie différentes techniques. Il aiguise sa perception, améliore l'acuité de son regard en prenant le temps d'observer et d'enregistrer le monde qui l'entoure. Le désir de représenter, lié au souci de la ressemblance, l'incite à maîtriser les modalités (matérielles et opératoires) qu'il met en œuvre et qui progressivement tendent à se complexifier. Le dessin est aussi abordé dans d'autres fonctions qui sont précisées, développées et expérimentées : expression d'une sensation, mise en forme d'une idée, représentation d'un univers personnel (imaginaire, fantastique, poétique), figuration d'une fiction, transformation de la réalité, communication, narration, dessins préparatoires à un projet, mise en mémoire d'un événement. L'élève s'approprie et réemploie certains codes de représentation repérés dans les images familières, notamment celles des albums illustrés ou de la bande dessinée. Le dessin peut se combiner avec d'autres procédés techniques comme la peinture, le collage ou la photographie.

Dans leurs relations, les différentes composantes de ce mode d'expression graphique méritent une attention particulière. L'élève est progressivement conduit à les faire varier par lui-même, en fonction de ses propres intentions, de son projet personnel d'expression et de recherche d'effets. Il peut aussi associer plusieurs techniques comme la plume, la plume associée au pastel, etc., sur un même support. Il expérimente ces combinaisons et en mémorise l'expérience. Il joue sur des paramètres déjà rencontrés et repérés au cours des cycles antérieurs :

- le support : si les différentes qualités du papier (couleur, épaisseur, texture) ont une influence sur le rendu final, il est aussi possible d'expérimenter d'autres supports comme la toile, le bois ou le sol de la cour ;

- l'instrument : il y a ceux qui marquent par eux-mêmes (craie, pastel, crayon, pierre, etc.) ; ceux qui s'associent à un médium (plume, stylo, tire-lignes, brosse, pinceau, etc.) et ceux qui marquent le support (pointe, peigne, manche du pinceau, etc.) ;

- le geste : précis ou aléatoire, vif ou modéré, souple ou cassant, appuyé ou léger, impliquant le corps entier, le bras ou seulement le poignet, guidé ou non à l'aide d'un instrument (règle, compas, etc.) ;

- le médium (quand il est nécessaire : encre, gouache, aquarelle, etc.).

Les compositions plastiques mettent en œuvre des principes d'organisation et d'agencement explicites. Les notions d'équilibre, d'espace, de profondeur, de plan, de proportion, d'échelle, de mouvement, de contraste et de lumière sont abordées. L'élève doit tirer parti des ressources expressives des matériaux utilisés et les mettre au service de son projet.

L'enseignant offre les conditions d'une pratique régulière du dessin personnel en proposant des carnets recevant les esquisses, les croquis, les tests et essais divers qui permettent à l'élève d'élaborer différentes "astuces" graphiques, de les conserver, de les comparer, de les faire évoluer. De la même façon, les travaux de l'élève sont rassemblés et conservés pour constituer la mémoire des démarches engagées et développées au cours de l'année. L'exploitation des multiples facettes de la calligraphie permet d'enrichir cet aspect important de l'expérience esthétique.

### 2 - Des caractéristiques d'un volume à son organisation spatiale

Les activités d'assemblage, de sculpture, de maquette invitent l'élève à transformer, juxtaposer et associer des matériaux divers dont les

qualités plastiques et expressives sont mises au service de la recherche d'effets progressivement maîtrisés. Comme dans les démarches initiées dans les cycles précédents, les matériaux bruts ou composites, les matériaux de récupération, les objets extraits du quotidien, les emballages, les boîtes, les tissus, les plastiques, les cartons, les chutes de bois et de métaux servent à ces réalisations en trois dimensions. Il s'agit principalement, pour l'élève, de manipuler, de fabriquer, de construire. Des relations plastiques s'instaurent entre les parties de matérialité différentes : jeux de superposition, de transparence, contrastes de matières, répartition de pleins et de vides, etc. Ces relations internes à la composition génèrent des effets, ménagent des apparences qui produisent du sens. L'élève est conduit à mieux évaluer ces effets en fonction de ses intentions initiales, à reprendre éventuellement son projet ou à réinvestir dans d'autres réalisations ce qu'il a observé et compris.

