

N°5

12 AVR.
2007

Page 1
à 84

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

VOLUME 1-a

HORAIRES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE



SOMMAIRE

*H*ORAIRES ET PROGRAMMES

VOLUME 1-a

3 **Arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires**

A. du 4-4-2007. JO du 7-4-2007 (NOR : MENE0750381A)

5 **Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire**

A. du 4-4-2007. JO du 7-4-2007 (NOR : MENE0750379A)

Annexe

12 I - Préambule

16 II - École maternelle

40 III - Cycle des apprentissages fondamentaux - cycle 2

VOLUME 1-b

93 Préambule

97 III - Cycle des approfondissements - cycle 3



Directrice de la publication : Véronique Mély - Directrice de la rédaction : Nicole Krasnopolski - Rédacteur en chef : Jacques Aranas - Rédactrice en chef adjointe : Laurence Martin - Rédacteur en chef adjoint (textes réglementaires) : Hervé Célestin - Secrétaire générale de la rédaction : Monique Hubert - Secrétaire générale adjointe de la rédaction : Jocelyne Dayné - Chef-maquetiste : Bruno Lefebvre -

Maquetistes : Laurette Adolphe-Pierre, Béatrice Heuline, Eric Murail, Karin Olivier, Pauline Ranck ● RÉDACTION ET RÉALISATION : Délégation à la communication, bureau de l'édition, 110, rue de Grenelle, 75357 Paris 07 SP, tél. 01 55 55 34 50, fax 01 55 55 29 47 ● DIFFUSION ET ABONNEMENT : SCÉRÉN CNDP, Agence comptable abonnement, @4 Téléport 1, BP 80158, 86961 Futuroscope cedex, tél. 03 44 62 43 98, fax 03 44 12 57 70, mél. abonnement@cndp.fr ● Le B.O. est une publication du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

● Le numéro : 2,50 € ● Abonnement annuel : 84 € ● ISSN 1268-4791 ● CPPAP n°0411 B 07792 - Impimerie : Actis, 16-18, quai de la Loire, 75019 Paris.

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 le par D. n° 91-383 du 22-4-1991 et par le 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

SOMMAIRE

VOLUME 1-a

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

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
3.1 Le langage au cœur des apprentissages	17
3.2 Vivre ensemble	18
3.3 Agir et s'exprimer avec son corps	18
3.4 Découvrir le monde	18
3.5 La sensibilité, l'imagination, la création	18
3.6 Compétences transversales	19

Le langage au cœur des apprentissages

Objectifs et programme 19

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
2.1 Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal	19
2.2 Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions	19
3. Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires	19
3.1 Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe	20
3.2 Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité	20
3.3 Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales	20
3.4 Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés	20
4. Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire	21
4.1 Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit	21
4.2 Se familiariser avec le français écrit	21
4.3 Construire une première culture littéraire	21
4.4 Prendre conscience des réalités sonores de la langue	22
4.5 Des activités graphiques aux activités d'écriture	22
4.6 Découvrir le fonctionnement du code écrit	23
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
7.1 Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles	24
7.2 Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés	24
7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues	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
4.1 Fonctions de l'écrit	25
4.2 Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature	25
4.3 Découverte des réalités sonores du langage	25
4.4 Activités graphiques et écriture	25
4.5 Découverte du principe alphabétique	25

Vivre ensemble

Objectifs et programme	26
1. Être accueilli	26
2. Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire	26
2.1 Trouver ses repères et sa place	26
2.2 Apprendre à coopérer	26
2.3 Comprendre et s'approprier les règles du groupe	26
3. Échanger et communiquer dans des situations diversifiées	26
3.1 Dialoguer avec des camarades, avec des adultes	27
3.2 Découvrir les usages de la communication réglée	27
3.3 Prendre sa place dans les discussions	27

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

Agir et s'exprimer avec son corps

Objectifs et programme	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
1.1 Réaliser une action que l'on peut mesurer	29
1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	30
1.3 Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement	30
1.4 Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive	30
2. Compétences transversales et connaissances	30