Les travaux réalisés conduisent l'élève à dégager progressivement la notion de structure par opposition à celle d'habillage. Il recherche une plus grande adéquation entre un matériau et sa fonction (faire tenir, recouvrir, supporter, rigidifier, faire contrepoids, lier, etc.). Il joue sur les rapports d'échelle et envisage différents points de vue. Les aspects de la production que sont la présentation de son travail, sa valorisation, sa mise en scène et son inscription dans un lieu sont également abordés. L'élève prend en charge l'installation ou l'accrochage de son travail dans le cadre d'expositions organisées par la classe, à l'école ou dans un autre lieu.

### **3 - Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication**

Les questions se rapportant à l'image, son origine, sa nature, ses composantes, son fonctionnement et son sens sont posées aussi bien dans le cadre de leur production que de leur analyse en relation avec les autres disciplines l'utilisant comme l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales et la technologie. Les images à caractère artistique (reproductions d'œuvres, photographies d'art, dessins d'artiste, etc.) sont distinguées des images documentaires ou scientifiques ou à destination commerciale. L'objectif est de doter l'élève d'outils d'observation et d'analyse lui permettant de mieux comprendre le monde d'images dans lequel il vit, et de mieux s'y repérer. Les notions de ressemblance, de vraisemblance, d'illusion, d'impression, de sensation, de fiction peuvent être introduites. L'élève est invité à comparer les procédés employés dans les œuvres d'art, les affiches publicitaires, les clips vidéo, les films, et les émissions de télévision.

Au-delà du dessin et des compositions plastiques en deux dimensions, le volet pratique de ces activités engage l'élève dans l'utilisation de l'appareil photographique (analogique et si possible numérique). Lors de la prise de vues, il joue sur le cadrage, le point de vue, le caché et le montré, le flou et le net, le proche et le lointain. La dimension expérimentale et de jeu est maintenue dans l'usage fait de ces techniques. Les résultats obtenus (tirages papier, impressions numériques, reproductions photocopiées) peuvent également être retravaillés, transformés, combinés (photomontages) entre eux, voire associés à d'autres éléments photographiques extraits de

quotidiens ou de magazines. L'image est ainsi complètement recréée. L'élève invente, teste, déclenche des relations entre les éléments d'une composition et produit ainsi du sens. En fonction des moyens matériels disponibles, il est parfois possible de concevoir et réaliser une brève production vidéo. Les discussions et échanges touchant au scénario ainsi que les dessins préparatoires au projet participent de la démarche de conception et doivent s'accompagner d'un travail d'écriture.

### **4 - La perception de l'environnement et sa représentation**

Les pratiques diversifiées qui viennent d'être décrites, celles du dessin, de la construction et de l'image, permettent à l'élève d'affiner la perception de son environnement, en particulier dans sa dimension paysagère et architecturale, l'aidant à mieux comprendre la démarche géographique, également fondée sur l'approche du paysage. L'élève doit apprendre à mieux percevoir les limites, les oppositions entre formes et fonds, les relations et les proportions, la lumière et les ombres, les jeux et les effets de couleur, la structure et l'ensemble. En jouant à modifier le sens d'une image par sa transformation, en conférant de nouvelles qualités aux objets par des actions réfléchies, l'élève apprend à modifier la vision, à orienter la perception des choses, et prend conscience qu'il existe différentes manières de rendre compte de la réalité. Il doit savoir réinvestir cette perception plus aiguë du réel dans les autres disciplines qui utilisent l'image.

### **5 - L'approche et la connaissance des œuvres**

Une liste d'œuvres situées historiquement et appartenant à des registres techniques, thématiques et artistiques différents est proposée. Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'observation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture de l'élève. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est visée. Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art. Cette liste est complétée par une liste d'œuvres établie au sein de chaque académie par un groupe d'experts, sous l'autorité du Recteur, pour faciliter la connaissance et l'exploitation des ressources de proximité. Cette approche des œuvres doit être abordée en relation avec la pratique de classe.

Pour soutenir ces axes de travail, le maître encourage la constitution d'un "musée personnel" fait d'images et d'objets sélectionnés ; il suscite la création d'un "musée de classe". Des correspondances explicites entre les productions personnelles, les images et objets collectionnés ainsi que les œuvres découvertes en classe sont établies.

### Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).

#### CONNAISSANCES

Avoir compris et retenu :

- les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes ; repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche ;
- avoir de premiers repères historiques : identifier et nommer quelques références (œuvres, personnalités, événements...) à partir des œuvres de la liste nationale ; pouvoir les caractériser simplement et les situer historiquement.

#### CAPACITÉS

Être capable de :

- lire et utiliser différents langages ; *utiliser le dessin dans ses différentes fonctions en se servant de diverses techniques ;*
- *réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises ;*
- *choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils ;*
- témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre ;
- identifier différents types d'images en expliquant les critères d'identification sur lesquels on s'appuie ;
- réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels.

#### ATTITUDES

Les arts visuels contribuent à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2 le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des musées, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine européen.

## ÉDUCATION MUSICALE

### OBJECTIFS

Les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. Les spécificités du cycle des approfondissements portent sur l'enrichissement du travail d'interprétation, sur la maîtrise de polyphonies simples ou plus exigeantes en fonction des acquis des enfants et des compétences de l'enseignant, sur l'exploitation des répertoires vocaux et d'écoute dans leur valeur de références culturelles.

Le travail d'interprétation s'appuie sur le repérage et la comparaison de motifs, de formes musicales, de genres et styles contrastés. Il est articulé à l'écoute de pièces vocales ou instrumentales que les élèves s'entraînent à reconnaître, à caractériser et à situer dans leurs époques ou civilisations respectives.

Ces activités croisées permettent l'expression des goûts personnels de l'élève tout en maintenant actives sa curiosité et ses premières capacités de jugement esthétique.

Les projets mis en œuvre avec le concours éventuel de professionnels de la musique se concluent le plus souvent par une présentation à un public. Ils tirent profit des acquis techniques et culturels, contribuant à étendre les capacités d'invention de l'élève.

Celui-ci garde témoignage de toutes ses pratiques actives, gratifiantes et rigoureuses, cumulées sur trois années, dans une anthologie musicale personnelle, écrite ou sonore, outil concret et vivant de prise de conscience du parcours effectué au travers des musiques écoutées et produites.

### PROGRAMME

#### 1 - Voix et chant

##### 1.1 Culture vocale

La culture vocale se développe toujours et encore par la pratique régulière de jeux vocaux, l'apprentissage de chants diversifiés, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Cette culture vocale doit contribuer comme au cycle 2 à la maîtrise de la respiration, à la recherche des différents tons qu'impliquent la diction et la lecture à voix haute de poèmes et d'œuvres littéraires.

##### 1.2 Répertoire

Le répertoire s'élargit pour offrir des exemples facilitant les comparaisons entre genres, styles nouveaux, époques et cultures plus éloignées. Il intègre des chants à plusieurs voix en langue étrangère ou régionale, comme quelques productions inventées ou composées spécifiquement pour les enfants par des auteurs contemporains.

Inscrite dans le projet de chaque école, la chorale répond aux indications générales déjà énoncées pour le cycle 2.

#### 2 - Écoute

##### 2.1 Culture de l'oreille

L'écoute est à ce niveau encore un temps indispensable de la démarche qui fait se succéder écoute, production, nouvelle écoute, invention. Elle se développe et devient plus analytique et plus opératoire. L'élève devient capable de distinguer, comme de mémoriser, l'organisation des éléments dans leur ordre mais aussi dans leur superposition. Il prend conscience des différents plans sonores. Il s'implique avec plus d'autonomie dans une danse en fonction de la structure et du caractère expressif de la musique. Le recours au codage et à la partition devient un guide utile. L'accroissement du lexique spécifique pour nommer et caractériser les sons comme les divers aspects d'une musique devient indispensable. D'une façon générale, le langage va permettre maintenant à l'élève de justifier ses choix, ses goûts, de les faire partager, d'inscrire ainsi des références dans sa mémoire à long terme.

##### 2.2 Répertoire

Très ouvert, le répertoire n'exclut ni la création contemporaine ni les répertoires populaires du patrimoine. Le contact avec la musique vivante est essentiel et doit être recherché aussi souvent que possible. Dans tous les cas, les critères de choix prennent en compte l'intérêt artistique, la richesse en éléments contrastés clairement perceptibles, la durée des extraits, leur nouveauté par rapport au vécu des enfants, la possibilité qu'ils offrent de nouer des liens avec le répertoire chanté. La sélection publiée en document d'application concrétise quelques choix pertinents possibles.