Découvrir le monde

Objectifs	31
Programme	31
1. Découverte sensorielle	31
2. Exploration du monde de la matière	31
3. Découvrir le monde vivant	31
3.1 Observation des caractéristiques du vivant	31
3.2 Découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement	32
3.3 Découverte du corps et sensibilisation aux problèmes d'hygiène et de santé	32
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

Objectifs	35
Programme	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

Objectifs	37
Programme	37
1. Activités vocales	37
1.1 Acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons	37
1.2 Jeux vocaux	38
1.3 Invention de chants et productions vocales	38
2. Activités d'écoute	38
3. Activités avec des instruments	38

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

III - CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - CYCLE 2	
Introduction	40
Horaires	42
Maîtrise du langage et de la langue française	
Objectifs	43
Programme	43
1 - Maîtrise du langage oral	43
1.1 Communiquer	43
1.2 Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre	44
2 - Lecture	45
2.1 Programmation des activités	45
2.2 Avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots	45
2.3 Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples	46
2.4 Deux manières d'identifier les mots	46
2.5 Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer)	46
2.6 Apprendre à identifier des mots par la voie directe	47
2.7 Associer lecture et écriture	48
2.8 Comprendre les textes	48
3 - Écrire des textes	50
3.1 Mobilisation des connaissances et organisation des textes	51
3.2 Mise en mots	51
3.3 Problèmes d'orthographe	51
3.4 Édition des textes	52
4 - Étude de la langue (grammaire)	52
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Vivre ensemble	
Objectifs	57
Programme	57
1 - Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire	57
2 - Se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux	57
3 - Dépasser l'horizon de l'école	58
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Mathématiques	
Objectifs	59
Programme	60
1 - Exploitation de données numériques.	60
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	
2 - Connaissance des nombres entiers naturels	62
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
3 - Calcul	63
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
4 - Espace et géométrie	64
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
5 - Grandeurs et mesure	65
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Découvrir le monde	
Objectifs	66
Programme	67
1 - De l'espace familier aux espaces lointains.	67
2 - Le temps qui passe	67
3. La matière	68
4. Le monde du vivant	68
5. Les objets et les matériaux	68
6 - Les technologies de l'information et de la communication (TIC)	68
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	

Langues vivantes	
Objectifs	70
Programme	71
Connaissances	71
1 - Phonologie	71
2 - Culture et lexique	72
3 - Grammaire	72
Capacités	72
Attitudes	72
Éducation artistique	
Arts visuels	
Objectifs	73
Programme	73
1 - Le dessin	73
2 - Les compositions plastiques	74
3 - Les images	74
4 - L'approche et la connaissance d'oeuvres	74
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Éducation musicale	
Objectifs	75
Programme	75
1 - Voix et chant	76
2 - Écoute	76
3 - Réalisations de projets musicaux	77
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Éducation physique et sportive	
Objectifs	78
Programme	78
1 - Activités physiques et compétences spécifiques	78
1.1 Réaliser une performance mesurée	79
1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnements	79
1.3 S'opposer individuellement ou collectivement	79
1.4 Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive	80
2 - Compétences générales	80
3 - Programmation des activités	80
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2	
VOLUME 1-b	
PRÉAMBULE	
1. Une école exigeante	93
2. Une culture scolaire partagée	93
3. La réussite de tous	94
4. Horaires et programmation	94
5. Les instruments de travail	95
CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - CYCLE 3	
Introduction	97
Horaires	100
Éducation littéraire et humaine	
Maîtrise du langage et de la langue française	
Dire, lire et écrire dans toutes les disciplines	102
Dire, lire, écrire en littérature	106
Objectifs	106
Programme	106