On n'hésitera pas à illustrer cette diversité de styles situés dans une époque en recourant notamment aux œuvres les plus connues de la musique classique, en liaison avec le programme d'histoire. Elles

seront utilisées à titre d'exemples, nullement normatifs ou exhaustifs. Le but demeure d'aider à dépasser l'opposition trop fréquente entre univers musicaux familiers, médiatisés, et musiques plus éloignées et savantes : à cet effet, l'audition réitérée d'œuvres moins familières est nécessaire.

### 3 - Pratiques instrumentales

Les pratiques instrumentales demeurent encore reliées, notamment pour les recherches et inventions, à un projet plus large, souvent projet d'accompagnement de chansons. Les compétences acquises au cycle 2 permettent d'envisager des accompagnements rythmiques plus complexes, voire des jeux rythmiques sur plusieurs instruments différents. Ceux-ci peuvent parfois être fabriqués en lien avec l'initiation technologique. La pratique systématique d'un instrument mélodique, parce qu'elle nécessite des compétences techniques spécifiques, ne relève pas de l'école élémentaire. Toute-

fois, des élèves qui suivent un enseignement spécialisé peuvent opportunément faire bénéficier un projet de leurs compétences.

### 4 - Réalisation de projets musicaux

Les projets musicaux sont indispensables comme lieux de réinvestissement synthétique des acquis du chant, de l'écoute, des activités corporelles ou d'accompagnement instrumental. Ils sollicitent chez l'élève comme chez l'enseignant un travail de recherche et d'invention, dans le respect des contraintes nécessaires à l'aboutissement du projet. Ils permettent à l'enfant de vivre pleinement les exigences de l'interprétation et d'approcher les démarches du musicien, compositeur ou interprète. Leurs formes peuvent être extrêmement variées sans toujours exiger des délais de mise en œuvre trop importants. Le recours à des compétences spécialisées extérieures, et surtout à des musiciens interprètes ou créateurs, prend, dans ce cadre, sa véritable pertinence.

#### Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).*

#### CAPACITÉS

Être capable de :

- interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises ;
- contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter ;
- tenir sa voix et sa place en formation chorale, *notamment dans une polyphonie ; assumer son rôle dans un travail d'accompagnement ;*
- *soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute ;*
- *repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié ;*
- situer dans le temps : reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique ; *illustrer la diversité des styles en recourant notamment aux œuvres les plus connues de la musique classique, en liaison avec le programme d'histoire ;*
- *réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale ou chorégraphique inventée, personnelle ou collective ;*
- *témoigner de son aisance à évoluer dans une danse collective et dans des dispositifs scéniques divers ;*
- *exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée, à la fois comme acteur et comme spectateur.*

#### ATTITUDES

L'éducation musicale contribue à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2 le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des œuvres et l'écoute, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine.

## ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

### OBJECTIFS

L'enseignement de l'éducation physique et sportive vise, au cycle 3 :

- le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices ;
- l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence ;
- l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme.

En ce sens, elle apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps.

Depuis la petite enfance, et plus particulièrement par l'éducation physique et sportive, l'élève construit son répertoire moteur, constitué d'actions motrices fondamentales : locomotions (ou déplacements), équilibres (attitudes stabilisées), manipulations, projections et réceptions d'objets. Ces actions, à la base de tous les gestes, se retrouvent dans toutes les activités physiques, sportives et artistiques, sous des formes et des sens différents. Il s'agira dans ce cycle de les enrichir, les diversifier, les perfectionner, les combiner, les enchaîner.

Bien évidemment, ces actions, simples ou complexes, ne sont pas construites pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques, sportives et artistiques qui leur donnent tout leur sens : par exemple, sauter le plus haut ou le plus loin possible (activités athlétiques) n'a pas le même sens que sauter pour réaliser une figure ou retomber sur ses pieds (activités gymniques).