1. Lecture des textes de la littérature de jeunesse	106
2 - Dire les textes	107
3 - Écrire à partir de la littérature	108
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Étude de la langue (grammaire)	
Objectifs	112
Programme	113
1 - La phrase	113
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
2 - Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte	115
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
3 - Vocabulaire	116
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
4 - Orthographe	119
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Langues vivantes	
Objectifs	121
Programme	121
Connaissances	
1 - Phonologie	122
2 - Culture et lexique	122
3 - Grammaire	122
Capacités	122
Attitudes	123
A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire	124
Éducation civique	
Objectifs	126
Programme	126
1 - Participer pleinement à la vie de son école	126
2 - Être citoyen dans sa commune	127
3 - Être citoyen en France	127
4 - S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde	127
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Histoire et géographie	
Objectifs	129
Programme d'histoire	129
1 - La Préhistoire	130
2 - L'Antiquité	130
3 - Le Moyen-Âge (476-1492)	130
4 - Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)	130
5 - Le XIXème siècle (1815-1914)	131
6 - Le XXème siècle et le monde actuel	131
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Programme de géographie	132
1 - Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines	133
2 - Regards sur les espaces européens	133
3 - Le territoire français	133
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Éducation scientifique	
Mathématiques	
Objectifs	134
Programme	135
1 - Exploitation de données numériques	135
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
2 - Connaissance des nombres entiers naturels	136
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	

3 - Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux	137
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
4 - Calcul	139
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
5 - Espace et géométrie	141
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
6 - Grandeurs et mesure	142
Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Sciences expérimentales et technologie	
Objectifs	144
Programme	144
1 - La matière	144
2 - Unité et diversité du monde vivant	145
3 - Éducation à l'environnement et au développement durable	145
4 - Le corps humain et l'éducation à la santé	145
5 - L'énergie	145
6 - Le ciel et la Terre	145
7 - Le monde construit par l'homme	145
8 - Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales	146
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Éducation artistique	
Arts visuels	
Objectifs	149
Programme	150
1 - Le dessin comme composante plastique	150
2 - Des caractéristiques d'un volume à son organisation spatiale	151
3 - Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication	151
4 - La perception de l'environnement et sa représentation	151
5 - L'approche et la connaissance des œuvres	152
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Éducation musicale	
Objectifs	153
Programme	153
1 - Voix et chant	153
2 - Écoute	154
3 - Pratiques instrumentales	154
4 - Réalisation de projets musicaux	154
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	
Éducation physique et sportive	
Objectifs	156
Programme	156
1 - Activités physiques, sportives et artistiques, et compétences spécifiques	156
2 - Compétences générales et connaissances	158
3 - Programmation des activités	158
Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3	

I - PRÉAMBULE

1 - Une école exigeante

En ce début de XXI^{ème} 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 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 de référence, 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 les 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 a fortiori 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^e 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'activités 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 TIC 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
	Etude 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⁽¹⁾ 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'appuient 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⁽²⁾ 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 - 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.

(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, J.O. du 8 septembre 1990.

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⁽³⁾.

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^{er} 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'un 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 signifié.

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 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⁽⁴⁾ 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

(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.

d'abord de manière approximative, sans être capable de savoir 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 éludée.

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’approprier 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'échan-

ges. Dépasant 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, seu-

les 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'acquièrent 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 une 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, récit, 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 (épques, 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 1^{ère} 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 interindividuelles 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 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	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 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.

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'alphabétisation 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 restent nécessaires. 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

réécrits 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 affirmée 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 (déchiffrage)

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 déchiffrage. 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 des 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 apprenne 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 crisper 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 important

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 les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes 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...

A 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 (*filles/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. ECRIRE

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. ETUDE DE LA LANGUE (grammaire)

CONNAISSANCES

Les élèves doivent 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 de pluriel des verbes à la 3^{ème} 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.

CAPACITÉS

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 A 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,
 - * connaître 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 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 (discretion 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'écrit 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 œuvre du présent programme.

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

A 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 $a \times b$ 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, 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).