L'éducation physique et sportive, par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, est un support privilégié pour parler de sa pratique (nommer, exprimer, communiquer...) sans trop empiéter sur le temps de l'activité physique, et pour lire et écrire en classe des textes divers (fiches, récits, documents...).

De façon plus spécifique, elle participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Tout en répondant au "besoin de bouger" et au "plaisir d'agir", elle donne aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle est également l'occasion d'acquérir des notions et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours.

L'éducation physique et sportive contribue à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle offre la possibilité de jouer en appliquant une règle, de mieux comprendre celle-ci, de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales.

L'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites, elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie...

La danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes dans les séances d'éducation physique et sportive, fait le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...).

L'exploitation par l'enseignant de ces divers aspects est développée dans le document d'application.

## PROGRAMME

Le programme d'éducation physique et sportive permet de construire des compétences spécifiques et des compétences générales.

### 1 - Activités physiques, sportives et artistiques, et compétences spécifiques

Les diverses activités physiques, sportives et artistiques proposées au cycle 3 ne sont pas la simple transposition des pratiques sociales existantes. Elles doivent permettre aux élèves de vivre des "expériences corporelles" particulières, dont les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont pratiquées (incertitude ou non, interaction des autres ou non...). En s'engageant dans des activités physiques, sportives et artistiques variées, ayant du sens (affectif, social) pour eux, les élèves peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles, réalisant et enchaînant des actions de plus en plus complexes et variées qui enrichissent ainsi leur répertoire moteur.

Quelques exemples de compétences à atteindre en fin de cycle, par activité, sont présentés ici. Le document d'application en donne un développement plus détaillé.

#### 1.1 Réaliser une performance mesurée

- de différentes façons (en forme, en force, en vitesse...), par exemple : sauter haut, courir vite... ;
- dans des espaces et avec des matériels variés, par exemple : lancer loin un objet lourd, courir en franchissant des obstacles... ;
- dans différents types d'efforts (relation vitesse, distance, durée), par exemple : nager longtemps ;
- régulièrement et à une échéance donnée (battre son record).

#### Mise en œuvre

- activités athlétiques ;
- activités de natation.

#### Exemples de compétences de fin de cycle :

- activités athlétiques :
  - . courses de vitesse : prendre un départ rapide, maintenir sa vitesse pendant 8 à 9 secondes environ et franchir la ligne d'arrivée sans ralentir ;
  - . courses de durée : courir à allure régulière sans s'essouffler pendant 8 à 15 minutes (selon les capacités de chacun) ;
  - . sauts en longueur : après une dizaine de pas d'élan rapide, sauter (en un ou plusieurs bonds) le plus loin possible ;
  - . lancers : courir et lancer de façon adaptée une balle lestée ou un engin léger (javelot mousse, cerceau) le plus loin possible, sans sortir de la zone d'élan.
- activités de natation : nager longtemps (se déplacer sur une quinzaine de mètres sans support).

#### 1.2 Adapter ses déplacements à différents environnements

- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser, slalomer, chevaucher...);
- dans des milieux ou sur des engins instables de plus en plus diversifiés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, eau vive, neige, bicyclette, VTT, roller, ski, kayak...);
- dans des environnements de plus en plus éloignés et chargés d'incertitude (bois, forêt, montagne, rivière, mer...);
- en fournissant des efforts de types variés (par exemple : marcher longtemps, rouler vite...).

#### Mise en œuvre

- activités d'orientation ;
- activités d'escalade ;
- activités nautiques ;
- activités de roue et de glisse (bicyclette, roller, ski, patins à glace) ;
- équitation...

#### Exemples de compétences de fin de cycle

- activités d'escalade : utiliser les comportements moteurs de l'escalade en réalisant la traversée d'un parcours horizontal de 5 m de largeur, sans être assuré, en utilisant différents types de prises, dont les prises inversées ;
- activités d'orientation : réaliser le plus rapidement possible un parcours de 5 balises en étoile à partir de la lecture d'une carte où figurent des indices.

#### 1.3 S'affronter individuellement ou collectivement

- affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle ;
- coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif.

#### Mise en œuvre

- jeux de lutte ;
- jeux de raquettes ;
- jeux collectifs (traditionnels ou sportifs).