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

CONNAISSANCES	CAPACITÉS
1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte Les connaissances utiles pour ce chapitre sont notamment celles concernant les nombres et les opérations, décrites ci-dessous.	- utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une quantité égale à une quantité donnée ; - utiliser les nombres pour exprimer la position d'un objet dans une liste ou pour comparer des positions ; - déterminer, par addition ou soustraction, le résultat d'une augmentation, d'une diminution ou de la réunion de deux quantités ; - déterminer, par addition ou soustraction, la position atteinte sur une ligne graduée à la suite d'un déplacement en avant ou en arrière ; - déterminer, par multiplication, le résultat de la réunion de plusieurs quantités ou valeurs identiques.
1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle	- 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 ; - 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 ; - dans des situations où deux quantités (ou valeurs) sont réunies, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ; - 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 ; - 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 ; - 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 ; - 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).
--	--

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....

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2	
Connaissance des nombres	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000) - 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.	- 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.

2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels	- 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 ; - <i>situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 100 en 100.</i>
2.3 Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels - 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.	

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 devant être acquises en fin de cycle	
Calcul	
CONNAISSANCES	CAPACITÉS
3.1 Calcul mental - 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.
3.2 Calcul en ligne ou posé	- calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne ; - calculer des différences en ligne <i>ou par soustraction posée en colonne</i> ; - 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.
3.3 Calcul instrumenté	- 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
4.1 Repérage, orientation - 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.
4.2 Relations et propriétés : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs - 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 <i>le reproduire ou le décrire</i> ; - 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).
4.3 Solides : cube, pavé droit - 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.
4.4 Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle - distinguer ces figures, de manière perceptive, parmi d'autres figures planes ; - connaître et savoir utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet.	- <i>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</i> ; - 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
5.1 Longueurs et masses - connaître les unités usuelles : cm et m, kg et g. ; - connaître la relation qui lie le cm et le m ; - <i>connaître la relation qui lie le g et le kg.</i>	- comparer les longueurs ou les masses d'objets par un procédé direct ou indirect ; - utiliser une règle graduée en cm pour mesurer ou pour construire un segment ou une ligne brisée ; - utiliser le mètre ruban ou le mètre de couturière dans une activité de mesurage ; - choisir l'unité appropriée pour exprimer le résultat d'un mesurage (cm ou m pour une longueur, <i>kg ou g pour une masse</i>) ; - <i>utiliser une balance Roberval ou à lecture directe pour comparer des masses, effectuer des pesées simples, ou pour obtenir des objets de masses données.</i>
5.2 Contenances - connaître l'unité usuelle : litre (l).	- comparer la contenance de deux récipients en utilisant un récipient étalon.
5.3 Repérage du temps - connaître les jours de la semaine et les mois de l'année et lire l'information apportée par un calendrier ; - connaître la relation entre heure et minute.	- utiliser un calendrier, un sablier ou un chronomètre pour comparer ou déterminer des durées ; - <i>choisir les unités appropriées pour exprimer le résultat d'un mesurage de durée (jour, heure, minute, seconde).</i>

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

A 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 cohérence 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 familial aux espaces lointains

À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familial 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

a. 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.

b. 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.

c. 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

Avoir compris et retenu :

3. 1. Dans le domaine de la matière

- 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

- 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 et liées à l'action de l'Homme.

3. 3. Dans le domaine des objets et des matériaux

- 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.

A 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 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.

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 - 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.

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.

3 - Grammaire

S'il n'est pas encore question, à ce niveau, d'une étude explicite 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.

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.

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 habilités 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'environnement 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 curiosité, 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.

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).

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 oeuvre plastique...) pour que, parallèlement à l'écoute des oeuvres 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 oeuvres. Elle concerne l'écoute de soi comme l'écoute des autres.

L'écoute d'oeuvres 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 oeuvres 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.

Connaissances, 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 roule 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 roule (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 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...), 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 disjointes, 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.