#### Exemples de compétences de fin de cycle

- jeux de raquettes : dans un tournoi à 2, choisir le geste de renvoi le mieux adapté, et maîtriser la direction du renvoi pour jouer dans les espaces libres afin de marquer le point ;
- jeux collectifs : comme attaquant (se démarquer dans un espace libre, recevoir une balle, progresser vers l'avant et la passer ou tirer, marquer en position favorable) ; comme défenseur (courir pour gêner le porteur de balle, ou courir pour récupérer la balle ou s'interposer entre les attaquants et le but).

#### 1.4 Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

- exprimer corporellement, seul ou en groupe, des images, des états, des sentiments... ;
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;
- réaliser des actions "acrobatiques" mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;
- s'exprimer librement ou en suivant différents types de rythmes, sur des supports variés.

#### Mise en œuvre : danse (dans toutes ses formes)

- gymnastique artistique ;
- gymnastique rythmique ;
- activités de cirque ;
- natation synchronisée...

#### Exemples de compétences de fin de cycle : danse

- construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées.

## 2 - Compétences générales et connaissances

L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences, qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.

C'est par une pédagogie adaptée que les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres, à accepter puis dominer leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes... Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir,

de pouvoir aider un camarade ou de se faire aider par une parade ou un conseil...

C'est donc à travers les différentes activités physiques, sportives et artistiques, lors des séances d'éducation physique et sportive, que les élèves vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager lucidement dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, choisir des stratégies efficaces, contrôler ses émotions...), construire un projet d'action (le formuler, le mettre en œuvre, s'engager contractuellement...), mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices complexes, mise en relation des notions d'espace et de temps, application de principes d'action, appréciation de ses actions...), appliquer et construire des principes de vie collective (se conduire dans le groupe en fonction de règles, de codes, écouter et respecter les autres, coopérer...).

En construisant les compétences, par la pratique des différentes activités, les élèves acquièrent des connaissances diverses : ce sont des sensations, des émotions, des "savoirs" sur le "comment réaliser" les actions spécifiques, ainsi que sur les façons de se conduire dans le groupe classe et, enfin, des informations sur les activités elles-mêmes.

Chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises, qui sont présentées dans le document d'application, en intégrant les connaissances avec des exemples illustrant leur mise en œuvre dans certaines activités.

### 3 - Programmation des activités

Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée

nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés.

Dans chacune des années du cycle, les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, adapter ses déplacements à différents types d'environnements, s'affronter individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive) sont abordées.

Chaque compétence est traitée au travers d'une ou plusieurs activités. Ainsi, la compétence "Réaliser une performance mesurée" peut être travaillée à travers les activités athlétiques ou les activités de natation. Il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que les modules d'apprentissage soient de 10 à 15 séances. Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage.

Les trois heures hebdomadaires seront réparties au minimum sur deux jours distincts par semaine. La pratique journalière, quand elle est réalisable dans des conditions acceptables, doit être recherchée chaque fois que c'est possible.

La compétence "S'affronter individuellement ou collectivement" est obligatoirement travaillée chaque année grâce à un module d'apprentissage sur les jeux collectifs, traditionnels ou non (on peut compléter la programmation avec un module de jeux de lutte ou de jeux de raquettes).

Les compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de chaque activité.

## Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

*Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du collège).*

**Dans le socle commun est intégrée la capacité à nager. Le brevet de natation (B2N) en précise les attentes à l'école primaire.**

### CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

#### 1 - Compétences spécifiques

Les compétences visées, activités et niveaux à atteindre sont en interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. Le niveau d'acquisition attendu des compétences suivantes est précisé dans ce texte pour quelques activités. (Pour plus d'exemples, voir le document d'application).

*Être capable dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :*

- réaliser une performance mesurée ;
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements ;
- s'affronter individuellement ou collectivement ;
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive.

#### 2 - Connaissances et compétences générales

Des exemples de mises en œuvre sont présentés dans le document d'application.

*Avoir compris et retenu :*

- que l'on peut acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les techniques de réalisation d'actions spécifiques...);
- des savoirs précis sur les différentes activités physiques et sportives rencontrées.

*Être capable dans des situations diverses de :*

- s'engager lucidement dans l'action ;
- construire un projet d'action ;
- mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
- appliquer et construire des principes de vie collective.